

Yleisiä kysymyksiä, joita puheterapeutit esittävät kaksikielisistä / monikielisistä lapsista ja näyttöön perustuvia vastauksia

Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Goulart, B. N. G.,
Hunt, E., Laasonen, M. R., Levey, S., Meir, N., Moonsamy, S., Mophosho, M.,
Salameh, E.-K., Smolander, S., Taiebina, M., Thordardottir, E.
(2022)

Multilingual-Multicultural Affairs Committee
Monikielisyys- ja monikulttuurisuusasioiden komitea



Englanninkielisestä versiosta kääntänyt DeepL, tarkistanut
Marja Laasonen & Sini Smolander

Sisällysluettelo

Mitä käsitettä käytetään kuvaamaan lapsia, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä?..	3
Miten kehityksellinen kielihäiriö diagnosoidaan monikielisillä lapsilla?	3
Mitä kognitiivisia etuja useamman kuin yhden kielen puhumisesta on?	4
Miten useamman kuin yhden kielen puhuminen vaikuttaa metalingvistisiin taitoihin?	5
Voivatko lapset, joilla on kehityksellinen kielihäiriö, oppia useampaa kuin yhtä kieltä? ...	6
Mitä viitekehyksiä on käytettävissä monikielisten lasten puheen ja kielen arviointiin?	6
Mitkä kliinikkoon liittyvät tekijät puheterapeutin tulisi ottaa huomioon arvioidessaan monikielistä lasta?	7
Mitä kielellisiä tekijöitä puheterapeutin tulisi ottaa huomioon arvioidessaan kielellisesti monikielistä lasta?	8
Miten puheterapeutit voivat arvioida monikielisiä lapsia?	9
Tapaushistoria	9
Standardoidut arvioinnit	9
Vanhempien kyselylomakkeet	10
Kriteeriviitteiset lähestymistavat	10
Puhenäytteet	11
Kerronnan arviointi	11
Sanaston arviointi	11
Dynaaminen arviointi	12
Kielen prosessointi	12
Sosiokulttuurinen arviointi	13
Mitä lisämateriaalia on saatavilla monikielisten lasten puheen ja kielen taitojen arviointiin?	13
Mitkä ovat parhaat toimintatavat sellaisten monikielisten lasten tukemiseksi, joilla on puheen tai kielen vaikeuksia?	14
Kaksikielinen lähestymistapa	15
Kieltenvälinen lähestymistapa	15
Lähdeviitteet	16

Mitä käsitettä käytetään kuvaamaan lapsia, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä?

Monikielisyys (mukaan lukien kaksikielisyys) voidaan määritellä monella tavalla. Ei ole helppoa määritellä, kuka on monikielinen, koska kieli on dynaaminen, monimutkainen, sosiaalinen väline, joka kehittyy ajan myötä ja jota käytetään moniin eri tarkoituksiin eri ihmisten kanssa (Scharff Rethfeldt, 2023). Monikielisyyttä ja toisen kielen (L2) omaksumista koskeissa tutkimuksissa käytetään usein käsitteitä samanaikainen (simultaani) ja peräkkäinen (sekventiaalinen/suksessiivinen) kaksikielisyys sekä varhainen ja myöhäinen kaksikielisyys (Goldstein, 2019; Montrul, 2008). Näitä erilaisia kaksikielisten ryhmiä erotellaan iän, eri kielille altistumisen tai kielten omaksumisen alkamisiän perusteella. Nämä nimikkeet ovat kuitenkin ongelmallisia, kun yritetään kuvata monikielisen lapsen vahvuuksia ja heikkouksia tai kielellistä dominanssia eli hallitsevuutta.

Vaikka kielten hallitsevuudella tarkoitetaan useimmiten yhden kielen parempaa taitoa kuin toisen kielen hallintaa, on monikielisyys jatkumo. Tämä tarkoittaa sitä, että monikielisillä lapsilla voi olla joitain vahvoja taitoja yhdellä kielellä ja toisia vahvoja taitoja toisella kielellä ja lisäksi eri kielen alueilla (Goldstein, 2019; Thordardottir, 2015). Tämä johtuu siitä, että kielet kehittyvät eri aikataulujen mukaan, ja myös siitä, että lapset saavat erilaisia kokemuksia kussakin kieliympäristössä.

Samanaikaisen ja peräkkäisen kielen omaksumisen välinen ero ei myöskään ole kovinkaan selvä kehityspiirteiden osalta. On otettava huomioon monia eri piirteitä, kuten kunkin kielen omaksumisen alkamisikä, tiheys ja kesto, kielen hallitsevuus, jakautuneet kielitaidot, kielen eri alueiden väliset heikkoudet ja vahvuudet sekä kielikato. Kielten hallitsevuus ja osaaminen voivat myös muuttua ajan ja kokemuksen myötä. Kun lapsi esimerkiksi hallitsee uuden kielen entistä paremmin, hänen taitonsa voi ylittää ensimmäisen kielen (ensimmäisten kielten) taidot.

Miten kehityksellinen kielihäiriö diagnosoidaan monikielisillä lapsilla?

Häiriön varhainen tunnistaminen on tärkeää, jotta voidaan tukea kielellistä kehitystä, koulussa pärjäämistä, elämänlaatua ja osallistumista. Ensinnäkin lapsen perheeltä olisi kysyttävä, onko perheessä havaittu vaikeuksia ja poikkeaaako lapsen kehitys samanikäisten sisarusten ja ikätovereiden kehityksestä. On myös tärkeää, että lasten edistymistä verrataan muihin lapsiin, joilla on samanlainen kielikokemus, eikä yksikielisiin oppijoihin, jotka ovat syntymästään asti altistuneet vain yhdelle kyseisistä kielistä.

Lapsilla, joilla on kehityksellinen kielihäiriö (Developmental Language Disorder, DLD), on vaikeuksia kaikilla lapsen puhumilla kielillä (Kohnert, Ebert & Pham, 2021). DLD ilmenee kuitenkin eri tavoin eri kielissä ja kielen osa-alueilla (Stavarakaki ym., 2021). Siksi täydellinen esitietojen koostaminen edellyttää tietoa lapsen kehityksestä ja kyvyistä kaikilla kielillä. Vanhempien ja opettajien täyttämät strukturoidut kyselylomakkeet ovat usein arvokkaita välineitä, joiden avulla voidaan selvittää kielenkehityksen varhaisempien vaiheiden ja nykyisten kielitaitojen lisäksi myös kieliympäristö, jossa lapsi elää.

Lisäksi suositellaan lapsen kaikkien kielten suoraa arviointia. Todellisuudessa tämä ei kuitenkaan usein ole mahdollista eri syistä, eikä siihen ryhdytä (Thordardottir & Topbas, 2019). Joitakin raportoituja haasteita ovat muun muassa seuraavat:

- sellaisten standardoitujen testien vähäisyys, jotka sisältävät normeja monikielisille lapsille;
- rajallinen määrä monikielisiä klinikoita, jotka voivat käyttää ja arvioida arviointivälineitä, ja
- tiedon puute kielelle altistumisen eri määrän vaikutuksista testisuoritukseen.

Näiden suoran arvioinnin haasteiden selättämiseksi on myös ehdotettu menettelyjä, joilla arvioidaan kielellisen vaikeuden todennäköisyyttä vain yhden kielen muodollisen arvioinnin ja mukautettujen normien perusteella (Thordardottir, 2015). Varovaisuus on kuitenkin paikallaan näitä menetelmiä sovellettaessa, sillä kielelliseen suoriutumiseen vaikuttavat taustamuuttajat vaihtelevat valtavasti monikielisten lasten välillä. Erityisesti kielikokemuksilla ja sitä kautta hallitsevuudella on tärkeä rooli. Jotta diagnostisia päätöksiä ei tehtäisi pelkästään yhden kielen (usein enemmistökielen) perusteella, vähemmistökielen taitoja voidaan arvioida ammattitaitoisen tulkin avulla esimerkiksi puhenäytteiden perusteella. On myös suositeltavaa tarkkailla lapsen kielenkäyttöä hänen luonnollisessa ympäristössään.

Sen lisäksi, että monikielisen lapsen kielellisestä kehityksestä ja suoriutumisesta tehdään johtopäätöksiä, yksilön kommunikaatiohäiriön tunnistaminen edellyttää lukuisten kieleen vaikuttavien tekijöiden huolellista tarkastelua (Scharff Rethfeldt, 2023). Taitava klinikko ottaa asianmukaisesti huomioon tyypilliset kielenkehitysprosessit, kielikokemuksen vaikutukset taitojen kehittymiseen ja katoon, kielten väliset siirtovaikutukset sekä kielidominanssin vaihtelun erotellessaan häiriön ja erilaisuuden välillä.

