

<https://helda.helsinki.fi>

Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella

Smolander, Sini

2016

Smolander , S , Kunnari , S & Laasonen , M 2016 , ' Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella ' , Puhe ja Kieli , Vuosikerta. 36 , Nro 1 , Sivut 57-75 . < <http://journal.fi/pk/article/view/56011/18508> >

<http://hdl.handle.net/10138/232361>

other
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

NÄKÖKULMIA KIELELLISTEN TAITOJEN ARVIOINTIIN JA KIELELLISEN VAIKEUDEN TUNNISTAMISEEN MONIKIELISELLÄ LAPSELLA

Sini Smolander, Helsingin yliopistollinen keskussairaala,
ja Oulun yliopisto

Sari Kunnari, Oulun yliopisto

Marja Laasonen, Helsingin yliopistollinen keskussairaala,
Helsingin yliopisto ja Turun yliopisto

Monikielisiä ihmisiä on maailmassa koko ajan enemmän. Suomessa virallisten kielten muodostaman kaksikielisyyden lisäksi myös muunlainen monikielisyys on lisääntynyt. Muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien alle 10-vuotiaiden määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa, ja määrän odotetaan kasvavan edelleen nopeasti. Nämä lapset ryhtyvät omaksumaan suomen kieltä vaihtelevassa iässä, ja he saattavat elää jo syntymästään saakka monikielisessä ympäristössä esimerkiksi vanhempien kahden kielen vuoksi. Koska nykytutkimuksen valossa useamman kielen omaksuminen ei ole riski kielellisille vaikeuksille, oletetaan yhtä lapsuuden yleisimmistä kehityksellisistä häiriöistä, kielellistä tai erityistä kielellistä vaikeutta, esiintyvän monikielillä saman verran kuin väestössä yleensä. Kliinisen havainnon perusteella suomea toisena tai jopa kolmantena kielenään omaksuvia maahanmuuttajataustaisia lapsia ohjautuu kuitenkin suhteellisesti yksikielisiä suurempi määrä diagnostisiin tutkimuksiin, ja nämä monikieliset lapset päätyvät muita useammin erityisen tuen piiriin päivähoidossa ja koulussa. Kielellisen vaikeuden erottaminen tavanomaisesta monikielisestä kehityksestä on vaikeaa, koska käytössä olevat arviointimenetelmät on suunniteltu ja standardoitu yksikielisten lasten arviointia varten ja koska vertailutietoa monikielisten ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten tyypillisestä kielen kehityksestä ei ole saatavilla. Tämän katsauksen tarkoituksena on kerätä yhteen tietoa siitä, miten ja millä perustein nykytutkimuksen valossa erilaisissa kielellisissä ympäristöissä kasvavien monikielisten lasten kielellisiä taitoja tulisi arvioida.

Avainsanat: arviointi, kielellinen vaikeus, lapset, monikielisyys

Kirjoittajien yhteystiedot:

Sini Smolander
HUS, HYKS Korva-, nenä- ja
kurkkutaudit/foniatria
PL 220 (Haartmaninkatu 4 E)
00029 HUS
sini.smolander@hus.fi

Sari Kunnari
Oulun yliopisto
Humanistinen tiedekunta/
Lapsenkielen tutkimuskeskus
PL 1000, 90014 Oulun yliopisto
sari.kunnari@oulu.fi

Marja Laasonen
Psykologian oppiaine,
Käyttätymistieteiden laitos
PL 9 (Siltavuorenpenger 1A)
00014 Helsingin yliopisto
marja.laasonen@helsinki.fi

1 JOHDANTO

Erilaisissa kieliympäristöissä elävien monikielisten lasten kielenkehityksen tarkastelu ja kielellisten taitojen arviointi on tullut yhä ajankohtaisemmaksi kansainvälistyvässä maailmassa. Syitä arvioida kielellisiä taitoja on monia, mutta yksi yleisimmistä syistä on tarve selvittää, onko kyse epätyypillisestä kehityksestä ja tarvitseeko lapsi kehittyäkseen joitakin tukitoimia. Kielellisen erityisvaikeuden (SLI, specific language impairment) suhteen yleisin tapa on perustaa diagnoosi poissulkukriteerien ohella alhaisiin piste-määriin standardoiduissa kielellisissä testeissä (Gillam, Peña, Bedore, Bohman & Mendez-Perez, 2013). Usein yksikielisten arvioinnissa etenkin kliinisessä käytännössä on käytetty referenssinä Tomblinin ym. (1997) tutkimusta, jossa päädyttiin kliinisesti merkittävän kehityksellisen vaikeuden tunnistamisessa -1,25 standardipoikkeaman rajaan kahden tai useamman testin yhdistelmäpistemäärässä, kun katsotaan ilmaisun, ymmärtämisen, sanaston, kieliopin ja kerronnan muodostama kokonaisuutta¹. Vaikka tautiluokituksen raja-arvot kielelliselle erityisvaikeudelle ovat tiukemmat, myös suomalainen kielellisen erityisvaikeuden Käypä hoito –suositus tunnustaa kliinisessä käytännössä lievempien raja-arvojen käyttökelpoisuuden (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus, 2010). Erityisvaikeuden diagnoosikriteerit on kuitenkin tehty yksikielisille ja soveltuvat sellaisenaan huonosti kahta tai useampaa kieltä omaksuvien vaikeuksien tunnistamiseen. Kaksikielisten kohdalla kirjallisuudessa käytetäänkin useimmiten termejä LI (language impairment, kielellinen vaikeus) tai joissain

tapauksissa PLI (primary language impairment, ensisijainen kielellinen vaikeus) (esim. Kohnert, 2008; Salameh, 2003, s. 17). Joka tapauksessa nykyisin ajatellaan yhä laajemmin, että raja-arvot ovat keinotekoisia, ja kyseessä on vaikeuksien ja vahvuuksien jatkumo (Karmiloff-Smith, 2009).

Monikielisyys luo omat haasteensa arviointiin, koska systemaattista vertailuaineistoa monikielisten lasten tyypillisestä kielenkehityksestä ja suomen kielestä toisena, peräkkäisesti kehittyvänä kielenä (L2, language 2) on vähän ja arviointivälineistö huomioi heikosti kahden tai useamman kielen samanaikaista kehittymistä (Bedore ja Peña, 2008). Lisäksi monikielinen ympäristö sinänsä tuo useita lisämuuttujia, joiden merkitystä on syytä arvioida kielellisen tilanteen taustalla.

Tämän katsauksen tarkoituksena on kerätä yhteen tietoa monikielisestä kielenkehityksestä, kielellistä vaikeutta mahdollisesti ennustavista piirteistä sekä kielellisten taitojen arvioinnista monikielillä. Tieto etenkin peräkkäisesti useita kieliä omaksuvien mahanmuuttajataustaisten lasten osalta on vielä vähäistä ja sirpaleista. Näkökulma katsauksessa on terveydenhuollon ammattilaisen.

2 MONIKIELISYYS JA MONIKIELISEN LAPSEN KIELELLINEN VAIKEUS

Monikielisyttä tarkasteltaessa on määriteltävä käsitteet, joilla monikielisydestä kulloinkin puhutaan. Tämän katsauksen kannalta tärkeimmät käsitteet ovat simultaani ja peräkkäinen monikielisyys. Simultaanisessa monikielisyudessa kielet kehittyvät rinnakkain hyvin varhain, useimpien tutkijoiden mielestä syntymästä saakka, mutta viimeistään kolmen vuoden ikään mennessä. De Houwer (2009, s. 2) viittaa simultaanisti kaksikielisen lapsen kieleen käsitteillä kieli A ja kieli Alfa. Peräkkäisestä monikielisestä kehityksestä käyte-

¹ Standardipoikkeama (SD, standard deviation) eli keskihajonta kuvaa kielellisissä testeissä havaintojen keskimääräisen etäisyyden jakauman keskiarvosta. Yleensä yhden standardipoikkeaman puitteissa suoriutuminen katsotaan normaalivariaatioon kuuluvaksi.

tään myös käsitettä toisen kielen oppija (L2 learner), ja sillä viitataan tilanteeseen, jossa kieli A:n ja mahdollisesti kieli A:n sanasto ja rakenteet on opittu jo kohtuudella. Toisen tai kolmannen kielen tullessa mukaan on kuitenkin alle kouluikäisillä useimmiten kyse toisen tai kolmannen kielen omaksumisesta luonnollisessa ympäristössä muodollisen opetuksen sijaan.

Muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien 0–9-vuotiaiden määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa koko maassa ja näyttäytyy pääkaupunkiseudulla suurimpana (13 % kaikista 0–9-vuotiaista Uudellamaalla) (Tilastokeskus, 2014). Näin ollen peräkkäinen monikielisyys on voimakkaassa kasvussa.

