

Toimittaneet  
Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä,  
Susanna Tavi & Laura Tuomainen



Pidetään kielet  
elävinä

Keeping Languages  
Alive

Piimmö kielet  
elävinny

AFinLAn vuosikirja 2019

ISBN 978-951-9388-69-4

ISSN 2343-2608

AFinLAn vuosikirja 2019

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 77

# **Pidetään kielet elävinä Keeping Languages Alive Piemmö kielet elävinny**

Toimittaneet

Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä,  
Susanna Tavi & Laura Tuomainen



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2019

@ kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

## Sisältö

Esipuhe  
Preface  
Ezipagin

- ✚ *Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen*  
Monimuotoinen kielimaisema ja kielellinen hyvinvointi ..... i
- ✚ *Tove Bull*  
The two Norwegian official written standards, *bokmål* and *nynorsk*.  
Linguistic and ideological implications of national bilingualism and biliteracy ..... 1
- ✚ *Leena Niiranen*  
Kveenien omakielisen lukemisen traditio ja sen merkitys kielen säilymiselle ..... 19
- ✚ *Salla-Maaria Suuriniemi*  
Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen  
opetussuunnitelmadiskursseissa..... 42
- ✚ *Tatsiana Shestunova*  
Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist?..... 60
- ✚ *Karoliina Inha & Ari Huhta*  
Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä  
tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? ..... 77
- ✚ *Henri Satokangas*  
Termien selittäminen multimodaalisena toimintana yleistajuisissa  
tietokirjoissa ..... 101
- ✚ *Jutta Rosenberg*  
Hashtagit merkityksien rakentajina suomenkielisissä Instagram-päivityksissä .... 120
- HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA
- Päivi Kuusi*  
Miten kääntäjänkoulutus voi tukea kielenelvytystä? ..... 136

## Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen vuoden 2018 syysseminarium järjestettiin Itä-Suomen yliopistossa Joensuussa. Seminaariumin teema, *Pidetään kielet elävinä*, kytkeytyi läheisesti Itä-Suomen yliopistossa tehtyyn vähemmistökielten tutkimus- ja elvyttämistoimintaan, ja sen avulla haluttiin kannustaa osallistujia pohtimaan kielten elinvoimaisuutta sekä pienten kielten tukemista eri näkökulmista. Tarkoituksena oli avata uusia näkökulmia Suomen monikielisuuden tarkasteluun ja nostaa samalla esiin erikielisten suomalaisten kielelliseen hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä.

Seminaariumin pääpuhujia olivat Irma Mullonen Venäjän tiedeakatemiasta, Tove Bull Tromssan yliopistosta ja Päivi Kuusi Helsingin yliopistosta. Plenaariesitelmien lisäksi seminaariumissa pidettiin 25 sektioesitelmää ja kolme posteriesitelmää sekä järjestettiin seitsemän erillistä työpajaa, joissa oli yhteensä 52 esitelmää. Seminaariumiin kytkeytyi myös edeltävänä iltapäivänä pidetty Langnetin Monikielisyys ja kielikontaktit -teemaryhmän tekstiseminaari, jonka teemana oli käyttöpohjainen näkökulma monikielisuuden ja kielikontaktien tutkimuksessa. Kaiken kaikkiaan syysseminariumissa oli mukana 110 osallistujaa.

Tähän vuosikirjaan on valittu seitsemän seminaarium-esitelmien pohjalta kirjoitettua, vertaisarvioitua artikkelia sekä yksi puheenvuoro. Plenaaristeista mukana ovat Tove Bull ja Päivi Kuusi. Tove Bull tarjoaa katsauksen Norjan ainutlaatuisen kielimaisemaan, jossa näkyvät rinnakkain kaksi virallista kirjakieltä ja näiden ohella vahvassa asemassa olevat paikallismurteet. Päivi Kuusi taas pohtii puheenvuorossaan sitä, millainen on kääntäjäkoulutuksen rooli vähemmistökielen elvyttämisessä. Näiden kahden tekstin väliin vuosikirjassa mahtuu kuusi artikkelia, joissa kielellistä monimuotoisuutta ja kielellistä hyvinvointia tarkastellaan monipuolisista lähtökohdista. Niiden sisältöä avataan johdantoartikkelissa, jossa vuosikirjan toimittajat hahmottelevat kielellisen hyvinvoinnin käsitettä tarkemmin.

Syysseminariumin järjestelyistä päävastuun kantoi Itä-Suomen yliopiston humanistinen osasto. Järjestelytoimikunnan puheenjohtajana toimi Maria Kok ja sen muut jäsenet olivat Irja Alho, Laura Arantola, Henna Massinen, Pirkko Muikku-Werner, Heli Paulasto, Helka Riionheimo, Tarja Tanttu, Susanna Tavi ja Milla Uusitupa. Käytännön järjestelyissä oli apuna myös joukko konferenssiavustajia Laura Tuomaisen johdolla. Aivan hukassa olisimme olleet ilman osastomme taloussihteeriä Kirsti Soinista ja hänen asiantuntevia neuvojaan. Natalia Giloeva puolestaan monipuolista tapahtuman kielimaisemaa livvinkarjalan asiantuntemuksellaan. Kiitämme kaikkia, jotka tavalla tai toisella myötävaikuttivat seminaariumin onnistumiseen.

Kiitämme erittäin lämpimästi kaikkia vuosikirjan kirjoittajia. Haluamme myös kiittää kaikkia artikkeleiden vertaisarvioijia, joiden arvokas työ on olennaisesti vaikuttanut julkaisun lopputulokseen. Myös teknisten toimittajien avusta toimitustyössä olemme kiitollisia. Lisäksi kiitämme seminaariumia tukeneita Tieteellisten seurain

valtuuskuntaa ja Joensuun kaupunkia. Lopuksi haluamme vielä erikseen kiittää Sinikka Lampista vuosikirjan taitosta ja hyvin sujuneesta yhteistyöstä.

Toivotamme kaikille lukijoille innostavia ja mieltä avartavia hetkiä tämän vuosikirjan parissa!

Joensuussa marraskuussa 2019

Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä,  
Susanna Tavi ja Laura Tuomainen

## Preface

The 2018 autumn symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics was organised at the University of Eastern Finland (UEF) in Joensuu. The theme of the event, *Keeping languages alive*, linked closely to the various research and revitalization projects of minority languages that are conducted at UEF, and with it the organisers wanted to encourage the participants to discuss the vitality of minority languages and how it could be promoted. The aim was to open up new perspectives into studying multilingualism in Finland and to bring up questions related to the linguistic well-being of people from different language backgrounds in this country.

The plenary speakers in the symposium were Irma Mullonen from the Russian Academy of Sciences, Tove Bull from the University of Tromsø, and Päivi Kuusi from the University of Helsinki. In addition to the plenary speeches, the symposium programme consisted of 25 independent section papers, three poster presentations and altogether 52 workshop presentations given in seven different workshops. The symposium was preceded by a text seminar organised by the Langnet thematic group Multilingualism and language contacts with the theme usage-based approach to the study of multilingualism and language contacts. All in all, 110 participants attended the symposium.

Seven peer-reviewed articles and one discussion article based on presentations given in the symposium were selected for this yearbook. Two plenary speakers, Tove Bull and Päivi Kuusi, are among their authors. Tove Bull gives an overview of the unique linguistic landscape of Norway, where two official written standards, *Bokmål* and *Nynorsk*, coexist with highly appreciated local dialects. Päivi Kuusi, for her part, contemplates on the role of translator training in the revitalization of minority languages. Between these two papers, we find six other articles discussing linguistic diversity and linguistic well-being from various points of view. A more detailed introduction to their contents is found in the introductory article, where the editors of this yearbook concentrate on the notion of linguistic well-being.

The main responsibility for organizing the autumn symposium was with the School of Humanities at UEF. The organizing committee was chaired by Maria Kok, the other members were Irja Alho, Laura Arantola, Henna Massinen, Pirkko Muikku-Werner, Heli Paulasto, Helka Riionheimo, Tarja Tanttu, Susanna Tavi and Milla Uusitupa. Helping with the practical arrangements we had an enthusiastic group of conference assistants led by Laura Tuomainen. Without the services of our financial secretary Kirsti Soininen and her expert advice, we would have been at a total loss. The linguistic landscape of the event was enriched by Natalia Giloeva with her expertise in Livvi-Karelian. We thank everyone who contributed to the success of the symposium.

We would warmly like to thank all those who contributed their texts to this yearbook. We are also very grateful to all the reviewers for their valuable work that essentially improved the outcome of this publication process. The same goes for the numerous technical editors who helped us during the process. In addition, we thank the Federation of Finnish Learned Societies and the City of Joensuu for their support in organizing the symposium. Finally, we would like to express our gratitude to Sinikka Lampinen for completing the layout of this yearbook and for her smooth cooperation.

We wish all the readers inspiring moments with this yearbook!

Joensuu, November 2019

Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä,  
Susanna Tavi and Laura Tuomainen

## Ezipagin

Suomen sobivuttajan kielitijon yhtistyksen vuvven 2018 syvyssimpouzium järjestettih Päivännouzu-Suomen yliopistos Jovensuus. Simpouziومان tiemal, *Piemmö kielet elävinny*, on yhtevyty Päivännouzu-Suomen yliopistos luajittuh vähembistökielien tutkimus- da elvytystoimindah, da sen avul oli tahtuo kannustua ozanottajii ajattelemah kielien eloinvoimažuttu sego pienien kielien tugemistu eri nägökulmis. Tarkoituksennu oli avata uuzii nägökulmii Suomen monikieližyön tarkastelemizeh da yhtelaigua nostua ezile erikielazien suomelazien kielellizeh hyvinvoinдах liittyyii kyzymyksii.

Simpouziومان piäpagizijat oldih Irma Mullonen Ven'an tiedoakadiemiespäi, Tove Bull Tromssan yliopistospäi da Päivi Kuusi Helsingin yliopistospäi. Plenuaruezitelmien ližakse simpouziomas piettih 25 sekciuezitelmiä da kolme posteruezitelmiä sego järjestettih seiččie erillisty ruadopajua, kudamis oli kaikkiedah 52 ezitelmiä. Sen ližakse simpouziomah oli liitetty päiviä enne pietty Langnetan Monikieližys da kielikontaktat -tiemujoukon tekstuseminuaru, kudian ahiennu oli käyttöpohjaine nägökulmu monikieližyön da kielikontaktain tutkimizes. Kaikkiedah syvyssimpouziomas oli 110 ozanottajua.

Täh vuozikirjah on vallittu seiččie verdavusarvosteltuu tutkimusartikkelii, kuduat on kirjutettu simpouziومان ezitelmien pohjal, sego yksi paginvuoro. Plenuarupagizijois vuozikirjas ollah Tove Bull da Päivi Kuusi. Tove Bull ezittäy Norjan ainavoluadustu kielimaizemua, kuduas nävytäh rinnakkai kaksi virrallistu kirjukielyd da niilöin rinnal lujas azemas olijat paikallizet murdehet. Päivi Kuusi omas puoles ezittäy, mittuine on kiändäjän opastuksen rouli vähembistökielen elvyttämizes. Nämmien kahten artikkelin välis vuozikirjas on kuuzi muudu artikkelii, kudualois kielellisty monimuodožuttu da kielellisty hyvinvoindua on tarkasteltu monipuolizis lähtökohtis. Tarkembah kirjutuksien syväindö avavuu vuozikirjan johtandoartikkelis, kuduas vuozikirjan toimittajat sellitetäh kielellizen hyvinvoinдан kızıtehy.

Syvyssimpouziومان järjestäjän piävastuon otti Päivännouzu-Suomen yliopiston humanistine ozasto. Järjestelytoimikunnan paginanvedäjänny oli Maria Kok da sen muut jäzenet oldih Irja Alho, Laura Arantola, Henna Massinen, Pirkko Muikku-Werner, Heli Paulasto, Helka Riionheimo, Tarja Tanttu, Susanna Tavi da Milla Uusitupa. Käytändön järjestelylöis abuniekoinnu oldih opastujat da avustajat, kudamii johti Laura Tuomainen. Simpouziomas ei tullus nimidä ilmai mejän ozaston talovussekretarii Kirsti Soinistu da hänen pädevii nevvoloi. Natalia Giloeva omas puoles monipuolisti tapahtuman kielimaizemua omal livvinkarjalan azientundemuksel. Kiitämmö kaikkii, ket tabah libo toizeh myödyvaikutettih simpouziومان hyväh järjestämizeh.

Tahtozimmo sanuo suuret passibot kaikile vuozikirjan kirjuttajile. Passiboičemmo sežo kaikkii tutkimusartikkeliloin verdavusarvostelijoi, kudamien arvokas ruado on äijäl vaikutannuh tämän julgavon lopputulokseh. Olemmo sežo



kiitollizet tehniezen toimittajien avus. Ližäkse kiitämmö simpouziunan tugijoi –  
Tijollizien seuroin valduskundua da Jovensuun linnua. Lopukse tahtommo vie eriže  
kiittiä Sinikka Lampistu vuozikirjan taittamizes da hyvin mennyös yhtehizes ruavos.

Toivotammo kaikile lugijoile innostajii da mielder avardajii ajatuksii tädä  
vuozikirjua lugijes!

Jovensuus kylmykuul 2019

Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä,  
Susanna Tavi da Laura Tuomainen

*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. i–xvi.*

**Maria Kok, Henna Massinen, Ilja Moshnikov, Esa Penttilä, Susanna Tavi & Laura Tuomainen**  
Itä-Suomen yliopisto

## **Monimuotoinen kielimaisema ja kielellinen hyvinvointi**

This introduction article discusses language vitality and language diversity in connection with linguistic well-being, which were the main ideas reflected behind the theme of the AFinLA Autumn Symposium 2018, “Keeping languages alive”. Linguistic well-being is a new concept that addresses the issues related to language policy and linguistic practices within a speech community and how these impact the individual members of that community. Among the main factors behind linguistic well-being we find linguistic human rights, which emphasize, for example, the right for anyone to identify with one or more languages without being discriminated and the right for basic education in one’s own language. These rights are particularly linked to how endangered and minority languages are treated in the society and they can be actively promoted by language policy and education. However, linguistic well-being is not just a matter of minorities but it affects the whole community. The more diverse the language environment and linguistic landscape of a speech community is, the healthier and more affluent the whole community is – both its minority and majority language speakers.

**Keywords:** linguistic well-being, language diversity, linguistic human rights, multilingualism  
**Asiasanat:** kielellinen hyvinvointi, kielellinen monimuotoisuus, kielelliset ihmisoikeudet, monikielisyys

## 1 Johdanto

AFinLAn syysseminarium 2018 kokosi yhteen suuren joukon kielentutkijoita, ja tapahtumassa pidettiin yli 70 esitelmää. Niistä merkittävä osa liittyi tavalla tai toisella konferenssin teemaan, joka oli *Pidetään kielet elävinä*. Teema heijastelee järjestävän yliopiston tutkimusprofiilia, sillä Itä-Suomen yliopistossa toimii mm. Karjalan tutkimuslaitos, ja useat filosofisen tiedekunnan ohjelmat ja hankkeet liittyvät Suomen ja Venäjän väliseen raja-alueeseen ja alueella puhuttaviin vähemmistökieliin sekä monikielisyteen ja kielikontakteihin yleisesti.

Esimerkkeinä tällaisista viime vuosina toimineista hankkeista ovat kielikontakteja kontaktilingvistiikan, toisen kielen omaksumisen ja käännöstieteen näkökulmista tarkastellut CROSSLING-hanke, jonka puitteissa syntyi laaja poikkitieteellinen verkosto eri suuntausten tutkijoita (ks. esim. Riionheimo & Frick 2013; Riionheimo ym. 2014; Paulasto ym. 2014; Riionheimo 2015), ei-ammattillista kääntämistä ja tulkkausta kielikontaktien ja vähemmistökielten elvyttämisen näkökulmasta tutkinut Kontu-hanke (ks. esim. Kolehmainen ym. 2015; Kolehmainen ym. 2016) sekä erityisesti karjalan kielen elvyttämiseen kääntämisen näkökulmasta paneutunut Kiännä-hanke (ks. esim. Kuusi ym. 2017). Hiljattain päättyneessä Vertaileva karjalan kielioppi -hankkeessa (Novak ym. 2019) on kartoitettu karjalan kielen eri murteiden sekä lyydin äänteellisiä ja muodollisia piirteitä ja niiden variaatiota kieliopillisten kuvausten pohjalta. Parasta aikaa on meneillään tutkimushanke Migration and linguistic diversification: Karelian in Tver and Finland (KATVE).<sup>1</sup>

Vuoden 2018 seminaarin tarkoituksena oli tarjota laaja ja monipuolinen näkökulma monikielisyteen, kielten oikeuksiin ja erityisesti kaikkien kielten puhujien, sekä pienten että suurten, kielelliseen hyvinvointiin. Erityisesti halusimme nostaa esille variaation ja kielellisen diversiteetin merkityksen. Jos tavoitteena on esimerkiksi luoda uhanalaiselle kielimuodolle standardoitu kirjakieli, on ratkaistavana monia periaatteellisia kysymyksiä. Tulisiko kirjakielen pohjaksi valita yksi vai useampi murre, ja mikä niistä? Tulisiko kielen eri päämurteille luoda jopa omat kirjakielensä, ja jos tulisi, kuinka monta kirjakieltä kaikkiaan tarvittaisiin? Kenellä tulisi olla valta päättää asiasta, ja kuinka pitäisi suhtautua kielelliseen variaatioon? Valmiita ja yksiselitteisiä vastauksia näihin kysymyksiin ei ole, mutta seminaarin yhtenä tarkoituksena oli tarjota työkaluja myös tällaisten kysymysten pohtimiseen.

Määrittelemme seuraavaksi, luvussa 2, kielellisen hyvinvoinnin käsitteen ja pohdimme sen suhdetta kielten monimuotoisuuteen, kielellisiin ihmisoikeuksiin, kielimaiseen ja kieliympäristöön. Esittelemme sitten luvussa 3 vuosikirjan 2019

---

<sup>1</sup> Julkaisu liittyy Suomen Akatemian hankkeeseen SA 314848.

## 2 Mitä on kielellinen hyvinvointi?

Kielellinen hyvinvointi on käsitteenä vielä tuore, ja siihen liittyvää tutkimusta on tehty varsin niukasti. On oikeastaan vasta herätty kysymään, mitä kielellinen hyvinvointi on tai voisi olla (ks. Paulasto 2018). Kotimaisten kielten keskuksen toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2015–2018 kielellinen hyvinvointi kuitenkin mainitaan ihmisen sosiaalisen hyvinvoinnin osatekijänä:

Yhteiskunnan toimivuuden ja yksilön tasapainoisen elämän kannalta on olennaista, että jokaista ihmistä kannustetaan käyttämään omaa äidinkieltään ja että jokaisella on tieto kieleen liittyvistä oikeuksista eri tilanteissa. Jokaiselle yksilölle on myös tärkeää ymmärtää mahdollisimman hyvin maan valtakieltä, jotta voi elää täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä. (Kotus 2015–2018: 4)

Voinemme tämän perusteella määritellä kielellisen hyvinvoinnin psykososiaalisesti hyvinvoinnin lajiksi, jonka lähteenä on kieli ja kieleen liittyvät hyvät käytänteet yhteisöissä ja koko yhteiskunnassa. Kielellistä hyvinvointia voidaan edelleen tarkastella yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Yksilön ja yhteisön hyvinvointi eivät kuitenkaan ole erillisiä vaan yhteydessä toisiinsa: mikään yhteisö ei voi hyvin, jos sen jäsenet eivät voi hyvin. Yksilötasolla kielellinen hyvinvointi liittyy kiinteästi puhujan oikeuksiin ja mahdollisuuksiin yhteiskunnan ja kieliyhteisön jäsenenä. Yhteisötasolla se merkitsee ennen muuta tervettä ja monimuotoista kielimaisemaa sekä ympäristöjä, jotka tukevat yksilöiden kielellistä hyvinvointia ja suovat kaikille kielille mahdollisuudet kukoistaa (ks. Nettle & Romaine 2000: 24).

Paulasto (2018) tuo esille myös taiteen kielellisen hyvinvoinnin lähteenä: kielet liittyvät paitsi työhön, koulutukseen ja arkeen myös vapaa-aikaan ja kulttuuriin. Jopa kielten oppimisella voi olla elämyksellinen puolensa, sillä kieliä ei opiskella yksinomaan hyötynäkökohtia silmällä pitäen. Parhaimmillaan uuden kielen oppiminen on voimaannuttava kokemus. Lisäksi kieli on yhteydessä terveyteen. (Paulasto 2018.) Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitokselle onkin elokuussa 2018 perustettu Kielen ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus LaWe, jossa tutkitaan kielen, terveyden ja hyvinvoinnin välisiä kytköksiä (Luodonpää-Manni & Paananen 2018). Keskuksen tutkimusintresseihin kuuluu mm. hoitotilanteiden kieli ja vuorovaikutus (Paananen 2018, 2019; Paananen & Majlesi 2018) sekä muistisairaiden kieli (Lindholm & Wide 2019a, 2019b). Valmisteilla oleva Kieli, hyvinvointi ja sosiaalinen osallisuus (Lindeman ym. tulossa) tarkentanee ilmestyessään kielellisen hyvinvoinnin käsitettä ja määritelmää.

Kielellisen hyvinvoinnin tärkeimpiä tekijöitä ovat kielelliset ihmisoikeudet. Yleisten ihmisoikeuksien tapaan ne ovat perustavanlaatuisia, kaikille ihmisille kuuluvia oikeuksia, joita eivät sen paremmin valtiot kuin yksityiset henkilötäkään saa loukata (Skutnabb-Kangas 2012a: 237). Tästä huolimatta niitä voidaan pitää vähiten huomiota saaneena ihmisoikeuksien osa-alueena (Skutnabb-Kangas 2000: 482).

Kielellisiä ihmisoikeuksia ovat mm. oikeus samaistua yhteen tai useampaan kieleen joutumatta diskriminoinnin kohteeksi, oikeus perusopetukseen omalla kielellä, oikeus käyttää omaa kieltään viranomaisten kanssa asioidessa sekä oikeus oppia sen maan virallinen enemmistökieli, jossa asuu (Skutnabb-Kangas 2012a:238). Kielellisten ihmisoikeuksien yhteydessä on tarpeen korostaa erityisesti uhanalaisten ja muiden vähemmistökielten sekä niiden puhujien asemaa (ks. esim. Skutnabb-Kangas 2012a; Piller 2016; Fleisch 2018). Nämä oikeudet koskevat kaikkia, myös enemmistökielten puhujia, mutta heille ne tulevat usein ikään kuin annettuna (Skutnabb-Kangas 2012a: 238). Sen sijaan uhanalaisten ja muiden vähemmistökielten kohdalla kielelliset ihmisoikeudet eivät aina toteudu, mikä puolestaan on usein kielten uhanalaisuuden syynä. Vähemmistöt ovatkin joutuneet vaatimaan oikeuksiaan. (Lindgren 2001: 240; Skutnabb-Kangas 2012a: 238.) Niiden toteutumista voi pitää minimivaatimuksena sekä yksilö- että yhteisötason kielelliselle hyvinvoinnille.

On ensiarvoisen tärkeää, että vähemmistökielten oikeudet turvataan ja että kieliennemistöt tukevat niitä kieliä, joiden asema on uhattuna. Monimuotoinen kieliympäristö on kuitenkin kaikkien etu. Monikielisyydestä on useiden tutkimusten mukaan (ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009) havaittu olevan myönteistä vaikutusta lapsen kielelliselle kehitykselle ja kognitiivisille taidoille, ja jopa ihmisen aivoille monikielisyys on todettu hyödylliseksi. Vastaavanlaista hyötyä on havaittu olevan myös altistumisesta saman kielen eri murteille (ks. esim. Antoniou ym 2016). Bak ja Mehmedbegovic (2017) vertaavatkin monikielistä ympäristöä terveelliseen ruokavalioon ja ehdottavat päättäjille useita toimenpiteitä kansalaisten ”kieliruokavalion” parantamiseksi. Heidän mukaansa kaikkialla yhteiskunnassa olisi lopetettava väärinkäsitysten levittäminen monikielisyyden kuvitelluista haitoista. Sen sijaan tulisi pitää esillä uusinta tutkimustietoa monikielisyyden eduista. Kouluihin ja varhaiskasvatukseen tulisi luoda rakenteita ja toimintamalleja, jotka edistävät kaikkien lasten mahdollisuuksia käyttää ja opiskella vieraita kieliä runsaasti ja monipuolisesti. Myös muissa yhteiskunnan rakenteissa, esimerkiksi vanhusten hoidossa, terveellistä ”kieliruokavaliota” tulisi edistää. Vanhuksia tulisi rohkaista käyttämään aktiivisesti kaikkia tuntemiaan kieliä, ja myös uusien kielten opiskeluun tulisi antaa mahdollisuus. (Bak & Mehmedbegovic 2017: 5–6.)