Lopuksi voidaan todeta, että monikielisten lasten arvioinnissa käytetään usein suorien ja epäsuorien arviointimenetelmien yhdistelmää, koska lapsen sisäiset tekijät sekä ympäristöön ja tilanteeseen liittyvät tekijät vaihtelevat suuresti.

Mitä kognitiivisia etuja useamman kuin yhden kielen puhumisesta on?

Monikielisillä lapsilla on erilaisia kokemuksia kuin yksikielisillä lapsilla, kun heidän kognitiiviset kykynsä kehittyvät. Kuten jo todettiin, ympäristötekijät, kuten kielellisen syötteen laatu ja määrä, vaikuttavat lapsen kunkin kielen kehitykseen monikielisessä ympäristössä. Ulkoisten tekijöiden lisäksi myös lapsen sisäiset tekijät vaikuttavat lapsen eri kielten kehityksen nopeuteen ja taitojen lopulliseen saavuttamiseen. Kielitaito vaihtelee lapsilla, joilla on kielihäiriöitä ja kognitiivisia haasteita, osana häiriön astetta ja lapsen kehitystasoa (Bialystok, 2016).

Kognitiolla tarkoitetaan mielen sisäistä toimintaa tai prosessia, jossa tietoa ja ymmärrystä hankitaan ajattelun, kokemuksen ja aistien avulla. Se kattaa sellaiset toiminnot kuin tarkkaavuus, toiminnanohjaus, muisti ja kieli. Toiminnanohjausta on tutkittu eniten monikielisten lasten kognitiiviseen etuun liittyen, ja sillä viitataan useimmiten inhibiointiin (jonkin seikan ehkäisy tai estäminen), työmuistiin ja asiasta toiseen siirtymiseen (shifting) (Miyake ym., 2000). Kielikokemuksen ja kognition välistä suhdetta tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet, että monikielisillä lapsilla on valikoivia etuja yksikielisiin lapsiin verrattuna toiminnanohjausta vaativissa tehtävissä (Barac ym. 2014; Adesope ym. 2010). Tätä on selitetty useiden

kielijärjestelmien osaamisen ja säätelyn vaatimuksilla (Green, 1998), jotka vaikuttaisivat toiminnanohjaukseen sekä aivojen muotoutuvuuteen (plastisuuteen) (Bialystok & Poarch, 2014). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kaksikielisillä puhujilla on vahvuuksia yksikielisiin puhujiin verrattuna toiminnanohjauksen eri osa-alueilla (esim. Kroll & Bialystok, 2013).

Vaikka monet tutkimukset viittaavat kaksikielisten lasten tiettyihin etuihin eri kognition osa-alueilla, esimerkiksi parempaan tarkkaavuuden siirtämiseen, kahden säännönmukaisuuden samanaikaiseen oppimiseen (Kovács & Mehler, 2009) ja parempaan muistetun yleistämiseen (Brito & Barr, 2012) sekä parempaan estävään kontrolliin ja kognitiiviseen joustavuuteen esikouluikäisillä lapsilla (Barac ym., 2014), tuloksia ei ole aina pystytty toistamaan (Karlsson ym., 2015). Lisäksi, jos tehtävät asettavat liiallisia vaatimuksia kielelle, esimerkiksi monimutkaisten ohjeiden ymmärtämisessä, tyypillisesti kehittyvät peräkkäisesti kaksikieliset esikoulu- ja kouluikäiset lapset saattavat suoriutua heikommin kuin yksikieliset ikätoverinsa (Rosselli ym., 2010). Samanaikaisesti kaksikieliset saattavat niin ikään suoriutua yksikielisiä ikätovereitaan heikommin, jos esimerkiksi taito tietyllä kielellä on heikentynyt vähäisen syötteen vuoksi (Scharff Rethfeldt, 2023). Näin ollen, kun otetaan huomioon monikielisyyden eri muodot, muutokset kehityksen myötä ja moninaiset prosessit, jotka liittyvät yhteen tehtävään, on epätodennäköistä, että tulevaisuuden tutkimuksissa kyettäisiin osoittamaan kaksikielisyyden yleinen etu (Kovács, 2016).

Tutkijat eivät vielä täysin ymmärrä, mikä kaksikielisyydessä tai monikielisyydessä voi johtaa kognitiivisiin eroihin. Näin ollen kognitiivisia etuja ei ole vielä tutkittu kaksikielisillä / monikielisillä lapsilla, joilla on kognitiivisia ja/tai kielellisiä häiriöitä. Kohnert (2010) on esittänyt, että sekä yksi- että kaksikielisillä lapsilla, joilla on DLD, on samankaltaisia ei-kielellisiä haasteita (Kohnert et al., 2009). Esimerkiksi Ebert (2014) osoitti, että ei-kielellinen kuullun työmuisti selittää osittain lauseiden toistamisen vaikeuksia kouluikäisillä monikielisillä lapsilla, joilla on DLD. Tutkimus kaksikielisestä edusta lapsilla, joilla on DLD, on kuitenkin liian niukkaa, jotta siitä voisi tehdä johtopäätöksiä (Paap ym., 2015; Lehtonen ym., 2018).

Vaikka useamman kuin yhden kielen oppimisesta ei ehkä olekaan kognitiivisia etuja tai haittoja, on tärkeää huomioda, että useamman kuin yhden kielen osaaminen tai oppiminen on jo itsessään etu. Useamman kuin yhden kielen puhuminen antaa yksilölle mahdollisuuden kommunikoida useampien ihmisten kanssa, luoda yhteyksiä erilaisiin kulttuureihin ja antaa siten enemmän mahdollisuuksia tarkastella ja pohtia maailmaa.

Miten useamman kuin yhden kielen puhuminen vaikuttaa metalingvistisiin taitoihin?

Kaksikielisten lasten metalingvististä tietoisuutta eli tietoisuutta kielen luonteesta ja rakenteista koskevat tutkimukset antavat suhteellisen epäjohdonmukaisen kuvan. Joissakin tutkimuksissa raportoidaan kaksikieliseen oppimiseen liittyvistä suoriutumisen eduista. Esimerkiksi tyypillisesti kehittyvillä kaksikielisillä lapsilla on kehittyneet metalingvistiset taidot (Bialystok & Barac, 2012), ja nämä edut tulevat selvemmin esiin, kun kaksikielisyyden sujuvuus lisääntyy kielelle altistumisen lisääntyessä. Joissakin tutkimuksissa raportoidaan yksikielisten ja monikielisten lasten suorituskyvyn olevan sama, ja toisissa tutkimuksissa raportoidaan monikielisten lasten suorituskyvyn olevan heikompi (Bialystok, Majumder & Martin,

2003). Nämä epäjohdonmukaisuudet liittyvät kielten ominaisuuksiin, kielten väliseen typologiseen etäisyyteen, opetuskontekstiin, jossa lapset oppivat ja käyttivät kieltä, kielitaitoon ja tehtävien vaatimuksiin. Tulokset osoittavat myös, että metalingvistiset taidot siirtyvät kielestä toiseen, mutta kieltenvälisen siirron suuruutta rajoittaa kielitaito ja aineiston rakenne. Tulokset osoittavat siis, että on tärkeää arvioida näitä muuttujia tutkittaessa metalingvistisen tietoisuuden kehittymistä kaksi- ja monikielisillä oppijoilla.

Voivatko lapset, joilla on kehityksellinen kielihäiriö, oppia useampaa kuin yhtä kieltä?

Kuten edellä kuvattiin, useamman kuin yhden kielen osaaminen antaa henkilölle mahdollisuuden osallistua useisiin yhteisöihin, kuten perheeseen ja kouluun. Siksi myös kielihäiriöiset lapset hyötyvät siitä, että heidät kasvatetaan tai koulutetaan useammalla kuin yhdellä kielellä. Lapset, joilla on kielihäiriö, pystyvät oppimaan useamman kuin yhden kielen, kunhan heillä on siihen riittävästi mahdollisuuksia (Kay-Raining-Bird ym., 2016). Useamman kuin yhden kielen omaksuminen ei myöskään pahenna DLD:n vaikeusastetta (Paradis, 2010). Monikielisillä lapsilla, joilla on DLD, on kuitenkin vaikeuksia kielellisessä ja ei-kielellisessä prosessoinnissa kuten yksikielisillä ikätovereillaan (Ebert & Pham, 2019). Näin ollen yhden kielen hitaamman oppimisen sijaan he oppivat kahta tai useampaa kieltä hitaammin.