Mikäli oletetaan kielellistä erityisvaikeutta esiintyvän jopa 5–7 %:lla (Tomblin ym., 1997) ja monikielisillä esiintyvyydeksi sama kuin yksikielisillä (esim. Grech & McLeod, 2012; Korkman ym., 2012; Paradis, Genesee & Crago, 2011, s. 203), pääkaupunkiseudun alle kymmenvuotiaista, suomea toisena tai kolmantena kielenään omaksuvista, reilulla tuhannella on kielellinen vaikeus. Kliininen havainto on kuitenkin, että diagnostisiin kielihäiriötutkimuksiin ohjautuu suhteessa enemmän maahanmuuttajataustaisia monikielisiä kuin yksikielisiä lapsia. De Jong, Çavuş ja Baker (Armon-Lotem, de Jong & Meir, 2015) ovat raportoineet myös, että Alankomaissa 14 % kouluikäisistä on kaksikielisiä, ja 24 % heistä on erityisluokilla. Kaksi- ja monikielisten arviointiin saattaa liittyä usein yli-diagnoosoinnin riski. Näin tapahtuu helposti, jos lapsen yhden kielen kehittymistä tarkastellaan yksikielisen normeihin verraten. Toisaalta myös alidiagnoosointia voi tapahtua (Gutiérrez-Clellen, Restrepo & Simon-Cerejido, 2006). Tästä on kyse, jos kielten kehittymisen poikkeavuutta ja toiminnallista haittaa selitetään liian pitkään kahden tai useamman kielen yhtäaikaaisella kehittymisellä.

Vaikka tutkimusta monikielisten tyypillisestä ja poikkeavasta kielenkehityksestä alkaa olla jo jonkin verran, se keskittyy lähinnä isoihin kieliryhmiin (englanti–ranska, englanti–espanja). Tutkimus on myös painotunut paljolti simultaaniin kaksikielisyyteen eli tilanteeseen, jossa lapsi oppii monta kieltä yhtäaikaaisesti hyvin varhaisista vaiheista lähtien. Vasta viime aikoina on alkanut tulla tutkimusta peräkkäisestä kielenkehityksestä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla lapsilla, joiden äidinkieli on yhteiskunnassa vähemmistökielen asemassa ja jotka oppivat valtaväestön kieltä vasta äidinkiensä jälkeen (esim. Blom, Paradis & Sorenson Duncan, 2012; Rothweiler, Chilla & Babur, 2010; Verhoeven, Steenge, van Weerdenburg & van Balkom, 2011). Myös Eurooppalaisessa COST-toimessa IS0804² (www.bi-sli.org) on kerätty tietoa useista kielitaustoista (esim. saksa–turkki, englanti–puola, hollanti–turkki). Tutkimustiedon lisääntymisestä huolimatta vielä ollaan kaukana siitä, miten kielellinen vaikeus määritellään kaksikieliselällä lapsella. Tiedon yhdistäminen ja johtopäätösten tekeminen on hidasta, koska tutkimusten vertailu on vaikeaa. Vertailua hankaloittaa mm. se, että tutkijat käyttävät vaihtelevia kriteerejä kielelliselle vaikeudelle tai niitä ei ole tutkimuksissa selkeästi määritelty. On muistettava, että diagnostisiin tutkimuksiin ohjautuminen ei merkitse vielä sitä, että lapsella olisi kielellinen vaikeus, ja siten kielellisiin arvioihin ohjautuva lapsi ei voi automaattisesti kuulua tieteellisen tutkimuksen kielihäiriöisten tutkittavien joukkoon.

² COST, European Cooperation in science and technology IS0804: Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment.

2.1 Monikieliseksi kehittymisen tyypillisiä piirteitä

Monikielisen kehityksen tyypillisiä piirteitä on tunnettava riittävästi, jotta voidaan arvioida, milloin kehitys on viiveistä tai poikkeavaa. Monikielisillä kuten yksikielisilläkin lapsilla kehitys etenee tyypillisessäkin kehityksessä eri tahtisesti yksilöstä riippuen ollen silti normaalivaihtelun puitteissa. Vaikka on kuvattu, että simultaanissa ja peräkkäisessä kielenkehityksessä on eroja, jako ei ole aina täysin selvä tai välttämättä tarpeellinenkaan. Esimerkiksi varhain peräkkäisesti monikieliset (vaikkapa 3–4-vuotiaat) voivat joiltain osin kielenkehityksessään muistuttaa simultaaneja monikielisiä, ja toisaalta myöhemmin kuin syntymästään saakka kahta tai useampaa kieltä kuulleet voivat omata kehityksessään piirteitä, jotka voitaisiin tulkita myös peräkkäiseen kielenkehitykseen kuuluviksi (Paradis ym., 2011, s. 110). Tällainen piirre voi olla esimerkiksi kognitiivisen kypsyyden hyödyntäminen ja siten edistyminen kielissä nopeammin esim. useampia uusia kieliopillisia muotoja yhtäaikaisesti omaksuen.

Keskimäärin simultaanisti kaksikieliset saavuttavat kielenkehityksen merkkipaalut samantahtisesti kuin yksikieliset (De Houwer, 2009, s. 50; Werker, Byers-Heinlein & Fennell, 2009). Kielten hallinnan välinen epätasapaino on kuitenkin tyypillinen ilmiö. Dominantille eli lapsen vahvimmalle kielelle tyypillistä on mm. ei-dominanttia kieltä pidemmät lauseet, edistyneemmät lauserakenteet, laajempi sanasto sekä vähemmän epärointiä ja sananhakua ilmaisussa (Paradis ym., 2011, s. 70). Nämä monikieliset lapset käyttävät kuitenkin jo varhain kieliään kontekstiin sopivasti, ja heillä on etunaan mahdollisuus ymmärtää useampaa kieltä ja hyödyntää kaikkien kielten elementtejä kommunikaation turvaamiseksi.

Peräkkäiseen kielenkehitykseen kuuluu osittain samanlaisia piirteitä kuin simultaanisiin, mutta toisaalta erojakin on mm. liittyen uuden kielen omaksumisen alkuvaiheisiin, noin yhden vuoden omaksumisen jälkeen alkavaan dynaamisen välikielen vaiheeseen sekä kehityksen etenemiseen jossain määrin nopeammin pohjautuen yleiseen kognitiiviseen kypsyyteen (Paradis ym., s. 111–126; Cummins, 2000, s. 38). Myös tyypilliseen monikieliseen kehitykseen kuuluvassa ilmiössä, kielten siirtovaikutuksessa (cross-linguistic influence), saattaa olla simultaanin ja peräkkäisen kielenkehityksen välillä eroja siinä, miten äänneistön, sanaston ja kielen rakenteiden piirteet vaikuttavat kahden kielen välillä. Esimerkiksi fonologian ja erityisesti ääntämisen osalta äidinkielen vaikutukset saattavat olla peräkkäisesti kaksikielisillä selkeämmin kuuluvissa jäljempänä opittavassa kielessä.

De Houwer (2009, s. 50) toteaa, että tyypillisesti monikieliseksi simultaanisti kehittyvällä kaksikielisillä lapsella ainakin toisen kielen pitäisi olla pääpiirteissään iänmukaisesti kehittynyt. Tämä ei kuitenkaan tarkoittane, että yksikielisen normit välttämättä saavutettaisiin testitasolla. Useat tutkijat ovatkin kuvanneet, että monikielisten lasten testisuoriutumisen on usein ainakin jossain vaiheessa kehitystä yksikielisten lasten suoriutumista heikompa, kun lapsen kielellisiä taitoja arvioidaan suhteessa yksikielisiin normeihin (Armon-Lotem, 2012; Chondrogianni & Marinis, 2011; Paradis ym., 2011, s. 75; Verhoeven ym., 2011). Usein tyypillisesti etenevässä monikielisessä kehityksessä ajan mittaan tapahtuu kuitenkin kiinniottoa kielellisissä taidoissa myös suhteessa yksikielisiin, ja jotkut peräkkäisesti monikielisetkin saattavat menestyä yksikielisten tavoin jollain kielistään (Thordardottir & Juliusdottir, 2013). Toisaalta monikieliset voivat olla pitkälle kouluikänsä esim. yksittäisen kielen sanaston osalta yksikielisiä normeja jäljessä, mahdoli-

sesti aina aikuisuuteen saakka (Paradis ym., 2011, s. 124). Yhteenlaskettu sanasto on kuitenkin useimmiten kaksi- ja monikielisillä yhtä suuri tai jopa laajempi kuin yksikielisillä, ja siten käsitteellisesti kieli on kehittynyt varsin samoin mekanismein kuin yksikielisillä. Samoin morfologian osalta saatetaan havaita hyvinkin myöhään ilmaantuvia muotoja ja suurta yksilöllistä variaatiota (Paradis, 2005).

Yksilöllinen variaatio kaksikielisten välillä kehityksessä on todettu suureksi myös muissa tutkimuksissa ja useilla eri kielellisillä osaluueilla (Kohnert, 2010). Tämä näkyy myös niissä arvioissa, joiden mukaan arjen kommunikaatiokyvyn saavuttaminen peräkkäisen kehityksen tapauksessa esimerkiksi L2:n omaksumisessa kestää arviolta 2 vuotta ja akateemisen kielitaidon (ajattelun kieli) saavuttaminen jopa 5–10 vuotta (Cummins, 2008). Kielialtistushistoriaa ja altistuksen nykytilaa (kielten altistuksen alkuajankohta, kokonaisaltistus aika sekä määrällinen ja laadullinen altistus) on aina syytä tarkastella suhteessa muihin muuttujiin.