Nettle ja Romaine (2000) rinnastavat puolestaan kielellisen diversiteetin biodiversiteettiin eli luonnon ja eliölajien moninaisuuteen. Heidän mukaansa meidän päivinämmme uhkaavaa kielikatoa voi sekä määrällisesti että laadullisesti verrata siihen massiiviseen eliölajien sukupuuttoaaltoon, joka parhaillaan on käynnissä. Kielten moninaisuutta uhkaavia tekijöitä voi myös verrata eliölajeihin kohdistuviin uhkiin, joista räikein on suorainen vaino tai hävittäminen. Samoin kuin monia eliölajeja ja niiden elinympäristöjä on systemaattisesti hävitetty, myös moniin vähemmistökieliin ja ennen kaikkea niiden puhujiin on kohdistettu – ja kohdistetaan edelleen – järjestelmällistä sortoa (ks. esim. Nettle & Romaine 2000: 31–32, 51–52, 96–97; Sarhimaa 2017). Onkin puhuttu suorainaisesta kielellisestä imperialismista,

jossa suositaan valtakieltä vähemmistökielten kustannuksella ja luodaan samalla kielenkäyttöön pohjautuvaa rakenteellista yhteiskunnallista epätasa-arvoa (Phillipson 2012). Sen seurauksena tapahtuva kielten sammuminen ja kielellisen monimuotoisuuden kato aiheuttavat samankaltaista vahinkoa ihmiskunnalle kuin eliölajien sukupuuttoon kuoleminen aiheuttaa luonnon monimuotoisuudelle (Nettle & Romaine 2000: 125–127). Nettle ja Romaine (2000: 37, 42–43, 58–60, 328–329) eivät pidäkään biodiversiteetin ja kielellisen diversiteetin katoa erillisinä ilmiöinä vaan katsovat, että kysymys on pohjimmiltaan samasta asiasta: vaikka kielet eivät ole eliölajeja, ne ovat kuitenkin osa sitä elämän monimuotoisuutta, joka nyt on uhattuna.

Erityisen salakavala uhka kaikelle monimuotoisuudelle ovat monotypiat eli ympäristöt, jollaisia biodiversiteetin näkökulmasta ovat esimerkiksi suuret, vain yhtä lajia suosivat peltoviljelmät ja plantaasit (ks. esim. Nettle & Romaine 2006: 265, 268–269; Meijaard ym. 2017; WWF 2018: 26–28, 37–38). Kielellisinä monotypioina voidaan pitää yhteisöjä ja ympäristöjä, joissa suositaan yhtä ainoaa tai muutamaa harvaa kielimuotoa. Monotypioiden suosimisen taustalla on usein hyötyajattelu: samaan tapaan kuin yhden lajin viljelmiä pidetään tehokkaina ja tuottavina, myös yksikielisiä yhteisöjä on totuttu pitämään tehokkaampina kuin sellaisia, joissa esiintyy paljon kielellistä variaatiota (Nettle & Romaine 2000: 257). Kuten Calvet (2006: 3–5) toteaa, eri kielillä on reaali maailmassa erilainen markkina-arvo: mitä enemmän käytännöllisiä ja aineellisia etuja tietyn kielen käyttämisen ajatellaan tuottavan, sen suuremmaksi sen markkina-arvo nousee ja sitä enemmän sitä suositaan. Korkean markkina-arvon kielille avautuu uusia käyttöaloja, joten niitä halutaan myös opiskella enemmän. Näin niiden puhujamäärä kasvaa entisestään, mikä puolestaan lisää niiden markkina-arvoa. (Calvet 2006: 3–5; ks. myös Nettle & Romaine 2000: 65–66, 215–217.) Jos tässä markkina-arvon kasvukierteessä ei ymmärretä samalla huolehtia vähemmistökielistä ja kielellisen monimuotoisuuden säilymisestä, tuloksena on helposti kielellisesti monotyypinen koulu, yhteisö tai yhteiskunta. Osuva ja ajankohtainen esimerkki kehityksestä, joka lopulta voi johtaa kielelliseen monotypiaan, on englannin ylivalta vieraana kielenä: vaikka englanti on *lingua francana* erittäin hyödyllinen ja kielenä aivan yhtä arvokas kuin mikä tahansa kieli, sen yksipuolinen suosiminen muiden kielten kustannuksella voi johtaa kielimaiseman ja kielivarannon köyhtymiseen (ks. esim. Nettle & Romaine 2000: 246; Phillipson & Skutnabb-Kangas 2013; Pyykkö 2017).

Kielimaiseman käsitettä on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty eri tavoin (ks. Gorter 2006). Ehkä yleisimmin kielimaisema-termillä viitataan julkisessa tilassa näkyvään kirjoitettuun kieleen, joka havainnollistuu mm. tienviitoissa, mainostauluissa, kadunnimissä ja kauppojen tai virastojen opasteissa (Landry & Bourhis 1997: 25). Kielimaisemaa tällä tavoin ymmärrettynä on tutkittu erityisesti kaupunkiympäristöissä (ks. esim. Shohamy ym. 2010), mutta aihetta on lähestytty myös vähemmistökielten näkökulmaa korostaen (ks. esim. Cenoz & Gorter

2006; Gorter ym. 2012). Ivkovic ja Lotherington (2009) kytkevät keskusteluun verkkoympäristön visuaaliset tekstit käsitteellään virtuaalinen kielimaisema, ja myös tätä todellisuutta on tutkittu vähemmistökielten näkökulmasta (Moshnikov 2016). Toisaalta kielimaiseman käsitettä on käytetty myös laajemmassa mielessä viittaamaan siihen puhuttuun ja kirjoitettuun kielelliseen ympäristöön, joka erityisesti monikielisessä yhteisössä esimerkiksi tietyllä maantieteellisellä alueella voidaan havaita (Kreslins 2003). Tämä on lähinnä se merkitys, johon kielimaisemalla tässä artikkelissa viitataan.

Myös kieliympäristön käsitteellä on erilaisia määritelmiä ja sovelluksia eri tieteenaloilla. Kieliympäristöllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi yhteiskunnan osa-alueita kuten kouluja ja muita oppimisympäristöjä ja tarkastella, kuinka tällainen ympäristö ja siinä käytetyt kielet toimivat äidinkielen tai vieraiden kielten oppimisen kannalta (ks. esim. Cruz-Ferreira 2006; Himmele & Himmele 2009). Tässä merkityksessä käytämme kieliympäristö-terminiä myös tässä artikkelissa ja tarkastelemme, kuinka kieliympäristö vaikuttaa hyvinvointiin. Kieliympäristön ja kielimaiseman käsitteet limittyvät kuitenkin keskenään, joten tietty valtio, paikkakunta, työyhteisö tai luokkahuone voi samalla kertaa olla sekä kielimaisema että kieliympäristö. Kielimaisemalla viittaamme niihin konkreettisiin kieliin tai kielimuotoihin, jotka kuuluvat puhujien kielelliseen repertoariin tai muulla tavoin ilmenevät yhteisöissä tai alueellisesti. Kieliympäristöllä viittaamme kielimaiseman funktionaalisempaan puoleen eli siihen, millaista kielimaisemassa on elää ja toimia. Kieliympäristöön liittyy itse kielten ohella mm. eri kielimuotojen ja niiden puhujien juridinen ja sosiaalinen asema sekä mahdollisuudet osallistua yhteisön toimintaan ja kieliympäristön kehittämiseen.

Kielellistä hyvinvointia edistävien ympäristöjen syntymistä ja säilymistä voidaan tukea kielipolitiikalla ja koulutuksella (Skutnabb-Kangas ym. 2009; Skutnabb-Kangas 2012b). Kielipoliittinen pyrkimys edistää kielellistä hyvinvointia näkyy Suomessa sekä peruskoulun että lukion viimeisimmissä opetussuunnitelman perusteissa, joissa tuodaan selvästi esille monikielisyyden merkitys osana nykyistä tasa-arvoista yhteiskuntaa (Opetushallitus 2014, 2015). Kummankin opetussuunnitelman mukaan koulutuksen tavoitteena on ohjata koululaisia ”arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä edistää kaksi- ja monikielisyyttä ja siten vahvistaa opiskelijoiden kielellistä tietoisuutta ja metakielellisiä taitoja” (Opetushallitus 2014: 86; Opetushallitus 2015: 28). Sama muotoilu näyttäisi säilyvän jatkossakin, sillä se löytyy myös valmisteilla olevan lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnoksesta (Opetushallitus 2019: 27). Erillisinä ryhminä näissä kaikissa mainitaan Suomen perustuslain 17 § mukaisesti saamenkieliset, romanikieliset ja viittomakieliset sekä näiden lisäksi vielä muut monikieliset tai vieraskieliset oppilaat, joiden osalta tunnustetaan oman kielen käytön tärkeys identiteetin rakentumisen ja itsetunnon kannalta.

Juuri itsetunnon kautta yhteisön kielellinen hyvinvointi kytkeytyy läheisesti yksilön kielelliseen hyvinvointiin, sillä yhteisössä syrjään tai vähemmistöön jäävien kieliryhmien edustajat kokevat tyypillisesti valtakielen puhujia enemmän huonoa itsetuntoa ja jopa köyhyyttä, joka saattaa edelleen johtaa masennukseen, kuten Kunnas (2003: 415) toteaa. Tästä esimerkiksi käyvät saamenkielisten nuorten käyttäytymisongelmat Norjassa (Kvernmo & Heyerdahl 1998) tai Ruotsista Suomeen paluumuuttaneiden lasten ja nuorten henkiset ongelmat (Vuorenkoski 2000), joilla on selvä yhteys kieliympäristöön ja sen ongelmiin. Kaiken kaikkiaan oman kielen käytöllä ja arvostuksella on siis vahva yhteys ihmisen identiteettiin ja tätä kautta henkiseen hyvinvointiin.

Merkittävä tekijä yksilön kielellisen hyvinvoinnin kannalta on mahdollisuus kasvaa ja elää terveessä ja monimuotoisessa kieliympäristössä – tai Bakin ja Mehmedbegovicin (2017) metaforaa käyttäksämme – mahdollisuus noudattaa terveellistä kieliruokavaliota. Metsä, niitty, ranta tai jopa viljelmä, jonka lajikirjo on monipuolinen, on elinympäristönä vastustuskykyisempi, terveempi ja pitkäikäisempi kuin monotyyppinen viljelmä, joka köyhdyttää maaperää ja on altis tuholaisten ja kasvitautien hyökkäyksille (ks. esim. Nettle & Romaine 2000: 268–270). Samaan tapaan kielellisesti monimuotoisessa yhteisössä voi olla terveellisempää ja ehkä myös kiinnostavampaa ja miellyttävämpää elää kuin puhtaaksiviljellyssä yksikielisessä ympäristössä (ks. Nettle & Romaine 2000: 284, 287, 290, 293). Yhteisö, jossa kaikkia kieliä arvostetaan ja kaikkien kielten puhujien oikeuksista huolehditaan, pystyy todennäköisesti vastustamaan suvaitsemattomuutta, sortoa ja erilaisia ääriliikkeitä tehokkaammin kuin kielellinen ja kulttuurinen monotypia (ks. esim. Baker 2006; Skutnabb-Kangas 2012b; Piller 2016; Chibaka 2018). Altistuminen monikielisyydelle ja kielelliselle variaatiolle tarjoaa yhteisön jäsenille kognitiivista haastetta ja harjoitusta samaan tapaan kuin monipuolinen ruokavalio ja liikunta antavat aineksia terveyteen, vastustuskykyyn ja hyvän kunnon ylläpitämiseen (ks. esim. Kharkhurin 2012).



### 3 AFinLAn vuosikirjan 2019 artikkelit

Vuosikirjan vertaisarvioituista artikkeleista ensimmäinen on symposiumin kutsupuhujan, Tove Bullin, historiallinen katsaus Norjan kansalliseen kielimaisemaan ja sen muotoutumiseen nykyisen kaltaiseksi. Norjahan on tunnettu kahdesta kirjakielistään – Bokmål ja Nynorsk – joilla kummallakin on virallinen ja lain turvaama asema. Nykytilanne on tulos monivaiheisesta historiallisesta kehityksestä, jossa osansa on ollut paitsi yksittäisten kansalaisten työpanoksella ja tietoisella kielipolitiikalla myös sattuman oikuilla: missään vaiheessa kahta kirjakieltä ei erityisesti tavoiteltu. Vuosina 1917–1959 pyrittiin jopa tuomaan Bokmål ja Nynorsk lähemmäksi toisiaan, jotta syntyisi Samnorsk, kaikille norjalaisille yhteinen kirjakieli (ks. Bull 2011). Tästä hankkeesta kuitenkin luovuttiin vähitellen, eikä edelleenkaan ole täysin selvää, miksi näin kävi. Lopputuloksena Norjaan syntyi kuitenkin omalaatuinen kielimaisema: kaksi virallista kirjakieltä, joissa kummassakin on enemmän variaatiota kuin mitä standardikielissä tavallisesti sallitaan. Lisäksi murteilla on korkea prestiisi puhutussa kielessä. Kaikki Norjassa asuvat ja norjan kieltä opiskelevat ja käyttävät altistuvat siis suurelle määrälle variaatiota. Bull ei artikkelissaan ota kantaa siihen, voidaanko tätä pitää yksiselitteisesti myönteisenä tai kielteisenä asiana. Hänen mukaansa useat tutkimukset viittaavat kuitenkin siihen, että variaatiolle altistuminen voi parantaa puhujien kognitiivisia taitoja ja siten edistää heidän kielellistä hyvinvointiaan: norjalaiset itse ymmärtävät yleensä paremmin tanskaa ja ruotsia kuin ruotsalaiset ja tanskalaiset ymmärtävät norjaa (ks. esim. Haugen 1972; Maurud 1976; Delsing & Lundin-Åkesson 2005). Myös norjaa opiskelleiden maahanmuuttajien on todettu ymmärtävän paremmin ruotsia ja tanskaa kuin näitä kieliä opiskelleet maahanmuuttajat ymmärtävät norjaa. (Delsing & Lundin-Åkesson 2005.)

Norjan kielimaisemaan sijoittuu myös Leena Niirasan artikkeli kveenien omakielisen lukemisen traditiosta ja sen merkityksestä kielen säilymiselle. Pohjois-Norjan suomalaismurteiden eli kveenin kielen juuret ovat 1500-luvulta lähtien Norjaan muuttaneiden pohjoissuomalaisten murteissa. Nykyisellä kveenin kielellä on ollut Norjassa vuodesta 2005 virallisen vähemmistökielen asema, mutta niin kielen käyttäjien kuin tutkijoidenkin näkemykset vaihtelevat sen suhteen, onko kielimuoto edelleen osa suomen kielen Peräpohjolan murteita vai oma itsenäinen kielensä. Yhtä kaikki kveeniä on voinut opiskella Tromssan yliopistossa vuodesta 2006, ja kveenin kielen kielioppi julkaistiin vuonna 2014.

Artikkelissaan Niiranan esittelee kveeniasutuksen synnyn Pohjois-Norjaan ja sen leviämisen 1800-luvulla. Niiranan tarkastelee kveeniväestön omakielistä luku- ja kirjoitustaitoa ja heidän käytössään ollutta omakielistä kirjallisuutta. Artikkelisi esittelee kveenien lukemaa kirjallisuutta lähtien ensimmäisistä alueelle tuoduista suomenkielisistä kirjoista, joista valtaosa edustaa uskonnollista kirjallisuutta. Uskonnollisen kirjallisuuden lisäksi artikkelissa tarkastellaan kveenien lukemaa

maallista kirjallisuutta ja sanomalehtiä sekä kaksikielisiä oppikirjoja, joiden avulla omaa kieltä opittiin lukemaan. Uskonnollisen ja maallisen kirjallisuuden lukemista tarkastellaan lukemisen kulttuurin näkökulmasta. Kveenin puhujien lukutaidolla ja lukuharrastuksella on ollut merkittävä rooli kielen säilymisen kannalta. Lukuharrastus ja kirjallisen tradition olemassaolo on tarjonnut myös pohjan kirjakielelle, jota alettiin kehittää 2000-luvulla. Niiranen nostaa kuitenkin esiin myös kveenien kaksikielistymisen, joka on vaikuttanut omakielisen lukemisen ja ylipäättään oman kielen käytön vähentymiseen.

Kielelliseen hyvinvointiin kuuluu myös kielellisesti monimuotoinen koulu, jossa opiskelijan äidinkielen asema on turvattu ja jossa on mahdollisuus opiskella vieraita kieliä monipuolisesti. Suomessa laki ja opetussuunnitelmat takaavat kaikille oikeuden opiskella paitsi suomea ja ruotsia myös vieraita kieliä ja opiskelijoiden omia äidinkieliä. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) monikielisyys ja opiskelijoiden omat äidinkielet esitetään ongelman sijaan resurssina. Vaatii kuitenkin vielä paljon työtä, jotta suomalaisesta koulusta saataisiin ympäristö, joka aidosti edistää opiskelijoiden kielellistä hyvinvointia. Salla-Maria Suurniemi on tutkinut Helsingin koulukohtaisia opetussuunnitelmia diskurssianalyysin keinoin ja verrannut niissä ilmeneviä kielikäsitteitä ja kieli-ideologioita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vastaavaan diskurssiin. Suurniemi toteaa artikkelissaan, etteivät yhteisen opetussuunnitelman käsitteet ole vielä siirtyneet koulukohtaisten opetussuunnitelmien teksteihin vaan useat koulukohtaiset opetussuunnitelmat rakentavat yksikielisuuden diskurssia. Usein monikieliset oppilaat määrittävät kielitaidoltaan heikoiksi tai heidän monikielinen repertoarinsa sivuutetaan, vaikka se voisi olla resurssi koulu yhteisölle.

Monikielisessä ympäristössä toteutettua suomen opetusta tarkastelee puolestaan Tatsiana Shestunova, jonka artikkeli perustuu maahanmuuttajille suunnatun valmistavan koulutuksen parissa toimivien opettajien haastatteluihin. Shestunovan tutkimuksessa käy ilmi, että valmistavan opetuksen käytännössä näkyvät niin yksikielisuuden, kaksikielisuuden kuin monikielisuudenkin normit. Tutkimukseen osallistuneet opettajat, joista lähes kaikilla oli aiempaa kokemusta monikielisistä ympäristöistä, suhtautuvat ei-suomenkielisten koululaisten ensikieliin periaatteessa myönteisesti ja kannattavat monikielisyyttä. Käytännön luokkatilanteissa he kuitenkin rajoittavat muiden kielten käyttöä, sillä he eivät hahmota oppilaan äidinkieltä tai tämän kotona puhuttavia kieliä kielenoppimisen resurssina, vaan näkevät ns. kotikielen käytön hankaloittavan suomen oppimista. Toisaalta suomen käyttöä perustellaan myös sillä, että näin estetään kiusaamista, jota hallitsevan vähemmistökielen käyttö luokassa voisi aiheuttaa. Asiantuntemuksensa osalta valmistavan opetuksen opettajat kokevat kaipaavansa lisäkoulutusta sekä erityispedagogiikasta että suomen opettamisesta toisena tai vieraana kielenä, joihin liittyvä tieto auttaisi heitä paremmin huomioimaan oppilaiden henkilökohtaiset

tarpeet. Jatkossa onkin tärkeää lisätä tietoutta ja myönteistä asennetta monikielisyyttä kohtaan, sillä monikielisyyden rooli resurssina ja identiteetin vahvistajana on tunnistettu myös uusien opetussuunnitelmien perusteissa. Shestunovan mukaan tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia, miten asia toteutuu käytännössä.

Karoliina Inhan ja Ari Huhdan artikkeli sijoittuu niin ikään koulumaailmaan. Heidän tutkimuksessaan tarkastellaan varhennetun kielenopetuksen vaikutusta opiskelijoiden asenteisiin englannin kieltä ja sen opiskelua kohtaan ja punnitaan varhennetun kielenopetuksen hyötyjä. Kohteena ovat peruskoulun 1.–3.-luokkien oppilaat, joista kukin ryhmä on opiskellut englantia yhtä pitkään, puoli vuotta, ennen tutkimukseen osallistumista. Ryhmiä vertaillaan määrällisin menetelmin taustakyselyn, itsearviointin ja oppimistehtävien avulla. Ajankohtaiseksi aiheen tekee se, että kieltenopetusta Suomessa varhennetaan vuoden 2020 alusta, jonka jälkeen jokainen aloittaa kieltenopiskelun jo ensimmäisenä kouluvuonna. Inhan ja Huhdan tulokset tukevat pitkälti aiemmin havaittua. Englannin kieleen ja sen opiskeluun suhtaudutaan hyvin myönteisesti ikäryhmästä riippumatta. Sen sijaan osaamisen taso on sekä itsearviointin että oppimistehtävien perusteella sitä parempi, mitä vanhempia koululaiset ovat, joten kielitaitoon varhaisella aloituksella ei näyttäisi olevan suurta vaikutusta. Osaltaan tämä selittyy kognitiivisten kykyjen kehityksellä. Englannin käyttö koulun ulkopuolella on 3.-luokkalaisilla merkittävästi monipuolisempaa kuin 1.- ja 2.-luokkalaisilla, minkä voisi odottaa vaikuttavan myös opiskelumotivaatioon myönteisesti, kuten Inha ja Huhta toteavat. Kokonaisuudessaan kielitaito, motivaatio, vapaa-ajan kielenkäyttö ja kognitiiviset kyvyt kietoutuvat toisiinsa moniulotteisella tavalla, joka kaipaava lisäanalyysia. Inhan ja Huhdan tutkimus tarjoaakin pohjan pitkittäistutkimukselle, jossa ilmiöiden kimppeä on tarkoitus tarkastella myös laajemmasta kielikasvatuksen näkökulmasta.

Monimuotoiseen kielimaisemaan kuuluvat myös erityisalojen kielet, joihin puolestaan kuuluvat termit (ks. esim. Nuopponen 2003, 2008). Termien selittäminen ja avaaminen on tapa huolehtia siitä, etteivät kieliyhteisön jäsenet jää ulkopuolisiksi vaan pääsevät osallisiksi erityisalojen diskurssista. Henri Satokankaan artikkeli käsittelee termien selittämistä yleistajuisen tietokirjallisuuden multimodaalisessa diskurssissa, jonka elementteihin kuuluvat tekstin lisäksi kuvat ja kaaviot sekä eri elementtien yhteisvaikutus. Satokangas havainnollistaa kahdella esimerkkitapauksella, kuinka multimodaalisia termiselitystä voidaan analysoida käyttämällä apuna ns. toimintokuvioita, jossa kuvan ja sanan muodostama kokonaisuutta tarkastellaan niihin kytkeytyvän toiminnan kautta. Näin eri modaliteetit voidaan yhdistää, eivätkä ne jää toisistaan irrallisiksi, kuten perinteisessä systeemifunktionalistisessa analyysissa (esim. Halliday 1973) helposti käy. Satokankaan mukaan luonnontieteellisen tietokirjatekstin terminselitys toteuttaa toimintokuvioita ESITTELY-KUVAUS, jossa kuva ja teksti esittävät rinnakkain samaa tietoa. Ihmistieteiden alaan kuuluvassa tapauksessa kuva taas toimii yksittäisenä,

termiä havainnollistavana esimerkkinä ja täydentää näin tekstin käsitteelliseltä tasolta yksittäisiin tapauksiin etenevää selitystä. Tällöin toimintokuviona on ESITTELY–ESIMERKKI. Lisätutkimus aiheesta on tarpeen, mutta tuloksista voidaan odottaa olevan hyötyä esimerkiksi tieteen popularisoijia tai oppikirjojen tekijöitä koulutettaessa.

Termien selittämisellä kuvan ja sanan keinoin on tekstilajina pitkät perinteet. Monimuotoiseen kielelliseen ympäristöön syntyy kuitenkin myös uusia multimodaalisia diskursseja sekä uusia tapoja osallistua niihin ja käyttää kieltä. Internetin myötä ovat syntyneet mm. blogitekstit, Facebook-päivitykset sekä Instagramin hashtagit, joista viimeksi mainittuja Jutta Rosenbergin artikkeli käsittelee. Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Scott 2015; Wikström 2014; Zappavigna 2011, 2018) ovat osoittaneet, että hashtagilla on oma kielioppinsa. Erityisen relevantiksi hashtagien tutkimuksessa ovat osoittautuneet systeemis-funktionaalinen kieliteoria (ks. esim. Halliday 1973, 1978) sekä Sperberin ja Wilsonin (1986) relevanssiteoriaa soveltava Scottin (2015) pragmaattinen analyysimalli. Näiden pohjalta Rosenberg on rakentanut oman mallinsa erityisesti suomenkielisten hashtagien analysoimiseksi. Hänen mukaansa suomenkielisten Instagram-päivittäjien hashtagit toimivat ainakin kolmessa eri roolissa: avainsanoina, kontekstin rakentajina ja evaluatiivisina metakommenteina. Kussakin roolissa hashtag joko korostaa päivityksen teemaa, antaa päivitykseen liittyen lisää informaatiota tai arvioi päivityksen sisältöä. Kaiken lisäksi samalla hashtagilla voi olla useampi eri rooli. Rosenbergin tutkimus on ensimmäisiä, joissa tarkastellaan laajan aineiston avulla suomenkielisten hashtagien käyttöä. Suomenkielisten hashtagien perusfunktiot vastaavat aiemmin tutkittujen englanninkielisten hashtagien käyttöä, mutta tutkimus avaa myös uusia näkökulmia juuri suomenkielisten hashtagien ja niiden kieliopillisten funktioiden erityispiirteisiin.

Artikkelikokoelman päättää Päivi Kuusen puheenvuoro kääntäjäkoulutuksen merkityksestä vähemmistökielille ja niiden säilymiselle. Kääntäminen on Kuusen mukaan aina kielipoliittinen teko, mutta sen yhteiskunnallinen merkitys riippuu paljon siitä, käännetäänkö enemmistö- vai vähemmistökielille. Kääntämisen päätarkoitus on viestintä eri kieli- ja kulttuuriryhmien välillä. Kannattaako vähemmistökielille siis kääntää, kun niiden puhujat yleensä osaavat myös yhteiskunnan enemmistökieltä ja pystyvät viestimään sen avulla? Tutkimusten mukaan (ks. esim. Toury 1985; Tymoczko 2006) kääntämisen merkitys vähemmistökielille on kuitenkin suuri: kääntäminen kehittää vähemmistökieliä, valloittaa niille uusia käyttöaloja ja parantaa niiden näkyvyyttä yhteiskunnassa. Koska käännökset syntyvät alkuperäisteoksia nopeammin, kääntämällä voidaan myös lisätä tehokkaasti oppimateriaalien ja muiden vähemmistökielille tarpeellisten kielituotteiden määrää (ks. Sarhimaa 2016: 269–270).