Mitä viitekehyksiä on käytettävissä monikielisten lasten puheen ja kielen arviointiin?

On tärkeää, että lääkärit hankkivat tiedot, taidot ja asenteet, joita tarvitaan, jotta he voivat luotettavasti arvioida ja huomioida kaksi- ja monikielisten lasten kielellisiä tarpeita.

Ensiksi olisi pohdittava kliinisen arvioinnin tavoitetta ja tarkoitusta. Onko tarkoituksena esimerkiksi kieltenopetuksen tarpeen määrittäminen, yhden kielen taitojen vertailu saman lapsen toiseen kieleen vai kliininen diagnoosi?

Kliinistä arviointia varten suositellaan useiden eri viitekehysten käyttämistä. Ehdotetut viitekehykset (ks. De Lamo White & Jin, 2011; Grech & McLeod, 2012) ovat usein päällekkäisiä ja sisäkkäisiä, ja niillä on sekä etuja että haasteita kaksikielisten lasten arvioinnissa:

- **Normeihin perustuvia standardoituja testejä** ei useinkaan suositella monikielisille lapsille, koska sopivaa vertailuryhmää ei ole.
- **Kriteeriviitteisessä arvioinnissa** taitoja verrataan etukäteen asetettuun kriteeriin, ei normeihin. Kieltä koskeva yhteinen eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto, 2022) perustuu tähän, ja sitä voidaan mukauttaa esimerkiksi lasten kielitaidon arviointiin päiväkodeissa.
- **Kielen prosessointitehtäviin** kuuluvat tyypillisesti epäsanojen toistaminen, kuulonvarainen lyhytkestoinen muisti ja äänteiden (fonologinen) erottelu. Niiden uskotaan olevan vähemmän riippuvaisia kielikokemuksesta, mutta ne eivät ole täysin kielineutraaleja.
- **Dynaaminen arviointi** perustuu lapsen kielenoppimisen lähikehityksen vyöhykkeen arviointiin. Kliinikko arvioi oppimispotentiaalia antamalla kehoituksia (prompteja) ja vihjeitä selvittääkseen, kuinka paljon ja minkälaisia

tukea lapsi tarvitsee uusien kielitaitojen omaksumiseen. Nämä tehtävät voivat myös ohjata kuntoutuksen suunnittelua.

- **Sosiokulttuuristen lähestymistapojen** mukaan kieltä ja ympäristöä ei voi erottaa toisistaan. Tässä lähestymistavassa käytetään usein kyselylomakkeita ja haastatteluja lapsen kielenkäytön arvioimiseksi hänen omassa ympäristössään.
- **Kokonaisvaltaisessa (holistinen) viitekehyksessä** yhdistetään useita arviointimenetelmiä, mikä on usein suositeltavin tapa lähestyä monikielisten lasten monitahoista arviointia.

Arvioinnissa on määriteltävä vahvuudet ja heikkoudet kaikilla kielillä sekä kaikilla kielen osa-alueilla ja taidoissa. Taidoissa on myös odotettavissa muutoksia ajan myötä, sillä kaksi- tai monikieliset, joilla on yhtä vahva osaaminen kaikissa kielissään (balanced bi/multilinguals), ovat harvinaisia (Baker, 2011). Tämä edellyttää seuranta-arviointimenetelmien mukauttamista lapsen kehityksen aikana.

Mitkä kliinikkoon liittyvät tekijät puheterapeutin tulisi ottaa huomioon arvioidessaan monikielistä lasta?

Monikielisten lasten kielen arviointi edellyttää, että klinikko ottaa huomioon kielenkäytön sosiaalisen ympäristön ja kulttuuriset kontekstit sekä erilaiset viestintätaidot ja kielitaidon kussakin kielessä. Diagnostinen tarkkuus voi kärsiä, jos klinikon ja lapsen välillä on kulttuurinen ja kielellinen epäsuhta. Kielellistä vääristymää voi esiintyä, vaikka vain lapsen ja klinikon murre eroaisi toisistaan. Arvioijat saattavat ylikompensoida tätä epäsuhtaa ja olettaa huonon suorituksen johtuvan kielellisistä eroista ja näin ollen aliarvioida kielihäiriön mahdollisuuden. Toisaalta arvioijat saattavat ylitulkita kielihäiriön mahdollisuuden, vaikka kyse on todellisuudessa vain kielellisistä eroista. Kulttuurisesti pätevän klinikon on ylitettävä kulttuuriset, kielelliset ja kommunikointiin liittyvät esteet, jotka voivat vaikuttaa kielteisesti arviointiin (Moxley, Mahendra & Vega-Barachowitz, 2004).

Mitä kielelle altistumiseen liittyviä tekijöitä puheterapeutin tulisi ottaa huomioon arvioidessaan monikielistä lasta?

Toisen kielen altistumisiän on todettu olevan vahva ennustaja kielitaidolle (Bylund, 2009), mutta herkkyysskautta toisen kielen oppimiselle pidetään melko pitkänä (Granena & Long, 2013). Vielä tärkeämpinä tekijöinä pidetään kuitenkin syötteen määrää ja laatua (Thordardottir, 2019; Unsworth, 2016).

Näin ollen on tavallista, että lapsilla on erilaisia kielellisiä taitoja omissa kielissään ja eri kielen osa-alueilla (Montrul, 2013). Jotkut lapset saattavat osoittaa vahvempia taitoja uudella kielellä ja toiset taas äidinkielellään. Tämä voi myös muuttua ajan myötä. Altistuminen voi vaikuttaa eri tavoin kielen osa-alueisiin, esimerkiksi monikieliset lapset, joilla on DLD, saattavat tarvita huomattavasti enemmän altistumista kehittääkseen ymmärtävää sanavarastoaan verrattuna tuottavaan sanavarastoonsa, kun kehitystä verrataan tyypillisesti kehittyviin kaksikielisiin (Smolander ym., 2021).

On tärkeää muistaa, että monikielisten lasten kehitykseen vaikuttavat useat tekijät, jotka eivät liity pelkästään altistumiseen. Näin ollen kaikista montaa kieltä oppivista

lapsista ei tule erittäin taitavia kaikissa kielissään (Thordardottir, 2017), vaikka he olisivat altistuneet kielelle varhain (Hoff, 2017).

Mitä kielellisiä tekijöitä puheterapeutin tulisi ottaa huomioon arvioidessaan kielellisesti monikielistä lasta?

Lapsilla, joilla on kielihäiriö, voi olla vaikeuksia useiden kielen osa-alueiden, kuten sanaston, syntaksin ja morfologian kanssa (Boerma ym., 2017; Blom ym., 2013), kuten heidän yksikielisillä ikätovereillaan, joilla on DLD. Vaikeudet kuitenkin vaihtelevat kielen, kielen osa-alueiden ja vaikeusasteen mukaan. Moninaisuus ja vaihtelu kielen välillä voi johtaa arviointivirheisiin. Monikielisiä puhujia arvioitaessa asiantuntijoiden on oltava tietoisia kielen välisistä syntaktisista, morfologisista, foneettisista, fonologisista, sosio-pragmaattisista ja semanttisista eroista.

Kielityypologioiden on osoitettu vaikuttavan uuden kielen oppimiseen kieltenvälisen vaikutuksen kautta (Jarvis & Pavlenko, 2008; Fabiano-Smith & Goldstein, 2010). Toisen kielen oppijoilla voi esimerkiksi olla vaikeuksia oppia kieliä, joissa käytetään sijamuotoja, jos äidinkielen puuttuvat nämä (Yager ym., 2016). Toisaalta kielet, joilla on paljon yhteisiä kieliopillisia tai fonologisia piirteitä tai joissa on fonologisesti toisiaan läheisesti muistuttavia sanoja (cognates, esim banaani, banana), on helpompi oppia yhdessä.

