

Sofia Johansson

4- JA 5-VUOTIAIDEN SUOMALAIS- RANSKALAISTEN LASTEN SANASTON MONIPUOLISUUS

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Sofia Johansson: 4- ja 5-vuotiaiden suomalaisranskalaisten lasten sanaston monipuolisuus

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Helmikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuudessa eroavaisuuksia. Tätä lähden tutkimaan vertailemalla substantiivien ja verbien sanemääriä eri kielillä, selvittämällä sanastojen toisteisuutta sekä tutkimalla sanatoisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välistä riippuvuutta. Lisäksi haluan selvittää, onko sukupuolten välillä eroavaisuuksia sanaston monipuolisuutta tarkastellessa. Tutkimuskysymyksiä syntyi kaksi. Eroaako kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuus toisistaan, ja löytyykö sukupuolten väliltä eroavaisuuksia sanastojen monipuolisuuden osalta? Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan kolmella alakysymyksellä. Eroavatko lasten erikieliset tarinat sanemääriltään toisistaan, onko sanasto toisteisempaa toisella kielellä kuin toisella, ja onko sanojen toisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välillä yhteys? Tavoitteena on saada lisää tietoa kaksikielisten lasten sanaston monipuolisuudesta narratiivisella tutkimusmenetelmällä. On tärkeää saada tietoa kaksikielisten lasten sanaston monipuolisuudesta, sillä kaksi- ja monikielisten perheiden määrä on Suomessa koko ajan lisääntymässä.

Tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus, sillä aineisto kerättiin laadullisin menetelmin, mutta analysoitiin määrällisesti. Aineisto kerättiin sadutusmenetelmällä kevään ja syksyn aikana 2019. Tutkimushenkilöitä oli kahdeksan. Kahdeksan neljä-viisivuotiasta suomalaisranskalaista lasta, joiden toisen vanhemman äidinkieli on suomi ja toisen ranska. Tutkimushenkilöiden valinnan kriteerinä oli myös se, että lapsi asuu Suomessa ja käy ranskankielistä päiväkotia. Aineiston analyysissä käytettiin TTR-arvoa ja hapax legomenon -lekseemejä. Tämän lisäksi TTR-arvojen ja HL-lekseemien välille laskettiin korrelaatio, jotta voidaan nähdä, onko sanojen toisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välillä yhteys.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että suomen kielen sanasto on lapsilla monipuolisempaa kuin ranskan kielen sanasto. Sukupuolten välillä ei ilmennyt huomattavia eroavaisuuksia sanastojen monipuolisuuden osalta. Eri mittareilla saatujen tulosten välillä todettiin positiivinen korrelaatio molemmilla kielillä. Tämä tutkimus on kuvaileva tutkimus, joten tutkimustuloksia ei ole tarkoitus yleistää.

Avainsanat: Kaksikielisyys, Lapset, Sadutus, Sammakkotarina, Sanaston monipuolisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------------------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | KAKSIKIELISYYS | 5 |
| 2.1 | KAKSIKIELISYYDEN MÄÄRITTELY JA YLEISYYS | 5 |
| 2.2 | KAKSIKIELINEN LAPSI | 6 |
| 2.3 | KAKSIKIELISYYS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA | 10 |
| 3 | KIELEN KEHITYS | 12 |
| 3.1 | KIELELLISEN TIETOISUUDEN TASOT | 12 |
| 3.2 | LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS | 13 |
| 3.3 | SUKUPUOLTEN VÄLISET EROT KIELELLISESSÄ KEHITYKSESSÄ | 16 |
| 3.4 | KERRONTATAIDOT | 17 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 19 |
| 5 | TUTKIMUSMENETELMÄT | 20 |
| 5.1 | MONIMENETELMÄLLINEN TUTKIMUS | 20 |
| 5.2 | SADUTUS | 22 |
| 5.3 | SAMMAKKOTARINA | 25 |
| 5.4 | AINEISTO | 26 |
| 5.5 | HARKINNANVARAINEN OTANTA | 27 |
| 5.6 | AINEISTON HANKINTA | 28 |
| 5.7 | AINEISTON ANALYYSI | 30 |
| 6 | TULOKSET | 33 |
| 6.1 | TARINOIDEN SANEMÄÄRÄT | 33 |
| 6.2 | SANATOISTEISUUS..... | 35 |
| 6.3 | AINEISTOSSA KERRAN ESIINTYVÄT SANAT | 37 |
| 6.4 | SANATOISTEISUUDEN JA AINEISTOSSA KERRAN ESIINTYVIEN SANOJEN YHTEYS | 39 |
| 7 | TULOSTEN TARKASTELU | 42 |
| 7.1 | TARINOIDEN SANEMÄÄRÄT | 42 |
| 7.2 | SANATOISTEISUUS..... | 43 |
| 7.3 | AINEISTOSSA KERRAN ESIINTYVÄT SANAT | 44 |
| 7.4 | SANATOISTEISUUDEN JA AINEISTOSSA KERRAN ESIINTYVIEN SANOJEN YHTEYS | 45 |
| 8 | POHDINTA | 47 |
| 8.1 | TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUN POHDINTAA | 47 |
| 8.2 | TUTKIMUSTULOSTEN YLEISTETTÄVYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN POHDINTA | 49 |
| 8.3 | TUTKIMUKSEN AIKANA TEHDYT PÄÄTÖKSET | 51 |
| 8.4 | TUTKIMUSMENETELMIEN POHDINTA | 52 |
| 8.5 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS | 54 |
| 8.6 | JATKOTUTKIMUSIDEAT | 58 |
| 9 | LÄHTEET | 60 |
| LITTEET | | 71 |
| | LIITE 1 | 71 |

1 JOHDANTO

Koska kaksi- ja monikielisyys on yleistynyt ilmiö, on hyvä saada aiheesta tutkimustietoa. Perheissä ja päiväkodeissa puhutaan yhä useampia kieliä, joten varsinkin kaksikielisiä lapsia koskevat tutkimukset ovat ajankohtaisia. Aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään muun muassa se, että kaksikieliset saavuttavat harvoin molemmilla kielillä saman kielitaidon tason, kuten yksikieliset. On myös todettu, että kaksikielisillä lapsilla toinen kielistä on usein hallitseva. Tästä huolimatta hallitseva kieli voi kuitenkin vaihtua lapsuusaikana. (Baker & Jones 1998, 43.) Kuten heurestikot ajattelevat, on avattava uusia aiheita, jotta voidaan löytää uusia asioita (Abbott 2003, 191). Edellä mainittiin, että lapsilla on usein hallitseva kieli, eikä molemmilla kielillä saavuteta yleensä samaa kielitaidon tasoa. Tässä syntyykin tutkimusaukko aiheelleni, onko kielten hallinnassa eroavaisuuksia sanaston monipuolisuuden osalta.

Tutkimukseni antaa tietoa suomalaisranskalaisten 4–5-vuotiaiden lasten sanaston laajuudesta suomen ja ranskan kielellä. Eroaako kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuus toisistaan, ja onko sukupuolten välillä huomattavissa eroavaisuuksia? Tuloksista hyötyvät niin kaksi- ja monikieliset perheet kuin päiväkodit. Kun saadaan tietoa siitä, millaisia kielten väliset erot ovat, voidaan alkaa tietoisemmin tukea lapsen heikompaa kieltä niin kotona kuin päiväkodissakin. Tällä tavoin voidaan kehittää lapsen sanastoa, mikä puolestaan rikastuttaa lapsen vuorovaikutustaitoja.

2 KAKSIKIELISYYS

Tässä kappaleessa määrittelen kaksikielisuuden käsitettä ja kerron sen yleisyydestä Suomessa. Tämän jälkeen keskityn käsittelemään kaksikielisyyttä lapsuuden osalta. Lopuksi käyn vielä läpi sen, kuinka kaksikielisyys on otettu huomioon varhaiskasvatusta ohjaavassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

2.1 Kaksikielisuuden määrittely ja yleisyys

Suomi ja ruotsi ovat kielilain (2003) mukaan Suomen kansalliskielet. Voidaan siis todeta, että Suomi on kaksikielinen maa, ja suomen ja ruotsin kielet ovat muodollisesti samanarvoiset (Familia ry 2015, 4). Maa tai valtio voi olla kaksikielinen siitä huolimatta, että suurin osa kansalaisista ei puhu kahta kieltä. Suomi onkin hyvä esimerkki tämän tapaisesta valtiosta. Ruotsin kielen säilyminen ja asema on haluttu turvata Suomessa. Asia perustellaan maantieteellisillä ja historiallisilla syillä. (Familia ry 2015, 4–5.) Ruotsin kielen lisäksi myös saamen kielet, romanin kieli ja viittomakieli otetaan huomioon Suomen lainsäädännössä (Kielilaki 2003).

Siitä huolimatta, että Suomi on kaksikielinen valtio, vain yhden äidinkielen rekisteröiminen on Suomessa mahdollista. Tämän seurauksena Suomessa asuvien kaksikielisten tarkkaa määrää on vaikea selvittää. (Familia ry 2015, 4.) Kaksi- ja monikielisuuden määrä on Suomessa kasvussa jatkuvan monikulttuurisuuden kehityksen seurauksena. Maailman väestöstä kaksi- ja monikielisiä onkin jo yli 70% (Familia ry 2015, 5). Kaksi- ja monikielisyys kuuluu osaksi useamman perheen arkea, sillä Suomessakin käytetään jo melkein 160 eri äidinkieltä (Familia ry 2015, 3; Tilastokeskus, väestörakenne 2017).

Koska kaksikielisyyttä ei ole yksiselitteistä, sillä on monia erilaisia määritelmiä. Kaksikielisyys voidaan nähdä kahden eri kielen vuorottaisena käyttönä. Näin ollen henkilöä, joka toimii kyseisellä tavalla, voidaan kutsua

kaksikieliseksi. (Hassinen 2002, 20.) Vihman ja McLaughlin (1982, 36) määrittelevät kaksikieliseksi henkilön, joka on omaksunut kaksi kieltä lapsuuden kasvuympäristössään ennen neljättä ikävuotta. Kaksikielisyyden määrittelyyn vaikuttaa myös luokittelun tarkoitus (Baker 2001, 6). Baker (2001, 6) toteaaakin, että tämä on yksi syy siihen, miksi kaksikielisyyden määrittely on niin vaikeaa.

Hassisen (2005, 17) mukaan kielten omaksumisikä ja -menetelmä, kielten taso, käyttäytyminen ja samaistuminen voivat määritellä kaksikielisyyttä. Näin simultaaninen, sukseksiivinen ja subordinatiivinen kaksikielisyyys voidaan erottaa toisistaan. Simultaanisessa kaksikielisyydessä kielet opitaan samanaikaisesti, sukseksiivisessä ne opitaan peräkkäin. Vasta myöhemmällä iällä, 7–12-vuotiaasta ylöspäin, omaksuttua kaksikielisyyttä kutsutaan subordinatiiviseksi eli alisteiseksi kaksikielisyudeksi. (Hassinen 2002, 22.) Määrittelen tutkimuksessani kaksikielisyyden henkilön taidoksi ajatella, puhua ja ymmärtää sujuvasti kahdella kielellä. Tutkimuskohteena olevat lapset eivät vielä välttämättä osaa lukea ja kirjoittaa, mutta määrittelen kaksikielisen henkilön taidoksi tulevaisuudessa myös sujuvan lukemisen ja kirjoittamisen molemmilla kielillä. Kielitaidon ei tarvitse olla molemmissa kielissä samantasoista. (Hassinen 2002, 20.) Kaksikielisyyys rajataan tässä tutkimuksessa omaksumisiän perusteella, ja tutkimuksessa käytetäänkin Hassisen (2002, 22) simultaanisen kaksikielisyyden määritelmää.

2.2 Kaksikielinen lapsi

Teissin (2012) mukaan kaksikielisyyden vaikutuksia lapsen kehitykseen saatettiin aiemmin pitää huolenaiheena. Vanhemmat saattavatkin pelätä kaksikielisyydellä olevan haitallisia vaikutuksia lapsen yleiseen henkiseen kehitykseen kertovat Baker ja Prys Jones (1998, 43) teoksessaan. Kaksikielisyyden saatettiin uskoa olevan lapselle lisäksi jopa älyllinen ja kielellinen riski (Hassinen 2005, 48). Nykyään huolta kohdataan yhä harvemmin. Tästä huolimatta kaksikielisyyden voidaan ajatella olevan syy lapsen kielellisen kehityksen viivästymiselle. (Teiss 2012.)

Tutkimusten mukaan kaksikielisyydestä on monia hyötyjä yksilön kehitykselle (Familia ry 2016, 10; Kinzler 2016; Teiss 2012). Lapsi oppii muun muassa kaksi- tai monikielisen ympäristönsä ansioista ottamaan huomioon useita näkökulmia. Tällä onkin positiivisia vaikutuksia lapsen empatiakykyyn,

kommunikaatio- sekä sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin. (Familia ry 2016; Fan, Liberman, Keysar & Kinzler 2015; Kinzler 2016.) Vuorovaikutuksen lisäksi Oksaar (1992, Hassisen 2002, 34 mukaan) toteaa kaksikielisellä lapsella olevan vivahteikkaampi maailmankäsitys. Teiss (2012) puolestaan mainitsee lasten joustavuuden ja sopeutuvuuden muuttuvissa tilanteissa.

Familia ry:n (2016) mukaan kaksikielisyys tukee lapsen kokonaisvaltaista ja tasapainoista kehitystä. Vuorovaikutustaitojen sekä kielellisten taitojen lisäksi hyötynä mainitaan, että kaksikielisyys lisää muun muassa ongelmanratkaisukykyä, analyyttisiä taitoja, loogista päättelykykyä sekä visuaalista havainnointia (Familia ry 2016, 10). Lisäksi kaksikielisyys on sanottu auttavan stimuloimaan luovuutta (Familia ry 2015). Kaksikielisyys hyötyinä nähdään myös lapsen varhaisessa iässä heräävä tietoisuus käyttämistään kielistä sekä tämän seurauksena mielenkiinto kielioppia kohtaan (De Houwer 1995, 221; Meisel 1990, 17). Lisäksi lapsi alkaa huomioida kielten sanojen erilaisia merkityskenttiä (Oksaar 1992, Hassisen 2002, 34 mukaan). Kaksikielisyys on todettu parantavan oppimistuloksia sekä nopeuttavan luku- ja kirjoitustaidon oppimista (Teiss 2012). Uusien kielten oppiminen on lapselle tulevaisuudessa helpompaa, sillä kaksikielisellä lapsella on laaja ymmärrys kielestä (Teiss 2012).

Uusien mahdollisuuksien mukana tulevat kuitenkin myös uudet haasteet, sillä kaksikielinen henkilö kamppailee yhteiskunnallisten ennakkoluulojen lisäksi itseidentiteettinsä kanssa. Yleinen huoli kaksikielisydestä on se, jääkö henkilö kahden kielen ja kulttuurin väliin. Kokeeko henkilö olevansa osa mitään? (Dewaele, Housen & Wei 2002, 3–4.) Joillekin kaksikielisille henkilöille itseidentiteetti, kulttuurinen identiteetti ja etninen identiteetti voivat olla ongelma (Baker & Jones 1998, 9).

Bakerin ja Prys Jonesin (1998, 43) mukaan vanhemmilla on usein huolta siitä, ettei heidän lapsensa pärjää kaksikielisyysden kanssa. Vaikka lapsi oppii kaksikielisessä perheessä kahta kieltä samaan aikaan ja samalla omaksumaan kahden kielen ääntämisen natiivin kielenpuhujan tavoin, vanhemmilla ei saisi olla epärealistisia odotuksia lapsen kaksikielisestä kehityksestä (Ramírez & Kuhl 2016; Teiss 2012; Baker & Prys Jones 1998, 43). Kaksikielisyysasteen voidaan nähdä olevan voimavara siitä huolimatta, että kaksikieliset lapset saavuttavat harvoin molemmilla kielillä saman kielitaidon tason. Lapsilla on yleensä hallitseva

kieli, joka ei aina säily samana koko lapsuuden ajan. (Baker & Prys Jones 1998, 43.)

Uskotaan, että kielten omaksuminen on helpompaa lapsille kuin aikuisille (Djahimo & Indahri 2017, 2). Kielen parempi kehitys ei kuitenkaan Djahimon ja Indahrin (2017, 4) tutkimuksen mukaan automaattisesti johdu nuoremmasta iästä. Kielen kehitystä onkin mahdollista vahvistaa tukitoimilla. Ammattitaitoiset opettajat, kannustavat vanhemmat ja ympäristön tuki ovat lapselle tärkeitä tukitoimia. (Djahimon ja Indahrin 2017, 4.)

Lapsen vähemmistöön kuuluva äidinkieli saattaa jäädä valtaväestön kielen varjoon, mikäli hän ei saa siihen tarvittavaa tukea. Kyseisen kielen taito voi hiipua tai pahimmassa tapauksessa kokonaan kadota. Kaksikielisyyden tukeminen on siis tärkeää jo varhaisessa vaiheessa. (Familia ry 2014b; Nguyen 2015, 11.) Vanhempien ja muiden perheenjäsenten olisikin hyvä käyttää kotonaan vähemmistökieltä (Rodriguez 2015, 191). Myös kodin ulkopuolinen tuki on tärkeää. Siihen, kuinka perheet ja lapset huomioidaan eri palveluissa, vaikuttaa niin perheen tilanne kuin kieli (Familia ry 2014b). Varhaiskasvatuksen puolella kasvattajien arvostusta ja myönteisiä asenteita lapsen käyttämiä äidinkieliä kohtaan pidetään tärkeänä. Kasvattajien asenteet toimivat myös vanhempien tukena lapsen kasvattamisessa kaksikielisyyteen. (Familia ry 2014b.) Lapsen kehitykseen vaikuttavat kuitenkin kaikista eniten lasta ympäröivän pienoisysteiskunnan asenteet. Lapsen vanhemmat toimivat lapsen ensimmäisinä ja ensisijaisina oman äidinkielen opettajina. Lapsen toiminnallisen kaksikielisyyden toteutumisen suurin vastuu onkin vanhemmilla. Paras väline tukea lapsen identiteetin kehittymistä on vanhemman ilo sekä rakkaus kieltänsä ja kulttuuriaan kohtaan. (Oma kieli kullan kallis 2007, 20–21.) ”Mitä varhaisemmin lapsi saa tukea kaksikieliseksi kasvamisessa, sitä luonnollisempi osa hänen identiteettiään ja elämäänsä kielistä ja kulttuureista muodostuu” (Familia ry 2014b).

Kahden kielen käyttö perheessä tuo lisää haasteita ja vanhempien täytyy kiinnittää enemmän huomiota lapseen. Vanhempien täytyy antaa enemmän aikaa ja kielellisiä virikkeitä lapselle sekä muistaa myönteinen suhtautuminen ja lapsen tukeminen. Lapsen kannalta tärkeintä on lähipiirin myönteinen suhtautuminen kaksikielisyyteen, kielellisten virikkeiden riittävä tarjonta

molemmilla kielillä sekä se, että lapsella on kumpaakin kieltä puhuvia kavereita, aikuisia tai lapsia. (Hassinen 2005, 46.)

Jotta lapsi voi kasvaa kaksikieliseksi, vanhempien on tehtävä tietoisia töitä asian eteen. Työ on aloitettava jo vauvaiällä, sillä lapselle on pienestä asti puhuttava paljon. Myös laulaminen, lorut ja tarinat omalla kielellä sekä kielellä leikittely ovat hyviä kielen vahvistamisen välineitä. Lisäksi on todettu, että kirjojen lukemisella on positiivisia vaikutuksia. Oman kielellisen mallin lisäksi vanhemmat voivat käyttää myös laulu- ja satutallenteita (Oma kieli kullaan kallis 2007, 23.) Alle kolmivuotiaan lapsen kanssa tärkeintä on kommunikaatio itsessään, sillä tässä vaiheessa lapsi alkaa vasta sisäistää kieltä sekä harjoitella keskusteluiden ymmärtämistä ja osallistumista niihin. Vanhempien viestien ymmärtäminen, niihin vastaaminen ja niiden mukaisesti toimiminen on vanhempien mielestä tärkeää. Vanhempien huomio kohdistuu lapsen käyttämään kieleen vasta edellä mainitun vaiheen jälkeen. (Oma kieli kullaan kallis 2007, 19.) Myöhemmällä iällä vanhemmat voivat opettaa lapselle pelejä ja tansseja omalla äidinkielellään (Rodriguez 2015, 191). Vaikka vanhemmat ovat välttämätön osa lapsen kaksikieliseksi kasvattamista, Rodriguez (2015, 192) toteaa, että he eivät yksinään ole aina riittävä osa sitä.