2.2 Monikielisen kehityksen poikkeavia piirteitä

Kielellisessä (erityis)vaikeudessa ongelma harvoin näyttääyty vain yhdellä kielellisellä osa-alueella (Leonard, 1992), vaikka tutkimus on paljolti keskittynyt löytämään häiriöpiirteitä vaikkapa erityisesti morfologiasta (Blom & Paradis, 2013; Chondrogianni & Marinis, 2011; Ågren, Granfeldt & Thomas, 2014). Monikielisillä on huomioitava, että vaikka ongelmia esiintyy kaikissa kielissä ja luultavimmin usealla kielen osa-alueella, ongelmat eivät näyttäydä samalla tavalla kaikissa kielissä, ja tietyn virhetyypin ennustavuus kielelliselle vaikeudelle tietyssä kielessä on suurempi kuin toisessa (Rom & Leonard, 1990). Esimerkiksi taivutukseltaan rikkaissa (inflectional) kielissä on taivutusvirheiden esiinty-

misfrekvenssillä vähemmän merkitystä kielihäiriödiagnostiikan kannalta. Virhetyypit ja niiden merkitys kielellisen kehityksen ja sen vaikeuksien kannalta tulisikin aina määritellä kielikohtaisesti (Leonard, 2014, s. 95–150).

Sanaston kehittymisen merkittävät vaikeudet sekä sananlöytämisen ongelmat kaikilla lapsen käytössä olevilla kielillä on kuvattu monikielisillä lapsilla yksikielisten tapaan, mutta vaikeuden todentaminen etenkin ilmaisevan sanaston tasoa arvioimalla on todettu haastavaksi jo aiemmin mainituista syistä (Bedore & Peña, 2008). Kieliopin osalta Blom ja Paradis (2013) havaitsivat, että tyyppillisesti kehittyviä ja kielihäiriöisiä peräkkäisesti kaksikielisiä lapsia verrattaessa aikamuotojen käytössä oli eroja, erityisesti toisena kielenä omaksuttavan englannin säännöllisten verbien osalta. Taivutuksiin vaikutti kuitenkin myös lapsen englannin sanaston laajuus ja äidinkielen rakenne. Håkansson, Salameh ja Nettelblatt (2003) ovat niin ikään todenneet ruotsi-arabia-kaksikielisillä kielihäiriöisillä lapsilla selkeästi varhaisemman kehitysvaiheen rakenteiden käyttöä molemmissa kielissään kuin tyyppillisesti kehittyvillä kaksikielisillä. Monikielisillä kielihäiriöisillä kuvataan myös yksikielisten kielihäiriöisten tapaan lausepituus lyhyemmäksi kuin tyyppillisesti kehittyvillä. Taivutusten ja lauserakenteiden kehittyminen vaikuttaisi siis olevan yksikielisten kielihäiriöisten tapaan haaste myös kaksikielisille kielihäiriöisille. Jotkut tutkijat ovatkin ehdottaneet, että lausepituutta ja morfologisesti puutteellisesti tuotettujen ilmausten määrää tarkastelemalla voisi saada arvion kielellisestä vaikeudesta (Verhoeven ym., 2011).

Monikielisillä kielihäiriöisillä on havaittu toisella kielellään (L2) vaikeuksia, jotka ovat samankaltaisia kuin yksikielisillä kielihäiriöisillä (Restrepo & Gutierrez-Clellen, 2001). Espanjan kielessä tällaisia vaikeuksia on raportoitu määräisten ja sukua ilmaisevien artikkelien käytössä. Stavrakaki, Chrysomallis

ja Petraki (2011) toteavat myös, että monikielisellä kielihäiriöisillä vaikuttaisi olevan kaikilla kielillään erilaiset virhetyypit, jotka muistuttavat yksikielisten kielihäiriöisten virhetyyppejä.

Monikielisten lasten kielellisen vaikeuden tunnistamisen tutkimuksessa on siis keskitytty paljolti morfologiaan, ja erityisesti verbien taivutuksiin. Bedore ja Peña (2008) esittävät kuitenkin, että huomio tulisi kiinnittää jatkossa puheen ymmärtämisen vaikeuksiin, ja diagnostisesti merkittäviä ja kielten välillä vertailukelpoisimpia voisivat olla taidot sanan merkityksen ymmärtämisessä sekä sanan mieleen palauttamisessa ja uusien sanojen omaksumisnopeudessa. Johtopäätösten tekeminen pelkästään puheilmaston perusteella on hankalampaa jo siitä syystä, että tyypillisestikin kehittyvillä monikielisillä ero kielen ymmärtämisen ja tuottamisen välillä on usein merkittävämpi kuin yksikielisillä (Gibson, Peña & Bedore, 2014; Thordardottir, 2011). Tällöin voisi ajatella, että merkittävät puutteet puheen ymmärtämisen kehittymisessä kertoisivat luotettavammin kielellisestä vaikeudesta.

Monikielisen kielellisen vaikeuden tutkimusraporteissa ei juurikaan pohdita kielellisen vaikeuden mahdollisia alatyyppejä. Toisaalta kielellisen erityisvaikeuden tutkimus onkin viime vuosina ehdottanut yhtä yleistä oireistoa ja uudistettu tautiluokitus DSM-5 (2013) ehdottaakin siksi vain yhtä kielihäiriön tyyppiä.

2.3 Tyypillisten ja poikkeavien kielenkehityksen piirteiden päällekkäisyys

Kliinisesti merkittävien vaikeuksien tunnistamista hankaloittaa tutkijoiden mukaan jonkin verran se, että peräkkäisesti monikielisillä tyypillisesti kehittyvillä lapsilla on todettu tietyssä toisen kielen kehityksen vaiheessa saman tyyppisiä vaikeuksia kuin yksikielisillä kielihäiriöisillä (Blom &

Paradis, 2013; Gillam ym., 2013; Paradis, 2005). Ranskan ja englannin kielen osalta on tyypillisillä toisen kielen omaksujilla todettu varhaisessa toisen kielen omaksumisen vaiheessa verbi- ja nominitaivutuksen omaksumisessa samankaltaisia piirteitä kuin yksikielisillä kielihäiriöisillä (vaikeuksia verbien aikamuodoissa, mutta suhteellisen tarkka nominien taivuttaminen). Kielialtistuksella lienee tässä kuitenkin merkityksensä, ja kyseessä saattaaakin olla tilanne, jossa toista kieltä omaksuva noudattelee kehityksessään nuoremman yksikielisen tyypillisesti kehittyvän lapsen kehityskulkua. Tällöin hän saattaa vertautua taitotasossaan oman ikäiseensä yksikieliseen kielihäiriöiseen.

Vaikka toisen kielen omaksujan ja yksikielisen kielihäiriöisen lapsen kielellisistä piirteistä on ollut jossain määrin vaikea löytää eroja, etenkin muusta kuin englannin kielestä niitä on jo raportoitu. De Jong (2010) havaitsi hollannin kielen osalta, että tietyn kielioppimuodon pois jättäminen olisi toista kieltä omaksuvalle kielihäiriöiselle tyypillisempää kuin muodon korvaaminen, joka taas tapahtuisi herkemmin tyypillisessä monikielisessä kehityksessä. Tyypillisesti kehittyvillä on siis todettu muotojen käyttöä, joka osoittaa tiettyä sääntöjen omaksumista mm. yliyleistyksen muodossa.

2.4 Kielellisen vaikeuden vaikeusaste monikielisellä

Monikielisten lasten kielellisten vaikeuksien vaikeusasteesta käydään keskustelua (kts. esim. Paradis, 2010). Tutkimuksissa on pyritty selvittämään, onko monikielisellä lapsella yksikielistä suurempi riski vaikea-asteisemmalle kielelliselle vaikeudelle. Vaikka usein verbimorfologiassa on todettu ongelmia kaksikielisen kielihäiriöisen lapsen molemmissa kielissä, ei vaikeuksia ole kuitenkaan kaksikielisiin tyypillisesti kehittyviin näh-

den suhteessa enempiä kuin vastaavilla yksikielisillä vertailuryhmillä (Paradis, Crago, Genesee & Rice, 2003). Paradis tutkimusryhmineen totesi saman ranska–englanti-simultaanikaksikielisillä kuin Gutiérrez-Clellen, Simon-Cerejido ja Wagner (2008) espanjan ja englannin puhujilla: simultaanisti kaksikielisten kielihäiriöisten on mahdollista saavuttaa kielellisesti sama taso yksikielisten kielihäiriöisten kanssa jo varhain. Gutiérrez-Clellenin ym. tutkimuksessa tämä näkyi mm. kieliä erottavien morfosyntaktisten sääntöjen omaksumisena kullakin kielellä. Rothweiler ym. (2010) ovat kuvanneet samanlaista nopean kehityksen ilmiötä peräkkäisesti kaksikielisillä, mikäli toista kieltä on alettu omaksua ennen neljää ikävuotta.