Kielitieteellisessä typologiassa kielet luokitellaan niiden rakenteellisten ja toiminnallisten piirteiden mukaan. Esimerkiksi valtaosa kielistä voidaan jakaa kolmeen tyyppiin subjektin (S), objektin (O) ja verbin (V) hallitsevan järjestyksen mukaan: SVO (esim. englanti, kiina), VSO (esim. arabia, wales) ja SOV (esim. japani, turkki). Joissakin kielissä on kiinteä sanajärjestys, kuten englannissa (SVO: *John likes Mary*), ja toisissa on vapaa sanajärjestys, kuten venäjän kielessä. Englannin kielessä "likes John Mary" (VSO) on epäkieliopillinen, kun taas venäjän kielessä kaikki yhdistelmät voivat olla kieliopillisia (esim. SVO, OVS, SOV, VSO, VOS, OSV). Sanajärjestyksen kieliopillisuus voi kuitenkin riippua muista muuttujista, kuten aikamuodosta. Kielet eroavat toisistaan myös adjektiivien sijoittelun suhteen: ennen tai jälkeen substantiivin (esim. englanti: *a long pencil / a blue pencil*; ranska: *un long crayon*, mutta *un crayon bleu*). (ks. lisää esimerkkejä Haspelmath et al., 2005).

Koska kielet eroavat rakenteellisesti toisistaan, on tärkeää verrata monikielisten lasten kielellistä suoriutumista kyseisten kielen kehitysjärjestyksen normeihin. Vaikka monikieliset lapset eivät noudata yksikielisiä normeja kehityksen nopeuden suhteen, simultaanisesti kaksikieliset lapset noudattavat kielikohtaista kehitysjärjestystä kussakin kielessä (Thordardottir, 2015). Tästä syystä monikielisten lasten ei välttämättä pitäisi odottaa omaksuneen samoja kieliopillisia rakenteita kaikissa kielissään.

Kieltenvälinen vaikutus: Vaikeudet voivat siirtyä ensimmäisestä kielestä toiseen, mutta myös päinvastoin (esim. Anderson, 2012; Cuza & Pérez-Tattam, 2016; Montrul & Sánchez-Walker, 2013). Monikieliset lapset saattavat myös kokea äidinkiellensä katoa (joidenkin kielellisten ominaisuuksien häviämistä) tai tiettyjen (esim. kieliopillisten) ominaisuuksien epätäydellistä omaksumista. Kaksikieliset lapset, jotka omaksuvat ensikielen (L1), jossa on rikas morfologia, rinnakkain L2:n kanssa, jossa on niukasti taivutusmuotoja, saattavat olla epätarkempia tuottamaan oikeita muotoja L1:ssä (esim. Janssen & Meir, 2018).

Ensikielen säilyttäminen voi olla haastavaa ilman riittävää altistumista, ja siirtyminen kielidominanssissa voi olla nopeaa, vaikka ensikieli olisi yleisesti ottaen statukseltaan korkea (esim. Scheidnes & Tuller, 2016). Kielen säilyttäminen on vielä haastavampaa vähemmistökielisessä ympäristössä, kun kielellä on vähän puhujia ja matala status yhteiskunnassa. Jos ensikieli on vähemmistökieli, se on alttiimpi vähäisemmälle syötteelle, ja kaksikielisillä onkin tällöin pienempi sanavarasto ensikielellään verrattuna alkuperämaan yksikielisiin (esim. Mieszkowska ym., 2017).

Vähemmistökielen pitäminen käytössä edellyttää erityisiä ja usein suuria ponnisteluja. Joskus lasten ensikieli voi kadota (Polinsky, 2007), mikä tunnetaan nimellä kielikato. Tätä katoa voi myös tapahtua eriasteisesti, riippuen mahdollisuuksista ja motivaatiosta käyttää kieltä. Monissa tapauksissa ei välttämättä tapahdu ensikielen taitojen menetystä, vaan hidastunut jatkuva edistyminen taidoissa. Kaksikielisen opetuksen on osoitettu suojaavan ensikielen taitoja ja se voi olla tärkeää kielen ylläpitämisen kannalta (Castilla-Earls, ym., 2019). Tutkimukset osoittavat myös, että altistuminen on pätevä mittari suhteellisen taidon hallitsevuudesta kummassakin kielessä (Köpke & Genevska-Hanke, 2018), ja kato voi olla vain väliaikaista, jos ensimmäisen ja uuden kielen (kielten) tasapainoisempaan käyttöön palataan nopeasti. On tärkeä kannustaa perheitä jatkamaan kotikielensä (kotikieltensä) käyttöä kommunikoidessaan uutta kieltä omaksuvien lasten kanssa, sillä monikielisyydessä on myönteisiä tekijöitä.

Miten puheterapeutit voivat arvioida monikielisiä lapsia?

Monikielisten lasten arvioinnissa suositellaan useita suoria ja epäsuoria arviointimenetelmiä. Yhteydenpito ensisijaisen huoltajan, arvioinnin kokonaisuudesta vastaavan henkilön ja yhteisön kulttuuritulkkien kanssa on arvokasta. Tärkeitä kliinisiä käytäntöjä ovat onnistunut työskentely tulkkien kanssa, sopivien testien ja arviointivälineiden valinta sekä keinojen löytäminen kotona puhuttujen kielten taitotason selvittämiseksi (McNeilly, 2019).

Tapaushistoria

Anamneesi tarjoaa mahdollisuuden saada tietoa lapsen altistumisesta kielille ja ympäristöistä, joissa kutakin kieltä käytetään. Tiedot lapsen kommunikaatiokumppaneiden puhumista kielistä, kunkin kielen puhumistiheydestä ja ympäristöistä, joissa kieliä puhutaan, ovat tärkeitä. Perheenjäsenten haastattelu on tärkeä osa arviointiprosessia. Scharff Rethfeldt (2023) on ehdottanut joukkoa kysymyksiä, joka on käännetty eri kielille siltä varalta, että klinikon ja hoitajien kielitaito ei vastaa toisiaan. Anamneesi sisältää myös tietoja lapsen kielenkehityksestä molemmilla kielillä sekä perhehistorian ja mahdolliset riskitekijät.

Standardoidut arvioinnit

Standardoitujen testien hyödyntämistä vaikeuttaa kaksikielisten/monikielisten lasten kohdalla se, että normeja on suurelta osin saatavilla vain yksikielisille lapsille (Rimikis et al., 2013). Koska monikieliset lapset ovat heterogeeninen joukko, "kaksikielisen normin" tai "monikielisen normin" kehittäminen ei välttämättä ole mahdollista.

Sovellettavien normien puuttuessa arviointivälineiden epävirallinen käyttö on usein ainoa käytettävissä oleva lähestymistapa. Jos tiettyä kieltä varten on saatavilla normitettuja testejä, yksikielisten normien suora soveltaminen kaksi- tai monikielisiin lapsiin johtaa kuitenkin kaksikielisten lasten yli diagnosointiin (Bedore & Peña, 2008). Yksikielisten testien käyttö voi olla tarkoituksenmukaista joissakin tapauksissa, erityisesti silloin, kun kyseessä ovat lapset, joilla yksi kieli on vahvasti hallitseva (Thordardottir, 2011). On ehdotettu menettelyjä, joissa kaksikielisille lapsille käytetään testeissä erilaisia erottelukriteerejä tyypillisen ja häiriöisen kehityksen välillä (Thordardottir, 2015). Tämä perustuisi lapsen erityiseen altistumishistoriaan ja kielidominanssiin. Kunkin kielen vertailu yksikielisiin normeihin antaa käsityksen toiminnasta yksikielisessä ympäristössä (Thordardottir, 2017). Yksi lähestymistapa on käyttää standardoitua testiaineistoa epävirallisella tavalla. Näin toimitaan usein silloin, kun normitettuja testejä ei ole laadittu kyseiselle väestölle. Tässä lähestymistavassa tutkija esittää testin kysymykset ilman, että hän käyttää testissä vaadittavia pistemääriä testin edellyttämän kokonaispistemäärän määrittämiseen. Kun käytetään tätä tapaa, on tärkeää käyttää osioanalyysiä sen määrittämiseksi, mitkä testin tehtävät aiheuttavat vaikeuksia.

On myös tärkeää ottaa huomioon kulttuurierot, sillä kaikilla lapsilla ei ole kokemusta testien tekemisestä. Näitä lapsia arviotaessa voi olla tarpeen antaa enemmän selityksiä, harjoitustehtäviä ja -ärsykeitä voi olla tarpeen toistaa ja testitehtäviä muotoilla uudelleen. Saattaa myös olla tarpeen testata yli testin ylärajan (eli yli sen kohdan, jossa testin antaminen lopetettaisiin, jos testi pisteytettäisiin testikäsitteiden ohjeiden mukaisesti). Tutkija voi myös pyytää lapsia selittämään vastauksensa selvittääkseen, ovatko he ymmärtäneet kysymyksen. On pidettävä mielessä, että tällaiset muutokset mitätöivät kaikki testin normit, sillä normitusotoksen lapsille on annettu testi tiukan protokollan mukaisesti (Thordardottir, 2015).