Kääntäjänkoulutus on yleensä suunnattu tuleville kääntämisen ammattilaisille, mutta vähemmistökielen kääntämisellä ei sen pienen volyymin vuoksi voi ansaita elantoa. Kiännä-hankkeen järjestämää kääntäjäkoulutusta ei

siis suoraan voi rinnastaa esim. yliopistojen kääntäjäkoulutusohjelmiin. Kuusen esittelemässä Kiännä-hankkeessa kääntäjänkoulutusta tarjottiin Suomessa ja Venäjällä asuville karjalan puhujille. Koulutukseen olivat tervetulleita kaikkien karjalan kielen varieteettien puhujat, taitotasosta riippumatta. Opiskelijoita pyrittiin voimaannuttamaan oman kielensä tuntijoina ja käyttäjinä. Erityisesti haluttiin tukea kieliaktivisteja, jotka joutuvat usein kääntämään vähemmistökielille ilman minkäänlaista kääntäjänkoulutusta. Seminaarin työtapoihin kuului paitsi tekstien kääntäminen myös termien ja muiden uudissanojen muodostaminen sekä siihen liittyvä tiedonhaku. Metakognitiivisia taitojaan opiskelijat kehittivät kirjoittamalla käännöskommentteja, joissa oma käännösprosessi kuvattiin vaihe vaiheelta.

Vähemmistökielille kääntäminen on käännoistyötä vaikeutetuissa olosuhteissa (Kuusi 2017). Työskentelyn tekevät haasteelliseksi kohdekielen sanastolliset aukot sekä rinnakkaistekstien puute. Lisäksi kääntäminen voi helposti altistaa vähemmistökielen laajamittaiselle enemmistökielen vaikutukselle eli interferenssille (Touy 1985: 6–8; Cronin 2003: 146–147; Kuusi 2017: 50–57). Lähde- ja kohdekielen erillään pitäminen kuuluukin kääntäjien perustaitoihin. Erityisen tärkeää interferenssin kontrolloiminen on kuitenkin silloin, kun käännetään vähemmistökielille. Niille luonteenomaisen ilmaisutavan vaaliminen onkin Kuusen puheenvuoron mukaan kääntäjänkoulutuksen tärkeimpiä anteja vähemmistökielten elvytykselle.

## Lähteet

- Antoniou, K., K. Grohmann, M. Kambanaros & N. Katsos 2016. The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition* 149, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.12.002>.
- Bak, T., & D. Mehmedbegovic 2017. Healthy linguistic diet: the value of linguistic diversity and language learning across the lifespan. *Languages, Society & Policy*, 1–9. <https://doi.org/10.17863/CAM.9854>.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bull, T. 2011. Samnorsk. In J. A. Fishman & O. Garcia (eds) *Handbook of language and ethnic identity: Vol. 2, the success-failure continuum in language and ethnic-identity efforts*. New York: Oxford University Press, 432–444.
- Calvet, L. 2006. *Towards an ecology of world languages*. Cambridge: Polity.
- Cronin, M. 2003. *Translation and globalization*. London/New York: Routledge.
- Cruz-Ferreira, M. 2006. *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a trilingual environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2006. Linguistic landscape and minority languages. In D. Gorter (eds) *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 67–80.
- Chibaka, E. F. 2018. Advantages of bilingualism and multilingualism: multidimensional research findings. Teoksessa S. B. Chumbow (toim.) *Multilingualism and bilingualism*. London: IntechOpen, 15–36. <https://www.intechopen.com/books/multilingualism-and-bilingualism/advantages-of-bilingualism-and-multilingualism-multidimensional-research-findings>.
- Delsing, L. & K. Lundin-Åkesson 2005. *Håller språket i hop i Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av dansk, svenska och norska*. København: Tema Nord.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyyks. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789>.
- Fleisch, A. 2018. Colonial legacies and linguistic repertoires in European Amazigh. In Y. Aixelà Cabré (ed.) *In the footsteps of Spanish colonialism in Morocco and Equatorial Guinea: the handling of cultural diversity and the socio-political influence of transnational migration*. Berlin: LIT Verlag Münster, 185–207.
- Gorter, D. 2006. Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In D. Gorter (ed.) *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–6.
- Gorter, D., G. Hogan-Brun, H. F. Marten & L. Van Mensel (eds) 2012. *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Haugen, E. 1972. Semicommunication: The language gap in Scandinavian. In E. Firchow (ed.) *Studies by Einar Haugen: presented on the occasion of his 65th birthday, April 19, 1971*. Janua Linguarum. Series Maior 49. Berlin: Mouton de Gruyter, 479–495.
- Himmele, P. & W. Himmele 2009. *The language-rich classroom: a research-based framework for English language learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ivkovic, D. & H. Lotherington 2009. Multilingualism in cyberspace: conceptualizing the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>.

- Kharkhurin, A. V. 2012. *Multilingualism and creativity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kolehmainen, L., K. Koskinen & H. Riionheimo 2015. Arjen näkymätön kääntäminen: translatorisen toiminnan jatkumot. *Virittäjä*, 119 (3), 372–400. <https://journal.fi/virittaja/article/view/48307>.
- Kolehmainen, L., E. Penttilä & P. Van Poucke (toim.) 2016. Special issue: current issues in the linguistic analysis of literary translation. *International Journal of Literary Linguistics*, 5 (3). <https://journals.linguistik.de/ijll/issue/view/10>.
- Kotus 2015–2018. *Toiminta- ja taloussuunnitelma 2015–2018*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kotus.fi/files/2558/tts2015-2018.pdf> [luettu 25.11.2019].
- Kreslins, J. 2003. Linguistic landscapes in the Baltic. *Scandinavian Journal of History*, 28, 165–174. <https://doi.org/10.1080/03468750310003659>.
- Kunnas, N. 2003. Revitalization of minority languages as a way to promote well-being in the north. *International Journals of Circumpolar Health* 62 (4), 410–422. <https://doi.org/10.3402/ijch.v62i4.17584>.
- Kuusi, P. 2017. Varovasti, haurasta! Vähemmistökielet ja kääntäjänkoulutus. *MikaEL: kääntämisen ja tulkkausten tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, 10, 47–59. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/241953/Mikael\\_vol.10.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/241953/Mikael_vol.10.pdf?sequence=1).
- Kuusi, P., L. Kolehmainen & H. Riionheimo 2017. Introduction. Multiple roles of translation in the context of minority languages and revitalization. *Trans-kom: Journal of translation and technical communication*, 10 (2), 138–163. [http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom\\_10\\_02\\_02\\_Kuusi\\_Kolehmainen\\_Riionheimo\\_Introduction.20171206.pdf](http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom_10_02_02_Kuusi_Kolehmainen_Riionheimo_Introduction.20171206.pdf).
- Kvernmo, S. & S. Heyerdahl 1998. Influence of ethnic factors on behavior problems in indigenous Sami and majority Norwegian adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37 (7), 743–751. <https://doi.org/10.1097/00004583-199807000-00014>.
- Landry, R & R. Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 9 (1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.
- Lindeman, M., C. Lindholm, M. Luodonpää-Manni & J. Paananen (toim.) tulossa. *Kieli, hyvinvointi ja sosiaalinen osallisuus*.
- Lindgren, A.-R. 2001. Oikeus omaan kieleen. *Virittäjä*, 105 (2), 239–255. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40084>.
- Lindholm, C. & C. Wide 2019a. Formelartade och mer schematiska konstruktioner hos personer med demens. I M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman (red.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettio-sjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 143–154. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1313414&dsid=9830>.
- Lindholm, C. & C. Wide 2019b. Self-directed speech and dialogue in dementia care: the potential of co-participants' contributions. *Logopedics Phoniatics Vocology* 44 (1), 14–22. <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1554853>.
- Luodonpää-Manni, M. & J. Paananen 2018. Kielen ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus LaWe lisää tietoa kielen ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. *Hiiskuttua: Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan verkkojulkaisu*. <https://sites.utu.fi/hiiskuttua/kielen-ja-hyvinvoinnin-tutkimuskeskus-lawe-lisaa-tietoa-kielen-ja-hyvinvoinnin-valisista-yhteyksista/>.
- Maurud, Ø. 1976. *Nabospråksförståelse i Skandinavien*. Stockholm: Nordiska rådet.
- Meijaard, E., J. Garcia-Ulloa, D. Sheil, S.A. Wich, K.M. Carlson, D. Juffe-Bignoli, M. Brooks, T.M.

- (eds) 2018. *Oil palm and biodiversity: a situation analysis by the IUCN Oil Palm Task Force*. Gland, Switzerland: IUCN. <https://doi.org/10.2305/IUCN.CH.2018.11.en>.
- Moshnikov, I. 2016. Karjalankieliset verkkosivut virtuaalisena kielimaisemana. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 26, 282–310. <https://doi.org/10.5128/LV26.09>.
- Nettle, D. & S. Romaine 2000. *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*. New York: Oxford University Press.
- Novak, I., M. Penttonen, A. Ruuskanen, & L. Siilin 2019. *Karjala kieliopeissa. Fonetiikan ja morfologian vertaileva tutkimus*. Petroskoi: KNC RAN.
- Nuopponen, A. 2003. Käsiteanalyysi asiantuntijan työvälineenä. *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLA-vuosikirja 2003 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 13–24. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4206>.
- Nuopponen, A. 2008. Etsi, käytä, vaikuta ja osallistu – sanalistaista verkkoyhteistyöhön. *Terminfo 2008*, 29 (2), 12–14. <http://www.terminfo.fi/sisalto/terminfo-22008-399.html>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf).
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2019*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_luonnos\\_14032019\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_luonnos_14032019_1.pdf).
- Paananen, J. 2018. Päätöksentekokeskustelu monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Sosiaali-lääketieteellinen Aikakauslehti* 55 (4), 287–308. <https://doi.org/10.23990/sa.66980>.
- Paananen, J. 2019. *Yhteisymmärryksen rakentaminen monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla*. Turun yliopiston julkaisuja C 465, Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7557-0>.
- Paananen, J. & A. R. Majlesi 2018. Patient-centered interaction in interpreted primary care consultations. *Journal of Pragmatics* 138, 98–118. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.10.003>.
- Paulasto, H. 2018. Taide ja kielellinen hyvinvointi – qué? TuMaTa – Tutkiva ja mahdollistava taide -hanke. <https://tumatablog.wordpress.com/2018/10/07/taide-ja-kielellinen-hyvinvointi-que/> [luettu 25.11.2019].
- Paulasto, H., L. Meriläinen, H. Riionheimo & M. Kok (eds) 2014. *Language contacts at the crossroads of disciplines*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Phillipson, R. 2012. Linguistic imperialism. In C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Online Library. Hoboken: Blackwell Publishing, 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718>.
- Phillipson, R. & T. Skutnabb-Kangas 2013. English, Language Dominance, and Ecolinguistic Diversity Maintenance. In M. Filppula, J. Klemola & D. Sharma (eds) *The Oxford handbook of world Englishes*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199777716.013.005>.
- Piller, I. 2016. *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>.
- Riionheimo, H. 2015. Multiple roots of innovations in language contact: evidence from morphological intermingling in contact between Ingrian Finnish and Estonian. In



- H. De Smet, L. Ghesquière & F. Van de Velde (eds) *On multiple source constructions in language change*. Amsterdam: John Benjamins, 175–204.
- Riionheimo, H. & M. Frick 2013. Bilingual voicing: a study of code-switching in the reported speech of Finnish immigrants in Estonia. *Multilingua*, 32 (5), 565–599. <https://doi.org/0.1515/multi-2013-0028>.
- Riionheimo, H., L. Kolehmainen, M. Kumpulainen, L. Meriläinen, P. Muikku-Werner & E. Penttilä 2014. Kontaktilingvistiikan, toisen kielen omaksumisen tutkimuksen ja käännöstieteen risteyksessä. *Virittäjä*, 118 (3), 317–333. <https://journal.fi/virittaja/article/view/45338>.
- Sarhimaa, A. 2017. *Vaietut ja vaiennetut: karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Scott, K. 2015. The pragmatics of hashtags: inference and conversational style on Twitter. *Journal of Pragmatics*, 81, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.03.015>.
- Shohamy, E., E. Ben-Rafael & M. Barni (eds) 2010. *Linguistic landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. 2012a. Linguistic human rights. In P. A. Tiersma & L. M. Solan (eds) *The Oxford handbook of language and law*. Oxford: Oxford University Press, 235–247.
- Skutnabb-Kangas, T. 2012b. Role of linguistic human rights in language policy and planning. In C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Online Library. Hoboken: Blackwell Publishing, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1026>.
- Skutnabb-Kangas, T., R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda 2009. *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>.
- Toury, G. 1985. Aspects of translating into minority languages from the point of view of translation studies. *Multilingua*, 4, 3–10.
- Tymoczko, M. 2006. Reconceptualizing translation theory: integrating non-western thought about translation. Teoksessa T. Hermans (toim.) *Translating Others, 1*. Manchester, UK/ Kinderhook, USA: St. Jerome, 13–32.
- Vuorenkoski, L. 2000. *Childhood between two countries: resilience and mental well-being of Finnish remigrant children and adolescents*. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514256018>.
- Wikström, P. 2014. #srnotfunny: communicative functions of hashtags on Twitter. *SKY Journal of Linguistics*, 27, 127–152. <http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2014/Wikstrom.pdf>.
- WWF 2018. Grooten, M. & R. E. A. Almond (eds) *Living planet report 2018: aiming higher*. Gland, Switzerland: WWF. [https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1187/files/original/LPR2018\\_Full\\_Report\\_Spreads.pdf?1540487589](https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1187/files/original/LPR2018_Full_Report_Spreads.pdf?1540487589).
- Zappavigna, M. 2011. Ambient affiliation: a linguistic perspective on Twitter. *New Media and Society*, 13 (5), 788–806. <https://doi.org/10.1177%2F1461444810385097>.
- Zappavigna, M. 2018. *Searchable talk: hashtags and social media metadiscourse*. London: Bloomsbury.

Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 1–18.*

**Tove Bull**

UiT – the Arctic University of Norway

## **The two Norwegian official written standards, *bokmål* and *nynorsk*. Linguistic and ideological implications of national bilingualism and biliteracy**

The long-lasting Norwegian history of official biliteracy with two equal written standards has attracted the interest of many scholars, both nationally and internationally. The present paper gives an overview of the historical development more or less similar to what is found in most Norwegian language histories, though with a different perspective. The paper discusses and seeks to answer the following questions: What was the ultimate aim of the language planners in the new independent nation state of Norway after 1814? Did they reach this aim? If not, what was achieved instead?

The historical development of bokmål and nynorsk is explained as well as the present-day linguistic situation in Norway. Practical samples of both language forms are given, and language reforms, which have been important to both written standards, are discussed in chronological order.

**Keywords:** language planning, biliteracy, language ideology, nationalism

**Asiasanat:** kielen suunnittelu, kahden kirjakielen järjestelmä, kieli-ideologia, nationalismi



## 1 Introduction<sup>1</sup>

Research on modern Norwegian language history and language planning has been on the agenda of language historians and sociolinguists for more than a hundred years, and the scholarly literature is comprehensive (e.g. Indrebø 1951; Haugen 1966; Skard 1976; Torp & Vikør 2003; Hyvik 2009; Bull 2011, 2018; Nesse 2018; Hoel 2018; Nesse & Torp 2018). It should be mentioned that for the first time in history, Norway has a comprehensive and up to date language history in four volumes, *Norsk språkhistorie I-IV* (Sandøy & Nesse 2016–2018). Most relevant for our present purposes would be volumes III *Ideologi* (Bull 2018) and IV *Tidslinjer* (Nesse 2018). These volumes may however be difficult to access for a Finnish reader who wishes more background information. For these purposes, Bandle et al. (2002, 2004) can be recommended instead, especially chapters on Norway in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century.

The present paper has its focus on the long-lasting Norwegian *language planning endeavour*. Sociolinguists or more specifically language historians do not necessarily agree as to when this endeavour started or when it ended, or even if it ever has ended. I will, however, tell the story, i.e. my interpretation of the historical development, with a starting point in 1814 and up to the present time. I call it a language planning *endeavour*, for good reasons. In addition to the historical review I will also elaborate on the following questions: What was the ultimate aim of the language planners? Did they reach this aim? If not, what was achieved instead? I argue that it is justified to call the long lasting Norwegian official language planning an *endeavour* because – as we soon are about to see – what was planned was not necessarily accomplished, and what was accomplished was not planned. To my knowledge, these questions have never been discussed explicitly in a scholarly context before.

Thus, my paper partly consists of a chronological narrative about the origin and development of what gradually became the still existing Norwegian national bilingualism or more precisely, national biliteracy.<sup>2</sup> As an integrative part, I also attempt to analyse and explain the described development.

---

1 This paper is based on a plenary at the AFinLA Autumn Symposium in Joensuu in November 2018. The aim of my plenary was to introduce the Finnish audience to modern Norwegian language history and language planning.

2 Of course, bilingualism and biliteracy are not synonym concepts. However, in Norwegian language histories, it is not uncommon to use the terms synonymously. Given that this paper only focuses on written languages I prefer to use ‘biliteracy’, except when I refer to official language policy and the discussion about whether Norway has one or two Norwegian languages.

## 2 The historical background

As a starting point of our narrative I will take the year 1814, when Norway, due to the outcome of the Napoleonic wars, gained independence from Denmark after having been what could be called a (semi-)colony for 400 years. The status of the relationship between Denmark and Norway during these centuries, has been ardently discussed by historians for almost 200 years (e.g. Dyrvik 1998: 14ff.; Rian 1997). Nonetheless, there is still no consensus on this issue. The different characteristics or names commonly used about the period might suggest some of the different view-points; *dansketida* – ‘the Danish time’ or ‘the Danish period’, *personalunionen* – ‘the personal union’, pointing to the fact that we had a common king, *tvillingriket* – ‘the twin kingdom’ or ‘the twin realm’, and from a totally different angle: *firehundreårsnatta* – ‘the 400 years’ night’.

From 1814 to 1905 the country was in union with Sweden, in this period with more autonomy than in the union with Denmark, with our own Parliament and from May 17, 1814 also a Norwegian constitution. From a linguistic point of view, the union with Sweden did not represent any important changes (Torp & Vikør 2003:140; Bull 2015; Hoel 2018b: 446f.).

Relatively early in the Danish period, i.e. during the early 1500s, Old Norse, the written language of Norway in the medieval times, was completely replaced by Danish while the oral language survived in a multitude of dialects (Torp & Vikør 2003; Nesse & Torp 2018). These dialects, however, underwent major linguistic changes from the 1300s onwards. From a sociolinguistic point of view, the manner in which the replacement of Old Norse took place is in itself interesting; it started at the top of society, in the king’s court and among the social elite, and gradually Danish conquered more and more linguistic domains, until a total language shift had taken place (Indrebø 1951: 219–330). Such a domain loss over about 100 years might remind us of the loss of linguistic domains to English that we experience nowadays. The domain loss to Danish was, however, much more widespread, given that written Danish replaced written Norwegian completely (Torp & Vikør 2003; Nesse & Torp 2018).

The situation remained unchanged for 400 years. The Bible was not translated into Norwegian until the twentieth century. All primary education was in Danish. Even after the dissolution of the union in 1814, throughout the nineteenth century and into the early twentieth century, Danish was *the* written language of Norway. However, from the 1830s onwards, some revitalizing linguistic work, mostly in the form of language policy discussions, pointed towards what was to come in the future. These were initiatives, not from the political authorities, but from private persons who wanted to replace the written Danish idiom with some variety that could be called Norwegian (Torp & Vikør 2003; Bull 2011: 433; Hoel 2018).

Danish and Norwegian are mutually intelligible languages. That, of course, explains why it was possible to keep Danish as the official written language in Norway for almost a hundred years after the union was dissolved. The Danish language was even called “Norwegian” in the revised version of the constitution of November 2014, and also in other documents, both official and non-official (Bull 2015).

### 3 The nineteenth century – Nationalism/National romanticism

During the first half of the nineteenth century, there were, in fact, no official language planning initiatives, and certainly no official language planning strategies. If it had not been for the strong interest that the so-called language question raised among mostly nationally-oriented people in the civil society<sup>3</sup> (almost only men) we might still have shared the written language with the Danes. This was during the national romantic period, and as we know, the underlying linguistic ideology of that time was based on strong sentiments about deep-rooted links between the nation state and *one* national language. As it were, any nation proved itself to be an independent nation-state through its national language. Against that background, from the 1930s onwards, the agenda was set for the language question, and the issue of replacing Danish with “Norwegian” (which was by no means a clear concept at that time) was under constant discussion among those we now would call the intellectuals in the country.

### 4 Two different language planning approaches

From the middle of the nineteenth century, two different language planning approaches were under development, from the beginning independent of one another, but later in competition with each other. One was initiated by Ivar Aasen (1813–1896), a self-taught man from the western part of the country, who coined what he called *Landsmaal* (‘the language of the country’), the predecessor of *Nynorsk*, the other by Knud Knudsen (1812–1895), an Oslo teacher originally from the southern part of the country (Gimnes 2002: 464–466). Ideologically, their ideas of what kind of basis a standard language should be built on were very different. Knudsen’s ideas were rather conventional. In line with standardization ideologies in other European countries, he argued that a written standard should be built

---

3 I use the term “civil society” in the way Jürgen Habermas has used it in many publications, among others his doctoral dissertation (Habermas 1962).

on the oral language of the educated elite in the towns in south-eastern Norway, particularly the capital. This educated elite spoke a variety that to a high degree was Norwegianised pronunciation of written Danish. Many of the speakers had their family background in Denmark. In terms of practical language planning, Knudsen proposed a gradual approach where Danish linguistic elements, such as grammar and vocabulary, would be replaced by corresponding Norwegian ones. This is the ideological background of our *bokmål* ('book language') variety which during Knudsen's time was called *riksmål* ('the language of the realm/country'), or *dansknorsk* ('Danish-Norwegian') (Gimnes 2002: 465–466; Bull 2011: 433–434). Though Knudsen's thoughts about what kind of basis a standard language should be built upon were rather conventional, it should be mentioned that his gradualist approach was very innovative (e.g. Hoel 2018: 458–481; Johnsen 2005). As far as I know, a similar approach – the way in which Danish or Danish-Norwegian gradually was Norwegianised over time – has never been tried anywhere else.

Ivar Aasen, who from the 1840s financed his activities through stipends and scholarships, had an approach more or less opposite to Knudsen. He wanted to build the written standard on Norwegian dialects. Thus, the basis of the standard should be the language spoken by a Norwegian peasant, as Aasen expressed it. He travelled through the country to study Norwegian dialects. On the basis of his extensive fieldwork he wrote both grammars and dictionaries, first a descriptive grammar (1848) and dictionary (1850) with data from different dialects, and some years later, normative ones (1864, grammar; 1873, dictionary) (e.g. Hoel 2018: 481–490; Venås 1996). These two different standardisation ideologies have been with us since they were launched in the middle of the nineteenth century until this very day.

Thus, both Aasen and Knudsen did much more than launch ideas about a potential Norwegian written language; both of them worked hard and systematically – though in different ways – to lay the basis of a new standard language. In 1862, one of Knudsens proposals for a more simplified orthography actually resulted in an initiative from the Ministry of Church and Education to issue the very first spelling reform, which got rid of double vowels to mark vowel length; *Miil* was to be written *Mil*, *Huus Hus*, etc. Imported words got a more simplified spelling as well, *Filosof* replaced *Philosoph*, for instance. In fact, this very small and restricted, more or less cosmetic reform represents the only example of *official* corpus planning in the 19<sup>th</sup> century (Torp & Vikør 2003: 125).

## 5 Status planning versus corpus planning

On the other hand, there were several examples of status planning before 1900. Discussions about the need for a separate Norwegian language, about what the new norm should look like, what linguistic basis it should have, etc., took place within the

civil society first and much later through governmental initiatives. At the same time, the concrete and practical endeavours by Aasen and Knudsen to create a norm or a standard based on their different ideologies were developing. And then, in 1885, a majority of members of Parliament voted for a proposal to give equal status to what they called *norsk Folkesprog* – ‘the Norwegian Folk Language’ – with what they called *det almindelige Skrift- og Bogsprog* – ‘the common written and book language’ – as school and public language. This was indeed a very radical step. In hindsight one might wonder whether the parliamentarians really understood what they voted for. Those who voted for the proposal, apparently wanted to replace Danish with a “Norwegian” language, or at least pave the way for school and official use of a “Norwegian” language. Based on this majority decision, it is fair to say that 1885 is the fundament and marks the starting point of the history of Norwegian bilingualism/biliteracy. Though language historians have over time disagreed on the meaning of the two concepts (*Norsk Folkesprog* and *det almindelige Skrift- og Bogsprog*) (Elgvin 1969a, 1969b; Bull 1987; Jahr & Schanche 1988; Vikør 2018), there is no reason to doubt that the concept ‘the Norwegian Folk-Language’ refers to Aasens *Landsmaal* and *det almindelige Skrift- og Bogsprog* to Danish or Danish-Norwegian (given the 1862 reform).