Steenge (2006) sekä Orgassa ja Weerman (2008) ovat todenneet sinnikkäämpiä haittoja peräkkäisesti kaksikielisillä kielihäiriöisillä. Myös Salameh, Nettelblad ja Gullberg (2002) ovat kuvanneet riskejä vaikea-asteisemmalle kielelliselle vaikeudelle peräkkäisesti kaksikielisillä, mutta merkittäviksi riskeiksi tuntuivat nousevan muut kuin kieleen ja kognitioon liittyvät tekijät. Salamehin ym. (2002) tutkimuksessa havaittiin tällaisiksi riskitekijöiksi äidin tulkin käytön tarve viiden vuoden maassa oleskelun jälkeen ja lapsen syntymän ajoittuminen suhteessa äidin maahanmuuttoon.

3 KIELELLISTEN VAIKEUKSIEN ARVIOINTI MONIKIELISILLÄ

Yleisellä tasolla olisi aina hyvä pohtia, miksi lasta arvioidaan ja minkälaisen menetelmien käyttö ja päätelmien tekeminen palvelee kunkinlaisia tarkoituksia. Syyt arvioinnille tai arvioinnin kehittämiseksi voivat olla yhteiskunnallisia tai inhimillisiä. Syynä voi olla mm. yksilöiden luokittelu ja resurssien kohdentaminen (Baker, 2006, s. 18).

Olemassa olevan tutkimustiedon ja hyvien käytäntöjen pohjalta on olemassa kan-

sainvälisiä järjestöjen/yhteisöjen suosituksia monikielisten lasten kanssa työskentelyyn (mm. American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1985; International Association of Logopedics and Phoniatrics [IALP], 2011). Euroopan komission tukeaman monikielisyysprojektin kannanotto Position statement on language impairment in multilingual children (2015) kokoaa niin ikään yhteen monikielisten lasten kielellisten taitojen arvioinnissa huomioitavia asioita. Tällä hetkellä ei ole kuitenkaan vielä mahdollista luoda arvioinnin ohjeistoa, joka joutaisi täysin yhtenäiseen ja vertailukelpoiseen tapaan todeta kielellinen vaikeus lapsella kielestä riippumatta (Thordardottir, 2015).

Yleisesti ottaen suunta ajattelussa on, että arvioinnin etenkin koulussa pitäisi siirtyä normireferenssistä kriteerireferenssiin. Silloin ei verrata toiseen lapseen ja normeihin, vaan kuvataan lapsen vahvuudet ja vaikeudet ja seurataan hänen kehitystään suhteessa häneen itseensä (Baker, 2006, s. 33; Battle, 2002; De Lamo White & Jin, 2011; Grech & McLeod, 2012). Tämä toimisi myös pohjana interventiolle. Euroopan neuvoston suositus Eurooppalainen viitekehys (Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, 2003) korostaakin kielen käyttöä ja kommunikaatiotarkoituksia sekä toiminnan tasoa.

Arvioinnissa käytettyjen menetelmien on oltava kulttuurisensitiivisiä, samoin haastattelutekniikoiden (Grech & McLeod, 2012). Yleensä terveydenhuollon ammattilaisen on hyvä pohtia mahdollisia kulttuurikohtaisia ajatuksia sairauteen ja vammaisuuteen liittyen. Yleisten kulttuuristen seikkojen lisäksi yksilöllisyys on kuitenkin aina huomioitava. Monikulttuurisessa ympäristössä yleistä arvioinnissa huomioitavaa on, että lapset luovat uutta identiteettiä, joka on useimmiten yhdistelmä esimerkiksi kohdemaan ja lähtömaan sekä vanhemmilta saatua kulttuuria. Sosio-

kulttuurinen lähestymistapa perustuu ajatukselle, että yksilön kielenkäyttöä ei voi erottaa hänen sosiaalisesta ja kulttuuriympäristöstään (De Lamo White & Jin, 2011).

3.1 Yleistä

Koska kielellinen vaikeus näyttäytyy harvoin yhdellä kielellisellä osa-alueella ja yksittäisten alueiden ja kielten perusteella päätelmien tekeminen erityisesti kaksikielisten osalta on epäluotettavaa, arvioinnissa tulee olla luova ja käyttää laajaa valikoimaa arviointimenetelmiä (Girolametto & Cleave, 2010). Arvioinnin kulun ja käytettyjen menetelmien dokumentointi on tärkeää.

Yleensä diagnostiikassa suositellaan käyttämään arviointimenetelmiä (esim. kielelliset testit) ja kliinistä arviointia sekä yhteenvetoa näistä (Thordardottir 2015). Kliininen arvio sisältää aina huolellisen esitietojen keräämisen ja lapsen toimintakyvyn selvittämisen vähintään havainnoimalla. Kielellisen tason arvioinnin lisäksi on joka tapauksessa aina huomioitava, miten mahdollinen ongelma vaikuttaa toimintaan (toiminnan haitta). Kielellisen erityisvaikeuden diagnostiikkaan kuuluu myös kuulontutkimus ja ei-kielellisen kognition arvio (Tomblin ym., 1997). Nykytutkimuksen valossa lupaavana arviointivälineenä pidetään myös epäsanatestausta (Thordardottir, 2015).

Kliiniseen traditioon nojaaminen ilman testejä nojaa paljolti ammattitaitoon ja kokemukseen, mutta on hyvin altis henkilöiden väliselle variaatiolle tulkinnassa. Kliinisessä arviossa voidaan esimerkiksi käyttää spontaaneja puhenäytteitä ja virheanalyysiä (tietty määrä tiettyjä virhetyyppisiä on diagnostinen). Jos minkäänlaista diagnostista traditiota ei ole, poikkeavuuden tunnistaminen perustuu huomioihin kielen käytöstä ja vaikeuksista verrattuna samanikäisiin lapsiin, joilla

on samanlaiset kielikokemukset (Paradis ym., 2011, s. 222).

Grech ja McLeod (2012) jakavat arviointimenetelmät esitietojen keräämiseen, normitettujen testien käyttöön, kriteeriperustaiseen arviointiin, havainnointiin sekä dynaamiseen arviointiin. De Lamo Whiten ja Jinin (2011) kuvaamassa arvioinnin rakenteessa on huomioitu edellisten tapaan normitetut testit, kriteerireferenssi, kielellisen prosessoinnin arviointi sekä dynaaminen arviointi, joka perustuu ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä ja jossa tarkastellaan lapsen kykyä edistyä ohjauksessa sekä hyödyntää strategioita. Lisäksi De Lamo ym. korostavat sosiokulttuurista lähestymistapaa (esim. perhedynamiikkaan ja perheen kielenkäyttöön tutustuminen ja lapsen tarkkailu kotiympäristössä).

3.2 Äidinkielen (L1 tai LA ja LA) ja toisen kielen (L2) epäsuora ja suora arviointi

Epäsuoran ja suoran arvioinnin avulla pyritään selvittämään lapsen kaikkien kielten taitotasoa ja näihin vaikuttavia tekijöitä (mm. kielialtisuuden määrää ja laatua). Koska tietoa tulee hankkia suoran arvioinnin (esim. kielelliset testit) lisäksi epäsuorasti ja monesta lähteestä, vanhempien strukturoitu haastattelu on tärkeä (Tuller, 2015), samoin tietojen pyytämisen esimerkiksi opettajalta. Haastatteleamalla tulee saada tietoa äidinkielen varhaiskehityksestä, nykytilasta (esim. ALDeQ) sekä lapsen kieliympäristöstä (esim. ALEQ). ALDeQ:in on mm. todettu toimivan hyvin kielestä riippumatta, mutta sen on todettu erottelevan varmemmin tyypillisen kuin poikkeavan kehityksen (spesifi, ei sensitiivinen). Äidinkielen arvio tavalla tai toisella on aina tärkeä (Gutiérrez-Clellen ym., 2012). Se on tärkeä paitsi diagnostiikan kannalta, myös ennustetta ajatellen ja kuntoutuksen suunnittelussa.

Kaikkien kielten tasoa siis suositellaan aina arvioitavaksi (Bedore ja Peña, 2008; Kohnert, 2010). Se on tärkeää mm. aiemmin kuvattujen tyypillisen ja poikkeavan kehityksen päällekkäistyvien piirteiden vuoksi. Voi olla, että toisen kielen tyypillisen omaksumisen vaiheeseen kuuluu lapsella tiettyjä helposti poikkeavaksi tulkittavia piirteitä, mutta ensimmäisellä kielellään hänellä ei ole ongelmia. Suorista arviointimenetelmistä puhuttaessa parasta olisi käyttää ryhmälle sopivia kaksikielisiä, normitettuja testejä (Bedore, Peña, Gillam & Ho, 2010), joissa huomioidaan kielellisten taitojen epätasainen jakautuminen kielten ja kielellisten osa-alueiden kesken. Tällainen testi on esimerkiksi BESA, Bilingual English Spanish assessment (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein, Bedore, 2014). Ongelma on kuitenkin kaksikielisten testien puutteen lisäksi kaksikielisten puheterapeuttien puute. Joissain suurimmissa kieliryhmissä mahdollista voisi olla kahden eri kielisen puheterapeutin ammattitaidon hyödyntäminen. Kuitenkin monikielisen arvion tekeminen tällä tavalla on vielä suhteellisen harvinaista (Peña & Bedore, 2011).