Opetushallituksen Oma kieli kullaan kallis -oppaan (2007, 18) mukaan yksi vanhempi yksi kieli -periaatetta suositellaan usein kaksikielistä lasta kasvattaville vanhemmille. Yksi vanhempi yksi kieli -periaate toimii siten, että molemmat käyttävät vain omaa äidinkieltään lapsen kanssa. Tutkimusten perusteella periaatteen kanssa ei kohdata vaikeuksia esikielillisessä vaiheessa, noin 0–1-vuotiaina, sillä vanhemman kommunikointi on tällöin usein vain verbaalista. Haasteita kohdataankin lapsen alkaessa itse tuottaa puhetta. Periaatteen toteutumista hankaloittaa se, että lapsi saattaa puhua vanhemmalle muualla kuin vanhemman omalla äidinkielellä. Myös kaksikielisissä kommunikaatio-tilanteissa saattaa syntyä ongelmia, mikäli paikalla on omia kieliään puhuvat vanhemmat tai mahdollisesti muut keskustelukumppanit. Tilanne herättääkin kysymyksiä: mitä kieltä pitäisi käyttää? Mitä kieltä vanhempi tai mitä kieltä lapsi tilanteessa käyttää, ja kuinka lapsen kielivalintaan kuuluisi reagoida? (Oma kieli kullaan kallis 2007, 18.) Periaatteen luontevaa ja helppoa toteutumista onkin epäilty monien tutkijoiden taholta (Hassinen 2002, 37–38). Tukeakseen lapsensa kaksikieliseksi kasvamista paras tapa on, että vanhemmat

käyttävät järjestelmällisesti vain omaa kieltään. Mikäli mallia pidetään yllä noin kolme ja puoli vuotta lapsen syntymästä, lapsen on todettu oppivan natiivin tasoisen hallinnan molemmilla kielillä. Lapsen kuullessa sekailmauksia, hän alkaa myös käyttää niitä. Vanhempien olisikin hyvä välttää ilmaisujen lainaamista toisesta kielestä. (Oma kieli kullankalliskall 2007, 28.)

Kahta kieltä puhuvan henkilön siirtymistä omattujen kielten välillä kutsutaan koodinvaihdoksi. Kieli voi vaihtua yksittäisissä sanoissa, osassa lausetta tai koko lauseessa. (Nguyen 2015, 13.) Usein kielen vaihto kesken lausetta nähdään negatiivisessa valossa. Tästä huolimatta se on hyvin yleistä ja normaalia. (Nguyen 2015, 14, 52–53.) Koodinvaihto on sekä tarkoituksellista että osa lapsen sosiaalistumista ja kieliyhteisöön liittymistä (Oma kieli kullankalliskall 2007, 28). Vihmanin (1985) mukaan lapsi saattaa tiedostaa jo toisena elinvuotena, että lähiympäristössä käytetään kahta kieltä, sillä lapsen kielellinen tietoisuus kasvaa kognitiivisen kehityksen myötä. Jo alle kolmevuotiaalla voi olla ymmärrys perheen kielikoodeista. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi ymmärtää, kelle puhutaan mitään kieltä. Tilanteen vaatimuksiin reagoiminen kehittyy lapsella herkästi. Lapsi oppiikin huomioimaan vastapuhujan yksi- ja monikielisyyden. (Oma kieli kullankalliskall 2007, 28.)

2.3 Kaksikielisyys varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Kaksikielistä varhaiskasvatusta voi järjestää niin kunta tai yksityinen toimija. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on tarjota tavanomaista monipuolisempaa kielikasvatusta lapsille heidän varhaisen kielenoppimisen herkkyyksikaudellaan. Lapsille annetaan mahdollisuus omaksua kieliä sekä käyttää niitä niin leikinomaisesti kuin toiminnallisesti. Tällä tavoin luodaan samanaikaisesti pohja elinikäiselle kieltenopiskelulle. Monikielisessä ympäristössä toimimisella tavoitellaan lapsen kielellisen uteliaisuuden ja kokeilunhalun herättämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46.)

Kaksikielinen varhaiskasvatus erotellaan suppeaan ja laajamittaiseen. Ensimmäisessä eli suppeassa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa pyritään herättämään lasten mielenkiinto sekä luomaan myönteinen asenne kieltä kohtaan. Laajamittaisessa varhaiskasvatuksessa puolestaan tavoitteena on

luoda lapsille valmiudet selvitä kaksi- tai monikielisessä ympäristössä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47.)

Laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus jaetaan kahteen. Laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus voi pitää sisällään niin kotimaisten kielten varhaisen täydellisen kielikylvyn tai muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47.) Kotimaisten kielten laajamittaisessa varhaiskasvatuksessa ”ruotsinkielistä kielikylpyä voidaan järjestää suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa ja suomenkielistä kielikylpyä ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47). Tämän lisäksi kotimaisten kielten varhaiskasvatuksessa on mahdollista järjestää saamenkielistä kielikylpyä.

Muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa ainakin 25% toiminnasta on toteutettava jollakin muulla kuin varhaiskasvatuslaissa kielellä. Kyseinen kieli voikin olla osalle lapsista äidinkieli. Toiminnassa pyritään siihen, että lapsille tarjotaan heidän kielenkehitykselleen tarvittavaa tukea. Ryhmään voidaan kuitenkin ottaa mukaan myös lapsia, joille varhaiskasvatuksessa käytettävät kielet eivät ole omia äidinkieliä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47.)

Suppeammassa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa pyritään kielirikasteiseen varhaiskasvatukseen. Tällä tarkoitetaan varhaiskasvatusta, jossa alle 25% toiminnasta toteutetaan muulla kuin varhaiskasvatuslaissa määrätyllä kielellä. Toimintaa on kuitenkin järjestettävä säännöllisesti ja suunnitellusti. Toiminnan tavoitteena on tukea kielten oppimista, motivoida lapsia ja monipuolistaa kielivalintoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47–48.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 48) mainitaan myös kielipesä mahdollisuus. Tällä tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään vahvistamaan lasten tietämystä omasta kulttuurista. Toiminta tarjoaa myös mahdollisuuden oppia perheessä tai suvussa käytettyä alkuperäiskansan kieltä tai uhanalaista vähemmistökieltä. Kielipesätoiminnan periaatteet voivat olla samantapaisia kuin kielikylvyssä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 48.)

3 KIELEN KEHITYS

Kieli on tärkeä väline yksilöllisen oman minän ilmaisemisessa. Tämän lisäksi se on avainasemassa oppimisessa, sillä kielen avulla hankitaan tietoja ja talletetaan sitä muistiin. Kieli onkin mukana lapsen koko kehityksen ajan ja se kehittyy joka päivä enemmän ja enemmän. On lisäksi muistettava, että kielen kehitys on kytköksissä puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.)

3.1 *Kielellisen tietoisuuden tasot*

Suomeen kielellisen tietoisuuden käsite ilmaantui 1990-luvun alussa. Kielen kehitys on kiinteästi yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen. Kognitiivinen kehitys pitää sisällään muun muassa ajattelun, muistin ja älykkyyden sekä havaitsemisen että puheen kehityksen. Kielellinen tietoisuus jaetaan neljään tasoon, joita ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja semanttis-pragmaattinen tietoisuus. (Nurmilaakso 2011, 33).

Fonologinen tietoisuus pitää sisällään äänneet. Lapsi ymmärtää sen, että kirjaimen ja äänneen väliltä löytyy yhteys ja sen, että sanat muodostuvat äänneistä. Tärkeää on yhdistää äänneet sanoiksi. (Nurmilaakso 2011, 34). Fonologinen tietoisuus on kehittyvää. Se lähtee liikkeelle havainnoimalla ensin isompia yksiköitä, kuten sanoja ja tavuja, jonka jälkeen edetään havaitsemaan hienosääntöisiä äänneitä. Vaikka lukutaidottomille lapsille sanojen erottaminen puheesta voi olla vaikeaa, esiopetusikäiset lapset osaavat tutkimuksen mukaan usein tavuttaa. Tavut ovat helpommin erotettavissa puheesta kuin sanat. Tavu toimiikin kielen synnynnäisenä rytmisyysikkönä. (Ketonen 2010, 19–20).

Morfologinen tietoisuus pitää sisään tietoisuuden sanoista eli toisin sanoen kielen sanaston ja muotojen ymmärtämisen. (Nurmilaakso 2011, 34.) Morfologisella tietoisuudella on siis merkitystä niin dekodauksessa kuin luetun ymmärtämisessä. Dekodauksella tarkoitetaan sanan kasaan kokoamista äänne äänneeltä. Erillisiä pienempiä osia, joista sanat rakentuvat, kutsutaan

morfeemeiksi. (Nurmilaakso 2011, 34.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri lapsen leksikon monipuolisuutta, joka kuuluu osaksi morfologista tasoa.

Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta lauseista ja ymmärrystä siitä, kuinka sanat muodostavat toisiinsa liittyessä lauseita (Nurmilaakso 2011, 35; Valkonen & Vilksa 2002). Se pitää sisällään niin kielen sääntöjärjestelmän että sanajärjestyksen kuin puheen rytmin ja melodian. Sääntöjärjestelmä pitää sisällään lauseiden rakentumisen ja pisteiden käytön. Puheessa lauseen syntaktista kertovat sanajärjestys ja melodia. Puhemelodioiden ja lorujen kautta lasten on mahdollista oppia kielellisistä säännönmukaisuuksista. (Nurmilaakso 2011, 35.) Lukemisen kannalta lauseenrakenteen ymmärtäminen on olennaista, sillä kirjoitetussa muodossa olevasta tekstistä uupuu puhetta jäsentävä melodia (Valkonen & Vilksa 2002). Kognitiivisen kehityksen kasvaessa lapselle kehittyy myös syntaktinen tietoisuus. (Nurmilaakso 2011, 35.)

Semanttis-pragmaattinen tietoisuus voidaan jakaa semanttiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. Semanttinen tietoisuus pitää sisällään tietoisuuden sanojen sisällöistä, kun taas pragmaattinen tietoisuus keskittyy puolestaan siihen, miten kieltä käytetään. Lapsen kasvaessa ja kielitaidon kehittyessä myös pragmaattinen tietoisuus kehittyy vähitellen. (Nurmilaakso 2011, 35.)

3.2 Lapsen kielellinen kehitys

Ensimmäinen esikielellinen vaihe normaalisti kehittyvän lapsen kielen kehityksessä kantaa syntymästä noin 5–6 kuukauden ikään. Vaihetta kutsutaan kahdenväliseksi tai ei-tavoitteelliseksi kommunikaation vaiheeksi. (Laakso 2014, 31.) Halu ymmärtää luonnon ärsykeitä on lapselle luonnollista (McMunn Dooley & Matthews 2009, 273). Ensimmäinen esikielellinen vaihe pitää sisällään paljon vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta, sillä lapsella on tarve sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Laakso 2014, 31; Leiwo 1989, 73–76.) Vauva oppii muun muassa vuorovaikutuksen perussääntöjä, joihin kuuluu muun muassa toiseen ihmiseen suuntautuminen ja vuorottelu sekä tunneilmaisun sävyt (Laakso 2014, 32). Näiden lisäksi myös varhainen jokeltelu alkaa. Jokeltelu mukailee osittain vauva ympäristön kieltä. (Laakso 2014, 35; Leiwo 1989, 76.) Kulttuurista riippuen jokeltelu sisältääkin erilaisia sävyjä ja vivahteita (Laakso 2014, 35). Jokelluksen

muistuttaessa aikuisten tavutuotoksia vanhemmat ja muut aikuiset alkavat antaa niille merkityksiä (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 73).

Seuraava vaihe esikielellisessä kehityksessä alkaa 6–8 kuukauden iässä ja päättyy 18 kuukauden iässä. Vaihetta kutsutaan kolmenväliseksi tai tavoitteelliseksi kommunikaation vaiheeksi. Kolmenvälisessä vaiheessa vauva suuntaa huomionsa ympäröivään maailmaan, jonka lisäksi hän omaksuu sen jakamisen toisten ihmisten kanssa. (Laakso 2014, 32.) Ensimmäisiin sanoihin lapsi siirtyy ensimmäisen vuoden aikana varhaisen ääntelyn ja jokeltelun jälkeen (Ambridge & Lieven 2011, 48; Oller 2012). Paavolan (2006, 76) väitöskirjatutkimuksen mukaan 12 kuukauden iässä tytöt tuottavat enemmän sanoja kuin pojat. Tämä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Paavola 2006, 76).

Kolmanteen esikielellisen kehityksen vaiheeseen kuuluu rinnakkain niin esikielellinen kuin kielellinen vaihe. Vaihe esiintyy 12–24 kuukauden iässä. Tässä iässä puheilmaisuus lisääntyy runsaasti. Puheen kehityksen tukena lapsi käyttää kommunikaation taitoja, kuten asentoja, eleitä ja ilmeitä, joita hän on oppinut edellisessä esikielellisessä vaiheessa. Kommunikaation tärkeisiin osiin kuuluukin nonverbaaliset viestinnän keinot. (Laakso 2014, 33.)

Lapsen kolmen ensimmäisen vuoden aikana kielenkehitys on nopeaa (Bates 2004, Lyytinen 2014, 51 mukaan). Sanavarasto laajenee ja lapsi alkaa yhdistellä sanoja sekä liittää niihin ilman tietoista oppimista taivutuksia, jotka tarkentavat ilmaisuiden merkityksiä (Lyytinen 2014, 51). Lyytisen (2014, 54) sekä Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2012, 85) mukaan lapsi omaksuu puheen ymmärtämisen, ennen itse puheen tuottamista. Lapsi alkaa ymmärtää kieltä ensimmäisen ikävuoden loppupuolella. Tämän jälkeen käyttöön tulevat kommunikatiiviset eleet, jota seuraa myöhemmin lopulta kieli. (Lyytinen 2014, 54.)

Keskeisellä sijalla kaksi- ja kolmivuotiaiden sanastossa ovat substantiivit ja verbit (Lyytinen 2014, 56). Tästä huolimatta Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2012, 85) toteavat, että substantiivien omaksuminen on lapsille helpompaa kuin verbien. Vasta noin sadan omaksutun sanan jälkeen verbien ja adjektiivien käyttö puheessa lisääntyy. Vasta tämän jälkeen puheeseen ilmaantuvat myös partikkelit, pronominit ja apuverbit. (Lyytinen 2014, 56; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 85.) Kolmevuotiaana uusi sanoja opitaan lähes päivittäin

(Lyytinen 2014, 55). Kieli kehittyy kovaa vauhtia neljän ja kuuden ikävuoden välillä, ja uusia sanoja opitaan hetkessä (Nurmilaakso 2011, 34). Lapsen ollessa kuuden vuoden iässä hän omaa jo yli 10 000 sanaa (Lyytinen 2014, 55).

Lasten ensimmäiset lauserakenteet ovat kaksisanaisia yhdistelmiä. Kaksi kolmasosaa lapsen käyttämistä varhaisista lauseista koskee esineiden ominaispiirteitä, nimeämistä, omistusta ja toimintaa. Lapsen kielitaidon kehitystä ei voida arvioida kahden sanan lauseiden perusteella, sillä lapsi ymmärtää enemmän kuin pystyy sanallisesti ilmaisemaan. Lauserakenteiden kehitys on kuitenkin nopeaa. Käsky-, kiello- ja kysymyslauseet kuuluvat jo kolme- neljävuotiaiden käyttämiin lausetyyppeihin. Lapset pystyvät täsmentämään ilmaisujensa merkitystä käyttämällä apuverbejä, kiello- ja kysymyssanoja sekä erilaisia taivutusmuotoja. Viisivuotiaiden puheessa pitäisi jo esiintyä kaikki suomen kielen sivu- ja peruslausetyypit, joita ovat kysymys-, käsky- ja väitelauseet. (Lyytinen 2014 56–57.)

TAULUKKO 1. Kielenkehityksen muutokset Lyytisen (2014) mukaan.

| Ikä | Kielenkehityksen muutokset |
|------------|---|
| 7–12 kk | <ul style="list-style-type: none"> • Vauvan jokeltelu on monipuolista • Ilmaisun apuna käytetään eleitä • Pyritään olemaan kontaktissa muiden kanssa |
| 1–2 v | <ul style="list-style-type: none"> • Ensimmäiset sanat ilmestyvät • Sanaston yksilöllinen kehittyminen <ul style="list-style-type: none"> ○ sanoja voi olla muutamasta yli 200 sanaan <ul style="list-style-type: none"> ▪ sanoja ymmärretään useammin kuin niitä osataan käyttää ▪ lyhyiden toimintaohjeiden ja kehotuksien noudattaminen sujuu ▪ symboliset leikkitoiminnot |
| 3 v | <ul style="list-style-type: none"> • Uusien sanojen halukas opettelu ja sanayhdistelmien tuottaminen <ul style="list-style-type: none"> ○ sanasto koostuu lähinnä substantiiveista ja verbeistä ○ adjektiivien, partikkeleiden ja pronomien käyttö lisääntyy ○ taivutusmuotojen käyttö laajenee <ul style="list-style-type: none"> ▪ preesens- ja imperfektimuotoja, monikkoja, genetiivi, partitiivi sekä sisä- ja ulkopaikallissijat ▪ puhe sisältää omatekoisia taivutuksia ja muotoja |
| 4 v | <ul style="list-style-type: none"> • Puhe on yleisesti ymmärrettävää • Apuverbien ja aikamuotojen käyttö sekä verbien taivuttaminen eri persoonamuodoissa • Kielto-, käsky- ja kysymyslauseet • Esineiden paikan ja sijainnin ilmaisu • Adjektiivien vertailuasteiden käyttö • Kielellisen tietoisuuden laajeneminen |

| | |
|-----|---|
| 5 v | <ul style="list-style-type: none"> • Puheessa esiintyy sanoja eri sanaluokista • Ääntäminen on yleiskielen mukaista • Hallitaan sanojen taivuttaminen sekä lauseen muodostamisen perussäännöt • Ilmaisujen tarkentuminen <ul style="list-style-type: none"> ○ kuvaukset ajasta, paikasta ja sijainnista ○ asioiden ja esineiden laadullinen tarkastelu ○ kerrontataidot |
| 6 v | <ul style="list-style-type: none"> • Sanavarastossa yli 10 000 sanaa • Taito nimetä esineet ja symbolit sujuvasti • Foneeminen tietoisuus on kehittynyt <ul style="list-style-type: none"> ○ sanat muodostuvat erillisistä äänneistä ○ havaitaan sanojen äänne-erot ○ äänneiden yhdisteleminen, poistaminen, lisääminen ja laskeminen • Vuorovaikutuksen perustaidot <ul style="list-style-type: none"> ○ kuuntelutaidot ja kyky esittää kysymyksiä kuulemasta ○ kysymyksiin vastaaminen ja vuoropuhelu ○ annettujen ohjeiden mukaisesti toimiminen |

3.3 Sukupuolten väliset erot kielellisessä kehityksessä

Sukupuolella on todettu olevan vaikutusta leksikon kehitykseen. Sukupuolen vaikutus vaihtelee kuitenkin iän mukaan. (Stolt, Haataja, Lapinleimu & Lehtonen 2008, 269.) Tilviksen ja Paavola-Ruotsalaisen (2019, 119) tutkimuksen mukaan 24 ja 30 kuukauden iässä sukupuolella oli vaikutusta sanaston tasoon ymmärrettävyyden ja tuottavuuden osalta. Tutkimuksessa todettiin, että tyttöjen testipisteet olivat korkeampia kuin poikien (Tilvis & Paavola-Ruotsalainen 2019, 119). Myös Bornsteinin, Haynesin, Painterin ja Genevron (2000, 418) tutkimus osoitti, että kaksivuotiaiden tyttöjen kieli oli edistyneempää kuin pojilla kahdessa kolmesta käytetystä mittarista. Tytöt käyttivät enemmän erilaisia sanavartaloita ja tyttöjen lausumat olivat keskimäärin pidempiä kuin pojilla (Bornstein ym. 2000, 418). Myös Rescorlan, Frigerion, Salin, Spataron ja Longobardin (2014) tutkimus tukee edellä mainittuja havaintoja, sillä heidän tutkimustuloksiansa (2014, 1796) mukaan tytöillä oli merkittävästi korkeampi tulos kielen kehityksen tutkimuksessa sanastoa tutkittaessa kuin pojilla.

Honko (2013) on tutkinut alakouluikäisten leksikaalista tietoa ja taitoa. Honko (2013, 7) kirjoittaa tutkimuksessaan siitä, kuinka laajalla leksikolla eli sanastolla on tyypillisesti yhteys leksikaalisen tiedon laatuun sekä sanaston soveltamiskykyyn. Tämän lisäksi on huomattu, ettei tyttöjen ja poikien kehitys ole samanaikaista, sillä tytöt suoriutuvat paremmin muun muassa tehtävissä, jotka

vaativat kirjoittamista. Myös produktiivispainotteisten sanastotehtävien tulokset ovat tyttöjen eduksi. (Honko 2013, 7.)

Stoltin (2013) tutkimuksessa tutkittiin kaksivuotiaiden pikkukeskosina syntyneiden keskoslasten sanaston kokoa ja koostumusta. Tutkimuksessa kiinnitettiin lisäksi huomiota taustatekijöiden merkitykseen lapsen sanastoa tarkastellessa. Yhtenä taustatekijänä tarkasteltiin sukupuolta. Tutkimuksessa todettiin, että sanaston koko oli merkittävästi suurempi verrokkityöillä verrattaessa verrokkipoikiin. Kyseistä sukupuolieroa ei kuitenkaan ilmennyt tarkastellessa keskosryhmää. (Stolt 2013, 10.)