For several reasons, the resolution passed by Parliament was daring and radical, not least because neither Aasen’s *Landsmaal* nor Knudsen’s revision of Danish had at that time reached the stage of being fully developed standards, though Aasen himself had written grammars and dictionaries and also some model texts. In addition, he wrote poetry where he applied the new written idiom. Some of his supporters started quite early to write in *Landsmaal*; most importantly, the author Aasmund Olavsson Vinje wrote and published within different genres in the weekly magazine *Dølen* between 1858 and 1870 (Gimnes 2002: 464–465). A publishing company, *Det Norske Samlaget*, was established in 1868, translations of Bible books were under way, hymns were written by a professor of theology, Elias Blix, who actually was the Minister of Church and Education in 1885 and thus responsible for implementing the Parliamentary resolution in the school system. Blix was also a very strong adherent of Aasen’s *Landsmaal*. In that sense, in 1885, the *Landsmaal* was much further developed as a standard written language than Knudsen’s revision of Danish. In fact, in 1885, Knudsen’s variety was far away from being anything like a standard language. Nevertheless, in 1887 the ministry decided that school children should be allowed to include some of Knudsen’s reform proposals in their writing of Danish (Hoel 2018: 491), though these proposals had no formal status at that time.

The decision in 1885 was followed by revisions of the school laws in 1892. The municipalities were given the right to decide which variety should be used in schools, Danish (often called Danish-Norwegian) or *Landsmaal*. Rules on how to decide on this were also given. Through these decisions the biliteracy situation of Norway had

become a public political responsibility and was thus formally consolidated (Hoel 2018: 430, 494, 508).

## 6 Bokmål, nynorsk, samnorsk

Over the years, Aasen's and Knudsen's approaches were gradually codified into two different standard written varieties, both called Norwegian. The official names of the two standards became *Nynorsk* and *Bokmål* in 1929. So, how did Norway cope with the fact that not only one, but two standard languages had been developed as an answer to the long-felt need of establishing an official language different from Danish? It did not take long before the biliteracy situation was looked upon as a challenge, and far from ideal. Already in the 1880s some of those who set the tone in the public sphere launched the idea to develop what was named *Samnorsk*, common Norwegian. The author Arne Garborg (1851–1924) was the first to use the term in 1877 (Bull 2011: 435–436). In 1909, professor Moltke Moe (1859–1913) reintroduced the term in an article; he was for a long time wrongly considered the creator of the term. Thus, gradually, an idea was developed to merge the two languages into one single standard by the help of language planning, i.e. corpus planning. The thought was that this common Norwegian standard should develop harmoniously through a gradual process, where the two standards finally through relatively frequent language reforms should merge into one written Norwegian language (Bull 2011: 435–438). As far as I have been able to find out, at this early stage (the beginning of the 20<sup>th</sup> century), no one argued explicitly in favour of a linguistic situation of written bilingualism, that is, for maintaining the existing situation. Somehow, it seems that the situation was looked upon more as a result of accidental circumstances than as an accomplishment that was planned for. The original plan had been to replace the Danish language in Norway by *one* Norwegian standard. Instead, the new independent nation state had ended up with two standards. Because of this, a new language planning strategy was developed; the idea was that a gradual process of corpus planning within the two standards should over time bring them together into a joint Norwegian language, *Samnorsk*. To start with, this was never explicitly mentioned in the mandate of the committees which were appointed to prepare the so-called language reforms (also called spelling reforms, see Bull 2011: 434–436). Actually, the very first reforms were exclusive in the sense that they applied to only one of the standards.



## 7 Language reforms

In Table 1 some basic information on the language reforms is provided. The years from 1901 onwards refer to the years when the reforms were formally agreed upon by Parliament while “characterizing aspects” refer to the underlying ideology, main achievements or other typical features that characterizes the reform in particular.

TABLE 1. Language reforms in Norway 1862–2012.

Year	Standard under revision	Characterizing aspects
1862	adjustment of the Danish orthography used in Norway	a minor, more or less “cosmetic” reform
1901	<i>nynorsk</i> only	Resulted in two different <i>nynorsk</i> standards; one of them did not last long, and seems not to have been officially accepted.
1907	<i>bokmål</i> only	The standard can no longer be considered Danish.
1910	<i>nynorsk</i> only	a minor reform
1917	both standards	<i>samnorsk</i> ideology
1938	both standards	<i>samnorsk</i> ideology
1959	both standards	<i>samnorsk</i> ideology, <i>læreboknormalen</i> ‘the school-book-norm’
1981	<i>bokmål</i> only	<i>Samnorsk</i> forms were removed from the standard.
2005	<i>bokmål</i> only	Further removals of <i>Samnorsk</i> forms and so-called less-used forms
2012	<i>nynorsk</i> only	No <i>Samnorsk</i> ideology; conservative and “less-used” forms removed from the standard

All the reforms – except for the small adjustments in 1862 – were prepared by a committee consisting of university professors, teachers, authors and other linguistically competent members, elected by the ministry responsible for language matters and education (Bull 2011: 435). The committee members were adherents of either *bokmål* or *nynorsk*, and when both standards were under revision at the same time, the numbers of the members being in favour of either *bokmål* or *nynorsk* were always balanced.

When we look at the years when a new reform was agreed upon by Parliament (see Table 1) we see that the process relatively quickly changed from reforming each standard separately to begin with, to, in a more inclusive way, reforming the two standards in parallel. What we also see is that this policy was reversed in 1981 where the focus again became on reforming only one of the varieties.

I will not comment on the different reforms in detail, only mention what I consider important in the present context. In the following I will explain how

ideologies shifted during and after the most intensive language reform period, from the early twentieth century until after World War II and then explain the new development since the 1980s or 90s and the consolidation of a new language planning strategy from the 21st century onwards.

The *bokmål* reform of 1907 is important because it represents the first and very basic official shift from Danish to a Norwegian variety based on the oral language of the educated population in the south-eastern towns of Norway, particularly Kristiania/Oslo. From now on, it is no longer possible to call the Danish Language Norwegian, which actually often happened during the nineteenth century.

## 8 The *Samnorsk* ideology and practice

For our purpose, the most important reforms are those that took place in 1917, 1938 and 1959, particularly the first two (see Bull 2011: 434–440). They might all be interpreted as reforms with an aim to bring the two standards closer together. In that sense, we could call them “*Samnorsk* reforms”. Even if the idea of a *Samnorsk* language had been under discussion since the 1880s, it is not until after 1907 that a practical policy pointing in that direction was possible. The way in which this policy was executed and operationalised kept developing through the three relevant reforms. The 1917 reform consisted of an obligatory and an optional part. The obligatory reform of *bokmål* (which was still called *riksmål*) was more or less a continuation of the 1907 reform. It was based on the pronunciation of the educated urban population in south-eastern Norway. The optional linguistic forms were much more radical and represented important morphological changes based on eastern Norwegian dialects with, for instance, a consistent three-gender nominal system. Language users, including school-children, could choose between e.g. *hytta* (f. def. sg.) or *hytten* (common gender def. sg.) – ‘the cottage’, diphthongs instead of monophthongs in words such as *stein/sten* – ‘stone’. In these cases, the language users had an option; they could choose between variant grammatical systems and variant linguistic forms (Bull 2011: 435–436). This was indeed controversial. The so-called radical forms were a thorn in the eye to the more moderately inclined part of the population. The optional forms of *nynorsk*, on the other hand, represented a kind of simplification of the three-gender system, which meant a clear approximation or rapprochement to the optional *bokmål* three-gender system. Thus, the language users could choose between this more simplified three-gender system or the traditional more complicated one. In this way, the 1917 reform paved the way for those who on the one hand wanted to write a Norwegian standard language where the gap to the other variety of Norwegian was quite wide, or on the other hand, those who wanted the two standards to approach one another, and thus could choose grammatical forms or vocabulary that bridged the gap between the two standards.

The 1938 reform made many of the optional forms from 1917 obligatory, thus paving the way further towards a future merging of the standards. A very important step in 1938 was to bring in a relatively strict and hierarchical two-level system to the two standards (Bull 2011: 435–436). At one level, there were forms in both standards that were obligatory in all schoolbooks. That norm went under the name of school-book-forms or the school-book-norm. At the lower level, there was a wider option for the school children to use e.g. grammatical forms that coincided better with their own oral language, so-called sideforms.<sup>4</sup> Within both levels of the hierarchy there was quite a wide range of variation, creating further options and more variant forms on both levels, in other words, very much variation. Actually, in hindsight this system was never a success, probably because it was too complex. Most of the school-teachers were not able to help the children practice it; they themselves hardly understood the system or even knew about it. Still, this two-level system lasted for several decades; it was abolished in *bokmål* in 2005 and in *nynorsk* in 2012.

The 1959 reform was first and foremost a reform of the school book norm and was therefore called *læreboknormalen* – ‘the school-book-norm’ or ‘the text-book-norm’. However, the norm applied also to the lower level and introduced some changes to the sideforms as well.

## 9 Variation in standard written languages – a problem?

Though the two-level system opened for even more variation than previously both in *bokmål* and *nynorsk*, the language planners still looked upon this high degree of linguistic variation as an unfortunate but necessary step towards a more uniform Norwegian norm or standard. At this time, no-one argued for linguistic variation per se. The ideal was still what Aasen had stated: *Sprogformen bør kun være een* (Venås 1996: 370); there should only be one linguistic form.

Interestingly, though the optional forms of the 1917 reform and the sideforms of the 1938 reform might function as an invitation to the language users, school children in particular, to write a Norwegian standard with a morphology and lexicon close to the users’ own oral Norwegian, this was hardly ever used as a language planning argument. It was the *Samnorsk* strategy that had all the attention of the language planners (Bull 2011: 436–440.). The responsible language planners never talked about linguistic identity, linguistic authenticity, linguistic empowerment, linguistic emancipation, or linguistic human rights. There are no traces of this kind of

4 This might be exemplified by the language examples illustrating the two versions of the 1938-reform in section 11. Only two tokens differ in these short texts: *heime* versus *hjemme* – ‘at home’ – and *nøgd* versus *nøyd* – ‘satisfied’. *Heime* and *nøgd* are the radical form, *hjemme* and *nøyd* the moderate ones deriving from Danish.

arguing in the documents from the committee meetings or in the language debates in the media. The ideal was still to create one Norwegian written standard, and the great variation within the two standards was looked upon as an unfortunate but necessary step towards this end. Whether the future single standard should be like most European standards, without or with very little possibility for variation, was not discussed. Most of the language planners probably took it for granted that an ideal standard was a homogenous variety without much variation. However, this changed in the 1970s. I will return to this question in section 12.

## 10 Reactions

Needless to say, this continuous reformation of the standards did not take place peacefully and quietly. Each reform was met with severe and intensive criticism and debate. Nevertheless, after 1907, the initial debate blew itself out quickly, and the obligatory norm of the 1917 reform was relatively easily accepted, though the optional forms were met with quite strong criticism. The 1938 reform, however, created an uproar, but not until after World War II. This uproar was organised and carried out by the adherents of the conservative organisation *Riksmålsforbundet*, promoting their own *riksmål*, a privately standardised version of Danish-Norwegian. The uproar has been characterised as the strongest civil disobedience action in Norwegian history (Vinje 1978: 379f.). Parents were advised to “correct” the children’s school books, and members of this organisation (*Riksmålsforbundet*) travelled the country and persuaded people to protest against the official language policy. School-books were even burnt, for instance in the city of Fredrikstad, where upper secondary students in the heat of the debate went to such drastic actions (op cit., Haugen 1966: 158–163, 177–187). The struggle was at its peak during the 1950s. It softened somewhat in the 1960s. Though the 1959 reform might be considered a continuation of the official *Samnorsk*-policy, and though Parliament had voted for it, the ruling Labour party had now got cold feet, and in 1964 the ministry appointed a committee with a mandate that – to put it in a popular way – was to create language peace (Bull 2011: 438–439.). The chair of the committee was Hans Vogt, a professor of linguistics and at that time the rector of the University of Oslo. In 1966, the committee presented a long row of proposals to soften the language struggle, among other things to create a new language organisation, *Norsk språkråd*, the Norwegian Language Council, which was established in 1972. (Bull 2011: 439–440.)

## 11 Examples

Einar Haugen (1966: 275–280) illustrates the development of standard *riksmål/bokmål* between 1900 and 1962 with six different versions of the folktale “Mannen som skulle stelle heime” – “The husband who was to do the housework” – and adds one *nynorsk* version. The same examples can also be found in Torp & Vikør (2003: 252–255). I will quote the first few lines of Haugen’s different versions, just to illustrate the linguistic variation within the official norms. Version 1 is the original Danish version, though the style and also the vocabulary are more Norwegian than Danish. Version 2 to 5 are all Norwegianised according to the different *bokmål* reforms, while version 6 reflects *riksmål* from 1962, a language form without official status, but deliberately named *riksmål* and used by *Riksmålsforbundet*. Version 7 is the only *nynorsk* example.

- (1) Version from 1899, primarily Danish  
**Manden som skulde stelle hjemme**  
 Det var engang en Mand som var saa grættten og vild, og aldrig syntes han at Konen gjorde Nok i Huset. Saa kom han hjem en Kveld i Slaattaannen, og gren og skjændte og bandte, saa det lyste om ham.  
 “Kjære Vene, vær ikke så vond, Far”, sagde Kjærringen, “i Morgen skal vi bytte Arbeide: jeg skal gaa ud med Slaattekarlene og slaa, saa kan du stelle hjemme.”  
 Ja, det syntes Manden godt om, og det vilde han gjerne.
- (2) Version in 1911/1907 standard with some older forms (italicized)  
**Manden som skulde stelle hjemme**  
 Det var en gang en *mand* som var *saa grættten* og *vild*, og aldrig syntes han at *konen* gjorde nok i huset. *Saa* kom han hjem en kveld i *slaatttonnen* og *gren* og *skjeldte* og *bandte*, *saa* det lyste om ham.  
 “Kjære vene, vær ikke *saa* vond, far”, sa *kjærringen*, “i morgen skal vi bytte arbeide: jeg *gaar* med *slaattekarene*, *saa* kan du stelle hjemme.”  
 Ja, det var *manden* vel nøgd med, og det *vilde* han gjerne.
- (3) Version in 1936/1917 standard  
**Mannen som skulde stelle hjemme**  
 Det var en gang en mann som var så gretten og vill, og aldri syntes han at kjerringa gjorde nok i huset. Så kom han hjem en kveld i Slåttonna og grein og bante så det lyste om ham.  
 “Kjære vene, vær ikke så vond, far,” sa kjerringa; “i morgen skal vi bytte arbeid: jeg skal gå med slåttekarene, så kan du stelle hjemme.”  
 Ja, det var mannen vel nøgd med, og det vilde han gjerne.
- (4) Version in 1940/1938 standard with radical forms (italicized)  
**Mannen som skulle stelle heime**  
 Det var en gang en mann som var så gretten og vill, og aldri syntes han at kjerringa gjorde nok i huset. Så kom han *heim* en kveld i slåttonna og *grein* og bante så det lyste om han.

“Kjære vene, vær ikke så vond, far,” sa kjerringa; i morgen skal vi bytte arbeid: jeg skal gå med slåttekarene; så kan du stelle *heime*.”  
Ja, det var mannen vel *nøgd* med, og det ville han gjerne.

- (5) Version in 1957/1938 standard, traditional forms (italicized)

**Mannen som skulle stelle *hjemme*.**

Det var en gang en mann som var så gretten og vill, og aldri syntes han at kjerringa gjorde nok i huset. Så kom han *hjem* en kveld i slåttonna og *gren* og bante så det lyste om ham

“Kjære vene, vær ikke så vond, far,” sa kjerringa; i morgen skal vi bytte arbeid: jeg skal gå med slåttekarene; så kan du stelle *hjemme*.”

Ja, det var mannen vel *nøyd* med, og det ville han gjerne.

- (6) Version from 1962. Traditional *riksmål* forms (italicized)

**Mannen som skulle stelle *hjemme***

Det var engang en mann som var så gretten og vill, og aldri syntes han at *konen* gjorde nok i huset. Så kom han *hjem* en kveld i slåttonnen og *gren* og *skjennet* og *bannet* så det lyste om ham.

“Kjære vene, vær ikke så vond, far,” sa kjerringen; “*imorgen* skal vi bytte *arbeide*: jeg skal gå ut med slåttekarene og slå, så kan du stelle *hjemme*.”

Ja, det syntes mannen godt om, og det ville han gjerne.

- (7) Version 7: 1960. 1938 standard, moderate *nynorsk*

**Mannen som skulle stella *heime***

Det var ein gong ein mann som var så gretten og vill, og aldri tykte han at kjerringa gjorde nok i huset. Så kom han heim ein kveld i slått-onna og grein og skjelte.

“Kjære vene, ver ikkje vond, far,” sa kjerringa; “i morgon skal vi byta arbeid; eg skal gå ut med slåttekarane, så kan du stella heime!”

Ja, det var mannen vel *nøgd* med, og det ville han gjerne.

Given that the example is a folktale the syntax in all examples is very oral-like. For the complete example texts the reader is referred to either Haugen 1966 or Torp & Vikør 2003.

## 12 Rethinking and reorientation

In Norway, as in other parts of the western world, the late sixties and early seventies represented a radicalisation within the political landscape. Young people took to the streets, students protested against authoritarian educational systems, etc. The power structures of society were criticised and debated. As a consequence of this rethinking and reorientation, the relationship between language and power was high on the agenda. This time is also, as we know, the breakthrough of sociolinguistics as a linguistic discipline.

This means that a rethinking about the issue of norms and standards also took place. In Norway, many of us began to argue that variation within the written standard might be an advantage, not only a challenge to be met with on the way to the – one – Norwegian standard in the future. A standard written language that allows for variation might meet the demands of particularly children who learn to read and write and help them recognise their own oral language in the written form. Moreover, it was considered to be in accordance with democratic principles that a written language should encompass linguistic material from not only one oral variety. Particularly young (socio-)linguists started to argue along these lines, emphasizing that the Norwegian system with this high level of variation in the standards, was far from a disadvantage, but rather the opposite. We should also bear in mind that since 1878 the home language (i.e. the dialects) of the school-children has had legal protection in Norway. And there is no official oral language standardisation in the country (e.g. Jahr 1984, 1989). To sum up this part, key concepts in the reorientation process were: empowerment, language and identity, linguistic authenticity, linguistic democracy, linguistic emancipation and the like.

One might ask whether this new orientation had any consequences for the actual language planning in Norway. The answer to this question is: yes and no. Yes, in the sense that the regular language planning activity that took place in the Language Council to a certain degree was influenced by this ideology. So, when the council from time to time discussed and decided on issues concerning standardisation, the varied pronunciation and existing forms in different Norwegian dialects were considered relevant criteria for what decisions to take.

### 13 A farewell to *samnorsk*

At the same time a movement away from the *samnorsk* ideology was clearly under way. Perhaps the most important proposal by the Vogt-committee (“the language peace committee”) was to revise the *bokmål* norm, and that meant a revision away from *samnorsk*. And then, in 1981, a new *bokmål* reform was approved by Parliament (Bull 2011: 438–441). Now, a lot of conservative *riksmål* forms that had been excluded from the norm in 1938 and 1959 were again part of the norm.

The language planning development during the last decades of the twentieth century and until today can be interpreted as a gradual replacement of the *samnorsk* ideology by a new form of biliteracy ideology. The two-level system of the standards has now been removed, in *bokmål* in 2005, in *nynorsk* in 2012. This change was strongly influenced and encouraged – almost dictated, I would say – by the Ministry of Church and Culture. The new policy is quite clearly stated: the two varieties, *bokmål* and *nynorsk*, are to be considered separate language forms that are

supposed to develop as individual, discrete and autonomous idioms on their own terms (Bull 2011: 440–443).

## 14 The present situation

So, how is the present situation to be described in an adequate way? Are we now starting from scratch, that is, back to the situation of 1885 when Parliament decided to place two written varieties on an equal footing? In a way we are, except for the fact that compared to the 1885 situation each of the two languages is a fully developed written medium, with relatively long histories as written languages. And importantly, the long period of *samnorsk* policy was also a period of language contact. The two Norwegian written standards are now much closer to one another than at the starting point, and both are much less archaic.

Given that the Norwegian standardisation history is quite unique, it is understandable that both the national and international public have had different reactions to it, both positive and negative. The specific Norwegian language situation has attracted the interest of quite a few linguists from outside Norway, who for the most part have looked upon the situation in a favourable way. The popular view, however, does not seem to be that positive. A repeated complaint, both from Norwegians and foreigners, argues that all this linguistic variation, both in the oral and written Norwegian varieties, makes the language hard to learn for foreigners. Nevertheless, the truth or falsity of this claim does not depend on popular opinion; it must be documented. Some research, which to my knowledge is the only existing documentation, actually points in the opposite direction. Since the Scandinavian languages are considered mutually comprehensible, there have been some researchers who have been interested in finding out and comparing to which extent Danes, Swedes and Norwegians understand one another's national languages. All research results known to me (e.g. Haugen 1972, Maurud 1976, Delsing & Lundin-Åkesson 2005) point to the Norwegians as winners of this competition. Perhaps the most interesting and rather surprising findings are represented by the results of Delsing's and Lundin-Åkesson's 2005 investigation, where second-language users of the Scandinavian languages also took part as informants. The second-language users of Norwegian actually scored higher when it came to understanding the neighbouring languages compared to not only second language users of Danish and Swedish, but also compared to native speakers of these two languages. It is not unreasonable to assume that the main reason for this is the fact that Norwegian mother tongue users and also users of Norwegian as a second language are much more exposed to and therefore used to linguistic variation. Given that we all hear different Norwegian dialects all the time and that the two written standards still consist of quite a lot of parallel forms, learning to cope with linguistic variation is



unavoidable. Adding Swedish and Danish to this variation does not represent a totally new situation for Norwegian speakers.

In 2007, The Labour Party government (Ministry of Church and Culture) presented a so-called White Paper to Parliament (St. meld. nr. 35). This is in fact the latest public document in Norway describing the linguistic situation of the country from the political authorities' point of view. The document abounds with interesting formulations. Among other things, it says that the foremost aim of Norwegian language policy is based on the recognition that Norwegian is separated into two written languages. Another formulation: "Everyone has linguistic rights, the right to acquire and develop the Norwegian language, *bokmål* and *nynorsk*" (my translation). Somehow, the Norwegian language manages to be one and two languages at the same time. To put it very directly, all that is said in this very important White Paper about the "new" language policy and the outcome of that, gives associations to magic formulas: we have one national language, and (or but) we have two! This is all but clear and straightforward. Though the White Paper was sent to Parliament more than ten years ago it has never been seriously discussed in a political context.<sup>5</sup> So far, very little has come out of it, except for the fact that the official status is that we have two separate standards, but one Norwegian language.

## 14 Summary and conclusion

In the present paper, the readers have been taken on a language planning journey in Norway, starting in 1814, and ending –, ending firmly in a question mark, or *what?* I started by stating that during this long period of language planning, much of what was planned, was not accomplished, and what was accomplished was not planned. Firstly, the language planners wanted to replace Danish by Norwegian, meaning *one* Norwegian written standard. What was accomplished was *two* Norwegian standards. The plan was – with the help of corpus planning – gradually to merge the two standards into one common language, *Samnorsk*. What was accomplished was two standards with a high level of internal optionality and variation. The next and last step was a shift away from the *Samnorsk* ideology back to official biliteracy with a reduced level of variation, but still quite a lot, compared to other written languages. However, the bilingual/biliteracy policy is partly hidden in the rhetoric used by the authorities. Does Norway have one or two languages? What the White Paper says is that there is one Norwegian language, but two. It remains hard to understand why it is so difficult to state that the country has shifted from a monolingual or monoliteracy policy to a bilingual/biliteracy policy.

---

<sup>5</sup> Now, in 2019, the Ministry of Culture has a proposal to a language law under preparation.