Monikielisille normitettujen testien jälkeen seuraavaksi paras vaihtoehto olisikin yksikieliset testit kaikissa kielissä erikseen, mutta sovitetuin normein (esim. Chondrogianni ym., 2011; Thordardottir, 2015). Thordardottir (2015) ehdottaa, että vaikka yleisesti ottaen katkaisukohtien pitäisi vaihdella testeittäin (kielen eri osa-alueet), simultaanisti kaksikielisillä voitaisiin käyttää dominoivalta kielellä katkaisukohtaa -1,5 sd tai -1,75 sd, heikommalla kielellä (altistus n. 25 %) jopa -2,25 sd tai -2,5 sd. Raja-arvot tarkoittavat sitä, mikä vielä voitaisiin katsoa normaalivariaatioon kuuuluvaksi. Tulkin avulla tehtyihin testikäännöksiin on suhtauduttava erittäin suuntaa-antavasti ja kuvailevasti eikä niiden tuloksia pitäisi koskaan verrata normeihin tai

raportoida pistemäärinä (Grech & McLeod, 2012; Langdon & Wiig, 2009).

Sen lisäksi että on pyritty kehittämään kaksikielisille normitettuja kaksikielisiä testejä, on huomioitu myös realiteetit pienten kieliryhmien osalta. Paradisin tutkimusryhmä (Paradis, Schneider & Sorenson Duncan, 2013) kehitti laskentakaavan, joka ottaa huomioon toisella kielellä (L2) saadut testitulokset sekä toiselle kielelle altistumisen ja äidinkielen tason vanhempien kertomana (ALDeQ) ja ennustaa näin, kuinka todennäköistä on, että toista kieltä omaksuvalla lapsella on kielellinen vaikeus. Ryhmä totesi, että vanhempien kyselylomaketta ja toisen kielen testituloksia yhdistämällä voidaan erotella tyypillinen ja poikkeava kehitys kaksikielisellä lapsella. Vahvin ennustaja oli kysely, minkä jälkeen ennustavimpia olivat epäsanatesti ja englannin morfologia (aikamuodot). Passiivinen sanasto ei ennustanut luotettavasti kielellistä vaikeutta monikielisellä.

Ongelmallisinta on arvioida rajatapauksia, kun toinen kieli on vahvempi toista ja lapsi saa raja-arvot alittavia tuloksia yhdellä tai molemmilla kielillä (Peña ja Bedore 2011). Yli-identifikaatiota voidaan näissä tapauksissa estää kaksikielisellä testauksella, koska lapsilla voi esiintyä dominanssin vaihtelua kielestä ja kielen osa-alueesta toiseen. Kannattaa myös huomioida arviointitehtävän kielispesifiys vs. yleisyys ja se, mitataanko passiivista vai aktiivista kielitaitoa (Paradis ym., 2011, s. 215–216; Thordardottir & Brandeker, 2013). Sanasto nähdään kielispesifinä osa-alueena samoin kuin morfologia kun taas esimerkiksi kerronnan makrorakenne on yleisempi, kieliä yhdistävä ominaisuus. Vaikka passiivisen sanaston ei ole joissain tutkimuksissa todettu olleen kielellistä vaikeutta ennustava, sen käyttöä esim. dynaamisen arvioinnin välineenä voitaisiin hyödyntää (Peña, Iglesias & Lidz, 2001). Myös puheen ymmärtämisen ja

tuottamisen välistä eroa tyypillisesti kehittyvän monikielisen vastaavaan eroon vertaamalla on arveltu olevan mahdollisesti diagnostista merkitystä (Gibson, Peña & Bedore, 2014).

3.3 Erityistä arvioinnissa huomioitavaa

Monikielisen lapsen arvioinnissa on huomioitava monia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä (Paradis, 2011). Sisäisiä tekijöitä ovat kielikyky, ikä, LA- ja L_a-kielten tai L1- ja L2-kielten typologia ja ulkoisia tekijöitä ovat kielten omaksumisjärjestys, altistusaika ja lapsen kieliympäristö. Paradisin (2006) mukaan erityisesti peräkkäisesti kaksikielisten kohdalla tulee huomioitavaksi enemmän mahdollisia yksilöllisesti kokonaisuuteen vaikuttavia tekijöitä, ja nimenomaan sisäisten tekijöiden on todettu vaikuttavan enemmän toisen kielen omaksumiseen (Unsworth, Hulk & Marinis, 2011).

3.3.1 Kielellisen altistuksen kesto ja määrä

Kielellisen arvion ajankohdalla on merkitystä ottaen huomioon esimerkiksi kielten omaksumisprosessin vaihe. Toisen kielen osalta arviointi voi olla joskus liian varhain, ja toisaalta äidinkielen osalta tulee huomioida mahdollinen kielen taantuminen. Arvioinnin ajankohdasta vaikuttaa siis myös testien käyttökelpoisuuteen (Gillam ym., 2013). Ågren ym. (2014) kuvaavat, että toiset rakenteet ovat vaikeampia kuin toiset, ne opitaan eri aikaan ja niihin vaikuttaa eri tavalla altistuksen alku ja syötös (laatu ja määrä). Paitsi kielten sisällä eri rakenteet ovat vaikeusasteeltaan erilaisia, myös kielten välillä rakenteet ovat eriasteisesti vaikeita (Bedore ja Leonard, 2000). Esimerkiksi englannissa aikamuodon käyttö on hankalaa, mutta espanjassa helppoa. Tämä tulisi ottaa huomioon esim. käännoستهstä käytettäessä.

Tutkimuksissa on koetettu selvittää altistuksen prosentuaalisen jakauman merkitystä

käytettäessä yksikielisiä lapsia vertailukohtana. Thordardottir (2011) havaitsi, että viiden vuoden iässä simultaanisti kaksikieliset, jotka ovat kuulleet 50–75 % ajasta toista kieltä, eivät eronneet ryhmän yksikielisistä merkittävästi, kun taas vain 25 % jotain kieltä kuulleet erosivat merkittävästi. Cattani ym. (2014) esittävät samansuuntaisesti 60 % altistusta toiselle kielelle kohtuullisen luotettavan seulonnan pohjaksi. Yleensä rajana altistusajalle tässä suhteessa on pidetty vähintään kahta vuotta, jopa kolmea (Paradis ym., 2011, s. 140). Paradis kollegoineen (CHESL center) esittää säännöllisen altistuksen määritelmäksi vähintään kolmen päivän päiväkotipäivän mittaista altistusta viikkotasolla.

Gillam ym. (2013) pyrkivät selvittämään aiemmin kielihäiriödiagnostiikalle asetettujen raja-arvojen spesifityttä ja sensitiivisyyttä peräkkäisesti monikielillä ja totesivat sovitamillaan raja-arvoilla kielihäiriön yliagnostisoinnin vähenevän huomattavasti. Tutkijat toteavat, että oikeilla raja-arvoilla yksikielisille kehitetyt testit voivat olla merkityksellisiä kaksikielisille jopa silloin, kun lapsi on kuullut yli vuoden ajan yli 30 % ajasta toista kieltään. Tutkimuksen vertailtavuus muihin tutkimuksiin on kuitenkin hankalaa, koska siinä ei kuvata täsmällisesti tutkittujen lasten ikää. Tutkimus ei suoranaisesti ota kantaa siihen, milloin kielellinen vaikeus voidaan diagnosoida vaan enemmänkin siihen, millä altistusprosentteilla tunnistamisesta tulee luotettavampaa. On esitetty, että yksikielisillä normitettujen testien luotettavuus vaihtelee myös arvioitavasta osa-alueesta riippuen, ja Gillamin ym. tutkimus on ansiokas siinä suhteessa, että laajaa valikoimaa eri kielellisten osa-alueiden testejä on käytetty. Vaikka tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että melko vähäiselläkin altistuksella voidaan tehdä jonkinlaisia päätelmiä kielenkehityksestä, tutkijat itse esittävät, että mikäli lapsi kuulee toista kieltä alle 30 % ajasta, on suurempi riski

tulla väärin diagnosoiduksi. Kohnert (2010) esittää, että altistusaika huomioimalla yksikielisiä testejä käytettäessä voidaan sulkea kielellinen erityisvaikeus pois sen sijaan että voitaisiin luotettavasti diagnosoida se.

3.3.2 Kielellisen altistuksen alkamisikä (Age of Onset)

Kielten altistuksen alkamisikä vaikuttaa kädyn jatkuvaa keskustelua (esim. Unsworth ym., 2011). Saattaa olla, että altistuksen alkamisikä vaikuttaa kielten joihinkin osa-alueisiin voimakkaammin kuin toisiin (Paradis, 2006). Jotkut tutkijat ovat havainneet, että mikäli toista kieltä aletaan omaksua 3–4-vuotiaana, kehityskulku muistuttaa enemmän L1:n omaksumista, ja mikäli lähempänä kuutta vuotta, kehitys muistuttaisi enemmän toisen kielen (L2) omaksumista (Rothweiler ym., 2010). Ågren ym. (2014) havaitsivat myös, että altistuksen alkamisikä on vaikutus erityisesti varhaisiin, helpompiin kielioppimuotoihin, kun taas syötteen laadulla ja määrällä oli enemmän vaikutusta vaikeampiin rakenteisiin. Tutkijat ehdottavatkin, että arvion pitäisi aina olla yhdistelmä altistuksen kokonaisajan ja määrän ja säännöllisyyden sekä laadun arviointia. Altistuksen määrällä on todettu olevan vaikutusta erityisesti ilmaisevaan sanastoon (Thordardottir ja Brandeker, 2012).