Kaikkien tutkimusten mukaan sukupuolten väliset erot eivät kuitenkaan tuottavassa sanastossa olleet aina tyttöjen eduksi. Esimerkiksi Kunnarin, Savinainen-Makkosen ja Paavolan (2006, 76) mukaan tyttöjen tuottama sanamäärä oli keskimäärin suurempi kuin poikien, mutta eroa ei todettu tilastollisesti merkittäväksi. Myös Bello, Giannantoni, Pettenati, Stefanini ja Caselli (2012, 599) toteavat, että on edelleen kiistanalaista, onko varhaisessa kielen kehityksessä todella sukupuolieroja. Heilig (2019, 133–137) kertoi teoksessaan *Study of Mathematically Precocious Youth* –tutkimusprojektista, jossa ohjelman tarkoituksena oli akateemisesti lahjakkaiden nuorten esiin seulominen. Koska kielellinen suoriutuminen korreloi vahvasti yleisen älykkyyden kanssa, myös tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota verbaaliseen lahjakkuuteen. Tutkimustulosten mukaan sukupuolten välillä ei havaittu minkäänlaista eroa verbaalisen lahjakkuuden osalta. (Heilig 2019, 135.)

3.4 Kerrontataidot

Jo toisen ikävuoden aikana lapsella ilmenee merkkejä tarinan kerronnasta. Kerronnat ovat kuitenkin tässä vaiheessa vielä aikuisen tuottamia, mutta lapsi on niissä mukana omien taitojensa mukaan. Lapsen kasvaessa myös tarinat muuttuvat ja monipuolistuvat. Mukaan tulee myös mielikuviutus. (Lyytinen 2014, 62–63.) Lapsen kerrontataidot muodostuvat hitaasti ja vaiheittain monien vuosien ajan. Tämä johtuu siitä, että kertominen edellyttää hyvin kehittyneitä taitoja niin kognitiivisesti, lingvistisesti kuin sosiaalisestikin. (Suvanto 2012, 33.)

Suvannon (2012, 34) mukaan lapsen kielellisten taitojen kehittyessä aikuisen tuen tarve vähenee ja lapsen oma-aloitteinen kertominen vahvistuu. 3–

5-vuotiailla tarinoiden pituus kasvaa ja yksityiskohtien määrä lisääntyy (Lyytinen 2014, 64). Varsinkin 4. ja 5. ikävuoden aikana lapsen kerrontataidot kehittyvät varsin nopeasti monien kehityksellisten taustatekijöiden seurauksena. On kuitenkin huomattava, että nelivuotiailla on kertomuksen muodostamisen taidoissa vielä suuria yksittäisiä eroja. (Suvanto 2012, 35.) Viisivuotiaalla on jo taidot kertoa rakenteeltaan johdonmukaisesti etenevä lyhyt tarina, sillä he eivät enää vain kuvaile asioita tarinoissaan, vaan kertomuksista alkaa jo muodostua kokonaisuuksia (Lyytinen 2014, 64; Mäkinen & Kunnari 2009, 104). Viisivuotiaalla on kuitenkin vielä hankaluuksia tuottaa tarinassaan syy-seuraussuhteita (Mäkinen & Kunnari 2009, 104; Berman & Slobin 1994, 68). Bermanin ja Slobinin (1994, 64) mukaan myös viisivuotiailla on kerrontataidoissaan suuria yksilöllisiä eroja. Lyytisen (2014, 64) mukaan kuusivuotias osaa jo toistaa tärkeimmät yksityiskohdat.

Lyytisen (2014, 63) mukaan lapset kertovat aikuisille monimutkaisempia ja pidempiä tarinoita kuin ikätovereilleen. Lisäksi lapsilla on tapana kertoa yksityiskohtaisempia tarinoita aikuisille, joita hän ei entuudestaan tunne. Ystävälliselle ja ymmärtäväiselle kuuntelijalle kerrotaan kokemuksista tarkemmin kuin viilleälle ja etäiselle kuulijalle. Myös tyttöjen ja poikien kerronnassa on eroavaisuuksia. Tyttöjen kertomat tarinat ovat usein pidempiä kuin poikien kertomat. (Lyytinen 2014, 63–64.)

Kerronnan tutkiminen on tärkeää. Kerronnan analyysi antaa laajan kuvan muun muassa kielenkehityksen piirteistä, sillä taito kertoa ja kuvata omista ajatusprosesseista ja ympäristöstä vaatii ajatuksen kielellistämistä kuulijalle selkeään ja loogiseen muotoon. Lapsen spontaanin puheen avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi lapsen luonnollisessa kommunikaatiotilanteessa käyttämistä morfosyntaktisista rakenteista. (Mäkinen & Kunnari 2009, 107.) Mäkisen ja Kunnarin (2009, 108) mukaan voidaan myös todeta, että neljävuotiaan heikko suoriutuminen kerrontatestissä enteilee myös 18 kuukautta myöhemmin kielenkehityksen vaikeutta.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani keskitytään suomalaisranskalaisiin neljä-viisivuotiaisiin lapsiin, jotka asuvat Suomessa ja käyvät ranskankielistä päiväkotia. Kaikilla lapsilla toisen vanhemman äidinkieli on suomi ja toisen ranska. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuudessa eroavaisuuksia. Tätä lähdän tutkimaan vertailemalla substantiivien ja verbien sanemääriä eri kielillä, selvittämällä sanastojen toisteisuutta sekä tutkimalla, onko sanojen toisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välillä yhteyttä. Lisäksi haluan selvittää, onko sukupuolten välillä eroavaisuuksia sanaston monipuolisuutta tarkastellessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Eroaako kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuus toisistaan?
 - a. Eroavatko lasten erikieliset tarinat sanemääriltään toisistaan?
 - b. Onko sanasto toisteisempaa toisella kielellä kuin toisella?
 - c. Onko sanojen toisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välillä yhteys?
2. Löytyykö sukupuolten väliltä eroavaisuuksia sanastojen monipuolisuuden osalta?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä kappaleessa esittelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Koska tämä tutkimus on monimenetelmällinen, kerron hieman laadullisesta sekä määrällisestä tutkimuksesta. Tämän jälkeen esitellään tutkimusmenetelmänä käytettyä sadutusta ja sadutuksen pohjana käytettyä Mercer Mayerin (1969) kuvakirjaa ”Frog, where are you?”. Lopuksi käydään vielä läpi aineistoa, harkinnanvaraista otantaa, aineiston hankintaa sekä analyysiä.

5.1 Monimenetelmällinen tutkimus

Käytän tutkimuksessani niin laadullista eli kvalitatiivista kuin määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusmenetelmää, sillä aineisto sinänsä on laadullinen, mutta analyysia varten se muunnettiin määrälliseen muotoon. Näin ollen tutkimukseni on monimenetelmällinen tutkimus.

Monimenetelmällisessä tutkimuksessa yhdistyvät laadullinen ja määrällinen metodologia. Laadullisen ja määrällisen suhde tutkimuksessa voi olla jotakuinkin tasainen eli toisin sanoen niillä voi olla samanarvoinen status. On myös mahdollista, että toinen on vallitsevampi. Tähän voi käyttää myös nimitystä dominantti status. Voidaan siis todeta, että sovellusmahdollisuudet vaihtelevine tutkimusrakenteineen ovat monimenetelmällisessä tutkimuksessa hyvin kattavat. Monimenetelmällinen tutkimus perustuu tieteenfilosofisen suuntauksena lähinnä pragmatismiin. Näin ollen siinä korostuukin tiedon käytännöllinen luonne. Monimenetelmällisen tutkimuksen käyttö on yleistynyt, ja sillä onkin jo vakiintunut asema monella tieteenalalla. (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2013, 312, 315–316.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, ei niinkään saadun tiedon yleistäminen. Tällöin tavoitteena on saada kokonaisvaltaisempi ja syvempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa selvitetään haastateltavien käsityksiä ja ajatuksia sekä tunteita

tutkittavasta ilmiöstä. (Bogdan & Biklen 2003, 5; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Laadullisessa analyysissä on tapana puhua deduktiivisesta ja induktiivisesta analyysistä. Induktiivisessa lähestytään yksittäisestä yleistä, kun taas deduktiivisessa siirrytään yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Kahtia jaossa on kuitenkin ongelmia, sillä siinä unohdetaan muun muassa abduktiivinen päättely. Abduktiivinen päättely on tieteellisen päättelyn kolmas logiikka, jonka mukaan havaintojen tekoon on liityttävä esimerkiksi johtoajatus, jotta teorianmuodostus olisi hyväksyttävää. (mm. Alasuutari 1994; 1996, Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 mukaan.) Kuten päättelymuotoja, induktiota ja deduktiota, ei myöskään laadullista ja määrällistä tutkimusotetta voida pitää toisiansa poissulkevinä vastakohtina. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lisäksi keskustellessa tutkimuksen laadukkuudesta kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien vastakkainasettelu on sekä turhaa että harhaanjohtavaa, sillä tärkeintä on hyvän tutkimuksen tekeminen kyseiseen ongelmaan suotuisilla menetelmillä (Eskola & Suoranta 1998, 14). Samassa tutkimuksessa voidaankin käyttää hyödyksi niin molempia päättelymuotoja kuin molempia tutkimusotteita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tutkimukseni on monimenetelmällinen tutkimus.

Kvantitatiivisena tutkimusaineistona voidaan käyttää lähes mitä vain aineiston keräämistavasta huolimatta, niin ihmiset kuin kulttuurituotteetkin, joiksi lasketaan muun muassa ihmisen aikaansaamat teksti- ja kuva-aineistot (Vilka 2015). Määrälliset tutkimukset perustuvatkin niin teoriaan kuin aineistosta saatuihin mittaustuloksiin sekä tutkijan päättelyyn (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Määrällisessä tutkimuksessa tarkastellaan tietoa numeerisesti. Toisin sanoen numeroiden avulla käsitellään tutkittavia ilmiötä ja niiden ominaisuuksia. Aluksi tulokset esitetään numeroina, jonka jälkeen tutkija tekee päätelmiä numerotiedoista ja selittää ne sanallisesti. (Vilka 2007, 14.) Määrällinen tutkimus voi olla vertailevaa. Vertailevassa tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään paremmin sekä tuodaan asioiden väliset erot selkeämmin esille. Hypoteesin asettaminen on vertailevalle tutkimukselle luonteenomaista. (Vilka 2007, 21.) Koen, että tutkimukseni on osittain vertailevaa tutkimusta, sillä tutkin kahden eri kielen, suomen ja ranskan, sanastojen monipuolisuutta ja niiden mahdollisia eroavaisuuksia. Vaikka tutkimuksessani ei ole varsinaista hypoteesia, uskon, että sanastojen

monipuolisuuden osalta kielten välillä on eroavaisuuksia. Perustelen uskomukseni Bakerin ja Prys Jonesin (1998, 43) teoksella, jonka mukaan kielitaidon taso kaksikielisillä ihmisillä on molemmilla kielillä harvoin sama. Varsinkin kaksikielisillä lapsilla on todettu olevan hallitseva kieli (Baker & Prys Jones 1998, 43).

Laadullinen aineisto on pelkistetyimmässä muodossa ilmiasultaan tekstiä. Teksti on voinut rakentua joko riippuen tai riippumatta tutkijasta. Esimerkkejä tästä ovat muun muassa kirjallinen tai kuvallinen aineisto sekä äänimateriaali, kuten havainnoinnit ja haastattelut, kirjeet, omaelämäkerrat ja päiväkirjat. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin saduttamalla lapsia. Nauhoitetut tarinat litteroitiin, joten aineisto on yleisen laadullisen aineiston tapaan tekstimuodossa.

Kun aineisto on kerätty, muutettu tekstimuotoon sekä muotoiltu teknisesti käsiteltävään asetelmaan, aineiston järjestäminen on laadullisen analyysin ensimmäinen tehtävä. Laadullisen aineiston koodauksessa voidaan käyttää ainakin kahta aatteellisesti erilaista tapaa. Toisessa tavassa lähdetään liikkeelle aineiston analysoimisesta aineistolähtöisesti jättäen teoreettiset etukäteisolettamukset ulkopuolelle. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkijalla olisi etukäteistietoja tai -olettamuksia tutkimuksen kohteesta. Tietojen ja olettamuksien ei kuitenkaan anneta olla esteenä aineistosta nouseville teemoille. Toisessa lähestymistavassa puolestaan käytetään hyväksi teoriaa tai hyödynnetään enemmän tai vähemmän jotakin teoreettisesti perusteltua näkökulmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 150–152.) Tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin kuitenkin kvantitatiivisesti laskien sanoja, saneita ja niiden suhteita, joten laadulliselle aineistolle ominaista koodausta ei tarvinnut tehdä.

5.2 *Sadutus*

Tarkastellessa historiallisesti lapsiin kohdistuvia yhteiskunnallisia empiirisiä tutkimuksia voidaan todeta, että pääpaino lapsilla on ollut tutkimuskohteina, ei niinkään tutkimukseen osallistujina (Greene & Hill 2005, 1). Alkujaan 1980-luvulla koulupsykologian työssä syntyi halu vuorovaikutussuhteiden muuttamisesta tasavertaisempaan suuntaan. Perinteisesti psykologin työ rakentuu valmiiksi strukturoitujen testien pohjalta, minkä seurauksena vastausten oikeellisuus on

tiedossa vain ammattilaisilla. Koulupsykologi Monika Riihelä kaipasi kuitenkin enemmän lasten ajatuksia, kuvauksia ja pohdintoja omakohtaisista elämäntilanteistaan. Strukturoidut menetelmät olivat kuitenkin esteenä tällaiselle toiminnalle. Näin ollen hän päätti kokeilla uudenlaista tehtävää, joka perustui avoimeen kerrontaan, ennen ensisijaisen aiheen tarkastelua. (Riihelä 1991, 29–33.)

Sadutusmenetelmän toimintamalli on tulosta pitkään tehdystä käsittely- ja tutkimustyöstä. Menetelmänä sadutus on narratiivista. Tämän lisäksi se korostaa koettua tietoa sekä narratiivista tietämistä. (Karlsson 2013, 175.) Kuten Karlsson (2013, 175) toteaa, menetelmän teoreettiset taustat pohjautuvat niin kulttuurintutkimukseen kuin sosiokulttuuriseen lapsinäkökulmaiseen lapsuudentutkimukseen. Tutkimuksessa toiminnassa korostuvat dynaamisuus sekä kulttuuri- että kontekstisidonnaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että sadutus toteutuu tarkoin määrättyssä ajassa ja paikassa. Jonka lisäksi siihen vaikuttavat vuorovaikutuksessa läsnäolevien henkilöiden intentiot sekä vallan mekanismit. Vuorovaikutuksessa kerrotusta tarinasta onkin muistettava, että tarina tuotetaan suhteessa kuulijaan, hänen reaktioihinsa sekä kerrontapaikkaan ja -tilanteeseen. Tarina pitää kuitenkin aina sisällään myös kertojan omia elettyjä ja koettuja elämän mukanaan tuomia arvostuksia, näkökulmia ja tarkastelutapoja. Myös kulttuurilla, historialla, ajankohtaisilla tapahtumilla sekä yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevilla näkemyksillä on vaikutuksensa. Voidaan siis todeta, että sadutettu kertomus on niin henkilökohtainen kuin yhdessä jaettu yhteisöllinen kokonaisuus. (Karlsson 2013, 175.)

Narratiivisuuden käyttö erilaisissa tutkimuksissa ja konteksteissa on ollut viime vuosikymmeninä kiinnostuksen kohteena yhä useammalla tieteenalalla. Pääasiassa narratiivisessa tutkimuksessa on keskitytty aikuisten elämäkokemuksiin ja kerrontaan, kun taas kiinnostus lasten kerrontaan ja narratiiviseen tietämiseen on vasta alkanut herätä. Siitä huolimatta, että aikuisten ja lasten kerronnassa on samanlaisia piirteitä, lasten kerronta on hyvin moniselitteistä ja –ulotteista. Se ei myöskään helposti taivu luokiteltavaksi. (Karlsson 2013, 172–173.) Kaiken ikäisiä voi siis saduttaa, myös pienempiä lapsia. On kuitenkin huomattava, että mitä pienempi lapsi on kyseessä, sen tiiviinpää on myös ilmaisu. Kehonkielellä on tärkeä sija pienten lasten kerronnassa. (Karlsson 2014, 87.)

Voimme huomioida emotionaalisia sekä motivationaalisia ulottuvuuksia ja ymmärtää merkityksiä paremmin kerronnallisen tiedon avulla. Saamme tietoa lapsia kiinnostavista asioista ja siitä, kuinka he hahmottavat asioita heidän kertomustensa kautta. On kuitenkin muistettava, että myös kerrontaprosessi on sisällön ja sanoman lisäksi oleellinen. (Karlsson 2013, 173.)

Lapsen kerronnan ohjaaminen tiettyyn suuntaan rajoittaa lapsen mahdollisuutta kertoa itselle tärkeistä asioista. Suomessa kehitetty sadutusmenetelmä antaa vallan kertojalle. Sadutuksessa lapsi tai aikuinen kertoo tarinan haluamastaan itse valitusta aiheesta. (Karlsson 2013, 173.) Saduttaja ei ohjeista kertojaa antamalla aihetta tai esittämällä lisäkysymyksiä, vaan hänen keskittymisensä kohdistuu sadun kuuntelemiseen. Ainoa ohje, joka kertojalle sanotaan, kuuluu näin: *“Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat”*. (Karlsson 2014, 24.) Saduttajan tehtävänä onkin sadutuksen aikana vain kirjata kertojan satu/tarina ylös juuri niin kuin kertoja sen kertoo. Menetelmässä korostuvat niin vuorovaikutus kuin kohtaaminen ja siinä ohjeistetaan poikkeuksellisesti kirjaaja eli saduttaja, eikä kertoja. Näin kertojalle annetaan kerronnan vapaus. (Karlsson & Riihelä 2012, 173–175.) Voidaankin siis todeta, että saduttamalla saadut lasten kertomukset ovat vapaasti kerrottuja, vaikkakin niissä näkyy ja niihin vaikuttaa niin koettu kuin sisäinen kerronta, aivan kuten aikuisillakin. Sadutus on vapaa ja joustava ilmaisumuoto, joka pitää sisällään kuviteltua ja leikinomaista tarinointia. Sekä lasten että aikuisten kertomat tarinat koostuvat tiedosta. Luonteeltaan tieto on kuitenkin toisenlaista, toisin tietämistä. (Karlsson 2013, 173.)

Tutkimuksessani lasten kertomat sadut nauhoitettiin ja kirjoitettiin ylös vasta jälkeen päin. Tällä varmistettiin se, että teksti piti sisällään kaiken lapsen kertoman oikeassa muodossa, eikä sanoja jää pois. Koska sadut nauhoitettiin, lapsi ei päässyt muuttamaan tai korjaamaan satuaan jälkeen päin. Näin ollen myös sadutusohjeistus oli hieman muutettu, sillä viimeinen ohjevirke jätettiin kertomatta.

Nykypäivänä kahden tai useamman kielen kulttuureissa eläminen on monille lapsille tuttua. Toisilla lapsilla eri kielet ovat yhtä vahvoja, kun taas toiset kokevat itsensä ilmaisun helpompana toisella kielellä. (Karlsson 2014, 110.) Tutkimuksessani lähdettiinkin sadutuksen avulla selvittämään, onko lasten eri

kielten sanastojen monipuolisuudessa eroavaisuuksia, ja millaisia erot mahdollisesti ovat.

5.3 *Sammakotarina*

Mercer Mayerin "Frog, where are you?" (1969) -kuvakirja on ollut perustana useille narratiivisille tutkimushankkeille. Tästä huolimatta sammakotarinaan pohjautuvia kaksikielisiä tutkivia tutkimuksia on tähän mennessä ollut suhteellisen vähän. Muun muassa Berman ja Slobin (1994) ovat käyttäneet tutkimuksessaan kyseistä kuvakirjaa tutkiessaan eri kielitaustaisia lapsia ja aikuisia. Tämän lisäksi myös Aarssen (1996) on käyttänyt sammakotarina-menettelmiä sekä kokeellisia anaforisia referenssi- ja relativisointitehtäviä tutkimaan narratiivista kehitystä kouluikäisillä turkkilais-hollantilaisilla lapsilla. Shu (2000) on puolestaan käyttänyt sammakotarina-menettelmiä tutkiessaan kiinaa ja englantia puhuvien lasten, jotka altistuvat englannin kielelle, kerrontaa. Ei ollutkaan yllättävää, että hallitsevan englannin kielen ja kulttuurin vaikutus kiinalaisiin tarinoiniin etenkin sanastossa ja sanajärjestyksessä kasvoi englannin kielelle alistumisen seurauksena. (Bennet-Kastor 2002, 131.)