## References

- Bandle, O., K. Braunmüller, E. Jahr, A. Karker, H-P. Naumann, U. Telemann, L. Elmevik & G. Widmark (eds) 2002. *The Nordic languages. An international handbook of the history of the North Germanic languages. Vol. I*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bandle, O., K. Braunmüller, E. Jahr, A. Karker, H-P. Naumann, U. Telemann, L. Elmevik & G. Widmark (eds) 2004. *The Nordic languages. An international handbook of the history of the North Germanic languages. Vol. II*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bull, T. 1987. 1885 enda ein gong. *Maal og Minne*, 1–4, 98–136.
- Bull, T. 2011. Samnorsk. In J. Fishman & O. Garcia (eds) *Handbook of language and ethnic identity 2. The success-failure continuum in language and ethnic-identity efforts*. New York: Oxford University Press, 432–444.
- Bull, T. 2015. Grunnloven og språket. In T-H. Allern & E. Niemi (eds) *Nord-Norge og 1814 – med eller utenfor?* Stamsund: Orkana Forlag, 285–299.
- Bull, T. 2018 (ed.). *Norsk språkhistorie III. Ideologi*. Oslo: Novus.
- Delsing, L. & K. Lundin-Åkesson 2005. *Håller språket i hop i Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av dansk, svenska och norska*. København: Tema Nord.
- Dyrvik, S. 1998. *Danmark-Norge 1380–1814, Vol. III: Truede tvillingriker 1648–1720*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elgvin, J. 1969a. Stortinget og sprogsagen. *Ordet*, 4, 15–170.
- Elgvin, J. 1969b. Politikk, taktikk og realiteter i Stortinget 1885. *Ordet*, 10, 407–421.
- Gimnes, S. 2002. Nordic language history and literary history III: Norway. In O. Bandle, K. Braunmüller, E. Jahr, A. Karker, H-P. Naumann, U. Telemann, L. Elmevik & G. Widmark (eds) 2002. *The Nordic languages. An international handbook of the history of the North Germanic languages. Vol. I*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Habermas, J. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (habil.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haugen, E. 1966. *Riksspråk og folkemål- Norsk språkpolitikk i det 20. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, E. 1972. Semicommunication: The language gap in Scandinavian. In E. Firchow (ed.) *Studies by Einar Haugen: Presented on the Occasion of his 65<sup>th</sup> Birthday, April 19, 1971*. Janua Linguarum. Series Maior 49. Berlin: Mouton de Gruyter, 479–495.
- Hoel, O. 2018. Unionstida med Sverige (1814–1905). In A. Nesse (ed.) *Norsk språkhistorie IV. Tidslinjer*. Oslo: Novus, 425–502.
- Indrebø, G. 1951. *Norsk målsoga*. Bergen: John Griegs boktrykkeri.
- Jahr, E. 1984. *Talemålet i skolen*. Oslo: Novus.
- Jahr, E. & I. Schanche 1988. Jamstillingsvedtaket i 1885 – forstår vi det nå? *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 1/2, 139–150.
- Jahr, E. 1989. *Utsyn over norsk språkhistorie etter 1814*. Oslo: Novus.
- Johnsen, E. 2005. *Unorsk og norsk: Knud Knudsen. En beretning om bokmålets far*. Tvedestrand: Bokbyen forlag.
- Maurud, Ø. 1976. *Nabospråksforståelse i Skandinavia*. Stockholm: Nordiska rådet.
- Nesse, A. (ed.) 2018. *Norsk språkhistorie IV. Tidslinjer*. Oslo: Novus.
- Nesse, A. & A. Torp 2018. Dansketiden (1536–1814). In A. Nesse (ed.) *Norsk språkhistorie IV. Tidslinjer*. Oslo: Novus, 357–424.
- Rian, Ø. 1997. *Danmark-Norge, Vol. II: Den aristokratiske fyrstestaten 1536–1648*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandøy, H. & A. Nesse (eds.) 2016–2018. *Norsk språkhistorie vol. I–IV*. Vol I: H. Sandøy (ed.): *Mønster* 2016. Vol II: B. Mæhlum (ed.): *Praksis* 2018. Vol. III: T. Bull (ed.): *Ideologi* 2018. Vol. IV: A. Nesse: *Tidslinjer* 2018. Oslo: Novus.

- St. meld. 35. 2007–2008. *Mål og Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. White Paper presented to Parliament by Government of Norway, Ministry of Church and Culture. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec1> [accessed 24 June 2018]
- Torp, A. & L. Vikør 2003, 3rd edition. *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Venås, K. 1996. *Då tida var fullkomen*. Ivar Aasen. Oslo: Novus.
- Vikør, L. 2018. Jamstellingsvedtaket i 1885. Ein replikk. (1990). In L. Vikør (ed.) *Nynorske nedslag. Ei artikkelsamling*. Oslo: Novus, 119–130.
- Vikør L. 2018. Standardspråk og normering. In T. Bull (ed.) *Norsk språkhistorie III. Ideologi*. Oslo: Novus, 327–419.
- Vinje, F-E. 1978. *Et språk i utvikling*. Oslo: Aschehoug.

*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 19–41.*

**Leena Niiranen**

UiT – Norges arktiske universitet

## **Kveenien omakielisen lukemisen traditio ja sen merkitys kielen säilymiselle**

This article examines the reading habits of the Kven minority in Norway. Historical sources note that Kvens were able to read in Finnish already in the 18<sup>th</sup> century. Up to the middle of the 19<sup>th</sup> century, most books printed in Finnish were religious texts written in Old Literary Finnish. During the Early Modern Finnish period (1820–1870), more secular literature appeared.

Although the Kvens mostly read religious texts, they also read some secular literature. Kvens would gather to read religious books written in Old Literary Finnish in homes following a religious tradition of repetitive reading. It is quite probable that this reading practice had an impact on Kven language maintenance. Extensive reading refers to the reading of many different types of texts. In Finland, extensive reading expanded among common people during the Early Modern Finnish period. By contrast, extensive reading among Kvens was most often conducted in Norwegian.

**Keywords:** reading activity, language maintenance, Kven

**Asiasanat:** lukeminen, kielen ylläpito, kveeni

## 1 Johdanto

Kveenin kieli sai virallisen vähemmistökielen aseman Norjassa 2005, jolloin kveeniä alettiin myös kehittää kirjallisen ilmaisun kieleksi. Jo 2004 ilmestyi ensimmäinen kveeninkielinen romaani, Alf Nilsen-Børsskogin *Kuosuvaaran takana*, jonka jatko-osat ilmestyivät 2007–2018. Nilsen-Børsskog julkaisi myös useita runoteoksia. Kveeniksi kirjoitettiin oppimateriaaleja, kveenin kielen opetus käynnistyi Tromssan yliopistossa, ja vuonna 2014 ilmestyi Eira Söderholmin kveenin kielen kielioppi.

Tutkijat, jotka keräsivät aineistoa kveenimurteista 1970-luvulla, totesivat, että vaikka kveeni oli säilynyt puhuttuna vähemmistökielenä, oli kveenien kouluopetus jo niin kauan ollut vain norjankielistä, että tämän seurauksena kveenien kirjallisen sivistyksen kieli oli norja (Lindgren 2009: 114). Kveenit ovat kuitenkin olleet kosketuksissa myös suomen kirjakieleen, erityisesti vanhalla kirjasuomella kirjoitettuun uskonnolliseen kirjallisuuteen, mutta myös varhaisnykysuomeksi ja nykysuomeksi kirjoitettuihin teksteihin. Tässä artikkelissa pyrin tuomaan esille, millaisia tekstejä kveenit lukivat historiallisten lähteiden perusteella.

Lukemis- ja kirjoittamistaito liitetään usein vähemmistökielen säilymiseen. Erityisesti ajatellaan, että omakieliset kirjalliset taidot ovat välttämättömiä, kun vähemmistökieltä pyritään elvyttämään (Grenoble & Whaley 2006: 102–103). Kielen elvytys edellyttää usein kielen opetusta myös sellaisille, jotka eivät ole sitä aiemmin osanneet, ja kielenopetusta on vaikea toteuttaa ilman, että elvytettävää kieltä on kirjakielistetty. Pawels (2016: 132) toteaa, että kirjalliset taidot tukevat kielen säilymistä, koska niiden avulla on mahdollista lisätä kielellisten resurssien määrää. Pohdin tässä artikkelissa myös sitä, miten kveenien omakieliset kirjalliset taidot mahdollisesti vaikuttivat siihen, että kveeni säilyi vähemmistökielenä Norjassa läpi vuosisatojen norjalaistamispolitiikasta huolimatta. Keskityn lukemiseen ja sen merkitykseen kielen säilymiselle.

Esitän lyhyen katsauksen kveeniasutusten syntymisestä luvussa 2. Luvussa 3 esittelen ensin lukutaitoa eri aikakausina, ja erityisesti pyrin tuomaan esille sen, miten lukutaito kehittyi tavallisen kansan keskuudessa Suomessa aikana, jolloin kveenit muuttivat Norjaan. Esittelen myös lukemisen erilaisia kulttuureja ja kulttuurien muuttumista. Luku 4 esittelee artikkelissa käytetyn metodin. Luvussa 5 tuon esiin kirjallisuutta, jota kveenit ovat eri aikoina lukeneet. Luvussa 6 pohdin kveenien lukemistraditioita suhteessa erilaisiin lukemiskulttuureihin ja luvussa 7 erityisesti sitä, miten kveenien lukemistraditiot ovat vaikuttaneet kielen ylläpitoon. Luku 8 on yhteenveto artikkelista.

## 2 Kveeniasutukset ja niiden synty Norjassa

Ensimmäiset kveenit muuttivat Pohjois-Norjaan jo 1500- ja 1600-luvuilla, mutta varsinaisia asutuksia syntyi vasta 1700-luvulla erityisesti nykyisten Länsi-Finmarkun<sup>1</sup> ja Tromssan läänien alueille (Ryymin 2004: 3–4).

Kveenit saapuivat Norjaan 1700-luvulla erityisesti Tornionlaakson suomenkielisiltä alueilta sekä Ruotsin että Suomen puolelta. 1800-luvulla Norjaan muutettiin myös muualta Pohjois-Suomesta. Norjassa näiden asukkaiden samoin kuin heidän kielensä nimitys on ollut kveeni.<sup>2</sup> (Niemi 1977: 21, 31; Eriksen & Niemi 1981: 30–32.) Norjaan saatettiin muuttaa pakoon sotia ja sotaväenottoja; esimerkiksi Alattioon saapui 1700-luvun alussa miehiä, jotka olivat paossa suurta Pohjan sotaa (Henninen 1972: 79–80). Norjaan tultiin pakoon myös huonoja satovuosia. Jäämeri oli avoin myös talvella, ja kalastus tarjosi ravintoa silloinkin, kun viljasato pohjoisilla alueilla ei onnistunut. 1700-luvulla muuttaneet kveenit aloittivat maanviljelyksen, ja heitä pidetäänkin maanviljelyksen pioneereina Pohjois-Norjassa. (Niemi 1977: 2.)

1800-luvulla kveenejä saapui esimerkiksi Kaavuonon kuparikaivokselle, joka oli toiminnassa 1826–1909. Lähellä Alattiota sijaitseva Kaavuonon kuparikaivos oli englantilaisten perustama, ja se oli aikoinaan Finmarkun suurin asutuskeskus. (Hiss 2017: 701–702.) 1800-luvun kuluessa kveenit kuitenkin alkoivat siirtyä yhä useammin erityisesti Itä-Finmarkkuun.

Kveeniirtolaisuus Pohjois-Norjaan lisääntyi erityisesti 1860-luvulla, jolloin Suomessa mm. vallitsivat nälkävuodet. Itä-Finmarkkuun keskittyvä muuttoliike sai aikaan sen, että esimerkiksi Vesisaareen muutti niin paljon suomalaisia, että kaupunki sai nimekseen ”kveenien pääkaupunki”. Vesisaari toimi myös välietappina monille, jotka jatkoivat sieltä matkaansa Amerikkaan. (Niemi 1977: 29; Ryymin 2004: 83–84.)

## 3 Lukutaidon kehittyminen ja lukemisen kulttuurit

Lukemisen kulttuurissa on tapahtunut muutoksia vuosisatojen aikana. Meidän aikakaudellemme tyypillinen lukeminen, jossa luetaan paljon erilaisia tekstejä, edellyttää paitsi lukutaitoa, myös saatavilla olevia tekstejä. Mäkinen (1997) kuvaa modernin lukuhallun tuloa Suomeen. Se levisi tavallisen kansan keskuuteen kansakoulujen pe-

1 Kveeninkielisistä paikannimistä Norjassa käytän muotoja, jotka ovat käytössä Norjan kielineuvoston (Norsk språkråd) ylläpitämällä sivuilla ”kvenskestedsnavn.no” siinä tapauksessa, että nimi on löydettävissä näiltä sivuilta.

2 Kveeni-nimitys on peräisin jo 800-luvulta, jolloin Ottar-niminen norjalainen kirjoitti selostuksen pohjoisten alueiden asukkaista Englannin kuningas Alfredille. Kveenit olivat Pohjanlahden perukassa asuvaa väestöä. (Forsgren & Minken 2019.) Koska saamelaisista käytettiin Norjassa aikaisemmin usein nimitystä ”finn” vrt. Finnmark, kveeni-nimityksen merkitys oli myös erottaa nämä ryhmät toisistaan. (Berg-Nordlie 2018.)

rustamisen jälkeen 1800-luvun jälkipuoliskolla, jolloin myös eri tekstilajeja edustavia suomenkielisiä tekstejä alettiin laajemmin painaa ja levittää. Kirjastolaitos lisäsi Suomessa lukemista, samoin suomenkielisten sanomalehtien syntyminen ja niiden levikin lisääntyminen. Fennomaanien panos modernin suomen kielen kehitykselle oli tärkeää kaikilla näillä alueilla. (Leino-Kaukiainen 1989: 329–343; Häkkinen 1994: 11–19.)

Tekstien lisääntyessä siirryttiin suomen kielelläkin yhä enenevässä määrin ekstensiiviseen lukemiseen, joka tarkoittaa, että luetaan paljon erilaisia tekstejä. Lukemisen päämääräksi tuli myös huvi tiedon hankkimisen lisäksi. Aikaisempi lukemisen kulttuuri, toistolukeminen, oli kuulunut erityisesti uskonnollisen kirjallisuuden lukemisen traditioon. Tärkeitä uskonnollisia tekstejä luettiin moneen kertaan, toisaalta lukeminen rajoitettiin vain joihinkin teksteihin. (Mäkinen 1997: 29, 36–37.) Laineen (2017: 158–166) mukaan kuitenkin sekä intensiivinen eli toistolukeminen että ekstensiivinen lukeminen kuuluivat myös uskonnolliseen lukemiseen jo esimodernina aikana. Hänen mukaansa molemmat lukutavat ovat eläneet rinnakkain, ja ekstensiivistä lukutapaa alettiin käyttää Suomessa jo 1700-luvun lopulla.

Lukemisen opettaminen kansalle ennen kansakoulujärjestelmän syntyä oli luterilaisen kirkon vastuulla. Päämääränä oli opettaa ihmisille kristinuskon pääkapaleet. Lukemaan oppiminen perustui tehokkaaseen sosiaaliseen kontrolliin ja paktoon. Jo 1686 Ruotsin valtakunnassa säädettiin kirkkolaki, jonka perusteella lukemisen osaaminen oli edellytys sekä naimisiin pääsyyllä että ehtoollisella käymiselle. (Mäkinen 1997: 61–64.)

Tuottiko pakkolukemisen vaatimus ihmisille lukutaidon, johon sisältyi muutaakin kuin katekismuksen ulkoa oppimista? Suomalaisten lukutaidon arviointi ennen kansakoulujen tuloa perustuu pappien lukukinkereillä tekemiin muistiinpanoihin. On arveltu, että jo 1720–30-luvuilla 20–30 % talonpoikaisesta väestöstä ja 1740-luvun lopulla puolet väestöstä osasi lukea (Tommila 1986: 178). Vaikka lasten lukemaan opettaminen oli vanhempien velvollisuus, myös kirkko järjesti opetusta. Jo Gezelius-piispojen aikana lukutaito oli lisääntynyt. Isoviha merkitsi taantumaa, mutta rauhan palattua kirkko tehosti lukemaan opettamista 1700-luvun kuluessa esimerkiksi aloittamalla rippikoulut. (Laasonen 2000: 179–181, 246–250.) Kirkon päämääränä oli vain lukutaidon, ei kirjoitustaidon opettaminen. Kirjoitustaito oli tärkeää usein vain tietyissä ammateissa, minkä takia sen yleistä opettamista ei pidetty tärkeänä. Kuitenkin aktiivinen luku- ja kirjoitustaito lisääntyivät Suomessa jo ennen kansakoulujen leviämistä, 1840–50-luvuilla. (Tommila 1986: 178.)

Omaehtoinen lukeminen kansan parissa laajeni myös pietismin vaikutuksesta. Pietismi syntyi Saksassa 1600-luvulla ja saapui Suomeen 1600-luvun lopulla. 1700-luvun puolivälissä se levisi kansan keskuuteen. Reformaation jälkeen oli syntynyt puhdasoppisuutta korostava kristillisyyden, jota pietistit arvostelivat, koska se ei ollut kiinnostunut yksilön uskonnollisuudesta. Pietismi sen sijaan korosti yksilön henkilökohtaista uskonelämää. Se teki eron tapakristillisyyden ja omakohtaisen us-

konelämän välillä. (Laasonen 2000: 185–194, 268–279.) Hartauskirjallisuuden lukeminen liittyi omakohtaiseen kristillisyyteen, ja pietistit pitivätkin tärkeänä kodeissa pidettäviä hartaudenharjoituksia. Pietistinen lukeminen oli välivaihe traditionaalisesta toistolukemisesta ekstensiiviseen lukemiseen, koska lukeminen perustui omaehtoiseen haluun, ei kirkon taholta tulleeseen pakkoon. (Mäkinen 1997: 37–38.)

Kun kveenit siirtyivät uuteen valtakuntaan, he veivät mukanaan entiset tapansa, joihin muun muassa kuului uskonnollisten tekstien lukeminen suomeksi. Millaisia lukemistraditioita esiintyi alueilla, joilta kveenit siirtyivät Norjaan? Kirkollista lukemiskulttuuria Pohjois-Ruotsissa ja -Suomessa 1700-luvulla on tutkittu saamelaisten keskuudessa. Anderzén (1996: 7–14) kuvaa Kemin ja Tornion Lapeissa vallinnutta kylärükoustraditiota (ruotsiksi ”byabön”). Koska välimatkat olivat pitkiä, kirkonkäynnin sijasta järjestettiin kylissä yhteisiä uskonnollisia tapaamisia, joissa saarnan asemesta luettiin postillaa eli saarnakokoelmaa. Postilla sisältää kirkkovuoden tekstit selityksiin (Häkkinen 1994: 93). Lukijana oli lukutaitoinen maallikko, lukkari tai katekeetta. Saamelaisten keskuudessa käytettiin suomenkielisiä kirjoja.

Välitalo (1970: 20–35) kuvaa vastaavanlaisia kyläkuntien yhteisiä kyläjumalanpalveluksia Muonionlaaksossa. Hänen tutkimuksensa perustuu suulliseen perimätietoon. Kokouksia johti lukutaitoinen maallikko. Luettavia tekstejä olivat epistola- ja evankeliumitekstit sekä postilla. Lisäksi laulettiin virsiä. Vaikka tiedot kylärükousten alkamisesta Muonionlaakson kylissä ovat vasta 1800-luvulta, Välitalo arvelee erilaisiin kirjallisiin dokumentteihin perustuen, että tapa on peräisin jo varhaisemmalta ajalta. Välitalon (1970: 23–24) mukaan kylärükoustapa jatkui edelleen pietistisessä liikkeessä nimeltä wiklundilaisuus, joka vaikutti Tornionlaaksossa 1770-luvulla. Muitakin pietistisiä liikkeitä esiintyi, esimerkiksi lukijaisuus. Välitalo toteaa näiden liikkeiden lisänneen lukuharrastusta ja kirjojen hankkimista. Myös Paunonen (2018: 17) mainitsee kylärükoukset tilaisuuksina, joissa Ruotsin Tornionlaaksossa luettiin uskonnollista kirjallisuutta suomeksi.

Kveenien yhteyksistä pietismiin ei ole olemassa tutkimusta, mutta kveenit olivat yhteydessä mm. Tornioon koko 1700-luvun esimerkiksi sieltä Ruijaan matkustavien kauppiaiden välityksellä (Henninen 1972: 93). Varhaisia pietistisiä vaikutteita esiintyi Torniossa jo 1600-luvun lopulla (Vuolasto 2011: 206, 227). Vaikutteet saattoivat tulla myös Ruijaan muuttavien kveenien mukana.

Uskonnollista lukemista harrastettiin myös lestadiolaisessa liikkeessä. Se levisi Ruijaan Ruotsin Pajalasta, jossa Lars Levi Laestadius toimi kirkkoherrana, jo 1840-luvulta lähtien sekä saamelaisten että kveenien välityksellä. Liike kasvoi 1870–80-luvuilla. Norjassa lestadiolaisuus sai vahvan aseman erityisesti vähemmistöjen keskuudessa, vaikka liikkeeseen kuului myös norjalaisia. (Aadnanes 1986: 32, 51, 59, 89–90.) Lestadiolaisessa liikkeessä suomen kielellä oli erityinen asema ”pyhänä kielenä” (Elenius 2001: 402; Larsen 2012: 309).



Suomen kirjakielen käyttäminen kuului 1800-luvun puoliväliin asti pääasiassa – vaikkakaan ei yksinomaan – uskonnollisiin yhteyksiin (Pulkkinen 1972: 83; Häkkinen 1994: 96–97). Kirjakielen käyttö vaikuttaa kielen ylläpitoon erityisesti silloin, kun lukeminen ja mahdollisesti myös kirjoittaminen kuuluvat kieliyhteisön jäsenten kielellisiin käytänteisiin. Termi kielellinen *käytänne* (practice) viittaa toistuvaan toimintaan, jossa kielenkäytöllä on keskeinen sija (Pennycook 2017: 139).

Uskonnollisten tapahtumien yhteydessä kieltä käytetään eri tavoin, ei vain uskonnollisissa rituaaleissa, vaan myös osana sosiaalista kanssakäymistä, ja siksi uskonnolla on merkitystä kielen säilymiselle (Pauwels 2016: 135–138).

Esitellessäni kveenien lukemaa kirjallisuutta käsittelen myös kysymystä siitä, millaiseen kontekstiin kveenien lukeminen voidaan sijoittaa. Tämän lisäksi tuon esiin erilaisia lukutapoja, eli kiinnitän huomiota siihen, onko tekstejä luettu ääneen vai hiljaa, jos tästä on saatavissa tietoa lähteiden perusteella.

Kveenien lukemista tuon esiin myös kirjahistorian esittämien kysymysten valossa. Kirjahistoria tutkii kirjojen painamista ja levikkiä, lukemista eri maantieteellisillä alueilla, lukijoita ja kirjojen omistajia (Laine 2018). Kveenit myös kirjoittivat omaa kieltään (esim. Maliniemi 2010). En kuitenkaan käsittele kveenien kirjoittamia tekstejä, vaan keskityn pelkästään lukemiseen.

## 4 Lähteet

Tarkastelen erilaisten kirjallisten ja arkistolähteiden perusteella, millaisia suomeksi kirjoitettuja kirjoja oli levinnyt kveenien keskuuteen. Olen yrittänyt löytää lähteissä mainituista kirjoista seuraavat tiedot: kirjoittaja, mahdollisesti kääntäjä, kustantaja, painovuosi ja uusintapainokset. Olen myös merkinnyt ylös kirjan omistajan Norjassa, silloin kun tällainen tieto on ollut saatavilla. (Vrt. Laine 2018.) Uusintapainosten määrä kertoo kirjan suosiosta Suomessa. Olen lisäksi pyrkinyt etsimään tietoja kirjan levikistä erityisesti Pohjois-Suomessa. Olen ryhmitellyt kirjoja tekstilajien perusteella. Pääteksilajit ovat uskonnollinen ja maallinen kirjallisuus, joissa molemmissa esiintyy myös alaryhmiä. Erikseen käsittelen kveenien koulukirjoja. Tutkimukseni on kvalitatiivista, eli en esitä lukumääriä eri genreihin kuuluvista kirjoista. Genrejako tuo kuitenkin esiin ainakin karkean kuvan siitä, millaista kirjallisuutta kveenit näyttävät eniten lukeneen. Silti kveenit ovat voineet lukea muitakin kuin lähteissä esiintyneitä kirjoja. Tietojen hankkimista kveenien kirjoista vaikeuttaa mm. se, että toisen maailmansodan aikana monet juuri niistä alueista, joilla kveenit asuivat, poltettiin. Samalla hävisi myös suuri osa kirjallisuutta, jota kveenit olivat lukeneet.

Jo Jacob Fellman, joka toimi pappina Utsjoella 1819–1831 ja kävi tutustumassa myös kveeneihin Norjassa, mainitsee nimeltä joitakin teoksia, joita kveenit lukivat kokoontumisissaan (Fellman 1978: 101). Monet maininnat kveenien lukemasta kirjallisuudesta ovat peräisin kuitenkin vasta Samuli Paulaharjulta (1928, 1935), joka

1920–30-luvuilla kiersi Rujjaa ja kokosi kansanperinnemateriaalia kveenien parista. Paulaharju on usein merkinnyt muistiin paitsi kirjan myös sen omistajan. Paulaharjun merkitys lähteenä korostuu vielä senkin vuoksi, että hänen tietonsa ovat peräisin ajalta ennen toista maailmansotaa. Paulaharjun kirjojen lisäksi olen löytänyt tietoja myös Paulaharjun arkistosta, jota säilytetään Suomalaisen Kirjallisuuden Seurassa.

Matti A. Sainio (1949) on laatinut Norjassa 1860–1929 ilmestyneistä suomenkielisistä painotuotteista bibliografian. Erityisesti Norjan kouluissa 1800-luvulla käytettyjen oppikirjojen osalta olen käyttänyt lähteenä myös Helge Dahlin (1957) tutkimusta. Olen etsinyt tietoja kveenien kirjoista myös digitaalisesta Historiallisesta sanomalehtikirjastosta (Historiallinen sanomalehtikirjasto).

Käytettyjen lähteiden perusteella ei ole mahdollista kuin aivan ylimalkaisesti arvioida, miten laaja levikki suomenkielisillä kirjoilla oli kveenien parissa. Pyrkimyksenä on pääasiassa kartoittaa kveenien lukemia kirjoja. Kirjojen levikkiä Pohjois-Suomessa olen tutkinut Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran ylläpitämästä Henrik-tietokantasta, joka kertoo kirjojen omistuksesta Suomessa vuoteen 1809. Tietokanta esittelee kirjojen levikkiä suomalaisissa kaupungeissa, mm. Torniossa. Myös Norjan museoiden nettisivulta (Digitaltmuseum) voi löytää kirjoja, joita kveenit ovat lukeeet.

## 5 Kveenien lukema kirjallisuus

Jo 1700-luvun alusta on tietoja siitä, että kveenien joukossa oli henkilöitä, jotka osasivat lukea. Thomas von Westen tapasi matkallaan Finmarkkuun vuonna 1716 Alattiossa kveenejä, jotka omistivat kveeninkielisiä kirjoja ja lukivat niitä. (Hammond 1787: 254.) Kyseessä ilmeisesti olivat vanhalla kirjasuomella kirjoitetut teokset. Thomas von Westen on tunnettu ”saamelaisten apostolina”, joka vuosina 1716–23 teki kolme lähetysmatkaa Pohjois-Norjaan. Von Westen oli varhainen pietisti, jonka mukaan saamenkielisille tulisi tarjota kirkollisia palveluksia omalla kielellä (Weihe 2018).