Vanhempien kyselylomakkeet

Muita epävirallisia arviointimenetelmiä ovat vanhempien kyselylomakkeet, joissa verrataan arvioitavan lapsen tietoja vastaavista lapsista julkaistuihin tietoihin. Vanhempien kyselylomakkeet tarjoavat arvokkaan välineen kerätä tietoa lapsen kielen kehityksen varhaisista virstanpylväistä, kielellisen suoriutumisen nykytilasta, kieliympäristöstä koskevista yksityiskohdista ja myös perheen kielellisten vaikeuksien historiasta (Paradis ym., 2017). Vanhempien kyselylomakkeita on saatavilla useita, esimerkiksi ALEQ, ALDeQ, PABIQ, BIPAQ, Q-BEX (ks. lisämateriaalit).

Kriteeriviitteiset lähestymistavat

Yksi mahdollisuus on käyttää enemmän kriteeripohjaisia lähestymistapoja (Baker, 2011), joissa taitoja verrataan ennalta määrättyyn oppimistavoitteeseen, suoritukseen tai muuhun kriteeriin ottamatta huomioon sitä, miten jokin normatiivinen otos suoriutuu. Kriteerit voidaan asettaa yksilöllisesti (esim. fonologisesti ymmärrettävä puhe, tietty kieliopillisuuden taso puheessa, kyky noudattaa ohjeita arkielämän tilanteissa jne.) On tärkeää pitää mielessä, että virallisia testejä ei ole suunniteltu käytettäväksi epävirallisina arviointivälineinä, ja siksi kriteerivertailua käyttävässä arvioinnissa käytettävät aineistot ovat usein erilaisia kuin standardoidut testit. Tiettyjen taitojen arviointiin voidaan käyttää esimerkiksi puhenäytteitä, joissa on enemmän tai vähemmän strukturoituja tehtäviä. Vaikka nämä epäviralliset lähestymistavat ovat usein ainoat käytettävissä olevat menetelmät, on korostettava, että ne edustavat likiarvoja, joihin liittyy suurempi virhemarginaali kuin huolellisesti suunniteltuihin testattavaan väestöön soveltuviin testeihin.

Puhenäytteet

Monikielisten lasten arvioinnissa on erittäin suositeltavaa käyttää spontaaneja tai esiin houkuteltuja kielinäytteitä (Thordardottir, 2015). Kielinäytteiden kerääminen voidaan tehdä löyhästi tai vahvasti strukturoiduissa tilanteissa ja erilaisten vuorovaikutuskumppaneiden kanssa.

Puhenäytteet antavat arvokasta tietoa tosielämän tilanteista ja viestintätaidoista. Näytteistä voidaan arvioida monia asioita kaikissa lapsen kielissä: morfosyntaksia (esim. kieliopillinen monimutkaisuus tai ilmauksen keskipituus, syntaktinen monimutkaisuus), leksikaalista monimuotoisuutta, fonologiaa ja kielenkäyttöä kontekstissa sekä kieltenvälistä vaikutusta. On kuitenkin muistettava, että kieltenvälinen vertailu ei ole suoraviivaista etenkin mikrorakenteellisella tasolla (Kohnert, Ebert & Pham, 2021). Puhenäytteet ovat ammattilaiselle arvokas väline, jonka avulla hän voi kerryttää tietämystään tietyn populaation kielellisestä käyttäytymisestä myöhempää tunnistamista varten, varsinkin kun näytteet kerätään johdonmukaisesti. Työskenneltäessä esikouluikäisten lasten kanssa näytteet saattavat keskittyä enemmän keskustelunäytteisiin ja vanhempien lasten kanssa siirrytään enemmän narratiiviseen lähestymistapaan (Thordardottir, 2015). Kielinäytteet ovat arvokas väline, kun arviointia tehdään tulkin avulla. Näytteet voidaan tällöin myös nauhoittaa valmiiksi kotiympäristössä ja analysoida myöhemmin (Langdon, 2016).

Kerronnan arviointi

Kertomuksellinen lähestymistapa arviointiin on hyödyllinen ja myönteinen lähestymistapa kielitaidon arviointiin. Kertomukset voivat antaa tietoa lapsen hallitsemasta sanastosta, kieliopillisista rakenteista ja tarinan rakenteesta (Squires ym., 2014). On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon kulttuurierot kertomusten tyyliin ja rakenteisiin, kun arvioidaan eri kielitaustoista tulevia lapsia (Bliss & McCabe, 2011). Kertomuksia voidaan kuvata koko tarinan rakenteen (makrorakenne) ja tarinan muodostavien erityyppisten sanojen ja lauseiden (mikrorakenne) avulla. Kouluikäiset lapset luovat tyypillisesti tarinoita, jotka sisältävät makrorakenteen elementtejä: hahmot, ympäristö, alkutapahtuma, suunnitelmat, jotka on kehitetty vastauksena alkutapahtumaan, toimet suunnitelmien toteuttamiseksi, seuraus ja sisäiset reaktiot, joita hahmot tuntevat vastauksena alkutapahtumaan tai seuraukseen (Stein, 1988). Lapset, joiden kieli kehittyy tyypillisesti, onnistuvat paremmin kerronnan tuottamisessa kuin lapset, joilla on kehityksellinen kielihäiriö (DLD). Tulokset osoittavat myös, että lapsen makrorakenteen pisteet ensikielellä päiväkotiyksikössä ennustavat pisteitä toisessa kielessä ensimmäisellä luokalla. Itse asiassa useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on todettu, että kaksikielisyys ei vaikuta paljoakaan kertomusten makrorakenteeseen (ks. esim. Gagarina et al, 2016: Applied Psycholinguistics -lehden erikoisnumero "Narrative Abilities of Bilingual Children") – siksi selvät vaikeudet kertomisen suhteen ovat merkki kielellisestä vaikeudesta tai häiriöstä, riippuen sen vakavuudesta.

Sanaston arviointi

Pienen kaksikielisen lapsen sanavarastoa voidaan arvioida myös arvioimalla kokonaissanastoa ja käsitteiden määrää (Gross ym., 2014; Pearson ym., 1997), mikä on erityisen tärkeää silloin, kun lapsi käyttää koodinvaihtoa vastauksessaan

merkityksen välittämiseksi. Lapsi voi käyttää sanoja koko kielellisestä repertuaaristaan antaakseen parhaan vastauksensa. Esimerkiksi kuvaillakseen raidallista, pyöreää, isoa ja punaista palloa espanjaa ja englantia puhuva lapsi voi sanoa: "Striped" ... "round" ... "grande" ... "rossa". Jos tämä lapsi pisteytettäisiin vain englannin kielen perusteella, pisteet olisivat "2". Jos lapsen kotikieli (espanja) ja toinen kieli (englanti) pisteytettäisiin, tulos olisi "4". Jos huomioidaan vain yksi kieli, lapsen todellista sanastotaitoa ei oteta huomioon.

Käsitteellisen sanaston pisteytys tehdään usein Mac-Arthur-Bates Communicative Development Inventories -tarkistuslistalla (CDI Advisory Board, 2015/suomenkielinen lyhyt versio: Sanaseula. Stolt & Vehkavuori, 2018). Tällöin lasketaan käsitteet, joille lapsi on tuottanut sanan, kielestä riippumatta. Näin ollen, jos lapsi on sanonut "pajama" ranskaksi ja myös englanniksi, kyseinen sana lasketaan vain kerran käsitteellisen sanaston pistemäärään. Useilla kielillä tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitteellisen sanaston pitäisi olla suunnilleen verrattavissa yksikielisen sanaston normeihin (Pearson ym., 1993). Tässä on kuitenkin vaihtelua eri kielten ja lapsen kielitaidon välillä (Thordardottir ym., 2006).

Dynaaminen arviointi

Dynaaminen arviointi on toinen vaihtoehtoinen arviointimenetelmä (Gillam ym., 2014; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). Dynaamisen arvioinnin tavoitteena on kuvata oppijoiden kyvyt, tarkkailla oppijoiden taitojen muokattavuutta, herätellä aktiivista, itsesääätelyyn perustuvaa oppimista ja suunnitella kuntoutusta. Dynaamisen arvioinnin avulla arvioija voi tutkia vasta orastavia taitoja tai lapsen muokattavuutta (eli muutosta ohjauksen kautta).