Mercer Mayerin sammakotarina (1969) koostuu 29:stä mustavalkoisesta kuvasta. Tarinassa seikkailee poika ja koira, jotka yrittävät etsiä kadonnutta sammakkoa. Ensimmäisessä kuvassa poika ja koira katselevat pojan huoneessa lasipurkissa olevaa sammakkoa. Seuraavassa kuvassa on yö, ja poika ja koira nukkuvat. Tällä välin sammakko karkaa purkista. Kun poika ja koira aamulla heräävät, he huomaavat, että sammakko on kadonnut. He etsivät sitä joka paikasta ympäri huonetta, mutta sammakkoa ei löydy. Tämän jälkeen poika huutaa sammakkoa ikkunasta. Myös koira katsoo ikkunasta lasipurkki päässään. Koira putoaa ikkunasta. Seuraavassa kuvassa myös poika on ulkona koira sylissä kasvoillaan tuima ilme koiralle. Tämän jälkeen poika ja koira menevät kohti metsää pojan huutaessa sammakon perään. Metsässä poika etsii sammakkoa massa olevasta kolosta samaan aikaan, kun koira yrittää hyppiä puun oksalla roikkuvaa ampiaispesää kohti. Maassa olevasta kolosta nousee esiin jonkin näköinen myyrä, joka osuu pojan nenään tullessaan ulos kolostaan, joten poika pitelee nenäänsä. Seuraavassa kuvassa poika etsii sammakko puun kolosta. Tällä välin koira on saanut tiputettua ampiaispesän. Ampiaiset alkavat

jahdata koiraa, ja poika putoaa puusta pöllön tullessa ulos puun kolosta. Pöllö hätyyttelee pojan suuren kiven luokse. Kiven takana näkyvät sarvet. Poika kiipeää kiven päälle huutamaan sammakkoa samalla ottaen tukea sarvesta. Sarvekas eläin (poro/hirvi) nostaa päänsä, ja poika tippuu eläimen päälle. Eläin lähtee kuljettamaan poikaa koiran juostessa vierellä. Tämän jälkeen hirvi/poro tiputtaa pojan ja samalla koiran jyrkän teeltä. Poika ja koira putoavat matalaan veteen. Vedessä ollessaan poika kuulee jotain ääntä. Poika ja koira lähtevät äänen perään. Kaatuneen puun takana poika näyttää koiralle sormella merkkiä "hiljaa". Sitten poika ja koira menevät puun rungon yli. Puun takaa he löytävät kaksi sammakkoa, ja lopulta pusikosta tulee esiin useita pieniä sammakoita. Kahdessa viimeisessä kuvassa poika ja koira lähtevät oman sammakkonsa kanssa kotiin päin ja vilkuttavat muille sammakoille hyvästiksi.

5.4 Aineisto

TAULUKKO 2. Aineiston kuvaus

| AIKA | HAASTATELTAVA | SUKUPUOLI |
|-------------|----------------------|------------------|
| 9.4.2019 | H1 | poika |
| 9.4.2019 | H2 | poika |
| 9.4.2019 | H3 | tyttö |
| 9.4.2019 | H4 | poika |
| 28.5.2019 | H5 | tyttö |
| 20.9.2019 | H6 | poika |
| 20.9.2019 | H7 | tyttö |
| 20.9.2019 | H8 | poika |

Tutkimusaineistoni koostui kahdeksan neljä-viisivuotiaan lapsen saduista. Kaikkien lasten toisen vanhemman äidinkieli on suomi ja toisen ranska. Kaikki tutkimusryhmän lapset asuivat aineistonkeruuhetkellä Suomessa ja he kävivät ranskankielistä päiväkotia. Halusin tutkia neljä-viisivuotiaiden sanastonkehitystä, sillä kuten aiemmin sanoin 3–5-vuotiailla tarinoiden laajuus on kasvussa ja tarinan yksityiskohtien määrä lisääntyy. Viisivuotiaalla onkin kyky kertoa rakenteeltaan johdonmukaisesti etenevä lyhyt tarina. (Lyytinen 2014, 64.). Edellä mainittujen taitojen lisäksi viisivuotiaiden puheessa pitäisi jo esiintyä kaikki suomen kielen sivu- ja peruslausetyypit. Heidän ilmaisunsa ovat tarkentuneet ja

omataan myös taito kuvata aikaa, paikkaa ja sijaintia. (Lyytinen 2014, 65.) Otin tutkimukseen mukaan alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen pari viisivuotta täyttävää neljävuotiasta, sillä kohderyhmää vastaavia henkilöitä oli vaikeahko löytää. Neljävuotias omaa jo apuverbien ja aikamuotojen käytön sekä kielto-, käsky- ja kysymyslauseet. Lisäksi heidän kielellinen tietoisuutensa on jo laajentunut. (Lyytinen 2014, 65.) Muun muassa näiden syiden pohjalta koin, että heillä oli tarvittavat taidot tutkimukseen osallistumiseen.

5.5 Harkinnanvarainen otanta

Yleisin kysymys liittyen kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruuta käsittelee aineiston kokoa. Kuinka paljon tarvitaan aineistoa, jotta tutkimus täyttäisi edustavan ja tieteellisyyden kriteerit? Tutkija joutuukin laadullisessa tutkimuksessa miettimään aineiston teoreettista merkitystä tutkimusongelman osalta aineiston määrän lisäksi. On kuitenkin todettu, että tutkimuksen onnistumista tarkastellessa aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta tai merkitystä. Näin ollen aineiston koon määrittelyyn ei ole mekaanisia sääntöjä. Aineiston tehtävänä on tukea tutkijaa hänen rakentaessaan ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Onkin muistettava, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei yksin ole aineistosta kertominen, vaan myös teoreettisten kestävien näkökulmien rakentaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62.)

Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirteistä on keskittyä yleensä varsin vähäiseen määrään tapauksia. Niitä pyritään kuitenkin analysoimaan mahdollisimman huolellisesti ja kattavasti. Aineiston laatua pidetään tieteellisyyden kriteerinä, eikä sitenkään sen määrää. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijaa ohjaa aineiston hankinnassa osaltaan tutkimuksen teoreettiset pohjat. Koska laadullisessa tutkimuksessa otantamenetelmä on erilainen kuin tilastollisessa, käytetään useimmiten otoksen sijasta sanaa näyte. Näin ollen harkinnanvaraisen otannan sijaan voidaan käyttää nimitystä harkinnanvarainen näyte. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Termiä “näyte” on kuitenkin kritisoitu, sillä se on luokiteltu osaksi määrällisen tutkimuksen traditiota. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kyseistä sanaa saisi käyttää. Tavoitteena on lähinnä palauttaa

mieleen käsitteen rajoitteet laadulliseen tutkimukseen kuuluvien perinteiden joukossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan ei ole edullista kerätä tutkimusjoukkoa sattumanvaraisesti, mikäli tutkimuksen kohteena on tietty kohderyhmä. Tällöin on parempi kiinnittää huomio niihin henkilöihin, jotka vastaavat kyseistä kohderyhmää. Kohderyhmän määrittely onkin tässä kohtaa tärkeää. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Määrittelin kohderyhmäni siten, että henkilöiden on oltava 4–5-vuotiaita, heillä pitää olla suomea äidinkielenään puhuva vanhempi ja ranskaa äidinkielenään puhuva vanhempi. Kohderyhmän henkilöiden oli lisäksi asuttava Suomessa ja käytävä ranskankielistä päiväkotia. Oli tärkeää, että henkilöt täyttivät kaikki kohderyhmän kriteerit, jotta tulokset ovat vertailukelpoisia keskenään. Näin ollen harkinnanvarainen otanta oli tutkimuksessani perusteltua.

5.6 Aineiston hankinta

Tutkimussuunnitelman sisällöt on päätetty jo ideointivaiheessa. Vasta tämän jälkeen on valittu tutkimusmenetelmä ja se, kuinka aineisto päätetään kerätä. Kun nämä asiat ovat olleet selvillä, on alettu pohtia, kuinka suuri tutkimusaineisto tarvitaan, jotta voitaisiin vastata kattavasti tutkimusongelmaan. (Vilka 2015.) Aineistonkeruu aloitettiin keväällä 2019. Tutkimuskohdetta vastaavien henkilöiden etsiminen alkoi tammikuussa 2019. Tutkimushenkilöiden löytäminen oli työlästä, sillä kohderyhmää vastaavia henkilöitä on varsin vähän. Tästä syystä tutkimushenkilöt tulivatkin useammasta päiväkodista. Päiväkotien johtajiin otettiin yhteyttä, ja selvitettiin, onko heidän päiväkodissaan neljä-viisivuotiaita henkilöitä, joiden toisen vanhemman äidinkieli on suomi ja toisen ranska. Lisäksi selvitettiin, onko päiväkodeilla kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Lopulta sain kerättyä aineistot kahdeksalta tutkimushenkilöltä.

Kun päiväkodin johtajilta oli selvitetty halukkuus osallistua tutkimukseen, lähetettiin lupahakemukset heille. Päiväkodin johtajat jakoivat hakemukset eteenpäin vanhemmille, joiden lapsi vastasi kohderyhmääni iän ja kielellisen taustan perusteella. Kun vanhempien luvat oli saatu, sovittiin päivä, jolloin menisin päiväkotiin keräämään aineiston. Tavatessani tutkimukseen osallistuvat

lapset kerroin heille, kuka olen ja mitä tulisimme tekemään. Kysyin samalla lapsilta, haluavatko he kertoa tarinan. Mikäli lapsi ei halunnut kertoa, heidän ei tarvinnut. Tutkimushenkilöitä olisi ollut kymmenen, mutta kaksi lasta ei halunnut puhua minulle ranskaa, joten jouduin jättämään heidät pois aineistosta. Kerroin lapsille myös siitä, että nauhoittaisin heidän kertomat satunsa. Yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen. Siihen velvoittavat niin tutkimusetiikka, kansainväliset sopimukset kuin Suomen laki. Velvollisuusetiikan mukainen ihmisarvon kunnioittaminen voidaan nähdä yksityisyyden suojaamisen lähtökohtana. Parhaiten se toteutuu, kun tutkittava voi itse päättää tutkimukseen osallistumisesta sekä siitä, mitä tietoja tutkimuskäyttöön halutaan antaa, ja millä ehdoilla. (Kuula 2006, 124–126.) Tästä syystä tutkimuslupa pyydetään niin päiväkodin johtajilta, vanhemmilta kuin tietysti tutkimuksen kohteilta eli lapsilta.

Aineistonkeruu itsessään ei vaatinut erityisiä valmisteluja, sillä aineisto koostui lasten vapaista kerronnoista. Sadutuksessa käytettiin Mercer Mayerin ”Frog where are you?” -teoksen (1969) kuvia. Kyseistä tarinaa on käytetty myös kansainvälisissä kerronnantutkimuksissa. Tarinaa ovat hyödyntäneet muun muassa Berman ja Slobin (1994, Liite 3). Tutkimuksessani kuvat näytettiin tietokoneella YouTube-ohjelmaa hyödyntäen. Video laitettiin tauolle aina uuden kuvan kohdalla ja sitä jatkettiin vasta, kun lapsi oli saanut kerrottua kaiken haluamansa. Ensimmäisenä lasta pyydettiin kertomaan satu suomeksi sammakkotarinan kuvien perusteella. Tämän jälkeen toimintamalli toistettiin ranskankielellä. Tavoitteena oli saduttaa lapsia kuvien kanssa ja ilman kuvia. Kuitenkin aineistoa kerätessä huomasin, että lapset eivät jaksaneet keskittyä neljään tarinaan, joten aineisto rajattiin vain kuvallisiin sadutuksiin. Näin ollen ilman kuvia tehtävä vapaamuotoinen sadutus jätettiin pois.

Nauhoitetut sadut litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi, sillä aineisto täytyy muuttaa sellaiseen muotoon, jossa sitä on mahdollista tutkia (Vilkka 2015). Kun aineisto oli litteroitu, sitä lähdettiin analysoimaan. laskin tarinoista substantiivit ja verbit. Substantiivien ja verbien määrä määritti sanemäärän, johon TTR-arvoa laskiessa käytetyt sanat ja aineistossa kerran esiintyvät sanat eli hapax legomenon –lekseemit suhteutettiin. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen aineiston analyysin eli tässä tutkimuksessa aloin laskemaan TTR-arvoja ja hapax legomenon -lekseemejä aineistosta.

5.7 Aineiston analyysi

Kun aineisto oli saatu litteroitua, laskin tarinoista substantiivit ja verbit. Substantiivien ja verbien määrä määritti sanemäärän, johon TTR-arvoa laskiessa käytetyt sanat ja aineistossa kerran esiintyvät sanat eli hapax legomenon – lekseemit suhteutettiin. Sanemäärällä oli lisäksi tärkeä rooli tutkimuskysymyksen kannalta, sillä sanemäärä vastasi ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymykseen, eroavatko lasten eri kieliset tarinat sanemääriltään toisistaan? Sanemäärät laskettuani aloitin varsinaisen aineiston analyysin eli tässä tutkimuksessa aloin laskemaan TTR-arvoja ja hapax legomenon -lekseemejä aineistosta. Tulokset saatuaani laskin myös korrelaation TTR-arvojen ja hapax legomenon -tulosten välille molemmilla kielillä.

Ennen varsinaisia laskutoimituksia minun oli laskettava saneita ja sanoja. Jokainen aineistoteksti käytiin kokonaan läpi ennen seuraavaan siirtymistä. Aluksi teksti jaettiin pienempiin kappaleisiin, millä helpotettiin laskemista ja minimoitiin huolimattomuusvirheet. Tämän jälkeen tekstistä värjättiin kaikki verbit ja substantiivit. Tämän jälkeen värjätyt sanat jaettiin luetteloon. Sanojen mahdolliset erilaiset muodot laitettiin luettelossa samalle riville. Kun saneet oli jaettu, ne laskettiin. Saneiden laskun jälkeen laskettiin sanojen määrä. Kun saneiden ja sanojen määrä oli tiedossa ja ne oli varmistettu uudestaan laskemalla, laskettiin TTR-arvo.

Sanatoisteisuuden TTR-arvo on yksi suosituimmista ja helpoimmista tavoista mitata leksikaalista rikkautta tai sanaston moninaisuutta. Lyhenne koostuu englanninkielisistä sanoista type, token ja ratio. (Honko 2013, 119; CARLA 2019.) TTR-arvo näyttää, käyttääkö henkilö samoja sanoja kerronnassaan yhä uudelleen ja uudelleen vai osaako hän käyttää erilaisia sanamuotoja kommunikointiin (CARLA 2019). TTR-arvo on tekstin sanojen ja saneiden osamäärä ja se ilmaistaan yleensä prosenttiosuutena $\text{types/token} \times 100$. Mitä korkeampi TTR-arvo on, sitä suurempaa leksikaalinen variaatio on. (Honko 2013, 171; Kubat & Milicka 2013; CARLA 2019; McArthur, Lam-McArthur & Fontaine 2018.) Esimerkiksi lauseessa "The quick brown fox jumped over the lazy dog" saneita on yhteensä yhdeksän, mutta sanoja vain kahdeksan, sillä "the" toistuu kahdesti. Näin ollen TTR-arvo lauseelle on $8/9=0,89$. Kun tämä luku kerrotaan sadalla, saadaan tulos prosentteina: $0,89 \times 100=89$ %. Mikäli TTR-arvo

olisi 100 %, se tarkoittaisi sitä, että tietyn tekstin jokainen sana olisi erilainen, mikä puolestaan on hyvin epätodennäköistä minkään pituisessa tekstissä. TTR-arvoa laskiessa on kuitenkin tärkeää huomata, mitä pidempi teksti on, sitä todennäköisemmin löytyy toistettuja sanoja. (McArthur, Lam-McArthur & Fontaine 2018.) TTR-arvot kertovat sanaston toisteisuudesta, joten kyseisen arvon avulla pystyn vastaamaan ensimmäisen tutkimuskysymykseni alakysymykseen, onko sanasto toisteisempää toisella kielellä kuin toisella? Myös Hapax legomenon -lekseemit ovat tämän kysymyksen osalta tärkeitä, sillä aineistossa kerran esiintyvien sanojen määrä kertoo osaltaan myös sanaston toistosta. Mikäli kerran esiintyviä sanoja on paljon, voidaan olettaa, että toiston määrä on tällöin vähäisempää.

Kun TTR-arvot oli laskettu, laskettiin aineistossa kerran esiintyvät sanat. Tämän jälkeen saatiin laskettua hapax legomenon -tulokset. HL-sanojen (hapax legomenon) eli toisin sanoen aineistossa kerran esiintyvien sanojen ja niiden variaatioiden määrä on yksinkertainen, mutta potentiaalinen keino osoittaa frekvenssiin perustuvaa leksikaalista rikkautta. Ne laskevat sanatoisteisuutta ja lisäävät tekstin vivahteikkua. HL-sanat vaikuttavat myös moniin rikkauslukuihin positiivisesti. Tekstissä esiintyvien HL-sanojen määrään vaikuttavat monet tekijät, kuten aihe, kieli, kohdeyleisö sekä varsinkin tekstinäytteen laajuus. Myös kielikohtaiset erot vaikuttavat HL-sanojen esiintyvyyteen. (Nevalainen 2005, 143; Honko 2013, 173–174.) Niemikorven (1991, Honko 2013, 174 mukaan) mukaan HL-sanojen osuus kaikista sanoista suomenkielisessä tutkimuksessa oli yli 58 %. Milton (2009, 67) toteaa kirjassaan, että kreikan erityispiirre on HL-sanojen erittäin suuri määrä (49,4%). Ranskassa ja englannissa se on lähempänä 30 %:a (Milton 2009, 67). Voidaan siis todeta, että suomenkielessä määrä on huomattavasti suurempi kuin ranskankielessä, mikä on hyvä ottaa tutkimuksessani huomioon analyysiä tehdessä. On kuitenkin huomioitava se, että edellä mainituissa tutkimuksissa tulokset on laskettu kaikista sanoista, kun taas tässä tutkimuksessa osuus lasketaan vain verbeistä ja substantiiveista.

HL-sanoja voi olla sanamäärällisesti suppeassa tekstissä hyvinkin paljon, sillä sanat eivät ehdi toistua. Kouluikäisten kertomuksissa HL-sanojen määrä saattaa olla suuri. Tämä puolestaan saattaa viitata niin sanaston rikkauteen kuin niukkaan ilmaisutapaan. (Honko 2013 174–175.) Sanaston rikkautta mittaavat funktiot ovat riippuvaisia tekstin pituudesta, minkä vuoksi useita sanastoa

mittaavia funktioita kritisoidaankin. Sanaston kasvun ja sanataajuuksien ennustaminen on vaikeaa, jopa mahdotonta, sillä tekstien sisällään pitämät sanat eivät esiinny satunnaisesti. Myöskään tyyppien määrä ei kasva sanamäärän kanssa samassa suhteessa. (Nevalainen 2005, 143.)

Koska niin TTR-arvot kuin hapax legomenon -lekseemit mittaavat sanaston rikkautta, haluan tutkimuksessani laskea korrelaatiokertoimen mittareilla saatujen tulosten välille. Mittareilla saatujen tulosten pitäisi korreloida vahvasti keskenään eli eri mittareilla saatujen tuloksien pitäisi olla riippuvaisia toisiinsa nähden (Tilastokeskus 2016), sillä mitattava ilmiö on sama. Lähden siis selvittämään, löytyykö toistojen määrän ja yksittäin ilmenevien sanojen osuuden välillä yhteyttä. Vaikuttaako siis vähäinen toistojen määrä siihen, että kerran esiintyvien sanojen määrä olisi tällöin runsaampaa? Positiivisessa korrelaatioissa TTR-arvon kasvaessa myös aineistossa kerran esiintyvien sanojen prosentuaalinen osuus kasvaisi. Mikäli tulokset korreloivat positiivisesti, voidaan todeta, että toistojen määrä on positiivisesti riippuvainen aineistossa kerran esiintyvien sanojen kanssa. Korrelaatio antaa täten myös vastauksen kysymykseen siitä, ilmeneekö rikas sanaston hallinta korrelaatioissa vai ilmeneekö se selkeämmin arvioitaessa vain toisella mittarilla. Jos korrelaatio on positiivinen, rikas sanaston hallinta näkyy molemmilla mittareilla, mikäli se puolestaan on negatiivinen, rikas sanaston hallinta ilmenee vain toisella mittarilla mitatessa.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kaksikielisten lasten eri kielten, suomen ja ranskan, monipuolisuutta. Tutkin, eroaako kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuus toisistaan, ja onko sukupuolten välillä eroavaisuuksia sanaston monipuolisuuden osalta? Tutkimuskysymyksiä lähdettiin avaamaan kolmen alakysymyksen avulla: eroavatko lasten erikieliset tarinat sanamääriltään toisistaan, onko sanasto toisteisempaa toisella kielellä kuin toisella, ja onko sanojen toisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen välillä yhteys? Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Aluksi tarkastellaan sanemääriä molemmilla kielillä, jonka jälkeen käydään läpi aineistoista lasketut TTR-arvot ja hapax legomenon -lekseemit. Lopuksi tuloksissa esitellään TTR-arvojen ja hapax legomenon -lekseemien väliset korrelaatiot suomen- ja ranskan kielellä.

6.1 *Tarinoiden sanemäärät*

Aineisto koostui kahdeksan lapsen tuottamista saduista. Sadutuksen pohjana käytettiin Mercer Meyerin ”Frog, where are you?” -kuvakirjan (1969) kuvia. Aineistosta laskettiin kaikki substantiivit ja verbit, joista koostui sanemäärät. Alussa esittelenkin jokaisen henkilön sanemäärät (substantiivit ja verbit) suomeksi ja ranskaksi. Sanemäärien tarkastelu on olennaista vastatessa kysymykseen siitä, eroavatko erikieliset tarinat sanamääriltään toisistaan.

TAULUKKO 3. Sanemäärät

| Henkilö | Substantiivien ja verbien määrä suomenkielisessä versiossa | Substantiivien ja verbien määrä ranskankielisessä versiossa |
|---------|--|---|
| H1 | 151 | 127 |

| | | |
|---------------------|---------------|---------------|
| H2 | 77 | 43 |
| H3 | 58 | 57 |
| H4 | 64 | 72 |
| H5 | 117 | 80 |
| H6 | 56 | 37 |
| H7 | 70 | 50 |
| H8 | 45 | 37 |
| KESKIARVO | 80 | 63 |
| VAIHTELUVÄLI | 45–151 | 37–127 |

Kuten yllä olevasta taulukosta huomataan, kaikilla lapsilla yhtä lukuun ottamatta substantiivien ja verbien määrä suomenkielisessä versiossa on suurempi. Näin ollen suomenkielisten versioiden keskiarvo on myös suurempi kuin ranskankielisten. Määrällisesti ranskankieliset versiot eivät kuitenkaan jää kovinkaan kauas suomenkielisistä versioista, sillä useilla henkilöillä kielten välinen sanemäärällinen ero ei ole kovinkaan suuri, keskiarvon perusteella vain 17 sanetta.