Myöhempi maininta siitä, että kveenit Alattiossa lukivat omakielisiä kirjoja on vuodelta 1740, jolloin Alattion kveenit kokoontuivat lukemaan ”karjalankielisiä” kirjoja (Nielsen 1990: 274), joilla myös viitataan suomenkielisiin kirjoihin. Nielsen arvelee, että Alattion kveeneillä oli omakielisiä uskonnollisia kokoontumisia koko 1700-luvun ajan. Jacob Fellman (1978: 61) mainitsee, että kveenit Pulmangissa lukivat suomenkielistä uskonnollista kirjallisuutta vuonna 1821. Fellmanin (1978: 101) mukaan Norjan suurin kveenyhteisö 1800-luvun alkupuolella oli Alattiossa. Siellä kokoonnuttiin sunnuntaisin lukutaitoisen henkilön johdolla lukemaan postillaa. Esimerkiksi vuonna 1828 Alattiossa vierailava torniolainen opiskelija johti hartaudentarjoituksia.

Olen seuraavassa esittelyssä jakanut kveenien lukeman kirjallisuuden uskonnolliseen kirjallisuuteen, koulukirjoihin ja maalliseen kirjallisuuteen.

## 5.1 Uskonnollinen kirjallisuus

Kveenien lukemaan suomenkieliseen kirjallisuuteen kuului runsaasti erilaista uskonnollista kirjallisuutta. Suomeksi julkaistiin Ruotsin vallan aikana 1543–1808 vain 174 ensipainosta<sup>3</sup>, joista suurin osa oli käännettyä uskonnollista kirjallisuutta. 1800-luvun puoliväliin asti uskonnollinen kirjallisuus olikin enemmistönä suomeksi julkaisusta kirjallisuudesta. (Leino-Kaukiainen 1989: 339.)

Eräs varhaisimmista suomeksi julkaistuista teoksista, joka on löytynyt myös Ruijasta, on vuoden 1642 Raamattu eli ns. Kristiinan Raamattu. Nimensä Raamattu sai siitä, että se oli omistettu kuningatar Kristiinalle (Laasonen 2000: 43). Vesisaaresta 1926 löytyneellä Raamatulla oli Paulaharjun (1928: 459–460) mukaan kova kohtalo: Ristiinan Raamattua käytettiin Vesisaaresta ”rönsoopapaperina” eli mäntysuovan käärepaperina, kunnes joku kveenivaimo käski lopettaa Raamatun repimisen. Vuoden 1642 Raamattua painettiin vain 1200 kappaletta, ja niistäkin vain 800 saatiin Suomeen (Laasonen 2000:43). Onkin ihmeellistä, että yksi näistä kirjoista oli kulkeutunut Ruijaan. Muistiinpanoissaan Paulaharju vahvistaa, että kyse todella oli kantensa menettäneestä vuoden 1642 Raamatusta, ja että hän ehdotti kirjan siirrettäväksi kirjastoon (Paulaharjun arkisto, KRA S 113: 1940: 37900). Raamattu katosi luultavasti sodan aikana, kun Finmarkun kirjasto, johon se todennäköisesti oli siirretty, tuhoutui (Sainio 1949: 6).

Muita Paulaharjun (1928) mainitsemia Raamatun painoksia ovat Helsingissä vuonna 1852 painettu ja Porvoossa vuonna 1853 painettu Raamattu (mts. 459–460). Kalle Moilanen Vesisaaresta puolestaan omisti Raamatun vuodelta 1878 (mts. 461). Alattiolaisen Aaronin Mikon jäämistöön kuului myös Raamattu (mts. 81).

Postillat eli saarnakokoelmat olivat myös suosittua lukemista aikoinaan, ja niistä saatettiin toimittaa useita painoksia. Jo Fellman (1978: 101) mainitsee kveenien lukemaan kirjallisuuteen Altenissa eli Alattiossa kuuluneen Ericus Ericin, Fran-kin ja Wegeliuksen postillat 1800-luvun alkupuoliskolla. Näistä etenkin Wegeliusta luettiin ahkerasti. Turun piispan Ericus Ericin eli Sorolaisen (n. 1546–1625) kaksiosainen postilla oli ensimmäinen suomenkielinen saarnakokoelma, joka ilmestyi jo vuosina 1621–25. Postilla oli tarkoitettu paitsi pappien, myös maallikoiden käyttöön. (Heininen ym. 1997: 168.)

3 Laine (2017) esittää huomattavasti korkeamman ensipainosten määrän: 1788 vuoteen 1800 mennessä. Mukana on kaikki Pippingin (1856–1857) kirjaluetelossa esiintyneet tekstit, eli myös pienpainatteen kuten asetukset ja kuulutukset. Leino-Kaukiaisen luku viittaa kirjoihin.

Ericus Ericin postilla kuuluu varhaisen puhdasoppisuuden kauteen, kun taas Frankin ja Wegeliuksen postillat kuuluvat pietistiseen traditioon. Johannes Wegelius nuoremman kaksiosainen postilla *Se Pyhä Evankeliumillinen Walkeus* ilmestyi vuosina 1747–49. Wegeliuksen postillan lähteenä ovat osittain olleet pietismin perustajana pidetyn Spenerin saarnat, vaikka Wegelius ei tästä lähteestään mainitsekaan mitään. Ensimmäisen painoksen esipuhe on allekirjoitettu Torniossa vuonna 1742. (Tiililä 1961: 110–113.)

Wegeliuksen postillasta otettiin kaikkiaan neljä painosta, viimeinen 1800-luvun lopulla. Tiililä (1961: 147) mainitsee, että Wegeliuksen postillan tiedetään levinneen yksinomaan Tornionlaaksoon 1800-luvun alkuun mennessä ainakin 200 kappaleena. Fellmanin lisäksi myös Paulaharju esittelee Wegeliuksen postillan kveenien lukemistona useamman kerran, mm. Pyssyjoella Oulan Jounin omistuksessa ja Lemmijoella Raution Riitan omistuksessa (Paulaharju 1928: 126, 140).

Frankin postilla on August Herman Francken alunperin saksaksi kirjoittama kaksiosainen postilla, joka käännettiin ruotsin välityksellä suomeksi ja painettiin vuosina 1780 ja 1781. August Herman France oli Hallen pietisti, jonka kirjoihin suomalaiset karoliinit eli Kaarle XII:n sotilaat tutustuivat jouduttuaan Venäjälle vangeiksi Pultavan taistelun jälkeen. Kirjoja tuotiin kotiin ja käännettiin ruotsiksi 1720-luvulla. (Laasonen 2003: 108.) Vaikka hallelainen pietismi levisi aluksi lähinnä upseerien ja sivistyneistön keskuuteen, se sai jalansijaa vähitellen myös kansanherätyksen piirissä. Francken suomen-, ruotsin- tai saksankielisen postillan omistajia oli perunkirjojen mukaan useammassa kaupungissa Suomessa jo 1700-luvun lopulta lähtien (Henrik-tietokanta). Esimerkiksi Oulussa suomenkielinen Francken postilla kuului useamman henkilön jäämistöön jo 1700-luvun lopulla. Torniossa Francken postilla esiintyi piika Maria Johansdotter Partasen perunkirjoituksessa vuonna 1803 ja työmiehen vaimo Hierta Walborg Larsdotterin perunkirjoissa vuonna 1784, mikä kertoo siitä, että kirjoja saattoivat omistaa jo 1700-luvulla muutkin kuin vain sivistyneistöön kuuluvat. Viimeistään 1800-luvun alkupuolella Francken postilla on siis Fellmanin (1978: 101) mukaan löytänyt tiensä jo Alattioon asti.

Muita Paulaharjun mainitsemia postilloita, joita kveenit omistivat ja lukivat, ovat Nohrbergin, Lutherin ja Laestadiuksen postillat. Nohrborgin postillaa eli *Autuuden järjestyttä* luettiin erityisesti Tromssassa (Paulaharju 1928: 461, 479). Lutherin *Huone-postillaa*, joka oli ilmestynyt vuosina 1846–48 (Tiililä 1961: 16), luettiin Vesisaarella vuonna 1927 pidetyissä seuroissa, joihin Paulaharjut osallistuivat (Paulaharjun arkisto, KRA S 113: 1940: 37887). Laestadiuksen postilla ilmestyi suomeksi vuonna 1878. Kirjassaan *Ruijan äärimmäisillä saarilla* Paulaharju (1935: 131) kertoo, miten Laestadiuksen postillaa luettiin seuroissa. Myös muita lestadiolaisia saarnakokoelmia tunnettiin. Paulaharju (1928: 461) mainitsee esimerkiksi lestadiolaisen saarnaajan Laitisen saarnakirjan kveenien lukemina ”uudempina” kirjoina. Kyseessä on jokin Aatu Laitisen (1853–1923) julkaisemista saarnakirjoista, joita on useampia.

Laitinen toimi pappina mm. Rovaniemellä, mutta hänen toimintansa ulottui myös Norjaan, Alattioon, Hammerfestiin ja Koutokeinon. (Raittila 1967: 253–256.)

Kveenien lukemiin kirjoihin kuului useita eri saarnakokoelmia. Vaikka postilloita saatettiin lukea hiljaakin, niitä todennäköisimmin luettiin ääneen kveenien yhteisissä kokoontumisissa, joita esimerkiksi alattiolaiset kveenit pitivät jo 1700-luvulla (Nielsen 1990: 274). Wegeliuksen ja Francen suomenkieliset postillat kuuluivat myös Jukkasjärvellä, Utsjoella ja Inarissa saamelaiden kirkollisiin kirjoihin, ja Inarissa luettiin myös Ericus Ericin postillaa (Forsgren 1990: 43–44). Luultavimmin kveenit Alattiossa pitivät samanlaisia kokoontumisia eli kylärükouksia, joihin saamelaiset Anderzénin (1996) ja muonionlaaksolaiset Väliatalon (1970) mukaan osallistuivat. Koutokeinon kirkollisesta toiminnasta huolehti Ruotsi vuoteen 1751 asti, ja siellä toimivat papit osasivat myös suomea (Rasmussen 2011: 62). Onkin mahdollista, että alattiolaiden kirkollista toimintaa 1700-luvulla järjestettiin Koutokeinosta käsin. Postillojen lukemisen traditio yhteisissä kokoontumisissa jatkui myöhemmin lestadiolaisessa liikkeessä, kuten Paulaharju (1928: 483; 1935: 130) kuvaa.

Saarnakokoelmien lisäksi kveenit lukivat hartauskirjallisuutta, esimerkiksi Johan Arndtin *Paratiisin yrттitarhaa* (Paulaharju 1928: 124, 461, 479). Alun perin saksankielinen kirja käännettiin suomeksi jo vuonna 1732. Johan Arndt oli luterilaisen ortodoksian edustaja, mutta myös pietistit Suomessa lukivat hänen kirjojansa. *Paratiisin yrттitarhasta* otettiin jo 1700-luvulla neljä painosta. (Laasonen 2003: 109–110.) Pietismin aikakaudella Arndtin kirjojen omistajia oli paljon erityisesti Torniossa (Vuolasto 2011: 44).

*Paratiisin yrттitarhan* lisäksi kveenit lukivat muutakin myös Suomessa suositua hartauskirjallisuutta. Paulaharju (1928: 461) mainitsee esimerkiksi Petter Toppin alun perin ruotsiksi ilmestyneen kirjan *Huutawan Ääni Korwesa*, joka suomennettiin vuonna 1833. Kirjan julkaisi Henrik Renqvist, jonka kirjapainossa Viipurissa painettiin paljon uskonnollista kirjallisuutta. Renqvistiltä kustannusoikeudet osti Gustaf Otto Wasenius, ja Toppin kirjasta tulikin tämän kustantamon suosituin teos, josta otettiin uusintapainoksia välillä myös sensuurista välittämättä. (Hakapää 2008: 245–246.) Kirjaa painettiin kaikkiaan 18 000 kappaletta (Kuparinen 2012: 63).

Ruijassakin luettu hartauskirja oli myös Thomas Wilcoxin *Kallis hunajanpisara* (Paulaharju 1928: 461). Se oli alun perin englanninkielinen teos, joka käännettiin suomeksi 1779 ja josta otettiin useita uusintapainoksia jo 1800-luvun alkupuolella (Tiililä 1961: 201–202). Pyssyjokelaiset lukivat myös *Armonaikkaa* (Paulaharju 1928: 124), joka viittaa todennäköisesti tanskalaisen Jonas Rasmuksen kirjaan *Lyhy ja arwamatoin armon aika*, joka oli ruotsin kielestä käännetty suomeksi ja painettu 1808 Turussa J. C. Frenckellin kirjapainossa.

Postillojen lukemisen lisäksi uskonnollinen hartauskirjallisuus kuului erityisesti pietistisiin lukutraditioihin. Hartauskirjoja luettiin todennäköisesti myös hiljaa. Pietististä lukemista kuvaa esimerkiksi wiklundilaiseen pietistiseen liikkeeseen kuuluneen torniolaisen palvelustytön Briitta Joonantytären lukuinto: hän harrasti lu-

kemista jopa töitä tehdessään, esimerkiksi kehrätessään. Kuvaus Briitan lukemisesta on säilynyt oikeudenkäynnin yhteydessä tehdyissä muistiinpanoissa. (Airas 1931: 230, 234–238.)

Tavallinen kansa Suomessa omisti 1700-luvulla eniten virsikirjoja ja katekismuksia (Laine 2018: 44). Monia suomenkielisiä virsikirjoja ja katekismuksia olikin kulkeutunut kveenien mukana Ruijaan. Paulaharju mainitsee ”pitkän virsikirjan”, joka tarkoittaa ns. vanhaa virsikirjaa. Nimityksen se sai pitkänomaisesta muodostaan (Laine 2018: 50). Tästä virsikirjasta otettiin jo 1700-luvulla 80 painosta. Virallisessa käytössä virsikirja oli vuoteen 1886 saakka, ja vuosina 1800–1886 vanhasta virsikirjasta otettiin vielä 112 painosta. (Lehikoinen & Kiuru 2009: 27.) Paulaharju (1928: 123, 125, 461) mainitsee pitkän virsikirjan kuuluneen pyssyjokelaisten kirjoihin, ja se kuului myös vesisaarelaisen Kalle Moilasan kirjakokoelmaan. Vanha virsikirja sisälsi myös kalenterin ja ajantiedon, joka lisäsi sen käyttöarvoa (Paulaharju 1928: 125). Norjan museoiden digitaalisilta sivuilta (Digitaltmuseum) voi löytää kaikkiaan neljä kappaletta vanhaa suomalaista virsikirjaa, mikä myös kertoo siitä, että nimenomaan virsikirja näyttää usein kuuluneen kveenien kirjoihin.

Vanhan virsikirjan virsien lisäksi kveenit lauloivat *Siionin virsiä* ja *Siionin matkalauluja* (Paulaharju 1928: 124, 461). *Siionin virret* -kokoelma on käännös ruotsalaisten herrnhutilaisten kokoelmasta ”Sions sånger”, jonka Elias Lagus käänsi suomeksi vuonna 1790. Virsikokoelmaa käytettiin monien suomalaisten herätysliikkeiden parissa. (Palo 2016: 16–17.) Myös lestadiolaiset käyttivät Siionin virsiä 1800-luvulla, kunnes he alkoivat julkaista omia laulukokoelmiaan. Paulaharjun (1928: 461) mainitsema *Siionin matkalauluja* -kokoelma, jonka Kalle Moilanen omisti Vesisaaresta, voisi viitata useampaankin lestadiolaiseen laulukokoelmaan (vrt. Holma 2000: 1). Leonard Typpö, lestadiolainen saarnaaja, toimitti 1900-luvun alussa useita laulukokoelmia (Raittila 1967: 211). Risaisesta Typön laulukokoelmasta *Kotimaisia virsiä virvoitukseksi vieraalla maalla Jumalan lapsille* (1912) laulettiin Kamöyväarin seuroissa, joita Paulaharju kuvailee kirjassaan *Ruijan äärimmäisillä saarilla* (Paulaharju 1935: 131).

Virsikirjojen ohella katekismukset olivat myös kansan usein omistamaa ja käyttämää kirjallisuutta. Piispa Gezelius vanhemman vuonna 1666 julkaisemaa katekismusta *Yxi paras Lasten tavara* käytettiin vuosisatojen ajan (Vikman 1910: 88–89). Varsinkin sen ABC-osio, jonka mallina oli Agricolan ABC-kirja, saavutti suuren suosion: siitä otettiin 123 painosta (Kuparinen 2012: 53). Tämä katekismus oli käytössä myös kveenien parissa (Paulaharju 1928: 459). Muitakin katekismuksia luettiin. Esimerkiksi Kalle Moilanen Vesisaaresta omisti ”pitkän katekismuksen”, joka oli painettu 1831 (Paulaharju 1928: 461). Kyseessä on Svebiliuksen katekismus, joka sai tämän nimityksen – kuten virsikirjakin – pitkänomaisen muotonsa takia. Olaus Svebilius oli Upsalan arkkipiispa, joka julkaisi Lutherin *Vähän katekismuksen* selityksen vuonna 1693. Porvoon piispa Daniel Juslenius käänsi sen suomeksi, ja se painettiin 1746. Svebiliuksen katekismus on eräs laajimmalle levinneistä uskonnollisista kirjoista

Suomessa. (Tiililä 1961: 106–107; Kuparinen 2012: 55–56.) Larsen (2012: 96) mainitsee sen olleen lestadiolaisten käytössä Norjassa aina 1800-luvun loppuun asti.

Kveenit siis lukivat aina 1700-luvulta 1900-luvun alkuvuosikymmenille paljon erilaisia uskonnollisia tekstejä. Kveenien lukemien kirjojen tarkastelu osoittaa, että uskonnolliset kirjat, joita usein luettiin Suomessa ja joista otettiin lukuisia uusintapainoksia, olivat käytössä myös Norjassa. Eniten käytettyjä olivat todennäköisesti virsikirja, katekismus ja Raamattu, mutta kveenit lukivat myös postilloita ja hartauskirjallisuutta. Uskonnollisten teosten lukeminen suomeksi ei näytä aiheuttaneen ainakaan kaikille kveeneille ongelmia. Joukosta löytyi aina niitä, jotka osasivat lukea, ja vaikka ketään ”täkstin selittäjää” (Paulaharju 1928: 483) ei ollutkaan läsnä, kveenit lukivat keskenään tuttua uskonnollista kirjallisuutta.

## 5.2 Kveenien koulukirjat

Norjassa kansanopetus alkoi vuonna 1739. Kuten naapurimaassa Ruotsissa, opetusta järjesti kirkko, ja lähtökohtana oli pietismin ajatus siitä, että jokaisen piti oppia lukemaan itse keskeiset uskonnolliset tekstit (Jensen 2005: 17–19). Tarkkaa tietoa ei ole siitä, miten kveenilapsia opetettiin 1700-luvulla, mutta esimerkiksi Alattiossa toimi saamen-, norjan- ja kveeninkielinen opettaja 1700-luvulla (Henninen 1972: 122). 1800-luvulla käytiin kiistaa siitä, tulisiko vähemmistöjä opettaa omalla kielellä vai norjaksi (Niemi 2010: 40–42). Molemmat ryhmät saivat omakielistä kouluopetusta kuitenkin vielä 1800-luvun jälkipuoliskolla siitä huolimatta, että norjalaistamiskausi tällöin oli jo alkanut.

Norjassa toimitettiin myös oppimateriaaleja vähemmistöön kuuluvien koululaisten opetukseen. Dahlin (1957: 196) mukaan kveenivähemmistön opetuksessa käytettiin aluksi Suomessa painettuja kirjoja. Kveenilapset lukivatkin mm. edellä esiteltyä Swebiliuksen katekismusta, ja lisäksi saatettiin lukea Lindblomin katekismusta, joka ilmestyi vuonna 1828. Kuparinen (2012: 56) mainitsee tätä katekismusta käytetyn Suomessa erityisesti kaupunkialueilla.

Opetuksen helpottamiseksi alettiin kuitenkin tuottaa oppikirjoja, joissa oli rinnakkain kveenin- ja norjankielinen teksti. Samat tekstit olivat olemassa myös saamen- ja norjankielisinä. Näin opetus usein monikielisissä luokkahuoneissa helpottui. Vuonna 1864 kveenilasten opetusta varten painettiin kaksikielinen Vogtin *Raamatunhistoria*, joka painettiin uudestaan vuonna 1884 (Sainio 1949: 20). J. A. Friis julkaisi vuonna 1864 ABC-kirjan, jossa kveenin- ja norjankielinen teksti olivat rinnakkain. ABC-kirja julkaistiin uudestaan vuonna 1867. (Sainio 1949: 9; Dahl 1957: 197–198, 245–246.) Vuonna 1879 painettiin *Lyhyt ote Dr. Erik Pontoppidanin Selityksestä* (Sainio 1949: 15). Kyseessä oli H. U. Sverdrupin toimittama Erik Pontoppidanin jo 1700-luvulla laatima Lutherin *Vähän katekismuksen* selitys, jota käytettiin Norjan kouluissa oppikirjana melkein 150 vuotta (Flottorp 2019).

Myös koulukirjat olivat siis sisällöltään pääasiassa uskonnollisia. Vaikka kaksikielisten koulukirjojen päämääränä olikin opettaa kveenilapsille norjaa (Dahl 1956: 210–211), tuloksena saattoi kuitenkin olla myös lukutaito omalla kielellä. Paulaharju (1928: 524–525) kuvaa kveenilasten oppineen lukemaan omalla kielellään niin kauan kuin kaksikieliset kirjat vielä olivat käytössä, ja jotkut opettajistakin osasivat suomea.

### 5.3 Maallinen kirjallisuus

Varhaisnykysuomen kaudella vuosina 1820–1870 suomen kielen kirjallinen käyttö laajeni käsittämään myös maallisen kirjallisuuden. Kirjallisuuden lajivalikoima kasvoi erityisesti 1800-luvun loppupuolella. (Leino-Kaukiainen 1989: 339; Pulkkinen 1972: 83–84.) Juuri tänä samana ajankohtana Norja sai runsaasti lisää kveeniasukkaita. Esittelen tässä luvussa kveenien kosketusta kehittyvään suomen kirjakieleen ja erityisesti suomeksi kirjoitettuun maalliseen kirjallisuuteen.

Fennomaanien tavoitteena oli Suomen kielen aseman parantaminen paitsi Suomen suurruhtinaskunnassa, myös autonomisen Suomen rajojen ulkopuolella. Erityisesti pantiin merkille suomalaisperäisen vähemmistön kieliolot Ruotsissa ja Norjassa. Suomalaisen kirjallisuuden seura lähettikin stipendiaatti David Skogmanin tutustumaan vuonna 1865 näihin vähemmistöihin. Tavoitteena oli kerätä kansanperinnettä, ja sen lisäksi tutustua vähemmistöjen kielioloihin. Esimerkiksi kveenien kielitilannetta pyrittiin parantamaan hankkimalla heille suomenkielistä kirjallisuutta. (Ryymän 2004: 99–107.)

Skogmanin aloitteesta Suomessa järjestettiin talkoot, joiden avulla kveeneille toimitettiin suuri määrä kirjoja. Ryymän (2004: 99–112) on kartoittanut Skogmanin toimintaa Norjassa. Kirjoja hankittiin lehtikirjoittelun perusteella: jotkut lehdet julkaisivat David Skogmanin kirjoituksen kirjojen tarpeellisuudesta, ja lukijat osallistui-  
vat talkoisiin lähettämällä kirjallisuutta, joka toimitettiin Norjaan. Sanomalehdissä myös yleensä kerrottiin lukijoille, millaista kirjallisuutta talkoiden avulla Norjaan oli lähetetty. Kirjoja lähetettiin esimerkiksi Tromssaan ja Alattioon, muun muassa Kaa-  
vuonon kaivoksessa työskenteleville kveeneille.

*Helsingfors Tidningar* oli eräs Norjaan kirjoja toimittanut sanomalehti (Ryymän 2004: 104, alaviite 127). Vuonna 1865 lehdessä kirjoitettiin, että Norjaan oli lähetetty kaikki J. H. Lilljan kirjapainossa painetut kirjat, yhteensä 655 nidettä (*Helsingfors Tidningar* 19.7.1865). Myös P. Th. Stolpe lähetti 38 suomeksi kustantamaansa kirjaa Norjaan (*Helsingfors Tidningar* 20.7.1865; *Suometar* 21.7.1865). Stolpe piti kirjakauppaa ja lainakirjastoa Helsingissä (Hakapää 2008: 351), mutta tämän lehtitiedon mukaan hänellä näyttäisi olleen myös kustannustoimintaa. Monet muutkin henkilöt osallistuivat talkoisiin, ja lahjoittivat pienempiä kirjalahjoituksia Norjaan (*Helsingfors Tidningar* 31.8.1865).