Dynaamisen arvioinnin tavanomainen muoto diagnostisiin tarkoituksiin on testaus-opetus-uudelleentestaus. Testivaiheessa tutkija selvittää lapsen heikot alueet ja toiminnan perustason ilman apua tai tukea. Opetusvaiheessa arvioija mallintaa kohdekäyttäytymistä ja -strategioita mielekkäissä yhteyksissä, tekee lapselle selväksi, miten strategioita sovelletaan, antaa lapsen johtaa osan ajasta ja kasvattaa vaatimuksia sitä mukaa, kun taidot omaksutaan. Jotta voidaan määrittää, miten lapsi on edistynyt opetusvaiheen jälkeen, hänet uudelleentestataan. Toimitatapoja voidaan mukauttaa eri kielitasoille, ja tehtävät voivat vaihdella (ymmärtävä kieli, tuottava kieli, sanat, epäsanat, morfologia jne.). Myös toiminnan muunneltavuuden mittareita harkitaan, ja niillä mitataan lapsen reagointikykyä (miten lapsi reagoi uuteen tietoon ja käyttää sitä), tutkijan ohjauksen määrää (muutoksen aikaansaamiseksi tarvittavan ponnistelun määrä ja laatu) ja siirtovaikutusta (uusien taitojen yleistyminen). Kaikki kolme tekijää ovat ratkaisevia määrittäessä, epäonnistuuko lapsi tehtävässä kokemuksen vai kyvyn vuoksi. Dynaamista arviointia on käytetty menestyksekkäästi erottamaan lasten kokemuksen puute kyvyttömyydestä (Orellana et al., 2019). Näin ollen se voi olla hyödyllinen lähestymistapa arvioitaessa lapsia, jotka puhuvat useita kieliä.

Kielen prosessointi

Testien, jotka kohdistuvat kielen prosessointiin eivätkä niinkään kielen tuntemukseen (sanaston koko tai syntaktiset rakenteet), on osoitettu erottelevan tarkasti lapset, joilla on ja joilla ei ole DLD, sekä kaksi- että yksikielisten puhujien osalta (Armon-Lotem & Meir, 2016; Thordardottir & Brandeker, 2013; Fleckstein et al., 2018; Chiat & Polišenská, 2016; Summers et al., 2010). Näihin testeihin kuuluvat muun muassa epäsanojen toisto ja lauseiden jäljittely. Epäsanojen toistoon liittyy kyky hahmottaa,

tallentaa, palauttaa mieleen ja toistaa äänteiden sarjoja. DLD-lapsilla sanojen pituus vaikuttaa paljon enemmän kuin TD-lapsilla, ja tämä on ilmeistä sekä yksi- että kaksikielisillä lapsilla (Thordardottir & Brandeker, 2013). Erityisesti epäsanonjen toisto on osoittautunut lupaavaksi erotettaessa kaksikielisiä DLD-lapsia tyypillisesti kehittyvistä ikätovereistaan (esim. Thordardottir & Brandeker, 2013), vaikka sekään ei ole täysin riippumaton kielialtistuksesta.

Sosiokulttuurinen arviointi

Sosiokulttuurinen lähestymistapa perustuu oletukseen, että henkilön kielenkäyttöä sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutusta ei voida erottaa toisistaan (De Lamo White & Jin, 2011). Puheterapeutit käyttävät etnografisia paradigmoja kerätäkseen tietoa lapsen yhteisöstä, aiemmista kulttuurisista kokemuksista ja perheen kulttuurista. Tieto koulujen kulttuureista ja järjestelmistä, joille lapset ovat altistuneet, voi antaa arvokasta tietoa heidän käyttäytymisestään (Langdon, 1993; Langdon, 2002; Seymour, 1981; Valdes, 1995; McNeilly, 2019). Usein käytettyjä välineitä ovat haastattelut ja kyselylomakkeet, ja lapsia havainnoidaan ja arvioidaan usein heidän tutussa ympäristössään. Kulttuurisia muuttujia voivat olla muun muassa seuraavat:

- Käyttäytyminen, joka ei vastaa (valtaväestön) yhteiskunnan tavanomaista käyttäytymistä? , kuten katsekontaktin erilaisuus, kysymyksiin vastaamiseen kuluva aika ja kielenkäyttö aikuisten kanssa.
- Arvioinnin syihin liittyvät uskomukset: kenen pitäisi tehdä testi, kuinka paljon työtä pitäisi käyttää arviointitehtäviin.
- Kouluihin liittyvät odotukset: mitä lapselta edellytetään, arviointimenettelyistä kerättyjen tietojen käyttö.
- Assimilaatioaste, mukaan luettuna altistuminen kouluaineelle, kuinka mukavaksi kokee uudet ympäristöt ja henkilöt sekä taitavuus käyttää menetelmiä oppimisen osoittamiseksi (McNeilly, 2007). Assimilaatio tarkoittaa sitä, että uusi henkilö tulee enemmän uuden kulttuurin kaltaiseksi, joka hyväksyy hänet. Akkulturaatio on monimutkainen prosessi, johon kuuluu oman kulttuurin muokkaaminen lainaamalla toisesta kulttuurista, kuten usein nähdään Yhdysvaltoihin tulevien maahanmuuttajien kohdalla, jotka lakkaavat puhumasta ensisijaista kieltään ja puhuvat vain englantia tunteakseen olevansa hyväksytympiä uuden maan vallitsevassa kulttuurissa (Schwartz, et al., 2010; McNeilly, 2019).

Mitä lisämateriaalia on saatavilla monikielisten lasten puheen ja kielen taitojen arviointiin?

- Grech ja McLeod (2012) tarjoavat tietoa monikielisestä puheen ja kielen kehityksestä.
- Hua ja Dodd (2006) tarjoavat tietoa lasten fonologisesta kehityksestä ja häiriöistä monikielisestä näkökulmasta.
- Hambly, Wren, McLeod & Roulstone (2013) tarjoavat tietoa kaksikielisyyden vaikutuksesta puheen tuottamiseen.
- Caesar ja Kohler (2007) esittävät suuntaviivoja koulupohjaista arviointia varten.

- Levey ja Polirstok (2011) tarjoavat tietoa kaksikielisten ja monikielisten luokkaopetuksen lähestymistavoista.
- Tietoa puheterapeutille, joka haluaa arvioida sellaisten lasten puheääntä ja fonologiaa, joiden kanssa hänellä ei ole yhteistä kieltä (McLeod, et al, 2017).
- Monikielinen ohjelmisto, Speakaboo (2019), fonologista arviointia varten useilla kielillä niille klinikoille, jotka eivät puhu lapsen kieltä.
- Bilingual-English-Spanish-Assessment (BESA), joka on kehitetty espanjankielisten ja englanninkielisten lasten kielen arviointiin (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein, & Bedore, 2018).
- LITMUS Assessment Battery (<http://bi-sli.org/>) kaksikielisten lasten kielellisten taitojen arvioimiseksi eri kielillä: vanhempien kyselylomake (PABIQ-kyselylomake), epäsanojen toistotehtävät (näennäisyleiset ja kielikohtaiset), lauseidentoistotehtävät, kerrontatehtävät (LITMUS MAIN), ymmärtävä ja tuottava sanasto (LITMUS CLT) jne. (tarkemmin ks. esim. Armon-Lotem ym., 2015).
- Scharff Rethfeldt (2023) tarjoaa työkalun monikielisten lasten anamneesin ja kielellisen kehitysprofiilin esitetietojen keräämistä varten (Bilingual Patient's Profile and Culturally Diverse Case History and Preassessment Information - Children). Mukautettuja versioita on saatavilla eri kielillä, kuten arabiaksi, bulgariaksi, englanniksi, ranskaksi, mandariinikiinaksi, venäjäksi ja turkiksi. <http://logo-mobil.net/free-resources/>
- Paradis, J. (2011) Alberta language environment questionnaire (ALEQ) ja Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Alberta Language Development Questionnaire (ALDeQ): <https://www.ualberta.ca/linguistics/cheslcentre/questionnaires.html>.
- PABIQ: <https://www.bi-sli.org/pabiq> (Tuller, L., 2015).
- Q-Bex <https://www.q-bex.org/>. (Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. & Da Catt, C., 2021).

Mitkä ovat parhaat toimintatavat sellaisten monikielisten lasten tukemiseksi, joilla on puheen tai kielen vaikeuksia?

Kuntoutuksen tarkoituksena on parantaa systemaattisesti lapsen kommunikointitaitoja molemmilla kielillä. Kuntoutusta suunniteltaessa on tärkeää ottaa huomioon nykyisten kielellisten tarpeiden lisäksi myös kielenkäytön historia ja tehdä ennusteita tulevaisuudesta: mitä mahdollisesti tarvitaan.