Vaihteluväli on suomenkielisissä versioissa myös suurempi kuin ranskankielisissä versioissa. Erot eivät tässäkään kielten välillä ole kovinkaan suuria. Yleisesti katsoen sanemäärät ovat suhteellisen pieniä, mikä puolestaan vaikuttaa TTR-arvoihin ja HL-tuloksiin.

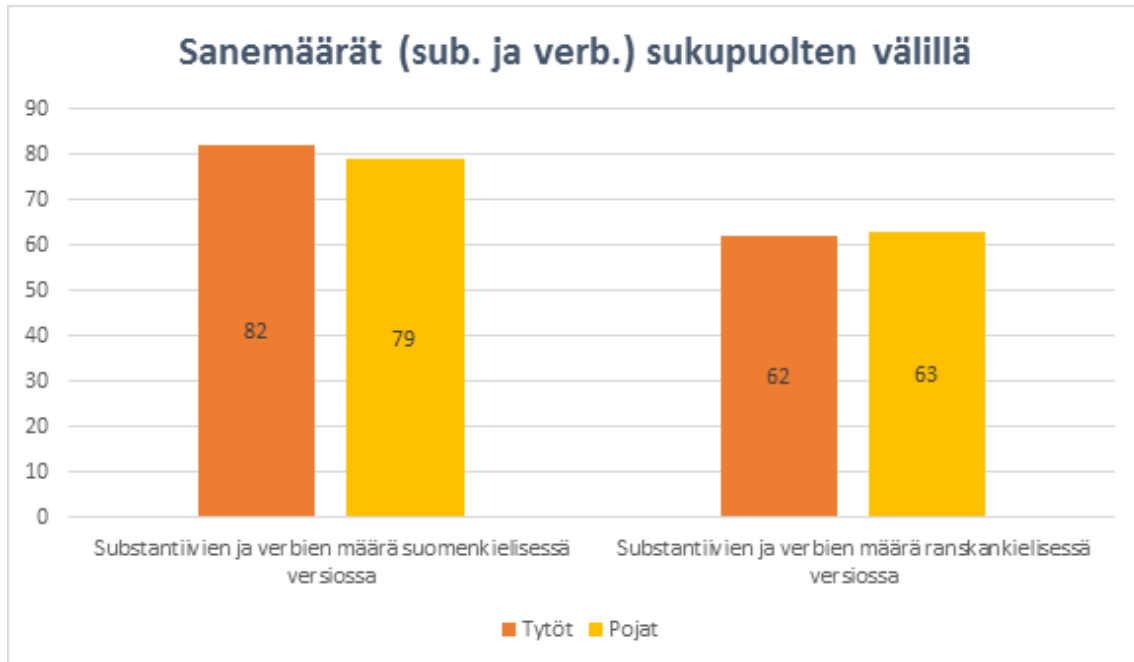
TAULUKKO 4. Sukupuolien sanemäärät

| SUKUPUOLI | Substantiivien ja verbien määrä suomenkielisessä versiossa | Substantiivien ja verbien määrä ranskankielisessä versiossa |
|-------------|--|---|
| Tytöt (n=3) | Keskiarvo: 82 Vaihteluväli: 58–117 | Keskiarvo: 62 Vaihteluväli: 50–80 |
| Pojat (n=5) | Keskiarvo: 79 Vaihteluväli: 45–151 | Keskiarvo: 63 Vaihteluväli: 37–127 |

Sukupuolten välillä ei ole huomattavaa eroa, sillä tulokset poikien ja tyttöjen välillä ovat lähes samanlaiset. Molemmilla ryhmillä sanemäärä substantiivien ja verbien osalta on kattavampi suomen kielellä. Sukupuolten välillä on pieni ero siinä, että tytöillä sanemäärä on suurempi kuin pojilla suomenkielisessä versiossa, ja puolestaan ranskankielisessä versiossa poikien sanemäärä on

yhden saneen verran suurempi kuin tyttöjen tulos. Huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että pojilla vaihteluväli on molemmilla kielillä laajempi kuin tytöillä. Alla olevasta taulukosta voidaan visuaalisesti havaita, kuinka pieniä erot sukupuolten välillä ovat keskiarvojen osalta.

KUVIO 1. Sanemäärät sukupuolten välillä



6.2 Sanatoisteisuus

Aineistosta laskettiin TTR-arvot eli tekstin sanojen ja saneiden osamäärä. Taulukosta voidaan nähdä jokaisen henkilön sanamäärät molemmilla kielillä, aiemmin esitetyt sanemäärät sekä niiden suhteet prosentteina. Prosenttiosuuksista laskettiin lisäksi keskiarvot ja vaihteluvälit.

TAULUKKO 5. TTR-arvot

| HENKILÖ | SANA-SANE-SUHDE SUOMEKSI | TTR-ARVO SUOMENKIELISESSÄ VERSIOSSA | SANA-SANE-SUHDE RANSKAKSI | TTR-ARVO RANSKANKIELISESSÄ VERSIOSSA |
|---------|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| H1 | 57 / 151 | 37,7 % | 43 / 127 | 33,9 % |

| | | | | |
|---------------------|----------|----------------------|---------|-----------------------|
| H2 | 40 / 77 | 51,9 % | 23 / 43 | 53,5 % |
| H3 | 32 / 58 | 55,2 % | 31 / 57 | 54,4 % |
| H4 | 30 / 64 | 46,9 % | 36 / 72 | 50 % |
| H5 | 49 / 117 | 41,9 % | 27 / 80 | 33,8 % |
| H6 | 30 / 56 | 53,6 % | 15 / 37 | 40,5 % |
| H7 | 33 / 70 | 47,1 % | 24 / 50 | 48 % |
| H8 | 26 / 45 | 57,8 % | 20 / 37 | 54,1 % |
| KESKIARVO | | 48,9 % | | 40,4 % |
| VAIHTELUVÄLI | | 37,7 %-57,8 % | | 33,8 %- 54,4 % |

Kuten jo substantiivien ja verbien määristä nähtiin, kaikilla henkilöillä yhtä lukuun ottamatta sanemäärä on suomenkielisessä versiossa suurempi kuin ranskankielisessä. Sama voidaan todeta myös katsoessa sanamääriä. Sanamäärien väliset erot kielten välillä eivät kuitenkaan ole yhtä suuria kuin sanamääriä verrattaessa. Tämän seurauksena halusin laskea korrelaation sanojen ja saneiden välillä. Suomenkielisten versioiden korrelaatiokertoimeksi tuli 0,98, kun taas ranskankielisten versioiden tulos oli 0,89. Suomenkielisissä versioissa sanojen ja saneiden määrä korreloi vahvemmin kuin ranskankielisissä.

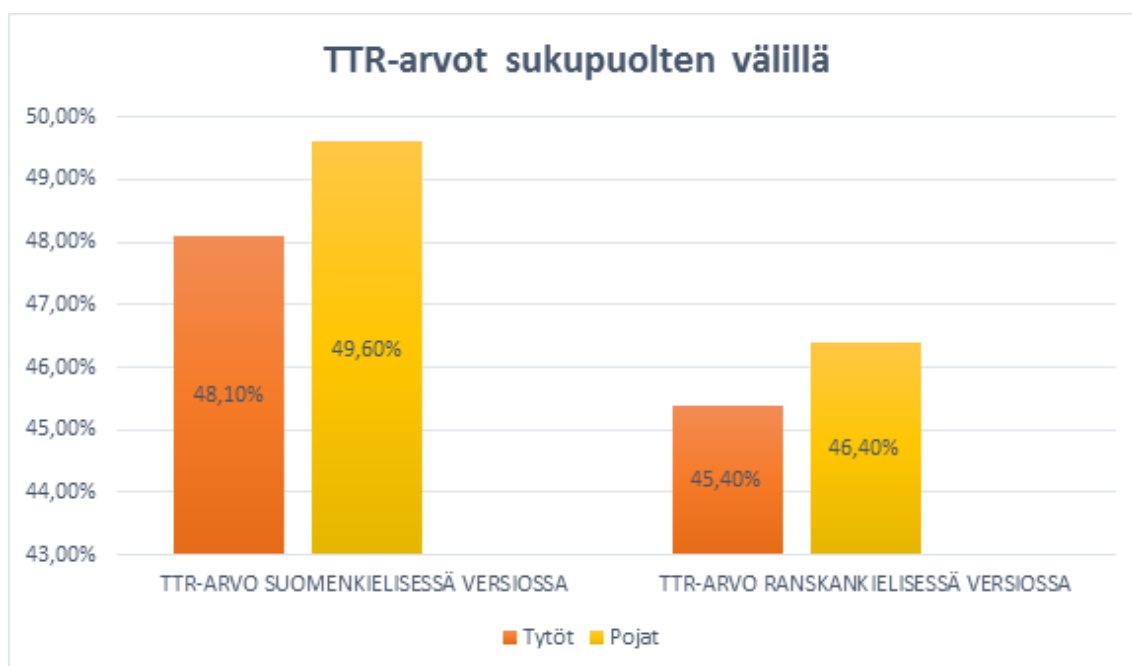
Taulukosta huomataan, että suomenkielisten versioiden keskiarvo on melkein 10 % suurempi kuin ranskankielisten versioiden. Yksilöiden eroavaisuuksia verrattaessa huomataan kuitenkin, että TTR-arvot jakautuvat kielten välillä melkein tasan, sillä viidellä henkilöllä suomenkielisen version arvo on suurempi, mutta kolmella henkilöllä suurempi arvo onkin ranskankielisessä versiossa. Vaihteluväliä katsoessa huomio kiinnittyy siihen, että molemmilla kielillä pienin arvo ja suurin arvo ovat samankaltaisia, vaikkakin suomenkielisissä versioissa vaihteluväli on suurempi.

TAULUKKO 6. Sukupuolten TTR-arvot

| SUKUPUOLI | TTR-ARVO SUOMENKIELISSÄ VERSIOSSA | TTR-ARVO RANSKANKIELISSÄ VERSIOSSA |
|------------------|--|---|
| Tytöt (n=3) | Keskiarvo: 48,1 % Vaihteluväli: 41,9 %-55,2 % | Keskiarvo: 45,4 % Vaihteluväli: 33,8 %- 54,4 % |
| Pojat (n=5) | Keskiarvo: 49,6 % Vaihteluväli: 37,7 %-57,8 % | Keskiarvo: 46,4 % Vaihteluväli: 33,9 %- 54,1 % |

TTR-arvoja tarkasteltaessa sukupuolien osalta huomataan, että suurta eroa keskiarvojen välillä ei ole. Vaikka pojilla keskiarvo on hieman korkeampi molemmilla kielillä, ero tyttöihin on vain alle 2 %. Myös vaihteluvälejä tarkasteltaessa nähdään, että ne ovat hyvin saman tyyppisiä molemmilla sukupuolilla ja minimi- sekä maksimiarvot ovat varsinkin ranskan kielellä hyvin lähellä toisiaan. Voidaan kuitenkin todeta, että poikien vaihteluväli on laajempi suomen kielellä, kun taas ranskan kielellä tyttöjen vaihteluväli on juuri ja juuri laajempi kuin poikien. Alla olevasta taulukosta voidaan visuaalisesti havaita erot sukupuolten välillä keskiarvojen osalta.

KUVIO 2. TTR-arvot sukupuolten välillä



6.3 Aineistossa kerran esiintyvät sanat

Aineistosta laskettiin lisäksi hapax legomenon -lekseemit. Hapax legomenon -lekseemit ovat aineistossa kerran esiintyviä sanoja. Taulukossa esitellään aineistojen HL-lekseemimäärät, sanemäärät ja näiden suhde prosentteina. Kuten TTR-arvotaulukossa, prosentiosuuksista on tässäkin taulukossa laskettu keskiarvot ja vaihteluvälit.

TAULUKKO 7. Hapax legomenon -tulokset

| HENKILÖ | HL-SANOJEN OSUUS SUOMEKSI | HL-SANOJEN %-OSUUS SUOMENKIELISESSÄ VERSIOSSA | HL-SANOJEN OSUUS RANSKAKSI | HL-SANOJEN %-OSUUS RANSKANKIELISESSÄ VERSIOSSA |
|---------------------|---------------------------|---|----------------------------|--|
| H1 | 31 / 151 | 20,5 % | 23 / 127 | 18,1 % |
| H2 | 28 / 77 | 36,4 % | 15 / 43 | 34,9 % |
| H3 | 22 / 58 | 37,9 % | 23 / 57 | 40,4 % |
| H4 | 18 / 64 | 28,1 % | 20 / 72 | 27,8 % |
| H5 | 31 / 117 | 26,5 % | 14 / 80 | 17,5 % |
| H6 | 18 / 56 | 32,1 % | 7 / 37 | 18,9 % |
| H7 | 19 / 70 | 27,1 % | 11 / 50 | 22 % |
| H8 | 17 / 45 | 37,8 % | 11 / 37 | 29,7 % |
| KESKIARVO | | 30,8 % | | 26,2 % |
| VAIHTELUVÄLI | | 20,5% - 37,9 % | | 17,5 % - 40,4 % |

Koska sane- ja sanamäärät ovat pääosin suomenkielisissä versioissa suuremmat, oli odotettavissa, että tämä toistuu myös HL-sanoissa, mikä näkyikin taulukosta. Keskiarvoja tarkasteltaessa nähdään, että HL-sanojen osuus on suurempi suomenkielisissä versioissa. Keskiarvojen välinen ero on varsin pieni ja voidaan lisäksi huomata, että HL-sanoissa keskiarvoero kielten välillä on pienempi kuin TTR-arvojen keskiarvoja verrattaessa.

Vaihteluvälejä tarkasteltaessa huomataan, että vaihteluväli on suurempi ranskankielisissä versioissa. Tämä tulos poikkeakin TTR-tulosten vaihteluvälistä, jossa vaihteluväli oli suurempi suomenkielisissä versioissa. Huomio kiinnittyy myös siihen, että ranskankielisissä versioissa pienin arvo on pienempi kuin suomenkielisissä ja suurin arvo on suurempi. Laskin taulukosta kerran esiintyvien sanojen ja saneiden välisen korrelaation, koska halusin nähdä, näkyykö vaihteluvälien laajuus korrelaatioissa. Suomenkielisissä versioissa korrelaatiokertoimeksi tuli 0,87 ja ranskankielisissä 0,68.

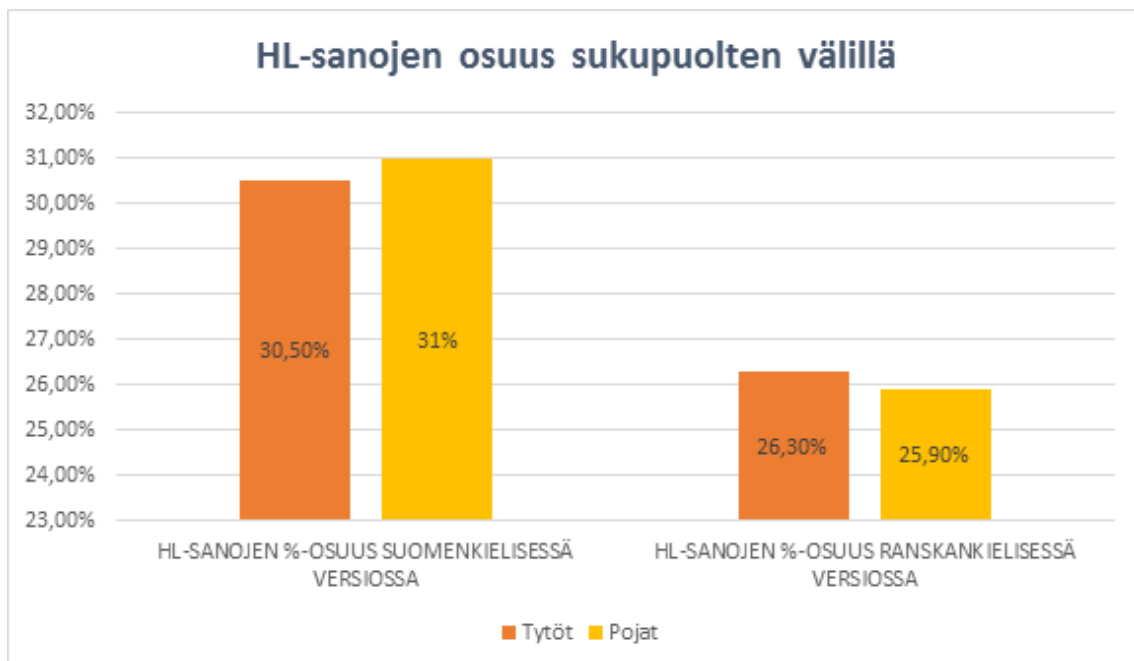
TAULUKKO 8. Sukupuolten hapax legomenon -tulokset

| SUKUPUOLI | HL-SANOJEN %-OSUUS SUOMENKIELISESSÄ VERSIOSSA | HL-SANOJEN %-OSUUS RANSKANKIELISESSÄ VERSIOSSA |
|-------------|--|--|
| Tytöt (n=3) | Keskiarvo: 30,5 % Vaihteluväli: 26,5 %-37,9 % | Keskiarvo: 26,3 % Vaihteluväli: 17,5 %-40,4 % |

| | | |
|-------------|--|---|
| Pojat (n=5) | Keskiarvo: 31 % Vaihteluväli: 20,5 %-37,8 % | Keskiarvo: 25,9 % Vaihteluväli: 18,1 %- 34,9 % |
|-------------|--|---|

Myöskin Hapax legomenon -lekseemimääriä tarkastellessa voidaan keskiarvojen osalta todeta sama asia, mikä on huomattu jo aiemmin sanemäärissä sekä TTR-arvoissa. Sukupuolten välinen ero on hyvin pientä, lähes mitätöntä. Tulosten eroavaisuus molemmilla kielillä pysyy alle 0,5 %: ssa. Vaihteluvälejä tarkastellessa huomio kiinnittyy siihen, että suomen kielellä sukupuolten välillä on eroja pienimmän tuloksen osalta, mutta suurimmat tulokset ovat lähes samat. Ranskan kielessä puolestaan erot näkyvät suurimman tuloksen osalta, ja tässä taas pienimmät tulokset ovat lähellä toisiaan. Alla vielä pylvästaulukko hahmottamaan sukupuolten välisiä eroja HL-sanojen osuudesta keskiarvojen osalta.