Vuonna 1880 Vesisaareen puuhattiin myös kirjastoa, josta maksua vastaan saattoi lainata lukemista suomeksi (Ryymän 2004: 170). Osa näistä kirjoista oli vielä jäljellä Paulaharjujen käydessä Vesisaarella (1928: 463–465). Paulaharju mainitsee vanhaan lainakirjastoon kuuluneen uskonnollisten kirjojen lisäksi esimerkiksi Topeliuksen, Eurénin ja Snellmanin kirjoja, Juhani Ahon *Siihen aikaan kun isä lampun osti*, joka ilmestyi ensimmäisen kerran 1883, ja näiden lisäksi Suomen historiaa käsitteleviä kirjoja. G. E. Eurén kirjoitti ja käänsi monet edellä mainitun kirjakustantaja Lilljan julkaisemasta *Lukemisia kansalle* -sarjan kirjoista (Autero 1993: 106). Kirjastoon kuului myös A. V. Ervastin kirja *Suomalaisia Jäämeren rannalla*, joka ilmestyi 1884. Ervasti oli oululainen lehtimies, jonka matkakertomus kuvaa sekä Norjassa että Venäjällä asuvia suomalaisia. Kirja sai aikaan laajaa keskustelua suomalaisessa lehdistössä, ja se herätti huomiota myös Norjassa, koska siinä kritisoitiin Norjaa kveenien huonosta kohtelusta. Kirjassa esiintyneet ajatukset siitä, että kveenit mielellään liittyisivät Suomeen, säikädyttivät norjalaisia ja vaikeuttivat Suomen ja Norjan suhteita. (Varpio 1997: 92–98.)

Paulaharju (1928: 464) mainitsee erään vesisaarelaisen lukeneen Niemelän talon joulunvietosta. Kyse on mahdollisesti Johannes Häyhän kirjoittamasta kirjasta *Kuvaelmia Itä-Suomalaisten vanhoista tavoista 1 – Joulun vietto*, jossa kerrotaan joulun vietosta Niemelän talossa. Tämä kuvaus ilmestyi alun perin Kansanvalistusseuran julkaisemana vuonna 1893. (Vallinkoski & Schauman 1986, nro 5141.) Paulaharju mainitsee myös Päivärinnan *Kuoppa-Tanelin kirjan* (1928: 464), jota luettiin Näätämissä (Paulaharjun arkisto, KRA S 113: 1940: 38034). Pietari Päivärinta oli suosittu ja tuottelias 1800-luvun kansankuvaaja, joka kuvasi köyhän kansan kuten torppareiden elämää (Huhtala 1981: 55–61). *Kuoppa-Tanelin kirja* ei kuitenkaan löydy Päivärinnan kirjoitusten joukosta esimerkiksi *Suomen kirjailijat* -teoksesta (Hirvonen 1993).

Vesisaarelaisen Kalle Moilasen kirjoihin (Paulaharju 1928: 462) kuului Johannes Rännärin kirja *Palestina eli Kanaan maa*, joka oli painettu Oulussa 1863 (Hirvonen 1993: 656). Pysyjoessa luettiin Turussa 1861 painettua Sven Samuelinpojan *Hevoiskirjaa* (Paulaharju 1928: 461), joka mainitaan S. G. Elmgrenin Suomen kirjallisuusluettelossa (Elmgren 1865: 153).

Myös *Kalevala* esiintyy Paulaharjulla (1935: 95–96) esimerkkinä siitä, että muutakin kuin uskonnollista kirjallisuutta luettiin Ruijassa. *Kalevalaa* säilytettiin Ryssämarkan kirkon kaapissa, ja pappi lainasi sen lukemiseksi kirkon rantaan tuulen tyyntymistä useaksi päiväksi odottamaan jääneille kveeneille. Vielä vanhana *Kalevalan* lukemista kuunnellut Krikan Sammu tiesi kertoa Paulaharjulle, mitä Väinämöisen raamatussa kerrottiin.

Kveenien joukossa oli myös henkilöitä, jotka omistivat enemmän kirjallisuutta kuin oli tavallista. Esimerkiksi Reisivaarassa kauppias Tuomas Gunnarilla oli paljon kirjoja, ja hänen poikansa kirjakaapissa oli *Koru-Kalevala*, *Seitsemän veljestä*, *Oma maa*, *Tietosanakirja* ja muitakin suomalaisia kirjoja norjankielisten kirjojen lisäksi

(Paulaharju 1928: 204–205). Kuitenkaan monella ei ollut varaa näin laajan kirjaston hankkimiseen.

Maalliseen kirjallisuuteen kuuluivat myös arkkiveisut, jotka Suomessa edustivat maallisen kirjallisuuden lajia jo 1700-luvulla. Arkkiveisut olivat suosittua lukemista, koska ne olivat halpoja ja niiden saanti oli helppoa. Arkkiveisuja myytiin esimerkiksi markkinoilla. (Hakapää 2008: 240–241.) Kveenien kiinnostusta arkkiveisuja kohtaan osoittaa esimerkiksi se, että niitä sekä tuotiin Suomesta että joskus painettiin myös Tromssassa (Paulaharju 1928: 462; Sainio 1949).

Kun suomenkielinen sanomalehdistö alkoi kehittyä ja levikki laajentua 1800-luvun loppupuoliskolla (Tommila & Salokangas 2000: 54), alettiin myös Ruijaan tilata suomenkielisiä sanomalehtiä. Vesisaarella luettiin erityisesti Oulussa ilmestynyttä *Kaikua*, mutta myös joitakin muita sanomalehtiä. Vesisaareen yritettiin myös perustaa omaa suomenkielistä sanomalehteä, mutta yritys kariutui tilaajien puutteeseen. (Paulaharju 1928: 466–478; Ryymin 2004: 132–135.)

Eräs pykeijalainen kertoi Paulaharjulle 1928, miten hänen äitinsä oli lukenut ääneen sanomalehtiä naapurin miehille. Eräs miehistä toi luettavaksi myös almanakan ja lorukirjoja, joita hän oli hankkinut Suomessa käydessään. Ääneen saatettiin lukea siis muutakin kuin uskonnollista kirjallisuutta. (Paulaharjun arkisto, KRA S 113: 1940: 37917.)

Ainakin joitakin varhaisnykysuomen ja jopa nykysuomen kauden suomenkielisestä maallisesta kirjallisuudesta siis päättyi myös Ruijaan asti. Seuraavassa luvussa pohdin, miksi maallisen kirjallisuuden lukeminen omalla kielellä ei kuitenkaan saavuttanut laajaa lukijakuntaa kveenien parissa.

## 6 Lukemisen kulttuurit ja kveenit

Kveenien lukeminen liittyi uskonnon harjoittamiseen. Suomenkielisen kirjallisuuden lukemistraditio perustui luultavasti vanhaan, jo 1700-luvulta peräisin olevaan kylärükoustraditioon, jossa kokoonnuttiin koteihin lukemaan uskonnollisia tekstejä kirkossa käymisen sijasta (Anderzen 1996: 7–14; Välihalo 1970: 20–35). Kiinnostus lukemiseen kuului myös pietismiin, joka levisi Pohjois-Suomeen 1700-luvun loppupuolella. Pietismin vaikutus näkyy kveenien keskuudessa esimerkiksi pietismin kauden postillojen ja hartauskirjallisuuden lukemisena. Lukemisen kulttuurin kannalta pietistien lukeminen on tulkittu välittäjäksi aikaisemman luterilaisen puhdasoppisuuden kauden pakkolukemisen ja omaehtoisen, haluun perustuvan lukemisen välillä. Pietistien lukemista Mäkinen (1997: 37–38) kutsuu intensiiviseksi toistolukemiseksi. Pietistiselle liikkeelle oli jatkoa lestadiolaisuus, joka sai vahvan jalansijan niin pohjoisilla alueilla Suomessa ja Ruotsissa kuin myös kveenien ja saamelaiden keskuudessa Norjassa (Larsen 2012: 14–15). Myös lestadiolaisuudessa uskonnollisen kirjallisuuden lukemisella oli tärkeä asema.

Paulaharju (1928: 124) esittää useita kuvauksia kveenien lukemistraditiosta. Raamatun tekstejä ja hartauskirjallisuutta kokoonnuttiin lukemaan vuoron perään eri taloihin. Samoja tekstejä luettiin uudelleen ja uudelleen. Paulaharju kertoo, kuinka ”ikivanhat pyhät kotoiset kirjat” olivat käytössä kuluneet:

”Ja vanhat kirjat, ruskeiksi, risaniskoiksi tutkiskellut armon välikappaleet, joiden joka aukeamalla on mustunut peukalonpainuma, täysin soveltuvatkin kyläkansan puheenparteen. Ne julistavat oikeaa jumalansanaa, jota yksinkertainen takarannan kansakin ymmärtää. Mutta uusissa Suomen kirjoissa on kovin outoa kieltä.” (Paulaharju 1928: 124–125.)

Vanhalla kirjasuomella kirjoitettu uskonnollinen kirjallisuus oli kveeneille tuttua, koska sitä oli luettu jo 1700-luvulta lähtien. Vaikka samoja kirjoja luettiinkin yhä uudestaan, uskonnollista kirjallisuutta hankittiin myös jatkuvasti lisää. Kirjat kulkivat mukana, kun muutettiin Norjaan, tai niitä toimittivat henkilöt, jotka kuljettivat tavaraa Suomen ja Norjan välillä. Myös Norjaan jutaavat saamelaiset kuljettivat kirjoja mukanaan Suomesta tullessaan. (Paulaharju 1928: 460–462.)

Ekstensiivinen lukeminen, jossa luetaan paljon tekstejä, edellyttää paitsi luettavia tekstejä myös niiden helppoa saatavuutta. Ekstensiivinen lukeminen lisääntyi Suomen kansan keskuudessa tekstien määrän kasvaessa. Tämä tapahtui varhaisnykysuomen aikana, jolloin suomenkielisen kirjallisuuden määrä kasvoi (Leino–Kaukainen 1989: 389–390). Tosin Laine (2017: 165) esittää, että ekstensiivinen lukeminen kansan keskuudessa oli mahdollista jo 1700-luvullakin, koska jo silloin painettiin uskonnollisen kirjallisuuden lisäksi muitakin tekstejä, kuten asetuksia, kuulutuksia, arkkiveisuja jne. Mäkinen (1997: 416) kuitenkin toteaa, että suomenkielinen väestö Suomessa alkoi lukea modernissa mielessä vasta 1800-luvun lopulla. Kyse on paitsi lukutaidosta ja luettavien tekstien määrästä, myös siitä, miten helposti luettavaa saattoi hankkia. Siinä esimerkiksi kirjastolaitoksella oli tärkeä merkitys.

Joillakin kveeneillä oli käytössään suomeksi kirjoitettuja tekstejä varhaisnykysuomen kaudelta ja myös nykysuomalaisen kauden tekstejä. Joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta näyttää kuitenkin siltä, että suurin osa kveeneistä ei koskaan siirtynyt moderniin ekstensiiviseen lukemiseen omalla kielellään, vaan tämä tapahtui norjaksi. Syitä tähän lienee useita. Vaikka maallista kirjallisuutta suomeksi toimitettiin kveenien pariin, tämä kirjallisuus ei ehkä tavoittanut kaikkia lukuhaluisia. Toisaalta lukeminen haluttiinkin rajoittaa vain uskonnollisiin kirjoihin, koska maallisten kirjojen lukemista pidettiin ajanhukkana, ainakin jos niitä luettiin vain hvin vuoksi. (Paulaharju 1928: 462).

Suomen kielen uudistaminen aiheutti lisäksi sen, että uudella kielimuodolla kirjoitettuja tekstejä oli vaikea lukea. Uuden suomen kielimuodon vierastaminen tulee esille Paulaharjun kirjoissa (1928: 125, 522). Kun vanhoihin kirjoihin palattiin aina uudestaan, oudoksi koetulla kielellä kirjoitetut kirjat jäivät lukematta. Esimerkiksi kveenien lainakirjastoon 1800-luvun loppupuolella saapuneet kirjat löytyivät

”tomuttuneena kasana” ullakolta Paulaharjujen käydessä Vesisaarella. Niitä ei kuukaan enää kaivannut. (Paulaharjun arkisto, KRA S 113: 1940: 38033.)

Keskeinen syy omakielisen lukemiskulttuurin ohentumiseen oli se, että omakielisen lukemisen funktio kveenien keskuudessa oli lähinnä uskonnollinen. Kun uskonnon ote enää ei ollut niin vahva, omakielisen lukemisen merkitys väheni. Tätä kehitystä Paulaharju kuvaa jo *Ruijan äärimmäisillä saarilla* -kirjan luvussa, joka kertoo Kamöyväriin seuroista. Nuoriso ei niihin enää osallistunut, vaan käytti sunnuntai-päivänsä muuhun kuin seuroissa istumiseen ja suomenkielisen postillan lukemisen kuuntelemiseen:

”Sillä nuori kansa on maailmanmielistä. Heistä on paljon mieluisampaa kirkkaana pyhäpäivänä korein vaattein astua kapsutella ilakoiden pitkin kylätietä ja katsella toistensa sieviä muotoja kuin katsella saarnatuvassa kurttuaisia naamoja; heistä on paljon hauskeempaa soudella merellä ja pelehtiä Kamöijan ruohoisella rannalla kuin istua tunkkaisessa tuvassa veisata killittämässä ja kuuntelemassa unettavaa saarnaa, josta ei tahdo tulla loppuakaan. Kun Penjami yhä vain kääntää ja kääntää lehteä ja yhä lukea paukuttaa, ja Nilsan Petteri sitten vielä tolkkaa sitä ruijaksi, niin kuka sellaista jaksaa kuulla – kun on nuori ja iloinen, ja kirkas joutopäivä... Istukoot vanhat ja kuunnelkoot, heillä ei ole muuta hupia!” (Paulaharju 1935: 130.)

Kveenit muuttuivat myös yhä enemmän kaksikielisiksi. Norjan lukeminen ja kirjoittaminen ei tuottanut enää vaikeuksia. Kun kosketus suomen kirjakieleen heikkeni, ja tekstejä oli helpommin saatavilla norjaksi, omakieliset kirjalliset taidot rapistuiivat ja katosivat. Kouluissa oli omakielistä alkeisopetusta annettu kveenilapsille vielä 1800-luvun loppupuolella. Kouluissa norjalaistamiseen pyrkivä lainsäädäntö kuitenkin vahvistui 1800-luvun lopulla, ja mahdollisuus käyttää kveeniä apukielenä kouluissa poistettiin koululaista vuonna 1936 (Niemi 2010: 41–44). Viranomaisten arvio oli, että kveenit osasivat jo niin paljon norjaa, että tätä mahdollisuutta ei enää tarvittu. Monet kveenitkin hyväksyivät ajatuksen, että Norjassa oli tärkeä ennen kaikkea osata maan kieltä. Esimerkiksi Vesisaareen yritettiin perustaa omaa koulua kveenilapsille, mutta koulu ei koskaan saanut suurta suosiota, ja se jouduttiin lakkauttamaan (Paulaharju 1928: 525–526).

Monet kveenit ja kveenyhteisöt kokivatkin kielenvaihdon 1900-luvun kuluessa. Yhteiskunnan modernisoituminen oli tämän kehityksen eräs perusta. Lukutaito ei enää kuulunut pelkästään uskonnolliseen kontekstiin, vaan yhteiskunta edellytti lukutaitoa esimerkiksi monissa ammattissa. Koululaitos laajeni ja tehostui, ja Pohjois-Norjassa koulutuksen tehoa pyrittiin lisäämään esimerkiksi kouluinternaattien avulla. Niissä kveenien norjalaistaminen saatiin lopullisesti toteutettua. Myös syrjäkylien lapset, joista jotkut vielä 1950-luvullakin osasivat vain kveeniä, joutuivat internaateissa täysin norjalaiseen ympäristöön, ja monet vaihtoivat kielensä (Lindgren 2009: 112–115).

Suomenkielistä kirjallisuutta ei ollut juuri saatavilla julkisissa kirjastoissa. Ve-sisaareissa toimiva Finmarkun kirjasto julkaisi 1925 kirja- ja sanomalehtiluettelon (Balke 1925), johon sisältyy vain sivun verran kirjallisuutta kveeneille, enimmäkseen edellä esiteltyjä oppikirjoja ja uskonnollista kirjallisuutta. Kveenejä ei toisin sanoen kannustettu lukemaan äidinkielellään. Sen sijaan Finmarkun kirjasto sai 60 000 kruunun kirjalahjoituksen norjankielisten kirjojen hankkimista varten 1930-luvulla. Lahjoituksen päämääränä oli norjan kielen vahvistaminen alueella. Kveenikoteihin toimitettiin lisäksi ilmaisia norjankielisiä lehtiä. (Eriksen & Niemi 1981: 241–243.)

Myös Ruotsin puoleisessa Tornionlaaksossa kehitys eteni niin, että suomenkielinen väestö, joka oli osannut lukea omaa kieltään vielä 1900-luvun alkupuolella, siirtyi ruotsinkielisen kouluopetuksen johdosta käyttämään lähinnä vain ruotsia kirjallisena kielenään. Ruotsin kielen käytön lisääntyminen liittyi sielläkin tietoisien ruotsalaistamispolitiikan lisäksi yhteiskunnan modernisoitumisprosessiin. Kansakoulu oli suomenkielinen vielä 1800-luvun lopulla, ja lukemisen opetuksen lisäksi Tornionlaaksossa opittiin myös kirjoittamaan suomea. Kosketus kehittyvään suomen kirjakielen jäi kuitenkin vähäiseksi, ja omaa kieltä käytettiin lähinnä kotona ja uskonnollisissa yhteyksissä. (Elenius 2001: 324–325, 414–415.)

## 7 Uskonnollinen lukeminen ja kielen säilyminen

Kveeniväestöä alkoi siirtyä enenevässä määrin Norjaan jo yli kolme sataa vuotta sitten, ja edelleen jotkut kveenit puhuvat kieltään. Millainen merkitys uskonnollisella, intensiivisen lukemisen kulttuurilla on ollut kielen säilymisen kannalta? Grenoble & Whaley (2006: 109) korostavat, että kirjalliset taidot ovat kieltä säilyttäviä silloin, kun niillä on kielenpuhujien kannalta tärkeä funktio puhujan omissa yhteisöissä. Kveenien lukemisen kulttuuri liittyi omakieliseen uskonnon harjoittamiseen. Kun luku- ja kirjoitustaitoa ei nähdä pelkästään teknisenä taitona, vaan se on osa yhteisön harjoittamia kielellisiä käytänteitä eli toistuvaa kielellistä toimintaa (Pennycook 2017: 139), sillä on merkitystä kielen säilymiselle. Vaikka uskonnollinen kielenkäyttö voi-kin poiketa arkipäivän kielestä – kuten vanha kirjasuomi poikkeaa kveenimurteista – auttaa säännöllinen tekstien lukeminen ja kuunteleminen säilyttämään kieltä (Pauwels 2016: 137–138). Ääneen lukemisen traditio vaikutti lisäksi siten, että myös lukutaidottomat pääsivät osallistumaan kirjakielen käyttämiseen (vrt. Laine 2017: 9–11).

Lestadiolaisuutta ei ole pidetty pelkästään uskonnollisena, vaan myös sosiaalisena liikkeenä, joka on yhdistänyt kveenejä kulttuurisesti (Larsen 2012: 306–308) ja joka lisäksi on vaikuttanut vähemmistökielen säilymiseen (Lindgren 2009: 113–114). Lestadiolaisissa seuroissa myös kääntäminen kielestä toiseen on kuulunut normaaleihin käytänteisiin, mistä esimerkkinä on jo edellä esitetty katkelma Kamöyvärien seuroista. Tällä tavalla myös vähemmistökielet ovat olleet liikkeessä esillä. Lisäksi les-

tadiolaisuus on ollut kansallisia rajoja ylittävä liike, ja seurapuhujia Norjaan on usein hankittu Suomesta. Näin säilyi myös kosketus suomalaiseen kieliyhteisöön (Ryymän 2004: 296).

Uskonnon harjoitus on vaikuttanut myös muissa vähemmistöyhteisöissä kieltä säilyttävästi. Lestadiolaisuudella on ollut merkitystä myös meänkielen säilymiselle ruotsinpuoleisessa Tornionlaaksossa muiden tekijöiden ohella (Elenius 2001: 416). Paunonen (2018: 17) tuo esille, että suomen kirjakieltä Ruotsin Tornionlaaksossa käytettiin erityisesti lestadiolaisten parissa. Hän jopa arvelee uskonnollisen kielenkäytön vaikuttaneen joihinkin meänkielessä esiintyviin kielen piirteisiin (Paunonen 2018: 148).

Luterilainen uskonto on vaikuttanut inkerinsuomen säilymiseen ortodoksisen kirkkokuntaan kuuluvien venäjänkielisten keskuudessa. Sen sijaan inkerikot ja vatjalaiset ovat sulautuneet helpommin venäläisiin, koska he kuuluvat samaan uskontokuntaan. (Nevalainen 1991: 162–164.) Uskonnon harjoittamisen merkitys kielen säilyttämisen kannalta ei toisin sanoen ole yksiselitteistä. Lestadiolaisethan kuuluvat samaan luterilaiseen kirkkokuntaan kuin enemmistöön kuuluvat sekä Norjassa että Ruotsissa, mutta siitä huolimatta liikkeen on nähty vaikuttaneen vähemmistökielen säilymiseen.

Yhteiskunnalliset muutokset ja sekularisoituminen johtivat kuitenkin siihen, että lestadiolaisuus leimautui vanhoilliseksi ja epämoderniksi, ja monet nuoret käänsivät liikkeelle selkänsä (Aadnanes 1986: 100–101; Elenius 2001: 416). Vaikka kveenit on säilynyt puhuttuna kielenä, kosketus kirjoitettuun suomen kieleen katkesi, kun uskonnollisen kirjallisuuden lukemisen traditio katkesi.

Nykyinen kveenien elvytys perustuu puhutun kveenien kirjallistamiseen. Tämä johtuu siitä, että monet kveenit kokevat suomen kirjakielen heille vieraaksi kielimuodoksi (Lindgren 2009: 108). Osa kveeneistä kuitenkin kannattaa sitä, että suomen kirjakieli voisi toimia myös kveenien kirjallisen ilmaisun kielenä (Udir 2015). Myös tällaisen näkemyksen voi helpommin ymmärtää, kun tuntee suomen kirjakielen käytön pitkän, joskin kesken katkenneen tradition kveenien keskuudessa.

## 8 Loppusanat

Kveeneillä on ollut pitkä, aina 1700-luvulta peräisin oleva suomenkielisen kirjallisuuden lukemistraditio. Kveenit lukivat kirjoja, jotka olivat päässeet suuriin painoslukuihin myös entisessä kotimaassa ja kuuluivat siellä tavallisen kansan lukemiin kirjoihin. Katekismus, virsikirja ja Raamattu kuuluivat perusteoksiin, mutta muutkin uskonnolliset teokset, jotka saavuttivat suuren suosion Suomessa, päättyivät myös kveenien lukemistoksi Norjaan.

Omakielinen lukemisen traditio todennäköisesti auttoi kveenejä säilyttämään kieltään läpi vuosisatojen, koska sillä oli tärkeä funktio kveeniyhteisöissä. Lukeminen kuului kveenien omakielisiin kulttuuriin käytänteisiin, ja omakielisten tekstien lukemista harjoitettiin säännöllisesti uskonnollisissa kokoontumisissa eri aikakausina. Kun siirryttiin uskonnollisesta toistolukemisesta ekstensiiviseen lukemiseen modernina aikana, omakielisen lukemisen traditio katkesi. Monet kokivat myös uudistetun suomen kirjakielen itselleen vieraaksi. Vaikka kveeni on säilynytkin puhuttuna kieleinä, norjasta on tullut usein kveenien ainoa kirjallisen sivistyksen kieli.

Kveenin kielen elvytyksen yhteydessä on tärkeä miettiä sitä, millaisia kirjallisia ja suullisia funktioita ja käytänteitä elvytettävällä kielellä on kielenkäyttäjien keskuudessa, ja voidaanko niitä tietoisesti kehittää. Kielenelvytyksen edellytyksenä on, että kieli myös otetaan käyttöön. Kulttuurin ja yhteiskunnan muuttuessa kielelliset käytänteet ja kielenkäytön domeenit luonnollisesti muuttuvat. Ennen veisattiin virsiä seuratuva, nykyisin kveeniä voidaan käyttää vaikkapa räppäämiseen YouTubessa.