Monikielisten lasten hoidon tehokkuudesta on olemassa pieni mutta kasvava tutkimuskanta. Saatavilla olevat tutkimukset osoittavat, että molempien kielten tukeminen jollakin tavalla on hyödyllistä, koska se tukee molempia kieliä eikä hidasta yleistä oppimista. Ensimmäisen/vähemmistökielen huomioon ottaminen antaa myös paremmat mahdollisuudet sen säilymiseen. Tähän mennessä ei ole tehty tutkimuksia, jotka osoittaisivat yksikielisen tuen olevan parempi (Thordardottir, 2010, 2017). Nykyiset tutkimukset ovat myös osoittaneet, että molempien kielten edistämiseksi molempiin on vaikuttettava suoraan. Tiettyjen kielen osa-alueiden, kuten sanaston tai syntaktisten rakenteiden, osalta näyttö on selkeää siitä, että tavoitteiden opettaminen yhdellä kielellä ei tuota samanlaista hyötyä toisella kielellä (Thordardottir ym., 2015; Restrepo ym., 2013). Kieltenvälisen vaikutuksen on todettu toimivan kuntoutuksessa pääasiassa ensimmäisestä kielestä toiseen kieleen

(Paradis & Govindarajan, 2018). Yleisesti ottaen siirtyminen toiseen kieleen on kuitenkin osoitettu abstraktimmissa taidoissa, jotka perustuvat yhteiseen taustalla olevaan metalingvistiseen tietoisuuteen, kuten monimutkaisempien (jo opittujen) lauseiden sisällyttäminen kertomuksiin (Petersen ym., 2006; Thordardottir, 2017). Todellisessa kliinisessä käytännössä suora keskittyminen kaikkiin kieliin ei välttämättä ole mahdollista henkilöstön puutteen vuoksi. Kaksikielistä tukea on luotu yhteistyössä vanhempien kanssa, ja tulokset ovat olleet vaihtelevia (Tsybina & Ericson-Brophy, 2010; Thordardottir ym., 2015).

Siirtyminen ja yleistyminen ovat tärkeitä tekijöitä oppimisessa. Näiden varmistamiseksi puheterapeutti voi tarjota lapselle ja huoltajille tukea tapaamisen aikana opittujen taitojen harjoitteluun kotona. Puheterapeutti voi pyytää perheenjäseniä toistamaan omalla kielellään, mitä terapiaistunnossa opittiin, molempien kielten käytön edistämiseksi. Toinen lähestymistapa on pyytää lasta opettamaan puheterapeutille sana kotikielästään jokaisella tapaamisella, jotta edistetään vastavuoroisen oppimisen tunnetta. Lauseiden tasolla tehtäviin voi kuulua rakenteiden harjoittelua puheterapeutin kanssa ja sen jälkeen samojen lauseiden nauhoittamista kotona ja keskustelua terapeutin kanssa.

Saattaa myös olla tärkeää käyttää tulkkia. Yhteistyö tulkkien kanssa edellyttää, että puheterapeutti on edelleen vastuussa tapaamisen suunnittelusta, kulttuurisesti merkityksellisen materiaalin valinnasta sekä arvioinnin ja hoidon asianmukaisesta toteuttamisesta (American Speech-Hearing Association [ASHA], 2018). Tulkilla tulisi olla lapsen käyttämän kielen taito, perehtyneisyys ja myönteinen asenne lapsen kulttuuriin sekä ymmärrys siitä, että on tärkeää noudattaa puheterapeutin ohjausta (ASHA, 2004). Tutkimuksia tulkkien käytön tehokkuudesta tai erityisistä rooleista, joita tulkkien tulisi omaksua arvioinnissa tai terapiassa, ei kuitenkaan ole.

Tukitoimiin on ehdotettu kahta lähestymistapaa: Kaksikielinen ja kieltenvälinen lähestymistapa (Kohnert, 2010). Kaksikielisessä lähestymistavassa kohteena ovat molemmille kielille yhteiset taidot. Kieltenvälisessä lähestymistavassa huomio kohdistetaan molempien kielten erityispiirteisiin ja huomioidaan kielten väliset erot, esimerkiksi tietyt rakenteet tai morfologiset ilmiöt. Iän kasvaessa näissä lähestymistavoissa voidaan käyttää eksplisiittisempiä oppimisstrategioita. Erityisesti lisä- tai toisen kielen oppijat voivat hyötyä tietoisemmista oppimisstrategioista, joissa vertaillaan molempien kielten rakenteita. Monikielisille lapsille suunnattujen tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää ainakin jonkin verran perustietoa lapsen kielistä, niiden sanastosta, morfologiasta, syntaksista ja fonologiasta.

Kaksikielinen lähestymistapa

Tämä lähestymistapa tukee tavoitteita, jotka koskevat molemmille kielille yhteisiä alueita sekä molemmissa kielissä yhtä usein esiintyviä virheitä. Jos puheterapeutti hallitsee molemmat/kaikki kielet, kaksikielinen lähestymistapa voi toteutua siten, että klinikko käyttää molempia kieliä samassa tapaamisessa tai eri tapaamisissa. Jos klinikko ja asiakas eivät hallitse samoja kieliä, kielen samankaltaiset piirteet voidaan ottaa käsittelyyn eri viestintäkumppaneiden kautta, jolloin klinikko suunnittelee materiaalit ja tehtävät sekä antaa tukea ja opastusta niiden käyttöön.

Kieltenvälinen lähestymistapa

Tässä lähestymistavassa keskitytään kullekin kielelle ominaiseen kielitaitoon ja tiettyssä kielessä havaittuihin virheisiin. Tukea tälle lähestymistavalle saadaan

tutkimuksista, jotka ovat osoittaneet, että tietyn kielen perustaitojen edistämiseksi kyseistä kieltä on tuettava suoraan (Thordardottir ym., 2015; Restrepo ym., 2013). Perustaidot, kuten sanasto ja syntaktiset rakenteet, eivät nimittäin siirry suoraan kielestä toiseen. Lisäksi, koska nuoren kaksikielisen lapsen kukin kieli omaksutaan kyseisen kielen erityisen aikataulun mukaisesti, työstettävät asiat voivat poiketa huomattavasti harjoiteltavien kielten välillä. Tiettyyn kieleen keskittyvä interventio voidaan taas toteuttaa eri tavoin, esimerkiksi käyttämällä kieliä eri tapaamisissa (Thordardottir, Ellis Weismer & Smith, 1997; Restrepo ym., 2013) tai puheterapeutin ja vanhemman toimesta eri ympäristöissä (Tsybina & Eriks-Brophy, 2010). Kolmantena vaihtoehtona kielten välisiä eroja voidaan korostaa samassa tapaamisessa, jotta kielten piirteiden erottuvuutta voidaan korostaa ja kun vanhemmat lapset lähestyvät jo enemmän metalingvististä tasoa.

Lähdeviitteet

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of educational research*, 80, 207–245.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2004). Collaborating with Interpreters and Translators. Available at <http://www.asha.org/practice/multicultural/InterpreterTranslator/> American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2018). Available at https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935334§ion=Key_Issues
- Anderson, R. (2012). First Language Loss in Spanish-Speaking Children. Patterns of Loss and implications for clinical purposes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (2nd ed., pp. 193-213). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds) (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 715-731.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29, 699-714.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bialystok, E., & Poarch, G. J. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K., & W.E. Ritchie (Eds.) *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 6, 666-679.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413–422.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27-44.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2011). Educational implications of narrative discourse. In S. Levey & S. Polirstok (Eds.), *Language development: understanding language diversity in the classroom* (pp. 209–226). Los Angeles, CA: Sage.
- Blom, E., de Jong, J., Orgassa, A., Baker, A., and Weerman, F. (2013). Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 48, 382–393. doi: 10.1111/1460-6984.12013
- Boerma, T., Wijnen, F., Leseman, P., and Blom, E. (2017). Grammatical morphology in monolingual and bilingual children with and without language impairment: the case of Dutch plurals and past participles. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 2064– 2080. doi: 10.1044/2017_jslhr-l-16-035
- Brito, N. & Barr, R. (2012). Influence of bilingualism on memory generalization during infancy, *Developmental Science*, 15, 812-816.
- Bylund, E. (2009). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 305-322.
- Castilla-Earls, A, Francis, D., Iglesias, A., & Davidson, K. (2019). The impact of the Spanish- to-English proficiency shift on the grammaticality of English learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 1–16.