KUVIO 3. Hapax legomenon -lekseemien osuus sukupuolten välillä

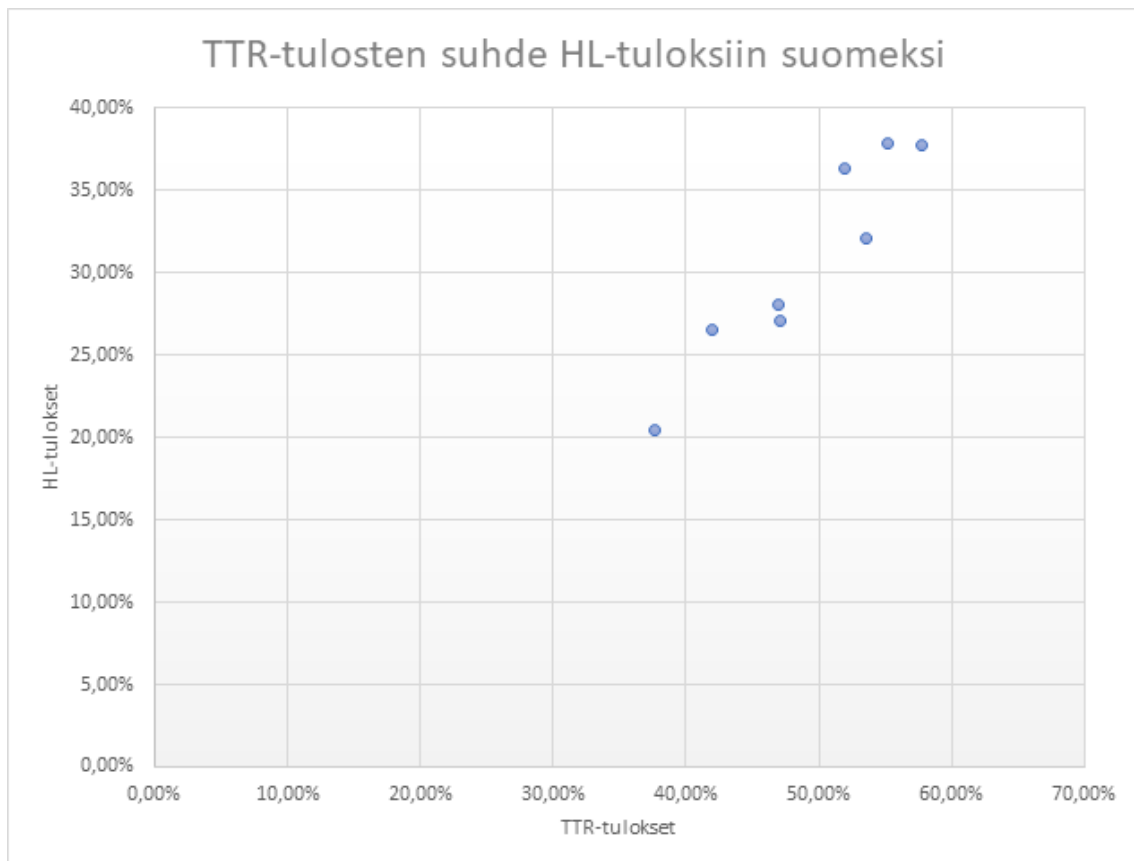


6.4 Sanatoisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen yhteys

Laskin korrelaatiot TTR-arvojen ja HL-tulosten välille suomen- ja ranskankielisten tulosten sisällä. Korreloiko siis TTR-arvo HL-tulosten kanssa suomenkielisissä

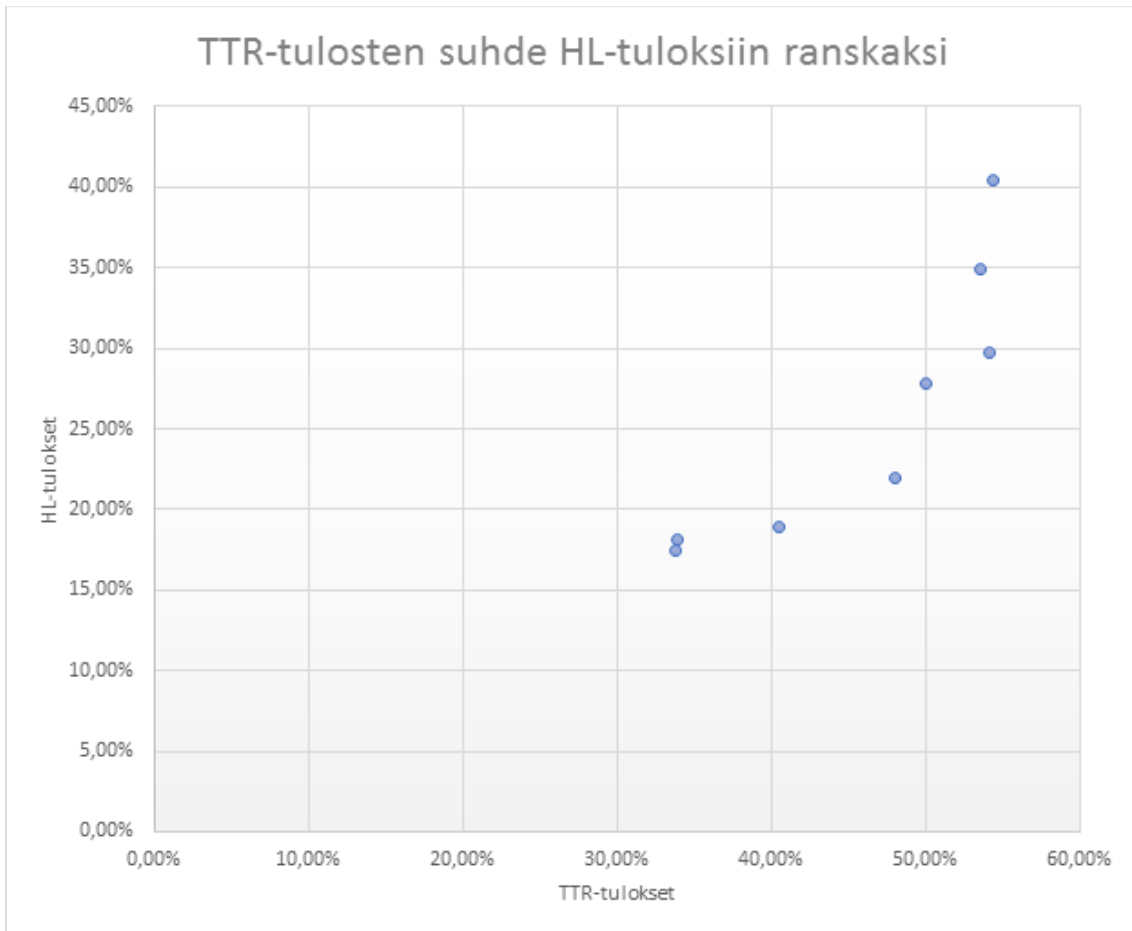
versioissa, ja korreloivatko ne ranskankielisissä versioissa. Korrelaatioiden lisäksi tein pistetaulukot, jotta korrelaatioita olisi helpompi hahmottaa hyödyntäen yksittäisiä tuloksia.

KUVIO 4. TTR-tulosten suhde HL-tuloksiin suomeksi



Suomenkielisissä versioissa korrelaatio on suhteellisen suuri. Korrelaatiokertoimeksi saatiin 0,95. Korrelaatiokertoimelle laskettiin lisäksi p-arvo merkitsevyyden testaamiseksi. Sen seurauksena voidaankin todeta, että TTR-arvojen ja HL-tulosten välillä suomenkielisissä versioissa on positiivinen korrelaatio ($r=0,95$; $n=8$; 1-suuntaisen testin $p\text{-arvo}<0,001$).

KUVIO 5. TTR-tulosten suhde HL-tuloksiin ranskaksi



Kuten suomenkielisissä versioissa, myös ranskankielisissä versioissa korrelaatio on suuri. Korrelaatiokertoimeksi saatiin 0,87. Vaikka korrelaatio ei ole tässä yhtä voimakasta kuin suomenkielisissä versioissa, yhteys voidaan kuitenkin selvästi osoittaa. Tällekin korrelaatiokertoimelle laskettiin p-arvo, ja näin ollen todettiin, että myös ranskankielisissä versioissa TTR-arvojen ja HL-tulosten välillä on positiivinen korrelaatio ($r=0,87$; $n=8$; 1-suuntaisen testin p -arvo $<0,003$).

7 TULOSTEN TARKASTELO

Tässä kappaleessa tarkastelen ja pohdin tutkimustuloksia ja niiden yhteyksiä teoriaan. Alussa käsitellään sanemääriä, jonka jälkeen lähdetään tarkastelemaan TTR-arvoja ja hapax legomenon –tuloksia. Sen lisäksi pohdin vielä TTR-arvojen ja HL-tulosten korrelaatioita.

7.1 *Tarinoiden sanemäärät*

Lähdin tutkimaan kaksikielisten lasten sanastojen monipuolisuutta molemmilla kielillä ja niiden välisiä eroavaisuuksia. Tätä lähdettiin selvittämään kahdella alakysymyksellä, joista toisessa keskityttiin tarinoiden sanemääriin verbien ja substantiivien osalta. Kuten tuloksissa huomattiin, lähes kaikilla lapsilla suomenkielisessä tarinassa saneita oli enemmän. Sanemäärien osalta keskiarvo sekä vaihteluväli olivat suurempia suomenkielellä. Yleisesti katsoen sanemäärät olivat kuitenkin aika pieniä, mikä vaikuttaa TTR-arvoihin ja hapax legomenon –tuloksiin. Kuten Honko (2013, 174–175) teoksessaan toteaa, kouluikäisten HL-sanojen suuren määrän takana saattaa olla niin rikas sanasto kuin niukka ilmaisutapa. Näin ollen korkeat hapax legomenon –tulokset saattavat johtua saneiden varsin pienestä määrästä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset asuivat aineistonkeruuhetkellä Suomessa, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että lapset kuulevat ympäristön vaikutuksesta enemmän suomea kuin ranskaa. Tällä saattaakin olla vaikutusta tuloksiin, joiden mukaan suomen kieli oli lähes kaikilla vahvempi. Teoria antaa tukea tuloksille, sillä myös Bennet-Kastorin (2002, 131) artikkelissa mainittiin Shun (2000) tutkimuksesta, jonka mukaan kiinalaisenglantilaisilla lapsilla altistuminen englannin kielelle teki kielestä hallitsevan, mikä näkyi muun muassa sanastossa ja sanajärjestyksessä. Myös Familia ry (2014b) että Nguyen (2015, 11) kirjoittavat siitä, kuinka vähemmistöön kuuluva äidinkieli saattaa mahdollisesti

jäädä valtaväestön kielen varjoon, mikäli lapsi ei saa kyseiseen kieleen tarvittavaa tukea.

Vaihteluväli oli suomenkielisissä versioissa korkeammalla kuin ranskankielisissä. Tämä kertookin lasten kattavasta sanastosta suomen kielen osalta. Mielenkiintoa vaihteluväleissä herättää kuitenkin enemmän poikien ja tyttöjen välisten erojen tarkastelu, sillä pojilla vaihteluväli molemmilla kielillä on huomattavasti suurempi kuin tytöillä. Voidaankin pohtia, onko poikien suuren vaihteluvälin takana suuret yksilölliset erot vai johtuuko se vain siitä, että tutkimuksessa oli enemmän poikia kuin tyttöjä. Lyytinen (2014, 63–64) on todennut, että tyttöjen ja poikien kerronnassa on eroavaisuuksia, sillä tyttöjen kertomat tarinat ovat yleensä pidempiä kuin poikien kertomat. Tämä voidaan osittain huomata myös sanemäärällisissä tuloksissa, sillä vaihteluvälejä tutkiessa huomataan, että tyttöjen osalta pienin tulos on molemmilla kielillä suurempi kuin poikien. Kuitenkin sanemäärältään suurin tulos löytyy poikien puolelta. Keskiarvoltaan sukupuolet ovat kuitenkin hyvin tasaiset.

7.2 Sanatoisteisuus

Kuten aiemmin sanottiin, tutkimuksessa lähdettiin selvittämään kaksikielisten sanaston monipuolisuuden eroavaisuuksia. Tätä lähdettiin selvittämään kahdella alakysymyksellä, joista toinen nousi jo aiemmin esiin. Toinen alakysymys kuuluu: “Onko sanasto toisteisempaa toisella kielellä kuin toisella?”. Tätä lähdettiin avaamaan TTR-arvojen ja hapax legomenon –tulosten avulla.

Suomenkielisissä versioissa TTR-arvojen keskiarvo oli lähes 10 % suurempi ja vaihteluväli on korkeammalla kuin ranskankielisissä versioissa. Tämän perusteella voitaisiin päätellä, että sanasto on hieman monipuolisempaa suomen kielellä kuin ranskan kielellä. Ainakin voidaan todeta, että toistoa on suomenkielisissä versioissa vähemmän. Tästä herääkin kysymys, onko suomen kielellä helpompi löytää synonyymejä kuin ranskan kielellä, vai mistä johtuu se, että toistoa on vähemmän, vaikka tarinan pohjalla käytetyt kuvasarjat pysyvät samana? Vaikka molemmat kielet ovat vaihteluvälin laajuuden osalta melko samanlaiset, ranskankielisissä versioissa se on hieman laajempi. Tämä saattaakin kertoa yksilöllisistä taitoeroista.

Sukupuolten välisiä eroavaisuuksia tarkasteltaessa huomataan, että pojilla keskiarvo on molemmilla kielillä hieman suurempi kuin tytöillä. Tämä voi kertoa siitä, että poikien sanasto on mahdollisesti hieman monipuolisempaa kuin tytöillä ja toistoa on vähemmän. Tulos saattaa johtua myös suppeasta aineistosta. Jälkimmäistä päätelmää tukee niin teoriat, jotka ovat tyttöjen rikkaamman leksikon puolella (Stolt ym. 2008; Tilvis & Paavola-Ruotsalainen 2019; Bornstein ym. 2000; Rescorla ym. 2014; Stolt 2013) sekä teoriat, joiden mukaan sukupuolten välillä ei ole eroavaisuutta verbaalisen lahjakkuuden tai tuottavan sanaston osalta (Savinainen-Makkonen & Paavola 2006; Bello ym. 2012; Heilig 2019). Vaihteluvälien laajuuksia tarkastellessa huomataan, että vaihteluväli on suomen kielen osalta laajempaan pojilla, kun taas ranskan kielen osalta se on laajempaa tytöillä. Voidaankin pohtia, kertooko tämä siitä, että pojilla yksilölliset taitoerot korostuvat suomen kielen puolella ja tytöillä yksilölliset erot tulevat selkeämmin esiin ranskan kielen puolella.

7.3 Aineistossa kerran esiintyvät sanat

Keskiarvojen perusteella voidaan päätellä, että suomenkielisissä versioissa yksittäisiä sanoja käytetään enemmän kuin ranskankielisissä versioissa. Suomen kielessä keskiarvoksi tuli 30,8 %, kun taas ranskan kielessä keskiarvo oli 26,2 %. Niemikorpi (1991, Honko 2013, 174 mukaan) kirjoitti teoksessaan, kuinka suomen kielen tutkimuksessa HL-sanojen osuus kaikista sanoista oli yli 58 %. Milton (2009, 67) puolestaan toteaa, että ranskan kielessä HL-sanojen osuus on lähempänä 30 %: a. Huomataan siis, että suomen kielellä HL-sanojen osuuden on todettu olevan suurempaa kuin ranskan kielellä. Näin ollen voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset vahvistavat teoriaa. Tulokset laskettiin kuitenkin vain verbeistä ja substantiiveista, joten tulokset eivät ole täysin verrattavissa teoriassa mainittuihin tuloksiin. On myös huomattava, että tutkimuksen kohteena olivat lapset.

Ranskankielisissä versioissa yhden kerran käytettyjen sanojen osuuden hajonta on laajempaa kuin suomenkielisissä versioissa. Tämä voikin kertoa suuremmista yksilöllisistä eroista ranskan kielen osalta. Sukupuolten välisiä eroja katseltaessa huomataan, kuinka pojilla kerran käytettyjen sanojen osuus keskiarvon osalta on suurempi suomenkielisissä versioissa kuin tytöillä, mutta

tyttöillä keskiarvo ranskankielisissä versioissa on suurempi kuin pojilla. Tämän perusteella voidaan sanoa, että pojat käyttävät enemmän yksittäisiä sisältösanoja suomenkielisissä versioissa kuin tytöt ja tyttöillä yhden kerran käytettyjä sanoja on enemmän ranskankielisissä versioissa kuin pojilla. Tämä tukeekin Heilingin (2019, 135) teoksessa esiin nostettua teoriaa, jonka mukaan sukupuolten välillä ei ole eroavaisuutta verbaalisen lahjakkuuden osalta. Lisäksi tasapuolinen taidon jakautuminen eri kielten välille tukee muun muassa Bellon ym. (2012, 599) näkökulmaa, jonka mukaan sukupuolierot varhaisessa kielen kehityksessä ovat kiistanalaista.

Hapax legomenon -lekseemejä voi sanamäärällisesti suppeassa tekstissä olla hyvinkin paljon, koska sanat eivät ehdi toistua. Tästä syystä lapsilla HL-sanojen osuus saattaakin olla suuri. (Honko 2013 174–175.) Sanaston rikkautta mittaavat funktiot ovat riippuvaisia tekstin pituudesta, minkä vuoksi useita sanastoa mittaavia funktioita kritisoidaan (Nevalainen 2005, 143). Vaikka tulokset tukivatkin teoriaa, ei voida olla varmoja, kertovatko tulokset sanaston rikkaudesta vai johtuvatko ne vain niukasta ilmaisutavasta.

7.4 Sanatoisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen yhteys

Tutkimuksessa laskettiin korrelaatiokertoimet TTR- ja HL-arvojen välille molempien kielten sisällä. Haluttiin selvittää, onko toistojen määrän ja yksittäin ilmenevien sanojen osuuden välillä yhteyttä. Ilmeneekö rikas sanaston hallinta korrelaatiossa vai ilmeneekö se selkeämmin arvioitaessa vain toisella mittarilla?

Suomen kielen osalta korrelaatiokerroin oli todella suuri 0,95. Lisäksi korrelaatio todettiin positiiviseksi merkitsevyyden testauksessa. Koska molemmat mittarit mittaavat sanaston monipuolisuutta, oli odotettavaa, että tulosten väliltä löytyi vahva yhteys. Huomattiin, että ranskan kielen osalta korrelaatio ei ollut yhtä näkyvä kuin suomen kielellä, vaikka korrelaatiokerroin olikin hyvin suuri 0,87. Myös ranskan kielen osalta merkitsevyyden testauksessa todettiin, että korrelaatio oli positiivinen. Voidaan siis todeta, että molemmilla kielillä sanatoisteisuus ja aineistossa kerran esiintyvät sanat ovat riippuvaisia toisistaan. Näin ollen voidaan päätellä, että henkilöllä, jolla sanatoisteisuus on vähäistä, kerran esiintyviä sanoja on enemmän ja toisin päin.

Koska sanatoisteisuus on riippuvainen aineistossa kerran esiintyvien sanojen kanssa, voidaan todeta, että rikas sanaston hallita ilmenee korrelaatiosta. Voidaan siis luottaa, että molemmilla mittareilla saadut tulokset kertovat sanaston rikkaudesta.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka monipuolista 4–5-vuotiaiden suomalaisranskalaisten lasten sanasto on niin suomen kielellä kuin ranskan kielellä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko sukupuolien välillä eroavaisuuksia sanastojen monipuolisuuden osalta. Aineisto kerättiin saduttamalla lapsia. Sadutukset pohjautuivat Mercer Mayerin (1969) kuvakirjaan. Koin, että aiheelle oli tutkimusrako, sillä lapsiin kohdistuva narratiivinen tutkimus on vasta yleistymässä ja sammakkotarinaan pohjautuvia kaksikielisiä tutkivia tutkimuksia on varsin vähän. Tutkimuksen myötä saadaan hieman lisätietoa kaksikielisten lasten sanaston monipuolisuudesta ja kielten välisiä mahdollisista eroista.

Tässä kappaleessa tuodaan esiin johtopäätöksiä tutkimustuloksista sekä pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta. Lisäksi kappaleessa kerrotaan tutkimuksen aikana tehdyistä päätöksistä. Käsittelen myös tutkimusmenetelmien sopivuutta tähän tutkimukseen, tutkimuksen eettisyyttä sekä mahdollisista jatkotutkimusideoista.

8.1 Tutkimustulosten tarkastelun pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, eroaako kaksikielisten lasten eri kielten sanastojen monipuolisuus toisistaan, ja onko sukupuolten välillä eroavaisuuksia sanaston monipuolisuuden osalta. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että lähes kaikilla lapsilla suomenkielisessä versiossa saneita oli enemmän kuin ranskankielisessä versiossa. Huomio sukupuolten välisissä eroissa kiinnittyi poikien suureen vaihteluväliin molempien kielten osalta, mikä saattaa kertoa poikien suurista yksilöllistä eroista. Yleisesti ottaen poikien ja tyttöjen välillä ei ollut huomattavaa eroa sanemäärien osalta.

TTR-arvojen mukaan myös sanasto on hieman monipuolisempaa suomen kuin ranskan kielellä. Ainakin toistoa on suomenkielisissä versioissa vähemmän.

Laajempi vaihteluväli ranskan kielellä voi kertoa suuremmista yksilöllisistä taitoeroista sanaston monipuolisuuden ja toistojen määrän osalta. Sukupuolien välisiä eroavaisuuksia tarkastellessa huomattiin, että poikien sanasto on mahdollisesti monipuolisempaa kuin tyttöillä, ainakin toistoa on vähemmän. Yksilölliset taitoerot korostuvat kuitenkin eri kielillä, sillä pojilla yksilölliset taitoerot nousivat esiin suomen kielen puolella, kun taas tyttöillä erot tulivat selkeämmin esiin ranskan kielen puolella. Kuten Stolt ym. (2008, 269) toteaa, sukupuolella on todettu olevan vaikutusta leksikon kehitykseen. Sukupuolen vaikutus vaihtelee kuitenkin iän mukaan (Stolt ym. 2008, 269). Voidaankin pohtia, onko iällä merkitystä saamiimme tuloksiin sanatoisteisuudesta. Olisiko tulokset samoilla lapsilla sukupuolten osalta erilaiset muutaman vuoden päästä? Tuloksissa esiin noussut ero sukupuolten välillä saattaa kuitenkin johtua myös suppeasta aineistosta.

Tuloksia tarkasteltaessa huomattiin, että suomenkielisissä versioissa yksittäisiä sanoja käytetään enemmän kuin ranskankielisissä versioissa. Lisäksi suuremmat yksilölliset erot esiintyivät ranskan kielen puolella. Kerroin aiemmin Bennet-Kastorin (2002, 131) artikkelissa mainitusta Shun (2000) tutkimuksesta, jonka mukaan tietylle kielelle, tässä tapauksessa suomen kielelle, altistuminen saa aikaan sen, että kielestä tulee hallitsemampi kieli. Tämä näkyy muun muassa tutkittaessa sanastoa. Onko siis Suomessa asuminen vaikuttanut siihen, että lapsilla löytyy mahdollisesti enemmän synonyymejä sanavarastosta suomen kielellä kuin ranskan kielellä? Ainakin voidaan todeta, että Suomessa asuminen on vahvistanut lasten suomen kielen taitoja sanaston osalta. Sukupuolia tarkasteltaessa huomataan kuitenkin, että huomaamattoman pientä eroa on, sillä pojat käyttivät yksittäisiä sisältösanoja suomenkielisissä versioissa enemmän, kun taas tytöt käyttivät niitä enemmän ranskankielisissä versioissa. Erot ovat kuitenkin merkityksettömän pieniä.