On myös havaittu, että myöhemmin lapsuudessaan toista kieltä omaksumaan alkavat saattavat kehittyä aiemmin aloittaneisiin verrattuna suhteessa nopeammin, koska kognitiivinen kypsyyden ja äidinkielen taito pohjalla saattavat edistää nopeampaa omaksumista esim. sanaston osalta (Chondrogianni ym., 2011; Goldberg, Paradis & Crago, 2008; Gutiérrez-Clellen, Simon-Cerejido & Sweet, 2012). Kielten jakamat piirteet voidaan hyödyntää nopeammin, ja yleisesti kehittyneempi kognitio antaa parempia mahdollisuuksia

myös kielenkehitykselle. Thordardottir (2011) havaitsi myös, että vaikka lapset alkoivat omaksua toista kieltään vaihtelevassa iässä mutta kuitenkin ennen kolmea vuotta, heidän välillään ei huomattu eroa sanaston ymmärtämisen osalta suhteessa yksikielisiin.

3.3.3 Kielten asema yhteiskunnassa

Kielen statuksella yhteiskunnassa on merkitystä sen omaksumisen kannalta (Paradis ym., 2011, s. 109). Status vaikuttaa muun muassa erilaisten asenteiden kautta kielen käyttötapoihin. Gathercole ja Thomas (2009) sekä Jia, Aaronson ja Wu (2002) ovat todenneet myös, että vähemmistökielille tarvitaan suhteessa enemmän altistusta, jotta se voisi kehittyä. Paradis ym. (2011) näkevät etnolingvistisen enemmistö- ja vähemmistöryhmäjätkumon niin merkittävänä, että se tulisi aina huomioida taustamuuttujana yhtä lailla kuin vaikkapa kielten omaksumisikä (simultaani vs. peräkkäinen).

3.3.4 Muut arvioinnissa huomioitavat tekijät

Äidinkielen ominaisuuksien (typologia) merkitystä toisen kielen oppimiselle on myös tutkittu. Hieman erilaisia vaikutuksia kielten samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta riippuen on kuvattu eri kielellisillä osa-alueilla (Blom, Paradis & Duncan, 2012; Paradis, 2006), ja etu samankaltaisuudesta (similarity advantage) on kuvattu merkitykselliseksi kielen omaksumisen kannalta (Jarvis ym., 2012; Schepens, van der Slik & van Hout, 2013).

Dörnyei ja Chan (2013) ovat tutkineet motivaatiota toisen kielen omaksumisen taustalla. Motivaatiolla on yleisesti ottaen tärkeä sija toisen kielen oppimisessa. Näkemys itsestä toisen kielen omaksujana vaikuttaa panostukseen ja lopputulokseen, ja tämänkin muuttujan mahdollisuus on hyvä huomioida kielellisiä taitoja arvioitaessa. Lapsilla varsinaisen

motivaation vaikutukset lienevät kuitenkin vähäisemmät kuin aikuisilla toisen kielen oppijoilla (Paradis, 2006).

Persoonallisuudella on niin ikään vaikutusta, ja erityisesti kielikyvykytydellä, johon sisällytetään usein sen kaltaisia asioita kuin työmuisti (sisältäen lyhytkestoisen äänteellisen aineksen mielessä pitämisen ja työstämisen) sekä assosiativinen (eli ärsykkeiden välisten yhteyksien) ja implisiittinen (eli tahaton) oppiminen (Linck ym., 2013). Menestymiseen vaikuttaa kuitenkin myös vanhempien sosioekonominen status sekä vanhempien toisen kielen hallinta. Näistä ja muista maahanmuuttoon liittyvistä sosiaalisista tekijöistä on kirjoittanut mm. Salameh (2003).

3.4 Arvioinnin kehittyminen

Nykyään pyritään selvittämään, mitä yhteistä kielestä riippumatonta kielihäiriöisillä on ja miten tämä saadaan parhaiten selville. Yleisempi prosessointiongelma hahmottuu kielihäiriöisillä pulmaksi yli kielirajojen. Esimerkiksi SLI:n taustalla vaikuttava perimä on yhteydessä myös näönvaraiseen suoriutumiseen (Viding ym., 2003). SLI-lapsilla on ryhmänä useita ei-kielellisiäkin vaikeuksia vaikkapa tarkkaavuuden säätelyssä, yleisessä tiedonkäsittelyn nopeudessa sekä lyhytkestoisessa tai työmuistissa (Leonard, Weismer, Miller, Francis, Tomblin, J. B. & Kail, 2007). Myös joitain yleisiä oppimisen mekanismeja on esitetty SLI:n taustavaikuttajiksi (Nicolson & Fawcett, 2007; Ullman, 2007). On kehitetty myös kielellistä arviointia, jossa tarkastellaan suoriutumista kaikilla kielillä (Peña & Bedore, 2011).

Dynaaminen arviointi on nouseva trendi, jossa toisin kuin staattisissa testitehtävissä lopputuotos ei ole tärkeä vaan kyky oppia kieltä (Camilleri & Botting, 2013; Camilleri, Hasson & Dodd, 2014; Hasson, Dodd & Botting, 2012; Peña, Gillam & Bedore, 2014).

Dynaamisessa arvioinnissa arvio perustuu ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeestä, ja usein arvion rakenne sisältää testauksen, harjoittelun ja uudelleen testauksen (Kapantzoglou, Restrepo & Thompson, 2012). Harjoitteluvaiheen toteuttamisessa voi olla eroja mm. strukturoinnin määrässä, ja tehtävinä voidaan käyttää esim. kerrontaa, nimeämistä, lauserakenteiden tuottamista tai ymmärtämistä, kategorisointia sekä muita ymmärtämisen tehtäviä. Strukturoidummissa harjoittelussa on tarkempaa, miten edetään ja minkä verran arvion toteuttaja voi antaa apua ja vihjeitä. Vähemmän strukturoitu harjoittelu vaatii arvion toteuttajalta enemmän asiantuntemusta ja sovelluskykyä, mutta mahdollistaa lapsikohtaisemman joustavuuden toteutuksessa. Joskus tehtävissä käytetään epäsanvoja. Camilleri ym. (2014) kuvaavat tutkimuksensa johtopäätöksissä, että useampi tutkituista lapsista olisi todennäköisesti staattisin menetelmin arvioituna päätenyt puheterapeutin vastaanotolle, mutta osoittivat dynaamisessa arvioissa erittäin hyvää ja nopeaa oppimiskykyä. Tutkijat suosittavat käyttämään myös dynaamisessa arvioissa useita kielen osa-alueita kattavaa arviointia. Suomalainen Ekapeli lukemaan oppimisen tukena on hyvä esimerkki dynaamisesta harjoittelusta, joka liittyy dynaamisen arvioinnin ajatuksen kanssa.

COST-toimessa IS0804 on kehitetty kielestä riippumattomia tai moneen eri kieli- ja kulttuuritaustaan sopivia arviointimenetelmiä (esim. sanasto, epäsanantoisto ja kerronta). Epäsanatoiston käytön mahdollisuutta arvioinnissa on tutkittu ensin yksikielisillä ja nyt myös monikielisillä (Kalnak, Peyrard-Janvid, Forssberg & Sahlén, 2014; Parra, Hoff & Core, 2011; Thordardottir & Brandeker, 2012). Sen ennustavuus kielihäiriölle ei ole yhtä selkeä monikielisillä kuin yksikielisillä. Vaikka epäsanatoisto on tiettyssä mielessä vähemmän kielestä riippuvainen kuin kielisidonnaiset arviointikeinot, myös epäsanatois-

toissa suoriutuminen riippuu jonkin verran taidosta tietyllä kielellä (Gutiérrez-Clellen ja Simon-Cerejido, 2010). Epäsanatestausta suositellaankin tehtäväksi ”kaikilla kielillä” (Thordardottir, 2015), koska epäsanatkaan eivät ole täysin tietystä kielestä riippumattomia tietynlaisten äänneyhdistelmien ja tavurakenteiden ollessa tyypillisempiä tai ylipäänsä mahdollisia kielestä riippuen. Kaksikielisten lasten arvioinnin luotettavuutta lisäämään ja kumuloituneen kielellisen tiedon sekä dominanssin vaikutusta vähentämään COST-toimessa kehitettiin myös kvasi-universaali epäsanatoistotehtävä (Chiat, 2015). Tällaisessa tehtävässä epäsanat on luotu niin, että ne sisältävät monille eri kielille yhtä aikaa mahdolliset äänneyhdistelmät. Thordardottir ja Brandeker (2013) toteavat epäsanates-tin hyväksi keinoksi erottaa kaksikielinen tyypillisesti kehittyvä ja kielihäiriöinen lapsi toisistaan, riippumatta altistuksen määrästä. Vertailtaessa tyypillisesti kehittyviä yksikielisiä ja kaksikielisiä sekä kielihäiriöisiä yksi- ja kaksikielisiä, kielihäiriöiset kaksikieliset menestyvät tehtävissä kaikista neljästä ryhmästä heikoimmin. Samankaltaiset tulokset tulivat myös lausetoistoissa, joita tutkijat kuvaavat epäsanatoiston ohella vähemmän kumuloituneeseen kielelliseen tietoon nojaavaksi. Jarvis ym. (2012) tosin ovat todenneet kielellisen tiedon vaikuttavan huomattavasti myös tällaisissa työmuistityyppisissä tehtävissä.