- Caesar, L. G., & Kohler, P. D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 190-200.
- CDI Advisory Board. (2015). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs). www.mb-cdi.stanford.edu
- Charles Sturt University (2019). Multilingual Children's Speech. Available at <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/speech-acquisition>.
- Chiat, S., and Poljšenská, K. (2016). A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 59, 1179-1189.
- Council of Europe. (2022). *Common European Framework of Reference for Languages*. www.common-european-framework.org
- Cuza, A., & Pérez-Tattam, R. (2016). Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 50-68.
- 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.
- Ebert, K. D. (2014). Role of auditory non-verbal working memory in sentence repetition for bilingual children with primary language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 49(5), 631-636.
- Fabiano-Smith, L. & Goldstein, B. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 160-178.
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: a study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85- 101.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Gillam, R. B., Pena, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Mendez-Perez, A. (2014). Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children: Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2208-2220.
- Goldstein, B. A. (2019). Bilingual children's language development: assessment and intervention (pp. 207-226). In S. Levey (Ed.). *Introduction to language development*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Granena, G. and Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains, *Second Language Research*, 29, 311-343.
- Grech, H. & McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. In D. Battle (Ed.). *Communication disorders in multicultural and international populations* (4th ed.) (pp. 120-147). St Louis, MI: Elsevier.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 67-81.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 574-586.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (1999). Language Choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291-302.
- Gutiérrez-Clellen, F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: a tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(1), 1-24.
- Haspelmath, M., Dryer, M., Gil, D., & Comrie, B. (eds.) (2005). *The World Atlas of Language Structures*. (Book with interactive CD-ROM) Oxford: Oxford University Press.
- Hoff, E. (2017). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12, 80-86.
- Hua, Z., & Dodd, B. (2006). *Phonological development and disorders in children: A multilingual perspective*. Cleavdon, UK: Multilingual Matters.
- Janssen, B., & Meir, N. (2018). Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew-speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London/New York: Routledge
- Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & Da Catt, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and cognition*, 25, 29-41.
- Karlsson, L. C., Soveri, A., Räsänen, P., Kärnä, A., Delatte, S., Lagerström, E., ..., & Laine, M. (2015). Bilingualism and performance on two widely used developmental neuropsychological test batteries. *PloS one*, 10(4).
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communicative Disorders*, 43(6), 456-473.
- Kohnert, K. (2012). Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore, MD: Brookes.

- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109(2-3), 101-111.
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2021). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Kovács, Á. M. (2016). Cognitive effects of bilingualism in infancy. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 249–268). American Psychological Association.
- Köpke, B., & Genevskaya-Hanke, D. (2018). First Language Attrition and Dominance: Same or Different? *Frontiers in Psychology*, 06. Available at <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01963/full>
- Kovács, A. M., & J. Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6550.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 1–22.
- Langdon H: *Twenty-two facts about hispanic students, clients, and their families to consider in teaching courses in communication disorders*. Paper presented at the annual meeting of the California Speech-Language-Hearing Association. Palm Springs 1993.
- Langdon H, & Cheng L: *Collaborating with interpreters and translators: a guide for communication disorders professionals*. Eau Claire, WI: Thinking Publications 2002.
- Langdon, H. W. (2016). Assessing bilingual/culturally and linguistically diverse children. In H. W. Langdon & T. I. Saenz (Eds.), *Working with interpreters and translators*. San Diego: Plural Publishing.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 144(4), 394.
- Levey, S., & Polirstok, S. (Eds.). (2011). *Language Development: Understanding Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: SAGE Publications,
- McLeod, S., Verdon, S., Baker, E., Ball, M. J., Ballard, E., David, A. B., ..., & Brosseau-Lapré, F. (2017). Tutorial: Speech assessment for multilingual children who do not speak the same language(s) as the speech-language pathologist. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 691-708.
- McNeilly, L.G. (2019). Strategies Utilized by Speech-Language Pathologists to Effectively Address the Communication Needs of Migrant School-Age Children, *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 71,127-134.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in psychology*, 8, 1358.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). Blackwell Publishing Ltd.
- Montrul, S., & Sánchez-Walker, N. (2013). Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers. *Language Acquisition*, 20, 109-132.
- Moxley, A., Mahendra, N., & Vega-Barachowitz, C. (2004). Cultural competence in health care. *The Ashe Leader*, 9.
- Orellana, C.I., Wada, R. & Gillam, R.B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Paradis, J. (2017). Parent report data on input and experience reliably predict bilingual development and this is not trivial. *Bilingualism: Language & Cognition*, 20, 27–28.
- Paradis, J. & Govindarajan, K. (2018). Bilingualism and children with developmental language and communication disorders. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.) *Bilingual cognition and language. The state of the science across its subfields* (pp.347-370). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedeg, V., & Oller, K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pearson, B., Fernández, S. C., & Oller, K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.
- Petersen, D., Thompson, B., Guiberson, M. & Spencer, T. (2006). Cross-linguistics interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 703-724.
- Peña, E. D., Gutiérrez-Ciellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A., & Bedore L. M. (2018). Bilingual-English-Spanish- Assessment (BESA). *Baltimore, MD: Brookes*.
- Polinsky, M. (2007). Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian. *Russian Linguistics*, 31(2), 157-199.
- Restrepo, M. A., Morgan, G.P., & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, 248-265.

- Rimikis, S., Smiljanic, R., & Calandruccio, L. (2013). Nonnative English speaker performance on the basic English lexicon (BEL) sentences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 792–804.
- Rosselli, M., Ardila, A., Navarrete, M. G., & Matute, E. (2010). Performance of Spanish/English bilingual children on a Spanish-language neuropsychological battery: Preliminary normative data. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(3), 218-235.
- Scharff Rethfeldt, W. (2023). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. 2nd edition. Stuttgart: Thieme Publishers.
- Scheidnes, M., & Tuller, L. (2016). Assessing successive bilinguals in two languages: A longitudinal look at English-speaking children in France. *Journal of Communication Disorders*, 64, 45–61.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the Concept of Acculturation: Implications for Theory and Research. *American Psychologist*, 6, 237–251.
- Seymour S: *Cooperation and competition: some issues and problems in cross cultural analysis*. In R. Monroe and B. Whiting (ed): *Handbook of Cross-Cultural Human Development*. New York, Garland 1981.
- Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuuttila, P., & Kunnari, S. (2021). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children affected differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 56, 72–89.
- Speakaboo (2019). Available at <https://www.kentalis.nl/zoeken?query=speak+a+boo>.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1):
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of Reversible Relative Clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek Children. *Brain and language*, 77(3), 419–431.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In: Franklin M. B., Barten S. S., editors. *Child language: A reader*. New York, NY: Oxford University Press; 1988. pp. 282– 297.
- Summers, C., Bohman, T. M., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2010). Bilingual performance on nonword repetition in Spanish and English (2010). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 480-93.
- Szagun, G., Stumper, B., & Schramm, A. S. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43, 523-537.
- 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. (2015). Proposed diagnostic procedures and criteria for Cost Action Studies on Bilingual SLI. In Armon-Lotem, S., J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Thordardottir, E. (2017). Implementing Evidence Based Practice with limited evidence: The case of language intervention with Bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34 (4), 164-171.
- Thordardottir, E., Ménard, S., Cloutier, G., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Effectiveness of monolingual L2 and bilingual language intervention for children from minority language groups: A randomized control trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58 (2), 287-300.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4 (1), 1-21.
- Thordardottir, E. (2019). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23, 236–255.
- Thordardottir, E., & Topbas, K. (2019). The social and cultural context of intervention for children with Developmental Language Disorder (Chapter 5). In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy and E. Thordardottir (Eds.). *Managing children with language impairment: Theory and practice across Europe and beyond*. Oxon, UK: Routledge.
- Thordardottir, E., Weismer, S. E., & Smith, M. E. (1997). Vocabulary learning in bilingual and monolingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 215–227.
- Tsybina, I. and A. Eriks-Brophy. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development*. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538- 556.
- Tuller, L. (2015). Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds.). *Assessing multilingual children – Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 1, 1–27.
- Valdés, G., & Figueroa, R.: *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation 1995.
- Yager, L., Hellmold, N., Hyoun-A Joo, Putnam, M. T., Rossi, E., Stafford, C., & Salmons, J. (2016). New Structural Patterns in Moribund Grammar: Case Marking in Heritage German. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. Available at <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01716>.