Tulosten perustella näyttäisi siltä, että suomen kielen sanasto oli lapsilla monipuolisempaa kuin ranskankielinen sanasto. Uskon tämän johtuvan suomen kielelle altistumisesta (Bennet-Kastor 2002, 131), mistä mainittiinkin edellisessä kappaleessa. Lisäksi huomattiin, että ranskan kielen osalta lapsilla on yleisesti suurempia taitoeroja. Herää kysymys, käytetäänkö joidenkin lasten perheissä enemmän ranskan kieltä kuin toisissa perheissä, sillä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten taustat olivat niiltä osin samanlaiset, että lapset asuivat

Suomessa ja kävivät ranskankielistä päiväkotia. Kuten Familia ry (2014b) ja Nguyen (2015, 11) kirjoittavat, lapsen vähemmistöön kuuluva äidinkieli saattaa jäädä valtaväestön kielen varjoon, mikäli hän ei saa siihen tarvittavaa tukea. Kyseisen kielen taito voi hiipua tai pahimmassa tapauksessa kokonaan kadota (Familia ry 2014b; Nguyen 2015, 11). Jotta lapsi voi kasvaa kaksikieliseksi, vanhempien on tehtävä asian eteen tietoisia työtä (Oma kieli kullaan kallis 2007, 23).

Sukupuolten välisiä eroavaisuuksia tarkasteltaessa nähdään, ettei suuria eroja sukupuolten välillä ole. Pienet erot, mitä sukupuolten välillä esiintyy, ovat hyvin mitättömiä. Uskon, että suurempia eroja sukupuolten välille olisi saatu suuremmalla aineistolla. Voi kuitenkin olla, että tulokset eivät olisi muuttuneet kummankaan sukupuolen eduksi. Tällaisista tuloksista on kirjoittanut muun muassa Heilig (2019). Hän kertoi teoksessaan (2019, 135) tutkimuksesta, jonka tulosten mukaan sukupuolten välillä ei havaittu minkäänlaista eroa verbaalisen lahjakkuuden osalta.

Sanatoisteisuuden ja aineistossa kerran esiintyvien sanojen määrän yhteyttä tarkasteltaessa huomattiin, että eri mittareilla saadut tulokset korreloivat keskenään positiivisesti. Tämä kertookin siitä, että sanojen toiston määrä ja aineistossa yhden kerran esiintyvät sanat ovat keskenään riippuvaisia. Näin ollen voidaan päätellä, että henkilöllä, jolla sanatoisteisuus on vähäistä, kerran esiintyviä sanoja on enemmän. Tämä puolestaan saattaa kertoa siitä, että kyseisen henkilön sanastosta voi mahdollisesti löytyä enemmän synonyymejä kuin henkilön, jolla toistoa on enemmän. Toinen mahdollinen syy voi olla myös se, että henkilöillä on sanastossaan yhtä paljon synonyymejä, mutta toinen heistä tuo niitä esille tarinassaan enemmän. Synonyymejä käytetään puheessa enemmän tai vähemmän riippuen henkilöstä. Positiivinen korrelaatio kertoo myös, että rikas sanasto ilmenee korrelaatiosta, ei ainoastaan toisesta mittarista.

8.2 Tutkimustulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden pohdinta

Tuloksissa näkyi yhtäläisyyksiä teoriapohjan kanssa. Koska kielen kehitystä on tutkittu hyvin paljon, ja esimerkiksi sukupuolien välisistä eroista löytyy paljon tietoa ja tutkimustuloksia, joitain teoratietoja saattoi jäädä huomaamatta. Tutkimustulokset varsinkin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia tarkasteltaessa

olivat kuitenkin hyvin saman tapaisia, joko tyttöjen eduksi tai neutraali tulos ilman merkittäviä eroja, joten luotettiin, että teoria tämän osalta on tarpeeksi kattavaa. Vaikka kielen ja etenkin sanaston kehitystä on tutkittu paljon, useat tutkimukset kohdistuvat joko 2–3-vuotiaisiin tai kouluikäisiin. Tämä on ymmärrettävää, sillä varhaisella iällä sanaston kehitys etenee huimaa vauhtia, kun taas kouluikäällä koulutuksella on vaikutusta kehitykseen. Tästä syystä 4–5-vuotiaat nousivat vähemmän esille tutkimuksissa, ja näin ollen teoriaa tähän ikäryhmään löytyi myös vähemmän.

Tutkimuksen alussa kerrottiin koodinvaihdosta. Koodinvaihdoksi kutsutaan kahta kieltä puhuvan henkilön siirtymistä omattujen kielten välillä. Kieli voi vaihtua yksittäisissä sanoissa, osassa lausetta tai koko lauseessa. (Nguyen 2015, 13.) Nguyenin (2015, 14, 52–53) mukaan kielen vaihto kesken lausetta nähdään yleensä negatiivisessa valossa, vaikka se onkin hyvin yleistä ja normaalia. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ei koodinvaihtoa juurikaan tapahtunut. Yksi tutkimukseen osallistunut lapsi ei tiennyt kaikkien kuvakirjassa olevien eläinten nimiä ranskaksi, mutta tällaisia sanoja oli vain pari. Tämän osalta voidaan sanoa, että tulokset saatiin laskettua luotettavasti.

Tutkimukseni on kuvaileva tutkimus, enkä pyri yleistämään saamiani tuloksia. Perustelen tämän sillä, että tutkimukseni kohteena oli vain kahdeksan lasta ja aineiston analyysissä olen käyttänyt vain kahta mittaria, TTR-arvoa ja hapax legomenon lekseemejä. En lähtisi myöskään yleistämään sukupuolien välisiä eroavaisuuksia tutkimustulokissani, sillä sukupuoliryhmät koostuivat vain muutamasta lapsesta. Näiden kaikkien perusteluiden lisäksi olen vasta aloitteleva tutkija, joten tutkimuksessani saattaa olla virheitä. Näistä edellä mainituista syistä päädyin vain kuvailemaan tuloksia, en yleistämään niitä.

Vaikka aineisto oli varsin suppea, sillä on myös hyötynsä. Suppeampaan aineistoon pystyy kiinnittämään paremmin huomion kuin laajempaan aineistoon, ja näin ollen pystyin käymään aineistot läpi useampaan kertaan, mikä minimoi mahdolliset huolimattomuusvirheet. Ennen analysointia tekstistä värjättiin kaikki substantiivit ja verbit keltaisella. Kun kaikki kyseiset saneet oli värjätty, tarkistettiin, ettei yhtäkään sanetta ole jäänyt värjäämättä. Tämän jälkeen litteroidut tekstit jaettiin pienempiin osiin, mikä helpotti aineistojen analysointia ja minimoi virheiden määrää saneita laskettaessa. Lopuksi vertailin vielä tekstipätkien ja koko tekstin sana- ja sanemääriä keskenään, jotta ne täsmäsivät.

Myös laskutoimituksia tehtiin useampaan kertaan huolimattomuusvirheiden varalta. Näin pystyttiin varmistamaan, ettei saaduissa tuloksissa ole ainakaan huolimattomuudesta johtuvia virheitä ja tutkimustulokset ovat ainakin näiltä osin luotettavia.

Arvioitaessa objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa on otettava huomioon niin totuuskysymys kuin havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Puolueettomuutta tarkastellessa on tärkeää, että tutkija kuulee ja ymmärtää tutkimushenkilöä itseään, eikä suodata kuulemaansa tai havainnoimaansa omien asenteiden ja taustojen pohjalta. Tutkijan puolueettomuuden tarkastelu onkin huomioitava tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Sadutus on hyvä esimerkki puolueettomasta aineiston hankinnasta, sillä siinä tutkimushenkilöllä on vapaus kertoa, mitä haluaa, ottaen kuitenkin huomioon, että tässä tutkimuksessa sadutukset pohjautuivat Mercer Mayerin (1969) kuvakirjaan. Tutkija ei saa puuttua kerrontaan, vaan hänen tehtävänä on vain kuunnella. Sadutuksessa tarina kirjataan juuri sellaisenaan ylös, kun se on kerrottu, ja kertoja voi vielä jälkikäteen muuttaa tarinaa halutessaan. Tutkimuksessani tarinat nauhoitettiin, joten niitä ei pystynyt jälkikäteen muuttamaan. Tarinat litteroitiin kuitenkin juuri siinä muodossa kuin se oli kerrottu, eikä mitään jätetty pois. Tältä osin voidaan todeta, että tutkimus on havaintojen puolueettomuuden osalta varsin luotettava.

8.3 Tutkimuksen aikana tehdyt päätökset

Tutkimuksen alussa suunnitelmani oli tutkia vain viisivuotiaita. Otin yhteyttä useisiin ranskankielisiin päiväkoteihin, ja kävi ilmi, että kohderyhmääni vastaavia lapsia oli varsin vähän. Vaihtoehtona oli siis ottaa mukaan joko neljävuotiaita tai kuusivuotiaita. Halusin kuitenkin keskittyä varhaiskasvatusikäisiin lapsiin, joten jätin esikoulun ulkopuolelle. Perustelen päätöstäni valita mukaan myös neljävuotiaita sillä, neljävuotiaalla on jo taidot käyttää niin apuverbejä kuin aikamuotoja sekä kielto-, käsky- ja kysymyslauseita. Tämän lisäksi heidän kielellinen tietoisuutensa on ehtinyt laajentua. (Lyytinen 2014, 65.)

Sadutukseen liittyen suunnitmani oli alun perin saduttaa lapsia suomeksi ja ranskaksi, kuvan kanssa ja ilman kuvaa. Ehdin keräämään neljä aineistoa neljältä lapselta ennen kuin päätin jättää ilman kuvaa tehtävät vapaat sadutukset

pois tutkimuksesta. Aineistoa kerätessä huomasi, etteivät lapset jaksa keskittyä neljään tarinaan, joten sadutukset päätettiin rajata kahteen. Jotta lasten tuloksia olisi parempi verrata toisiinsa, päädyttiin säilyttämään Mercer Mayerin kuvakirjaan pohjautuva kuvallinen sadutus. Tällä tavoin kaikkien lasten tarinoilla, niin suomenkielisillä kuin ranskankielisillä, oli samanlainen pohja, jolle tarinat perustuivat. Koska Mercer Mayerin sammakkotarinaa on käytetty useissa kieltä tutkivissa tutkimuksissa, sen säilyttäminen myös tässä tutkimuksessa oli perusteltua

8.4 Tutkimusmenetelmien pohdinta

Tutkimusaineisto kerättiin saduttamalla lapsia. Narratiivisuuden käyttö erilaisissa tutkimuksissa ja konteksteissa on viime vuosikymmeninä ollut kiinnostuksen kohteena yhä useammalla tieteenalalla. Kuten aiemmin kerrottiin, narratiivisessa tutkimuksessa on pääosin keskitytty aikuisten elämäkokemuksiin ja kerrontaan, kun taas kiinnostus lasten kerrontaan ja narratiiviseen tietämiseen on vasta alkanut herätä. (Karlsson 2013, 172–173.) Menetelmä on kuitenkin yleistymässä, sillä varsinkin Mercer Mayerin “Frog, where are you?” -kuvakirjaa on käytetty perustana useille narratiivisille tutkimushankkeille. Tästä huolimatta sammakkotarinaan pohjautuvia kaksikielisiä tutkivia tutkimuksia on tähän mennessä ollut kuitenkin suhteellisen vähän. (Bennet-Kastor 2002, 131). Voidaan siis todeta, että aiheeni on niin narratiivisen tutkimuksen osalta kuin sammakkotarinaa menetelmänä käyttävänä tutkimuksena varsin uusi, sillä tutkimuskohteenani on juurikin kaksikielisten lasten kerrontaan pohjautuva sanaston rikkaus molemmilla kielillä.

Pohdittaessa aineiston laajuutta ja sitä, miten lasten kerrontaa olisi voinut saada lisättyä, huomio kiinnittyy siihen, että sadutustilanne oli varsin vieras useammalle lapselle. Saduttaessa lapsia kiinnitin huomiota siihen, ettei lapsia juurikaan ole sadutettu, sillä tilanne oli kaikille varsin uusi. Mikäli aineistosta olisi halunnut kattavamman, ja tämä tieto olisi tiedetty etukäteen, olisi lapsia voinut harjoitusmuodossa mennä saduttamaan ennen varsinaista aineistonkeruuta. Näin tilanne olisi ollut aineistonkeruuhetkellä lapsille tutumpi.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan aineiston tulee olla kattava, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimushenkilöiden määrän tulee olla riittävä,

jotta analyysin pohjalta voidaan esittää tulkintoja. Tässä tutkimuksessa aineistoa oli rajallisesti, sillä valintakriteerejä täyttäviä tutkimushenkilöitä on hyvin vähän. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat vain kahdesta maakunnasta. Voidaan siis todeta, että otanta oli harkinnanvarainen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85–86) toteavat, että tutkimusjoukko voi olla harkinnanvarainen ja tarkoitukseen sopiva, koska useimmiten tutkimuksen kohteena olevat henkilöt tietävät tutkittavasta kohteesta, ja jonka lisäksi heillä on kokemuksia asianomaisesta ilmiöstä tai asiasta. Tähän tutkimukseen valittiin lapsia, joiden toisen vanhemman äidinkieli on suomi ja toisen ranska. Lapsien piti olla 4–5-vuotiaita, sillä halusin keskittyä juuri näihin ikävuosiin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset olivat eri perheistä, joten sisaruksia ei tutkimukseen osallistunut. Tämä lisää muun muassa tutkimuksen heterogeenisyyttä.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin saduttamalla kahdeksaa lasta, kolmea tyttöä ja viittä poikaa. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä valintakriteerejä täyttäviä tutkimushenkilöitä ei ole Suomessa monia. Lisäksi tämän kaltaiselle tutkimukselle 8–10 tutkimushenkilöä on riittävä määrä, sillä tutkimus on osittain laadullinen. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, aineiston tieteellisyyden kriteerinä on tapausten laatu eikä suinkaan määrä. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa halutaan keskittyä kohtalaisen vähäiseen määrään tapauksia, sekä analysoimaan niitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Eskola & Suoranta 1998). Vaikka tutkimushenkilöitä oli vain kahdeksan, yksilötulokset olivat hyvin vaihtelevia. Tähän vaikutti vahvasti myös se, että osa lapsista kertoi laajemman tarinan, kun taas osa lapsista oli vähäpuheisia.

Pohdin, vaikuttaako tutkimukseen se, että tutkimus toteutettiin päiväkodeissa. Päiväkodissa lapsen saattaa olla helpompi työskennellä vieraan ihmisen kanssa kuin kotona. Päiväkodissa lapsi on lisäksi tottunut suorittamaan erilaisia tehtäviä ja osallistumaan erilaisiin toimintoihin. Monet lapset saattavat olla kotona hieman ujompia vieraiden kanssa kuin päiväkodissa, joten tästä syystä voidaan ajatella, että päiväkodissa lapsilta saa laajemman tarinan kuin mahdollisesti kotona. Koti olisi kuitenkin yleisesti ottaen turvallisempi ympäristö lapselle, joten voidaan vain pohtia, kumpi paikka olisi lapsen kannalta ollut parempi aineistonkeruulle. Päiväkodissa on myös omat häiriötekijänsä, sillä lähes kaikissa tiloissa, joissa aineistonkeruu toteutettiin, oli leluja. Näin ollen tiloissa, joissa oli leluja, lasten mielenkiinto saattoi välillä karata muualle. Jälkeen

päin ajateltuna olisi ollut tärkeä keskittyä enemmän tilaan, jossa aineistonkeruu toteutettiin. Päiväkodin henkilökunta oli kuitenkin valinnut tilat etukäteen, joten sadutus toteutettiin näissä etukäteen valituissa tiloissa. Lisäksi huomasin, että on tärkeää, että tilanteeseen osallistui vain yksi lapsi kerrallaan. Yhdessä päiväkodissa kokeiltiin ottaa useampi lapsi mukaan kerralla päiväkodin toiveesta, mutta tästä ei tullut mitään, joten lapset otettiin lopulta yksitellen aivan kuten muissakin päiväkodeissa oli tehty.

Aineiston analyysissä käytettiin kahta eri menetelmää: TTR-arvoa ja hapax legomenon -lekseemien laskemista. Molemmat mittarit mittaavat sanaston rikkautta, joten tulokset tukevat toisiaan, mikä havaittiin muun muassa korrelaatiokertoimista. Mikäli tutkimuksesta olisi halunnut kattavamman ja laajemman, olisi näiden mittareiden lisäksi voinut käyttää myös muita analyysimenetelmiä. Päädyin kuitenkin käyttämään näitä kahta mittaria, sillä kuten aiemmin mainittiin, ne tukevat toisiaan mitatessaan samaa asiaa, ja tekevät yhdessä tuloksista todenmukaisempia. Koska en käyttänyt muita mittareita, en lähtenyt yleistämään tuloksia, vaan pelkästään kuvailemaan niitä. Mikäli olisin halunnut yleistettävän tuloksen, olisi minun täytynyt analysoida tuloksia myös muilla keinoin. Näin ollen tulokset olisivat mahdollisesti olleet entistä tarkempia ja luotettavampia.

8.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä pohtiessa keskityn yleisesti niin Hyvään tieteelliseen käytäntöön (2012) ja tutkimuksen yleiseen eettisyyteen. Koska tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat lapset, otan myös käsittelyyn lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen puolen. Eettisyys on otettu huomioon koko tutkimusprosessin ajan, ja pohdinkin eettisiä kysymyksiä jo tutkimukseni alkuvaiheilla, sillä kenttätö sisältää jatkuvasti eettisiä haasteita (Ryen 2004, 218).

Tutkijan eettiset ratkaisut ovat yhteydessä tutkimuksen uskottavuuden kanssa. Uskottavuus syntyy muun muassa silloin, kun tutkija toimii hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvää tieteellistä käytäntöä voidaan solvata väheksymällä muiden tutkijoiden panosta julkaisussa, viittaamalla virheellisesti aiempiin tutkimuksiin, raportoimalla harhaanjohtavasti tutkimustuloksista tai

käytetyistä menetelmistä, kirjaamalla tai säilyttämällä tuloksia riittämättömän hyvin tai julkaisemalla useasti samoja tuloksia uusina. Hyvän tieteellisen käytännön loukkauksen lisäksi on olemassa tieteellinen vilppi. Omana tutkimustuloksena esitetyt sepitetyt, vääristetyt tai ilman lupaa lainatut havainnot kuuluvat osaksi tieteellistä vilppiä. Tutkimuksen tekijän ja mahdollisen tutkimusryhmän sekä tutkimusyksikön johtajan vastuulla on noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja vastata tutkimuksen vilpittömydestä ja rehellisyydestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt koko ajan noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja välttämään tieteellistä vilppiä. Tiedostan myös olevani tutkijana vastuussa edellä mainituista asioista sekä tutkimuksen rehellisyydestä ja vilpittömyydestä.

Tämän tutkimuksen eettisyys perustuu ihmisoikeuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Ihmisoikeuksien kunnioittamisella on mahdollista luoda turvaa niin tutkimushenkilölle kuin tutkijalle (Ryen 2004, 228). Ihmisiin suuntautuvissa tutkimuksissa tärkeimpiin eettisiin periaatteisiin kuuluu informointiin perustuvaa suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Tutkimuslupa sadutukseen oli sovittu suullisesti päiväkotien johtajien ja lasten kanssa sekä kirjallisesti kaikkien tutkimukseen osallistuvien lasten vanhempien kanssa. Sain lisäksi luvan nauhoittaa haastattelumme, jolloin pystyin keskittymään itse lapsen kerrontaan kirjaamisen sijaan. Yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen. Siihen velvoittavat niin tutkimusetiikka, kansainväliset sopimukset kuin Suomen laki. Velvollisuusetiikan mukainen ihmisarvon kunnioittaminen voidaan nähdä yksityisyyden suojaamisen lähtökohtana. Parhaiten se toteutuu, kun tutkittava voi itse päättää tutkimukseen osallistumisesta sekä siitä, mitä tietoja tutkimuskäyttöön halutaan antaa, ja millä ehdoilla. (Kuula 2006, 124–126.) Tästä syystä tutkimuslupa pyydettiin niin päiväkodin johtajilta, vanhemmilta kuin tietysti tutkimuksen kohteilta eli lapsilta. Tutkimusluvan yhteydessä annettiin myös saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruumenetelmästä eli sadutuksesta, tutkimusaineiston suojauksesta, säilyttämisestä ja hävittämisestä sekä tutkimustulosten julkaisemisesta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan osallistujan on tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kyse. Heti aineistonkeruun alkaessa kerroinkin lapsille, mitä tulemme tekemään, ja miksi nauhuri on mukana. Mikäli lapsi ei halunnut kertoa tarinaa,

heidän ei sitä tarvinnut kertoa. Tämän seurauksena kaksi lasta jäi pois tutkimuksesta. Hyvän tieteellisen käytännön (2012, 6–7) mukaan en myöskään luovuta tietoja ulkopuolisille tai käytä niitä muuhun tarkoitukseen.