Spontaanien näytteiden keräämistä suositellaan myös yhtenä menetelmänä monikielisten lasten arvioinnissa. Se voidaan nähdä spontaanin puheen standardoituna arviona, kun tutkija käyttäytyy aina samalla tavalla käyttäen samaa materiaalia (Thordardottir, 2015). Suositus on, että alle kouluikäisillä käytettäisiin tällaisia keinoja, ja pidemmän puheen analyysi sisältäisi kouluikäisillä enemmän varsinaisia kerrontatehtäviä. COST-toimessa on kehitetty myös kerronnan arviointiin uusia menetelmiä. Narratiivi on todettu

yhdeksi hyväksi menetelmäksi monikielisten lasten arvioinnissa muun muassa, koska kerronnan makrorakennetta voidaan tarkastella kielestä riippumattomammin (Gutiérrez-Clellen, 2002; Iluz-Cohen & Walters, J., 2012).

4 LOPUKSI

Vaikka monikieliseksi kehittyminen alkaa olla yhä tavallisempaa, kielellisten taitojen arvioiminen ja vaikeuksien tunnistaminen monikieliselä lapsella on edelleen hyvin haastavaa. Vaikka tutkimustietoa sekä tyypillisestä että poikkeavasta kielenkehityksestä etenkin kaksikieliselä kertyy vähitellen useissa maanosissa ja maissa, tarve kielikohtaiselle tutkimukselle on edelleen suuri. Kielikohtaista tutkimusta tarvitaan, koska kehitys kielen eri osa-alueilla vaihtelee kielestä riippuen, ja myös ongelmat voivat näyttäytyä eri tavalla eri kieliselä. Kielikombinaatioiden tarkastelu on siis tärkeää, koska eri kielellisten ilmiöiden vaikeusaste ja siten ilmiöiden ennustavuus kielelliselä vaikeudelle vaihtelevat kielestä toiseen (Bedore & Leonard, 2000). Suomen kielen kehittymisen tutkimus peräkkäiselä monikieliselä kehittyvilä lapsilla on vielä alkutekijöiselä, ja viiteaineistolä tyypillisesti kehittyvilä lapsilta tarvitaan poikkeavan kehityksen arvioinnin parantamiselä ja sitä kautta yli- ja alidiagnostiikan välttämiselä (Paradis ym., 2011, s. 221).

Harryn ja Klingnerin mukaan vähemmistökielisten lasten suuri edustus erityisopetuksessa on yleiselä kaikkialla maailmassa (Laaksonen, 2009). Harry ja Klingner ovat todenneet lasten heikkoa koulumenestyselä tutkiessaan, että koulun pitäisi muuttaa toimintatapojaan vähemmistökuulttuurien lasten opettamisessa. Yksikieliseläyden normi on varsin ongelmallinen tässä yhteydessä, ja sekä arvioinnissa että opetuksessa tulisikin huomioida kehittyvän kielen lähtökohdat (Arvonen, Katva & Nur-

minen, 2012). Arvioinnin olisi syytä olla dynaamisempaa ja kehitystä seuraavaa. Riittävän pitkäaikaisen seurannan on todettu antavan lisätietoa yksilöllisistä ja ryhmätason kehityskuluista sekä tekevän diagnosoinnista luotettavampaa (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009). Paradis ym. (2011, s. 225) esittävät myöskin riskiryhmässä oleville eräänlaisia diagnostista seurantaa, jonka aikana lapsen eri ympäristöissä on tarkoitus noudattaa suunnitelmallista kielellistä rikastuttamista.

Meneillään oleva Helsingin yliopistollisen keskussairaalan Audiofoniatriksen päiväkeskuksen koordinoima Helsingin pitkittäinen SLI (kaksikielisyys) –tutkimus (<http://tiny.cc/helsliFI>) pyrkii vastaamaan arvioinnin kehittämisen haasteisiin. Tutkimusprojektin yhteydessä on muun muassa käännetty suomeksi ja otettu käyttöön äidinkielen kehitystä ja kieliympäristöä selvittävät vanhempien haastattelulomakkeet (Smolander, Laasonen, Kunnari & Service, 2012). Tutkimuksen aineisto on sekä kansallisesti että kansainvälisesti poikkeuksellinen asetelmaltaan ja laajuudeltaan. Se koostuu neljästä ryhmästä (poikkeavasti kehittyvät kaksikieliset, tyypillisesti kehittyvät kaksikieliset, poikkeavasti kehittyvät yksikieliset ja tyypillisesti kehittyvät yksikieliset), ja tutkittavia seurataan pitkittäisasetelman mukaisesti 3-vuotiaasta 6-vuotiaaksi. Tutkimuksen toivotaan tulevaisuudessa antavan viiteaineistoa tyypillisestä kehityksestä ja nostavan esiin poikkeavia piirteitä kehityksessä sekä linjaavan eri terveydenhuollon tasojen, päivähoidon ja koulutoimen rooleja poikkeavan kehityksen tunnistamisessa ja lasten tukemisessa.

LÄHTEET

The Alberta Language Development Questionnaire (ALDeQ). Haettu 18.8.2015 osoitteesta http://www.linguistics.ualberta.ca/en/CHESL_Centre/~media/linguistics/Media/

- CHESL/Documents/Paradis_ALDeQ_15Apr11.pdf
- Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ). Haettu 18.8.2015 osoitteesta http://www.linguistics.ualberta.ca/CHESL_Centre/~media/linguistics/Media/CHESL/Documents/ALEQ-26Mar2010.pdf
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition*. Arlington: American Psychiatric Association.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1985). *Clinical management of communicatively handicapped minority language populations*. Position paper Haettu 18.8.2015 osoitteesta <http://www.asha.org/policy/PS1985-00219.htm>
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1–4.
- Armon-Lotem, S. & de Jong, J. (2015). Introduction. Teoksessa S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (toim.), *Assessing Multilingual Children* (s. 1–22). Bristol: Multilingual matters.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2012). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Neljäs painos. Clevedon: Multilingual matters.
- Battle, D. (2002). Language development and disorders in culturally and linguistically diverse children. Teoksessa D. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (toim.), *Language and Communication in Children* (s. 354–386). Boston: Allyn & Bacon.
- Bedore, L. M. & Leonard, L. B. (2000). The effects of inflectional variation on fast mapping of verbs in English and Spanish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 21–33.
- Bedore, L. M. & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1–29.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B. & Ho, T-H. (2010). Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergarteners. *Journal of Communication Disorders*, 43, 498–510.

- Blom, E. & Paradis, J. (2013). Past tense production by English second language learners with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 281–294.
- Blom, E., Paradis, J. & Sorenson Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. *Language learning*. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x
- Calculating exposure to English. CHESL center. Haettu 18.8.2015 osoitteesta http://www.linguistics.ualberta.ca/CHESL_Centre/Identifying%20Language%20Impairment%20in%20ESL/Calculating%20Exposure%20to%20English.aspx
- Camilleri, B. & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: The dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language & Communication disorders*, 48, 565–581.
- Camilleri, B., Hasson, N. & Dodd, B. (2014). Dynamic assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational & Child Psychology*, 31, 57–72.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arrecks, F., Dennis, I. & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Communication Disorders*, 49, 649–671.
- Chiat, S. (2015). Non-word repetition. Teoksessa S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (toim.), *Assessing Multilingual Children* (s. 125–150). Bristol: Multilingual matters.
- Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 318–345.
- COST-toimi IS0804. Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment. Haettu 18.8.2015 osoitteesta www.bi-sli.org.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Teoksessa B. Street & N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 71–83). Toinen painos. Vol. 2: Literacy. New York: Springer science + Business Media LLC.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Jong, J. (2010). Notes on the nature of bilingual SLI. *Applied Psycholinguistics*, 31, 273–277.
- De Lamo White, C. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 613–627.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language learning*, 63, 437–462.
- Ekapeli lukemisen taitojen harjoitteluun. Haettu 30.11.2015 osoitteesta <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli>.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (2003). WSOY.
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language & Cognition*, 12, 213–237.
- Gibson, T. A., Peña, E. D. & Bedore, L. M. (2014). The receptive-expressive gap in bilingual children with and without primary language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 655–667.
- Gillam, R. B., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M. & Mendez-Perez, A. (2013). Identification of specific language impairment in bilingual children: I. Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1813–1823.
- Girolametto, L. & Cleave, P. L., (2010). Assessment and intervention of bilingual children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43, 453–455.
- Goldberg, H., Paradis J. & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29, 1–25.
- Grech, H. & McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. Teoksessa D. E. Battle (toim.), *Communication*