Päätöksenteko lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa on keskustelun ja kritiikin alla. Ratkaisujen tekeminen siitä, voiko lapsi osallistua tutkimukseen, on aiemmin ollut lapsen läheisillä aikuisilla. Tähän ajattelumalliin suhtautuminen on tutkimuksissa kuitenkin nykypäivänä yhä kriittisempää. Tällä hetkellä näkemys siitä, ettei tutkimus tarvitse ikämäärittyneitä käytäntöjä lapsien lähestymiseen tutkimuksessa, on vahvistumassa. Tällaiseen eettiseen symmetriaan pohjautuva ajattelumalli kertoo entistä laajemmasta muutoksesta lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvassa ajattelussa. Lasten oikeuksien sopimuksen ja uudemman tutkimuseettisen keskustelun myötä on vahvistunut myös tulkinta lasten kyvykkyydestä sekä oikeuksista ottaa osaa ja vaikuttaa ratkaisevasti lapsiin itseensä kohdistuviin asioihin ja kasvuympäristöihin. (Strandell 2010, 92–93.) Päätöksenteko alaikäisiin kohdistuvissa asioissa on kuitenkin aina vanhemmilla. Tästä syystä pyysin kirjallisen luvan tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta. En kuitenkaan jättänyt itse tutkimuksen kohteita huomioimatta, vaan jokaiselta lapselta kysyttiin erikseen suostumus osallistumiseen. Tästä syystä muun muassa kaksi lasta jättäytyi tutkimuksesta pois, vaikka heillä oli vanhempien suostumus osallistumiseen.

Alanko ja Juutinen (2019, 177) ovat kokeneet, että lapset suhtautuvat tallennusvälineiden käyttöön neutraalin hyväksyvästi. Huomasin tämän myös itse aineistoa kerätessä, sillä yhdelläkään lapsella ei ollut mitään sitä vastaan, että nauhoittaisin heidän tarinansa. Nauhuri onkin yksi hyvistä esimerkeistä olennaisena välittävänä elementtinä lapsen ja tutkijan välillä aineisto-otteessa. Nauhurin avulla lapsi pystyy myös aktiivisesti seuraamaan ajan kulkua. Ennen lapsen kanssa aloitettavaa työskentelyä lapselle olisi hyvä antaa arvio toiminnan kestosta. Lapsen on myös hyvä tietää, että hänen on mahdollisuus keskeyttää toiminta milloin tahansa. (Alanko & Juutinen 2019, 177–178.) Ennen sadutusta kerroinkin lapsille, kuinka monta tarinaa haluaisin heidän kertovan minulle. Koska niin suomenkielisessä kuin ranskankielisessä sadutuksessa käytettiin pohjalla samaa sammakkotarinaa, lapset tiesivät ensimmäisen tarinan jälkeen, että myös seuraava tulisi olemaan samanlainen. Vaikka kukaan lapsista ei jättänyt sadutusta kesken, puheenaiheet saattoivat välillä siirtyä itse tutkimuksesta muun

muassa ympäristössä oleviin asioihin. Lapset saattoivat esimerkiksi kysyä, onko tietokone, jolta näytin kuvat omani tai kertoa, että seinällä oleva askarreltu työ on heidän tekemänsä. Annoin lapsille tilaa puhua aiheen ohi, mutta kysyin heiltä kuitenkin varsin nopeasti ja huomaavaisesti, voisivatko he jatkaa tarinan kertomista. Tämä ei ollut lapsille ongelma, vaan he jatkoivat tarinaa.

Kunnioitan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiutta, joten en kirjoittanut lasten nimiä ylös ollenkaan aineistoa kerätessä. Aineistot merkittiin kieli-numero -yhdistelmällä, esimerkiksi "sammakkotarina suomeksi 1". Jokaisella lapsella oli oma numeronsa, joten tiesin aineistoa litteroitaessa, mitkä tarinat kuuluivat kellekin lapselle. Litteroitaessa tarinoita nimesin tarinat kirjain-numero -yhdistelmällä. Jokaisella lapsella oli oma yhdistelmä myös tässä vaiheessa. Tällä tavoin haastateltaviemme nimettömyys on taattu. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) suosittelevat, tutkimuksessa ei tuoda osallistuvien henkilöiden nimiä esiin missään vaiheessa. Tutkittavien suorien tietojen, kuten esimerkiksi nimien, säilyttäminen ei myöskään ole laadullisia aineistoja käyttäessä tarpeellista (Kuula 2006, 132). Tutkimushenkilöt tulevat useasta eri päiväkodista, mikä pitää yksityisyyden paremmin suojassa, sillä valintakriteerejä vastaavia henkilöitä on päiväkodeissa hyvin vähän, minkä takia päiväkodin nimen perusteella myös kyseiset tutkimukseen osallistuneet lapset voisi päätellä. Kuten Kuula (2006, 131) tekstissäänkin mainitsee, täydellinen anonymisointi on kuitenkin useimmiten mahdotonta.

Hyvässä tieteellisessä käytännössä (2012, 6) mainitaan siitä, kuinka muiden tutkijoiden toimet ja aikaansaannokset on otettava huomioon soveliaalla keinolla, ja niille on annettava oikeanlainen asema ja kunnia. Koko tutkimukseni nojautuu teorian tietoon, joten huomioin aiemmat tutkimukset, enkä vähättele niitä. Merkitsen kaikki viittaamani teokset ja niiden tekijät asianmukaisesti lähdeluetteloon. Olen myös pyrkinyt kunnioittamaan muiden teoksia käyttämällä oikeanlaisia lähdeviitteitä heidän teoksiinsa viitatessa.

Laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuudella tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, ettei tutkijalla ole tutkittavasta ilmiöstä tai tutkimuksen tuloksista ennako-oletuksia. Kokemukset eivät saa olla esteenä tutkimuksellisille toimenpiteille, sillä laadullisen analyysin pyrkimykseen tutkimuksen edetessä kuuluvat niin oppiminen kuin yllättyminen. Tutkijalla saa kuitenkin olla työhypoteeseja analyysistä ja sen mukana tuomista tiedoista.

(Eskola & Suoranta 1998.) En luonut tutkimuksen alussa virallisia hypoteeseja, sillä halusin lähteä liikkeelle avoimin mielin.

Rehellisyyden, tarkkuuden ja yleisen huolellisuuden noudattaminen tutkimustyössä, tutkimuksessa ja sen tuloksissa on tärkeää (Hyvä tieteellinen käytäntö 2012, 6). Tutkimuksen laadun kannalta onkin kiinnitettävä huomiota totuuden paljastamiseen ja siihen sitoutumiseen (Seale 2004, 379). Olenkin pyrkinyt koko ajan rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen tutkimusta tehdessä. Kaikki työvaiheet on tehty tarkasti ja huolella. Tutkimustuloksissa on nostettu esiin juuri ne tulokset, mitä tutkimuksissa on saatu, eikä mitään ole jätetty julkaisematta.

8.6 Jatkotutkimusideat

Tulevaisuudessa aiheeseen voisi syventyä monilla eri tavoilla. Yhtenä esimerkkinä olisi pitkittäistutkimus aiheesta. Pitkittäistutkimus määritellään tutkimukseksi, jossa tutkimuksen kohteena oleva ilmiö kirjataan useampana kuin yhtenä ajankohtana (Sanastokeskus TSK 2020). Tietyiltä lapsilta tutkittaisiin siis sanaston monipuolisuutta esimerkiksi kahtena ajankohtana. Ensimmäisen kerran nuorempana ja uudestaan esimerkiksi kahden vuoden kuluttua. Näin voitaisiin vertailla niin lasten välisiä eroja kuin sitä, millaisia mahdollisia muutoksia tapahtuisi. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi myös yksilöiden kehityksen seuraamisen. Näiden lisäksi olisi mielenkiintoista seurata, tapahtuisiko sukupuolien välillä muutoksia iän myötä.

Toisena mahdollisena vaihtoehtona olisi tehdä sama tutkimus, mutta valita tutkimuskohteeksi kaksi eri ryhmää, esimerkiksi ryhmä, joiden kieliin kuuluu suomi ja ranska sekä ryhmä, joiden kieliin kuuluisi suomi ja englantia. Tällä tavoin voitaisiin selvittää, onko kielten väliset erot sanaston monipuolisuuden osalta yhteydessä tiettyyn kieleen vai pysyvätkö tietyt erot kielestä huolimatta samana.

Myös ympäristön vaikutusta sanaston monipuoleen olisi mielenkiintoista tutkia. Tässä tutkimuksessa huomattiin, että suomen kielen osalta sanasto oli monipuolisempaa kuin ranskan kielen osalta. Teoria antoi vahvistusta sille, että hallitseva kieli on seurausta muun muassa ympäristön kielelle altistumisesta. Tätä teoriaa voitaisiin lähteä tutkimaan jatkamalla esimerkiksi tutkimustani. Koska tutkimuksessa todettiin, että Suomessa asuvilla suomen kieli on

hallitsevampi, voitaisiin lähteä Ranskaan tutkimaan, tapahtuuko sama ilmiö toisin päin Ranskassa. Olisiko ranskan kieli suomalaisranskalaisilla lapsilla Ranskassa hallitsevampi kuin suomen kieli?

9 LÄHTEET

- Abbott, A. (2004) *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. Norton.
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019) Eettisen jälkien jäljillä – tutkimusvälineiden ja –tilojen toimintaverkostoteoreettinen luenta. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Helsinki: Unigrafia.
- Ambridge, B & Lieven, E. V. M. (2011) *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3.painos. Multilingual Matters cop.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bello, A., Giannantoni, P., Pettenati, P., Stefanini, S & Caselli, M. C. (2012) Assessing lexicon: validation and developmental data of the Picture NamingGame (PiNG), a new picture naming task for toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47 (5), 589–602. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/j.1460-6984.2012.00168.x>>. (Viitattu 11.1.2020).
- Bennet-Kastor, T. (2002) The “frog story” narratives of Irish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5(2). 131–146. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://search-proquest->

com.libproxy.tuni.fi/docview/199760204/abstract/FB1693E9523B434DPQ/1?accountid=14242>. (Viitattu 28.1.2020).

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994) Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale N.J.: Erlbaum

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2003) Qualitative research for education: an introduction to theories and methods. 4. uudistettu painos. Boston: Allyn and Bacon. 1–7.

Bornstein, M., Haynes, O., Painter, K. & Genevro, J. (2000) Child Language with Mother and with Stranger at home and in the Laboratory: a Methodological Study. *Journal of Child Language*, 27(2), 407–420. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1017/S0305000900004165>](https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1017/S0305000900004165). (Viitattu 11.1.2020).

De Houwer, A. (1995) Bilingual language acquisition. Teoksessa Fletcher, P. & MacWhinney, B. (toim.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd. 219–250.

Dewaele, J-M., Housen, A. & Wei, L. (2002) Opportunities and challenges of bilingualism. Mouton de Gruyter. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=3042352>](https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=3042352). (Viitattu 29.1.2020).

Djahimo, S. E. P. & Indahri, Y. (2018) Bilingual instruction in early childhood education, can it better develop children? *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education*, 42.

Eskola, J. & Suoranta J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://www-ellibslibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789517685047>](https://www-ellibslibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789517685047). (Viitattu 27.1.2020).

Fan, S., Liberman, Z., Keysar, B. & Kinzler, K. (2015) Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication.

Psychological Science 26 (7). Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797615574699>>.

(Viitattu 7.8.2019).

Greene, S. & Hill, M. (2005) Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. Teoksessa Greene, S. & Hogan, D. (eds.) Researching Children's Experience. Approaches and Methods. London: SAGE Publications Ltd. 1–21. Saatavilla www-muodossa: <URL:

https://www.researchgate.net/publication/237723450_Researching_Children's_Experience_Methods_and_Methodological_Issues>.

(Viitattu 19.8.2019).

Hassinen, Sirje (2002) Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 43. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951426648X.pdf>>. (Viitattu 7.8.2019).

Hassinen, Sirje (2005) Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Heilig, M. (2019) Naisen aivot, miehen aivot. Onko aivoilla sukupuolta? Jyväskylä: Atena.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Honko, M. (2013) Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. Acta Universitatis Tamperensis 1867. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Viitattu 19.8.2019).

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (2012) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: <URL:

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>. (Viitattu 27.1.2020).

Johdatus tilastotieteeseen (2016) Tilastokeskus. Saatavilla www-muodossa:

<URL:

https://tilastokoulu.stat.fi/verkkokoulu_v2.xql?course_id=tkoulu_tilaj&esson_id=4&subject_id=3&page_type=sisalto>. (Viitattu 3.2.2020).

Kaksikielisten lasten sosiaaliset taidot (2016) Familia ry. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.duoduo.fi/kirjasto/kaksikielisten-lasten-sosiaaliset-aidot>>. (Viitattu 7.8.2019).

Karlsson, L. (2013) Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. 171–198. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103171/978-951-44-9166-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Viitattu 30.4.2019).

Karlsson, L. (2014) Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012) Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 169–195.

Ketonen, R. (2010) Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41018/978-951-39-5109-2_2010.pdf?sequence=1>. (Viitattu 29.1.2020).

Kielilaki 6.6.2003/423. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423?search%5Btype>

[%5D=pika&search%5Bpika%5D=kieli%2A#L1P9>](#). (Viitattu 7.8.2019).

Kinzler, K. (2016) The Superior Social Skills of Bilinguals. The New York Times. Saatavilla www-muodossa: <URL: https://mobile.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/the-superior-social-skills-of-bilinguals.html?_r=0>. (Viitattu 7.8.2019).

Kubat, M. & Milicka, J. (2013) Vocabulary Richness Measure in Genres. Journal of Quantitative Linguistics 20. 339–349. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.milicka.cz/kestazeni/VocabularyRichness.pdf>>. (Viitattu 21.8.2019).

Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. & Paavola, L. (2006) Kaksivuotiaiden suomalaisten konsonantti-inventaarit. Puhe ja kieli, 26 (2), 71–79. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://journal.fi/pk/article/view/6654>>. (Viitattu 11.1.2020).

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012) Jokellus. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–75.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012) Varhainen sananasto kehitys. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. 83–89.

Kuula, A. (2006) Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. (124–140). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Laakso, M-L. (2014) Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 22–50.

- Leiwo, M. (1989) Lapsen kielen kehitys. 3. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino. 73–92.
- Lyytinen, P. (2014) Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–71.
- McArthur, T., Lam-McArthur, J. & Fontaine, L. (2018) The Oxford Companion to the English Language (2.ed.). Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://www-oxfordreference-com.libproxy.tuni.fi/view/10.1093/acref/9780199661282.001.0001/acref-9780199661282-e-1462>>. (Viitattu 23.1.20).
- McMunn Dooley, C. & Matthews, M. W. (2009) Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy* 9 (3), 269–294.
- Meisel, J. (1990) Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children. Dordrecht: De Gruyter Mouton, 221. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/detail?sid=6f4e0331-9241-4f18-bbfe-d9b0ecbb5e48@sessionmgr4010&vid=0&format=EB&rid=1#AN=560080&db=nlebk>>. (Viitattu 7.8.2019).
- Mercer, M. (1969) *Frog, where are you?* New York: Puffin Books.
- Milton, J. (2009) Measuring second language vocabulary acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009) Lasten kerrontaitojen arviointi. *Puhe ja kieli* 29 (3), 103–120.
- Nevalainen, S. (2005) Köyhtyykö kieli käännettäessä? Mitä taajuuslistat kertovat suomennosten sanastosta. Teoksessa Mauranen, A. & Jantunen, J.

(toim.) Käännösuomeksi. Tutkimuksia suomennosten kielestä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 139–160.

Nguyen, T. (2015) Code Switching: A Sociolinguistic Perspective. Hamburg: Anchor. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwMDcwMTFfX0FO0?sid=0dda74e8-c536-4a19-a6cb-a531cafc3c9e@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>](http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwMDcwMTFfX0FO0?sid=0dda74e8-c536-4a19-a6cb-a531cafc3c9e@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1). (Viitattu 7.8.2019).

Nurmilaakso, M. (2011) Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy. 31–41.

Oller, D. K. (2012) The Emergence of the Speech Capacity. 2. uudistettu painos. Psychology Press.

Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen (2007) Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://docplayer.fi/53209-Oma-kieli-kullan-kallis.html>](https://docplayer.fi/53209-Oma-kieli-kullan-kallis.html). (Viitattu 7.8.2019).

Paavola, L. (2006) Maternal Sensitive Responsiveness, Characteristics and Relations to Child Early Communicative and Linguistic Development. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514282035.pdf>](http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514282035.pdf). (Viitattu 11.1.2020).

Pohja lapsen kaksikielisyydelle luodaan jo ennen kouluikää (2014b) Familia ry. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.duoduo.fi/kirjasto/pohja-lapsen-kaksikielisyydelle-luodaan-jo-ennen-kouluikaa>](http://www.duoduo.fi/kirjasto/pohja-lapsen-kaksikielisyydelle-luodaan-jo-ennen-kouluikaa). (Viitattu 7.8.2019).

Ramírez, N. & Kuhl, P. (2016) Bilingual Language Learning in Children. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://ilabs.washington.edu/sites/default/files/Ramirez_WhiteHouse_Paper.pdf>](http://ilabs.washington.edu/sites/default/files/Ramirez_WhiteHouse_Paper.pdf). (Viitattu 7.8.2019).

- Rescorla, L., Frigerio, A., Sali, M., Spataro, P. & Longobardi, E. (2014) Typical and Delayed Lexical Development in Italian. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, 57 (5), 1792–1803. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1625575979/fulltextPDF/138BFF721F1B4D78PQ/1?accountid=14242>](http://www-muodossa.com.libproxy.tuni.fi/docview/1625575979/fulltextPDF/138BFF721F1B4D78PQ/1?accountid=14242). (Viitattu 11.1.2020).
- Riihelä, M. (1991) *Aikakortit. Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rodriguez, M. V. (2015) Families and Educators Supporting Bilingualism in Early Childhood. *School Community Journal*, 25 (2), 177–194.
- Ryen, A. (2004) Ethical Issues. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. SAGE. 218–235. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://methods.sagepub.com.helios.uta.fi/book/qualitative-research-practice>](http://www-muodossa.com.libproxy.tuni.fi/docview/1625575979/fulltextPDF/138BFF721F1B4D78PQ/1?accountid=14242). (Viitattu 27.1.2020).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/). (Viitattu 27.1.2020).
- Seale, C. (2004) Quality in Qualitative Research. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. SAGE. 379–389. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://methods.sagepub.com.helios.uta.fi/book/qualitative-research-practice>](http://www-muodossa.com.libproxy.tuni.fi/docview/1625575979/fulltextPDF/138BFF721F1B4D78PQ/1?accountid=14242). (Viitattu 27.1.2020).
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013) Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50, 312–321.

- Stolt, S. (2013) Hyvin ennenaikaisena / pienipainoisena syntyneiden lasten varhaisen sanaston kehitys – kirjallisuuskatsaus. *Puhe ja kieli* 33 (1), 3–14.
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H. & Lehtonen, L. (2008) Early lexical development of Finnish children: A longitudinal study. *First Language*, 28 (3), 259–279. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1177/0142723708091051>>. (Viitattu 11.1.2020).
- Strandell, H. (2010) Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>>. (Viitattu 7.8.2019).
- Suvanto, A. (2012) Lapsi tarinaa rakentamassa. Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen. *Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B* 106. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298622.pdf>. (Viitattu 15.8.2019).
- Teiss, K. (2012) Neuvoja monikieliselle ja –kulttuuriselle perheelle. *Mosaiikki* 4 (16). Saatavilla *www-muodossa*: <URL: http://mosaiikki.info/tampere_fi.php?id=2012_16_neuvoja>. (Viitattu 5.8.2019).
- TEPA- termipankki. Erikoisalojen sanastojen ja sanakirjojen kokoelma (2020) Sanastokeskus TSK. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.tsk.fi/tepa/fi/haku/pitkitt%C3%A4istutkimus>>. (Viitattu 31.1.2020).

- Tilvis, A., & Paavola-Ruotsalainen, L. (2019) Lapseen ja lähiympäristöön liittyvien taustatekijöiden yhteys sanaston kehitykseen 24 ja 30 kuukauden iässä. *Puhe Ja Kieli*, 39 (1), 119–139. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://doi.org/10.23997/pk.69817>>. (Viitattu 11.1.2020).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- University of Minnesota (2019) CARLA – Center for Advanced Research on Language Acquisition. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://carla.umn.edu/learnerlanguage/spn/comp/activity4.html>>. (Viitattu 8.1.2020).
- Valkonen, P. & Vilska, P. (2002) Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Teoksessa Niikko, A. (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/esiopetus/kansi.htm>>. (Viitattu 29.1.2020).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>>. (Viitattu 15.8.2019).
- Vihman, M. (1985) Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 12. Saatavilla www-muodossa: <URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/language-differentiation-by-the-bilingual-infant/23B1A26E23702EB6C668E8A05C35AAF8>>. (Viitattu 29.1.2020).
- Vihman, M. & McLaughlin, B. (1982) Bilingualism and Second language Acquisition in Preschool Children. Teoksessa Brainerd, J. & Pressley, M. (eds.) *Verbal Processes in Children*. Progress in Cognitive Development Research. Berlin: Springer Verlag, 35–58.

Vilkka, H. (2007) Tutki ja mittaa – määrällisen tutkimuksen perusteet. Saatavilla
www-muodossa: <URL:
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-
mittaa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. (Viitattu 8.7.2019).

Vilkka, H. (2015) Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Äidinkielenä kaksikielisyys. Kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa
kaksikielisyyteen (2015) Familia ry. Saatavilla www-muodossa: <URL:
<http://pdf.duoduo.fi/kaksikielisyys-julkaisu.pdf>>. (Viitattu 7.8.2019).

LITTEET

Liite 1

Sadutuksen pohjana käytetty Sammakkotarina-kuvat. Maecer Mayer "Frog, where are you?"