- Disorders in Multicultural and International Populations* (s. 120–147). St Louis (Mo.): Elsevier.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13, 175–197.
- Gutiérrez-Clellen, V. & Simon-Cereijido, G. (2010). Using nonword repetition tasks for the identification of language impairment in Spanish-English-speaking children: Does the language of assessment matter? *Learning Disabilities Research and Practice*, 25, 48–58.
- Gutiérrez-Clellen, V., Restrepo, A. & Simon-Cereijido, G. (2006). Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1209–1223.
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G. & Sweet, M. (2012). Predictors of second language acquisition in Latino children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 64–77.
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G. & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied psycholinguistics*, 29, 3–19.
- Hasson, N., Dodd, B. & Botting, N. (2012). Dynamic assessment of sentence structure (DASS): Design and evaluation of a novel procedure for the assessment of syntax in children with language impairments. *International Journal on Language & Communication Disorders*, 47, 285–299.
- Håkansson, G., Salameh, E.-K. & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*, 41, (2), 255.
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58–74.
- International Association of Logopedics and Phoniatrics. (2011). *Recommendations for working with bilingual children*. Haettu 18.8.2015 osoitteesta http://www.linguistics.ualberta.ca/en/CHESL_Centre/~media/linguistics/Media/CHESL/Documents/WorkingWithBilingualChildren-May2011.pdf
- Jarvis, S., O'Malley, M., Jing, L., Zhang, J., Hill, J., Chan, C. & Sevostyanova, N. (2012). Cognitive foundations of crosslinguistic influence. Teoksessa J. W. Schwieter (toim.), *Innovative Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism* (s. 287–307). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jia, G., Aaronson, D. & Wu, Y. (2002) Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131–161.
- Kalnak, N., Peyrard-Janvid, M., Forssberg, H. & Sahlén, B. (2014). Nonword repetition – A clinical marker for specific language impairment in Swedish associated with parents' language-related problems. *PLOS ONE* 9, (2): e89544. Doi:10.1371/journal.pone.0089544.
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neo-constructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45, 56–63.
- Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2010) Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 18.8.2015 osoitteesta: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50085>.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456–473.
- Kohnert, K., Windsor, J. & Ebert, K. D. (2008). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain & Language*, 109, 101–111.
- Korkman, M., Stenroos, M., Mickos, A., Westman, M., Ekholm, P. & Byring, R. (2012). Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems? *Acta Paediatrica*, 101, 946–952.
- Laaksonen, A. (2009). Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 123–141). Toinen painos. Opetushallitus.
- Langdon, H. W. & Wiig, E. H. (2009). Multicultural issues in test interpretation. *Seminars in Speech and Language*, 30, 261–278.

- Leonard, L. B. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 1076–1085.
- Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B. & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 408–428.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Toinen painos. Cambridge: MIT Press.
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R., Smith, B. K., Bunting, M. F. & Doughty, C. J. (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language learning*, 63, 530–566.
- Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. (2007). Procedural learning difficulties: reuniting the developmental disorders? *Trends in neurosciences* 30, 135–141.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. ja Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimivaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.), Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet (s. 36–63). Opetushallitus.
- Orgassa, A. & Weerman, F. (2008). Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24, 333–364.
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 172–187.
- Paradis, J. (2006). Second language acquisition in childhood. Teoksessa E. Hoff & M. Shatz (toim.), *Blackwell Handbook of Language Development* (s. 387–405). Oxford: Blackwell publishing Ltd.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227–252.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213–237.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F. & Rice, M. (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1–15.
- Paradis, J., Emmerzael, K. & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474–497.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Paradis, J., Schneider, P. & Sorenson Duncan, T. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1–11.
- Parra, M., Hoff, E. & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually developing 2-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 113–125.
- Peña, E. D. & Bedore, L. M. (2011). It takes two: Improving assessment accuracy in bilingual children. *The ASHA leader*, 1 November.
- Peña, E. D., Gillam, R. B. & Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2208–2220.
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A., & Bedore, L. M. (2014). *BESA: Bilingual English-Spanish Assessment*. San Rafael, CA: AR-Clinical Publications.
- Peña, E.D., Iglesias, A. & Lidz, C.S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech Language Pathology*, 10, 138–154.
- Position statement on language impairment in multilingual children. (2015). Multilingual children with SLI – bridging the gap between theory and practice. European commission within the Grundtvig action of the European Life Long Learning Programme. Haettu 30.8.2015 osoitteesta http://www.kentalis.nl/Kentalis_C02/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=25&OriginModID=

- 7686&OriginItemID=49470&CustID=785&ComID=25&DocID=92&Ext=.pdf
- Restrepo, M.A. & Gutiérrez-Clellen, V. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433–452.
- Rom, A. & Leonard, L. B. (1990). Interpreting deficits in grammatical morphology in specifically language-impaired children: Preliminary evidence from Hebrew. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 4, 93–105.
- Rothweiler, M., Chilla, S. & Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24, 540–555.
- Salameh, E.-K. (2003). *Language Impairment in Swedish Bilingual Children – Epidemiological and Linguistic Studies*. Studies in Logopedics and Phoniatrics, No 4, Lund University.
- Salameh, E.-K., Nettelbladt, U. & Gullberg, B. (2002). Risk factors for language impairment in Swedish bilingual and monolingual children relative to severity. *Acta Paediatrica*, 91, 1379–1384.
- Schepens, J., van der Slik, F. & van Hout, R. (2013). Learning complex features: A morphological account of L2 learnability. *Language Dynamics and Change*, 3, 218–244.
- Silvén, M. (2009). Kokemuksia diagnostisesta luokasta. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 113–122). Opetushallitus.
- Smolander, S., Laasonen, M., Kunnari, S. & Service, E. (2012). ALDeQjaALEQ in Finnish. Haettu 18.8.2015 osoitteesta <http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foaniatria/HelSLI-seurantatutkimus/tuloksia/Sivut/default.aspx>
- Stavarakaki, S., Chrysomallis, M.-A. & Petraki, E. (2011). Subject-verb agreement, object clitics and wh-questions in bilingual French-Greek SLI: The case study of a French-Greek speaking child with SLI. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25, 339–367.
- Steenge, J. (2006). *Bilingual children with specific language impairment: Additionally disadvantaged? Nijmegen: EAC.*
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. (2014). Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 30.11.2015 osoitteesta http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/vaerak_2014_2015-03-27_tie_001_fi.html.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship of bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15, 426–445.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. Teoksessa S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (toim.), *Assessing Multilingual Children* (s. 331–358). Bristol: Multilingual matters.
- Thordardottir, E. & Brandeker, M. (2013) The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1–16.
- Thordardottir, E. & Juliusdottir, A. (2013). Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 411–435.
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1245–1260.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. Teoksessa S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (toim.), *Assessing Multilingual Children* (s. 301–330). Bristol: Multilingual matters.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231–270.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. & Tsimpli, I. (2011). On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. Teoksessa M. Pirvulescu, M. C. Cuervo, A. T. Pérez-Leroux, J. Steele & N. Strik (toim.), *Selected Proceedings of the 4th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2010)* (s. 249–265). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project/Cascadilla Press.
- Unsworth, S., Hulk, A. & Marinis, T. (2011). Internal and external factors in child second language acquisition. *Linguistics Approaches to Bilingualism*, 1, 207–212.

- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M. & van Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1798–1807.
- Viding, E., Price, T. S., Spinath, F. M., Bishop, D. V. M., Dale, P. S., Plomin, R. (2003). Genetic and environmental mediation of the relationship between language and nonverbal impairment in 4-year-old twins. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1271–1282.
- Werker, J. F., Byers-Heinlein, K. & Fennell, C. T. (2009). Bilingual beginnings to learning words. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 3649–3663.
- Ågren, M., Granfeldt, J. & Thomas, A. (2014). Combined effects of age of onset and input on the development of different grammatical structures. A study of simultaneous and successive bilingual acquisition of French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4:4, 462–493.

PERSPECTIVES ON LANGUAGE ASSESSMENT AND LANGUAGE IMPAIRMENT IN MULTILINGUAL CHILDREN

Sini Smolander, Helsinki University Hospital and University of Oulu

Sari Kunnari, University of Oulu

Marja Laasonen, Helsinki University Hospital, University of Helsinki and University of Turku

The number of multilingual people is constantly increasing worldwide. In Finland, multilingualism other than formed by official languages has multiplied, and the number of under 10-year-old children whose mother tongue is other than Finnish, Swedish or Sami has doubled over the last ten years. These children begin acquiring Finnish in various ages, and they might even grow up in a multilingual setting from birth because of the two different languages their parents possess. Since, in the light of existing research, there is no evidence that acquiring more than one language at a time would result in an increased risk of language impairment, the prevalence of this developmental disorder should be expected to be similar in monolingual and multilingual settings. However, by clinical observation, children with immigrant background and Finnish as a second or even third language are referred to diagnostic assessments and placed on special education classes much more often than monolingual children. Differentiating impaired development from typical development is challenging because of the unsuitable assessment materials which are standardized for the assessment of monolingual children. In addition, a lack of sufficient knowledge of typical multilingual language development, especially in children with immigrant background, makes it difficult to determine whether the language development of these children should be considered typical or impaired. This review collects together present research on how and on what grounds the language development and level of language competence of multilingual children living in various language environments should be assessed.

Keywords: assessment, children, language impairment, multilingualism