## Lähteet

### Tutkimusaineisto

Paulaharjun arkisto. SKS. Keräelmä. (Teksti) KRA S 113: 1940: [37879–38044].  
 Digitaltmuseum  
<https://digitaltmuseum.no>  
 Henrik-tietokanta. Kirjojen omistus Suomessa vuoteen 1809. SKS.  
[http://dbgw.finlit.fi/henrik/henrik\\_tietokanta.htm](http://dbgw.finlit.fi/henrik/henrik_tietokanta.htm)  
 Historiallinen sanomalehtikirjasto  
<https://digi.kansalliskirjasto.fi/sanomalehti/search>

### Kirjallisuus

Aadnanes, P. M. 1986. *Læstadianismen i Nord-Norge*. Kolbotn: TANO.  
 Airas, K. 1931. *Kirkollista elämää ja hengellisiä liikkeitä Tornionjokilaakson alaosilla 1675–1809*. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia XXIX. Helsinki: Helsingin uusi kirjapaino.  
 Anderzen, S. 1996. 'The Ways of the Textword' in Church Tradition: Christian Mission Schooling among the Saami in Torne and Kemi Laplands in the 1700s. *Acta Borealia*, 13 (2), 3–22.  
 Autero, O. 1993. *J. W. Lillja 1817–1878*. Historiallisia tutkimuksia 172. Helsinki: Suomen historiallinen seura.  
 Balke, G. 1925. *Katalog over Finmarksbibliotekets bok- og avissamling*. Vadsø: Vadsø Trykkeri.  
 Berg-Nordlie, M. 2018. Finner – samer. Teoksessa *Store norske leksikon*. [https://snl.no/finner\\_-\\_samer](https://snl.no/finner_-_samer). [Luettu 11.6. 2019.]  
 Dahl, H. 1957. *Skråpolitikk og skolestell i Finnmark 1814–1905*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Elenius, L. 2001. *Både finsk og svensk. Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850–1939*. Umeå: Kulturgräns norr.
- Elmgren, S. G. 1865. *Öfversigt af Finlands litteratur: Ifrån år 1771 till 1863*. Helsinki: K. Alexanders universitet.
- Eriksen, K. E. & E. Niemi 1981. *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860–1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellman, J. 1978. *Anteckningar under min vistelse i Lappmarken*. Hangö: Raben & Sjögren.
- Flottorp, H. 2019. Erik Pontoppidan – teolog. Teoksessa *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Erik\\_Pontoppidan\\_-\\_teolog](https://snl.no/Erik_Pontoppidan_-_teolog). [Luettu 11. 6. 2019.]
- Forsgren, A. & A. Minken 2019. Kvener. Teoksessa *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kvener>. [Luettu 11.6.2019.]
- Forsgren, T. 1990. «...först at inhänta språket, och sedan deruppå lära sin Christendom...» Om finska böcker och sameundervisning i Torne og Kemi lappmarker före 1850. Scriptum nr. 26. Umeå: Forskningsarkivet vid Umeå Universitet.
- Grenoble, L. A. & L. J. Whaley 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakapää, J. 2008. *Kirjan tie lukijalle: kirjakauppojen vakiintuminen Suomessa 1740–1860*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hammond, H. 1787. *Den Nordiske Missons-Historie i Nordlandene, Finnmarken og Trundhiems Amt*. Kiøbenhavn.
- Heininen S., T. Laine, J. Knuutila & E. M. Laine 1997. Teologia. Teoksessa T. Laine (toim.) *Vanhimman suomalaisen kirjallisuuden käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–179.
- Henninen, T. 1972. *Den kvenske innvandring til Alta på 1700-tallet*. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Trondheim.
- Hirvonen, M. (toim.) 1993. *Suomen kirjailijat 1809–1916*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 570. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hiss, F. 2017. Workplace multilingualism in shifting contexts: A historical case. *Language in Society*, 46 (5), 697–718.
- Holma, T. 2000. *Lestadiolaisen lauluperinteen historiaa*. <http://www.tornio.fi/kirjasto/torkok/laestadius/tholma2.htm>.
- Huhtala, L. 1981. *Kuu torpparin aurinko. Torppari-aihe suomalaisessa kaunokirjallisuudessa 1809–1918*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Häkkinen, K. 1994. *Agricolasta nykykieleen. Suomen kirjakielen historia*. Juva: WSOY.
- Jensen, E. B. 2005. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka.
- Kuparinen, R. 2012. *Seitsemän veljeksien rippikoulu*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/36530>.
- Laasonen, P. 2000. *Finlands kyrkohistoria II. Åren 1593–1808*. Översättning från finskan: Bill Widén. Malmö: Artos bokförlag.
- Laasonen, P. 2003. Katsaus saksalaisperäiseen kirjallisuuteen Suomessa 1600- ja 1700-luvuilla. Teoksessa T. Laine (toim.) *Vieraskielinen kirjallisuus Suomessa Ruotsin vallan aikana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 104–113.
- Laine, T. 2017. *Aapisen ja katekismuksen tavaamisesta itsenäiseen lukemiseen. Rahvaan lukukulttuurin kehitys varhaismodernina aikana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laine, T. 2018. *Kirjahistorian perusteet ja tutkimus*. Helsinki: Kansalliskirjasto ja Suomen kirjahistoriallinen seura ry. <https://doi.org/http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4040-1>.
- Larsen, R. I. 2012. *Religion og fiendebilder. Læstadianismen, statskirken og kvenene 1870–1940*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.



- Lehikoinen, L. & S. Kiuru 2009. *Kirjasuomen kehitys*. Uudistettu laitos, 7. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Leino-Kaukiainen, P. 1989. Suomen kielen käytön yleistymisen. Teoksessa P. Tommila & M. Pohls (toim.) *Herää Suomi: suomalaisuusliikkeen historia*. Jyväskylä: Kustannuskiila Oy, 329–346.
- Lindgren, A.-R. 2009. Kvensk i Norge. Teoksessa T. Bull & A.-R. Lindgren (toim.) *De mange språk i Norge. Flerspråkighet på norsk*. Oslo: Novus forlag, 107–124.
- Maliniemi, K. 2010. *Hva arkivene skjulte. En undersøkelse av kvensk og samisk i offentlige arkiver i Kistrand Porsanger og Nordreisa 1865–1948*. Oslo: ABM-Media AS.
- Mäkinen, I. 1997. *Nödvändighet af LainaKirjasto. Modernin lukuhalun tulo Suomeen ja lukemisen instituutiot*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nevalainen, P. 1991. Silmäys Inkerin kirkollisiin oloihin 1704–1917. Teoksessa P. Nevalainen & H. Sihvo (toim.) *Inkeri. Historia, kansa, kulttuuri*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 547. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 159–166.
- Nielsen, J. P. 1990. *De glemte århundrene 1520–1826*. Alta: Alta kommune.
- Niemi, E. 1977. *Opprudd og tilpassing: den finske flyttingen til Vadsø 1845–1885*. Vadsø: Vadsø kommune.
- Niemi, E. 2010. Kvenene – Nord-Norges finner. En historisk oversikt. Teoksessa B. B. Moen & A. C. B. Lund (toim.) *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 32–52.
- Palo, M. 2016. *Kirjoja lukevat körtit – Ylistaron Untamalan kylän uskonnollinen kirjallisuus vuoteen 1920*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161704/PaloMarjaProGradu.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Paulaharju, S. 1928. *Ruijan suomalaisia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Paulaharju, S. 1935. *Ruijan äärimmäisillä saarilla*. Porvoo: Werner Söderström.
- Paunonen, H. 2018. Tornion murteesta meänkielen. Reaaliaikainen tutkimus Ruotsin Ylitorniolta 1966–1992. Teoksessa S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & J. Sivonen (toim.) *Kuinka mahottomasti nää tekkiit. Juhlakirja Harri Mantilan 60-vuotispäivän kunniaksi*. Studia humaniora ouluensia 16. Oulu: Oulun yliopisto, 15–161.
- Pauwels, A. 2016. *Language maintenance and shift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. 2017. Language Policy and Local Practises. Teoksessa O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (toim.) *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 130–147.
- Pulkkinen, P. 1972. *Nykysuomen kehitys. Katsaus 1800- ja 1900-luvun kirjakieleen sekä tekstinäytteitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raittila, P. 1967. *Lestadiolaisuuden matrikkeli ja bibliografia*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Rasmussen, S. 2011. Prester og prestefruer i Kautokeino pastorat. *Ottar*, 286 (3), 62–69.
- Ryymin, T. 2004. «De nordligste finner.» *Fremstillingen av kvenene i den finske litterære offentligheten 1800–1939*. Speculum Boreale 6. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Sainio, M. A. 1949. *Norjassa ilmestyneet suomenkieliset painotuotteet. Finske skrifter trykt i Norge*. Turun yliopiston kirjaston julkaisuja 5. Turku: Turun yliopiston kirjasto.
- Tiililä, O. 1961. *Rukoilevaisten kirjoja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tommila, P. 1986. Lukutaidon yleistymisen Suomessa. Teoksessa *Album amicorum. Kirja- ja kulttuurihistoriallisia tutkielmia Eeva Mäkelä-Henrikssonille 29.7.1986*. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto, 175–181.
- Tommila, P. & R. Salokangas 2000. *Tidningar för alla. Den finländska pressens historia*. Göteborg: NORDICOM.

- Udir.no 2015. *Kvener/norskfinner*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/nasjonale\\_minoriteter/nasjonale\\_minoriteter\\_kvener\\_norskfinner.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/nasjonale_minoriteter/nasjonale_minoriteter_kvener_norskfinner.pdf).
- Vallinkoski, J. & H. Schauman (toim.) 1986. *Suomen historiallinen bibliografia 1544–1900*. 2. painos. Jyväskylä: Suomen historiallinen seura. [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/162492/KK005\\_opt.pdf;jsessionid=299244BA62831120B893C49C7889A5E0?sequence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/162492/KK005_opt.pdf;jsessionid=299244BA62831120B893C49C7889A5E0?sequence=1).
- Varpio, Y. 1997. *Matkalla moderniin Suomeen. 1800-luvun suomalainen matkakirjallisuus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vikman, K. O. 1910. *Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana*. Helsinki: Suomalaisen kansan kirjapaino.
- Vuolasto, J. 2011. *Pietismin kuva – ikkuna yksityiseen hengellisyyteen: Johann Arndtin opetukset pietistisen embleemin perustana*. Kouvola: Kopijyvä. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/26181>.
- Välitalo, P. 1970. Muonionlaakson kylärūkousista. Teoksessa V. Arrela & Y. Alamäki (toim.) *Tornionlaakson vuosikirja*. Tornionlaakson kotiseututoimikunta: Tornio, 20–35.
- Weihe, H. J. W. 2018. Thomas von Westen. Teoksessa *Store norske leksikon*. <https://snl.no>. [Luettu 11.6.2019].

Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 42–59.*

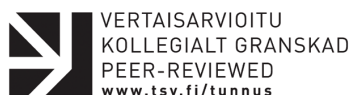
**Salla-Maaria Suuriniemi**  
Helsingin yliopisto

## **Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa**

This article critically explores the discourses surrounding the concept of *language awareness* in the school-specific curricula of comprehensive schools in Helsinki. The school curricula have been designed at the process of reforming the Finnish national core curriculum for basic education and should be aligned with it. The latest national core curriculum for basic education came into effect in 2016. In it, one of the core concepts defining language education is *language awareness*, with multilingual learning as one of its essential elements. This study, however, shows that the school-specific curricula do not always support multilingualism, but instead reflect monolingual practices. The most important theoretical tools in this study are the semiotic processes *iconization* and *erasure* defined by Judith T. Irvine and Susan Gal. The data for discourse analysis consists of 92 school-specific curriculum texts collected from the website *OPS Helsinki* in August 2018.

**Keywords:** discourse studies, multilingual education, language ideologies, language awareness

**Asiasanat:** diskurssintutkimus, monikielisyys, kieli-ideologiat, kielitietoisuus



## 1 Johdanto

*Kielitietoisuus* on nostettu yhdeksi kielikasvatuksen keskeisistä termeistä erityisesti vuonna 2014 julkaistun uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) myötä. Termin rooli uudessa opetussuunnitelmassa on merkittävä, sillä kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Kielitietoisuuden käsitteeseen kietoutuvat uuden opetussuunnitelman tärkeimmät kielikasvatusta koskevat näkemykset ja tavoitteet, joita ovat koulu yhteisön monikielisuuden hyödyntäminen oppimisen resurssina sekä eri tiedonalojen kielten eksplisiittinen opettaminen osana jokaista oppiainetta. Uusi opetussuunnitelma korostaa kauttaaltaankin kielten merkitystä oppimisessa; kuitenkin juuri kielitietoisuuden käsite on nyt kielikasvatuksen foorumeilla tiheästi toistuva puheenaihe ja leimautunut määrittelemään uutta kielikasvatuspolitiikan suuntaa.

Kielitietoisuus on yleiskielinen käsitteen nimitys, jota on alettu käyttää terminomaisesti opetussuunnitelmatyössä ja kielikasvatuspolitiikassa. Kielitoimiston sanakirjan (2018 s.v. *termi; käsite*) mukaan termi on erikoisalan käsitteen vakiintunut nimitys ja ammattisana; käsite taas on ajattelun luoma hahmo ja asialle ominaisten piirteiden kokonaisuus. Tässä artikkelissa käytän sanaparia *kielitietoisuuden käsite*, kun tarkastelen sitä, mitä kielitietoisuus on tai mitä sen ajatellaan olevan. *Kielitietoisuus*-termillä tarkoitan käsitettä edustavaa nimitystä. Käyttämäni muoto *kielitietoisuus-diskurssi* taas kokoaa alleen sekä keskustelun käsitteen merkityksistä että termin käytön.

Kielitietoisuus-termille ei ole löydettävissä vakiintunutta määritelmää, vaan sen sisältö on sidoksissa aina siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään. Suomalaisen kielitietoisuuskeskustelun juuria voi seurata 1980-luvun Iso-Britanniaan ja Eric Hawkinsin (ks. esim. Hawkins 1984) *language awareness* -visioon, jonka tavoitteena oli rakentaa siltaa eri oppiaineiden välille ja parantaa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia sekä tasa-arvoa koulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa (Svalberg 2016: 4–5). Kielitietoisuus-termin määritelmät ovat viime vuosina laajentuneet erityisesti kohti kriittisyyden ja monikielisuuden kysymyksiä (Finkebeiner & White 2017: 3, 11).

Kielitietoisuuden käsitettä on viime vuosina tulkittu monissa alan kotimaisissa julkaisuissa ja didaktisissa oppaissa (mm. Aalto 2013; Dufva 2018; Harmanen 2013; Honko & Mustonen 2018; Lilja ym. 2017; Rapatti 2015; Sopanen 2018; Vaarala ym. 2016) sekä koulutuksissa, konferensseissa ja muissa asiantuntijaverkostojen tapaamisissa. Myös suomalaisessa kielitietoisuutta koskevassa keskustelussa on korostunut koulu kielen ja oppiainekohtaisten kielten opettamisen tärkeys, ja uuden opetussuunnitelman ajatus ”jokaisesta opettajasta kielenopettajana” (ks. Opetushallitus 2014: 28) on saanut jalansijaa. Sen sijaan monikielisuuden näkökulmat ovat nousseet selvemmin esiin vasta uusimmissa julkaisuissa.

Sitä, millaisia merkityksiä juuri kielitietoisuus-termi ja kielitietoisuuden käsite on kotimaisessa kielikasvatusta koskevassa keskustelussa saanut tai miten esimerkiksi opettajat käsitteen ymmärtävät, ei ole tutkittu. Sen sijaan on tutkittu suomalaisten opettajien monikielisyyteen liittyviä asenteita sekä sitä, miten opettajat hyödyntävät opetuksessaan eri kieliä (mm. Alisaari ym. 2019; Tarnanen & Palviainen 2018). Sekä Alisaaren ym. (2019) että Tarnanen ja Palviaisen (2018) tulosten mukaan opettajat tiedostavat oppilaiden monikieliset taidot mutta ottavat niitä harvoin käyttöön osana oppimistilannetta.

Tutkimukseni osallistuu kielitietoisuutta ja monikielisyyttä koskevaan keskusteluun ja täydentää sitä näkökulmalla, jossa analysoidaan kielitietoisuuden käsitteen merkityksiä koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä. Opetussuunnitelmatutkimus on vakiintunut tutkimustraditio, ja kansallisen opetussuunnitelman tutkiminen on Suomessakin tyypillinen tapa analysoida vallitsevaa ja muuttuvaa koulutuspolitiikkaa (mm. Kauppinen 2019, Laine 2019, Paavola 2007, Riitaoja 2013, Turunen 2008, Vitikka 2009). Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on tutkittu huomattavasti vähemmän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on purkaa kriittisesti kielitietoisuuden käsitettä ja analysoida, millaisia määrittelyjä se saa koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä. Kielitietoisuuden käsitteen kautta hahmottuvat myös opetussuunnitelmatekstien kantamat kieli-ideologiat. Tässä artikkelissa teen näkyväksi ne erilaiset merkityssysteemit, joilla kieli-ideologioita teksteissä rakennetaan. Tärkeimmät tutkimuskysymykseni ovat: 1) millaisia kielitietoisuus-diskursseja ja kieli-ideologioita koulujen omat opetussuunnitelmatekstit tuottavat ja tukevat sekä 2) miten kieli-ideologiat teksteissä rakentuvat.

Tutkin kielitietoisuus-diskursseja kriittisen diskurssianalyysin keinoin ja analysoin erityisesti kieli-ideologioiden rakentumista opetussuunnitelmateksteissä. Tukeudun analyysissäni Judith T. Irvinen ja Susan Galin (2000) määrittelemiini semioottisiin prosesseihin. He (mt.) ovat tutkineet kielierotteluun liittyviä etnografisia ja lingvistisiä tapausesimerkkejä eri puolilta maailmaa ja löytäneet yhtäläisyyksiä siitä, miten aineistoissa rakentuvat ideologiat ”tunnistavat” – tai eivät tunnista – kielellistä moninaisuutta. Irvine & Gal (mts. 35–39) ovat havainneet aineistoissaan kolme toistuvaa, kieli-ideologioita rakentavaa semioottista prosessia, joiden avulla kieli-ilmiöitä paikannetaan ja perustellaan sekä identifoidaan tiettyihin ihmisiin tai tiettyyn toimintaan. He (mp.) nimeävät prosessit termein *ikonisaatio*, *kertautuvuus* ja *poistaminen*.<sup>1</sup> Tässä tutkimuksessa sovellan tutkimiini opetussuunnitelmateksteihin Irvinen ja Galin määrittelemistä prosesseista kahta, ikonisaatiota ja poistamista.

1 Käännökset Mäntynen, Halonen, Pietinen & Solin 2012.

## 2 Teoreettiset lähtökohdat

Tutkimukseni teoreettinen ja metodologinen perusta rakentuu kriittisen diskurssintutkimuksen ja kieli-ideologioiden tutkimuksen pohjalle. Kriittinen diskurssintutkimus on aina kielen ideologisen luonteen tarkastelua mutta ei välttämättä kieli-ideologioiden tutkimusta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin mukana ovat molemmat tasot tai näkökulmat, kun tarkastelen kieli(tietoisuus)puhetta eli metalingvististä diskursia kieli-ideologisesta näkökulmasta.

### 2.1 Kriittinen diskurssintutkimus

Kriittisen diskurssintutkimuksen mukaan diskurssit ovat sosiaalisten käytänteiden muotoja, jotka toimivat ideologisesti luomalla epätasa-arvoisia valtasuhteita sosiaalisten ryhmien kuten vähemmistöjen ja valtaväestön välille (Philips & Jørgensen 2002: 63; Wodak & Meyer 2016: 5–6). Kriittinen kielentutkimus (CLS), myöhemmin kriittinen diskurssianalyysi (CDA) tai kriittinen diskurssintutkimus (CDS), on erityisesti näiden kielenkäytön ja epätasa-arvon välisten suhteiden ja niiden kantamien ja rakentamien ideologioiden tarkastelua ja purkamista. Kriittiseen diskurssianalyyysiin liittyy siten vahva poliittisuus ja yhteiskunnallisuus, ja sitä ajaa halu emansipaatioon ja muutokseen. Kriittisyys perustuu arvoihin, kuten tasa-arvoon ja vapauteen, jotka miellämme hyvän yhteiskunnan ominaisuuksiksi ja hyvinvoinnin perustaksi. Kriittinen tutkimus tarkastelee sitä, mikä on yhteiskunnassa ”väärin” ja miten se voitaisiin ”oikaista”. (Fairclough 2001: 2, 2010: 7–8; Wodak & Meyer 2016: 6–7.) Kriittinen diskurssianalyysi on Van Dijkin (2016: 466) mukaan diskurssintutkimusta *asenteella*: ilmiötä ei haluta ainoastaan selittää vaan niihin otetaan myös kantaa.

Kriittisen diskurssinanalyysin lähtöoletuksen mukaan vallassa olevat ryhmät kontrolloivat konteksteja ja tekstejä ja pitävät niiden avulla yllä epätasa-arvoisia valtasuhteita (Van Dijk 2016: 468). Tätä lähtöoletusta on kritisoinut muun muassa Jan Blommaert (2005). Hän näkee kriittisen diskurssianalyysin suurimpana ongelmana juuri tämän deterministisen suhtautumisen kontekstiin ja ennalta esitettyihin valtasuhteisiin, joille vain haetaan analyysissa varmistusta. Kriittisen diskurssianalyysin vaikeus onkin diskurssin käsitteen määrittely, jonka hankaluuteen tässäkin tutkimuksessa törmään. Haastavia kysymyksiä diskurssintutkijalle ovat esimerkiksi kysymykset siitä, missä määrin diskurssit ovat valmiina todellisuudessa ennen tutkimuksen aloittamista ja miten vapaita kielenkäyttäjät ja kielenkäyttöä tutkivat ovat diskursseissa toimiessaan. (Ks. Blommaert 2005: 17–18, 52–53.)

Diskurssintutkijan vaatava tehtävä on liikkua kielen ja todellisuuden välistä suhdetta tutkiessaan molempiin suuntiin: kielen mikrotasolta kohti sosiaalisen todellisuuden makrotasoa ja toisin päin. Toisaalta diskurssintutkija näkee kielen resursina, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta ja jota voidaan käyttää monin eri tavoin ja monin eri seurauksin. Toisaalta se, miten käytämme kieltä ja ilmaisemme asioita

erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ei ole täysin vapaata vaan järjestäytyy tiettyjen vakiintuneiden käytänteiden ja kuvioiden mukaan. Niinpä kielenkäyttömme samaan aikaan sekä rakentaa todellisuutta että rakentuu siinä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 26; Philips & Jørgensen 2002: 1–3; Wodak & Meyer 2016: 5–6.) Diskurssit ovat siten lausetta pidempiä kielenilmauksia, jotka saavat merkityksensä kontekstissa. Ne ovat samaan aikaan sekä vakiintuneita kielenkuvioita että uutta luovia kielen resursseja, joita diskursseissa toimivat käyttävät samaan aikaan sekä vapaina että kahlittuina.<sup>2</sup>

## 2.2 Kielen ideologinen luonne ja kieli-ideologiat

Kielenkäytön ideologisuus perustuu ajatukseen, että kieli ei ole vain järjestelmä tai joukko sääntöjä vaan toimintaa, joka kytkeytyy tiiviisti sitä käyttävään yhteisöön ja sen tapaan hahmottaa ja arvottaa maailmaa (Piippo ym. 2016: 24). Kielenkäyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan myös luokittelee ja arvottaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Kun käytämme kieltä, merkityksellistämme ne kohteet, joihin kielenkäyttömme viittaa. Sosiaalinen todellisuus voi periaatteessa jäsentyä lukemattomilla diskursiivisilla tavoilla, mutta silti tietynlaiset jäsentymistavat vakiintuvat ja voivat vaihtaa tulkintojen moninaisuutta. Tämä nostaa esiin kysymyksen kielen, todellisuuden ja vallan välisistä suhteista. (Jokinen ym. 2016: 19, 2; Wodak & Meyer 2016: 8–9.)

Kielenkäyttöön vaikuttavat paitsi yksittäisen käyttäjän omat arvot ja asenteet, myös ympäröivän kulttuurin, yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvot ja normit (Pietikäinen ym. 2009: 18). Oman kulttuurimme jäsenenä meidän on toisinaan vaikea havaita kielen tai vaikkapa vain yksittäisten sanojen todellisuutta rakentavaa luonnetta. Kuitenkin neutraaleimmatkin sanat lataavat nimeämiinsä kohteisiin oletuksia siitä, mikä on luonnollista. (Jokinen ym. 2016: 27.) Luonnollisiksi koetut, toistuvat ja kyseenalaistamatta hyväksytyt tavat määritellä ja luokitella asioita kiinnostavat kriittistä diskurssintutkijaa, sillä ideologiat ja valta paljastuvat usein juuri sellaisissa tilanteissa, joissa tietynlaiset diskurssit näyttävät esiintyvän toisia useammin. Tällaisista diskursseista alkaa vähitellen muodostua yhteisesti jaettu ja itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, jotka peittävät alleen tai ainakin jättävät varjoonsa muut totuudet. Tarkemmin tarkasteltuna luonnollistuneet diskursiiviset käytänteet, jotka näyttävät olevan neutraaleja ja universaaleja, ovatkin usein peräisin valtaa pitävien tavoista jäsentää ja luokitella todellisuutta. Kun käytänteet ja diskurssit toimivat tällä tavalla, ne toimivat ideologisesti, ja ideologista valtaa harjoitetaan näiden diskurssien avulla. (Fairclough 2001: 27, 71–77; Wodak & Meyer 2016: 5–6.)

Kieli-ideologian käsitteellä tarkoitetaan muun muassa niitä uskomuksia, arvoituksia ja asenteita, jotka liittyvät kielenkäyttöön (Piippo ym. 2016: 24). Woolardin

2 Diskurssin käsitteestä ks. esim. Blommaert 2005; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Schiffryn ym. 2015; Wodak & Meyer 2016.

(1998: 20) mukaan kieli-ideologiat ovat kuvauksia, jotka selittävät kielen ja muun sosiaalisen elämän leikkauspisteitä. Kieli-ideologiat siis yhdistävät kielenkäytön ja muut sosiaaliset käytänteet toisiinsa. Kieliin liittyvät käsitykset ja kielille annetut määritelmät – olivatpa ne sitten tietoisia tai tiedostamattomia – järjestelevät aina myös yksilöitä, instituutioita sekä niiden välisiä suhteita. Kieli-ideologiat eivät siten koskaan kerro pelkästään kielistä, vaan ne tekevät näkyviksi kielen suhteen esimerkiksi identiteettiin, moraaliin ja estetiikkaan. Kieli-ideologiat vahvistavat käsityksiä, jotka koskevat – ei vain kieliä – vaan ihmisiä ja ihmisryhmiä, ja ne määrittelevät jopa sosiaalisia ja yhteiskunnallisia instituutioita, kuten koulutusta. (Woolard 1998: 20.)

Kuten muutkin ideologiat, myös kieli-ideologiat ovat tehokkaita vallan välineitä: ne muokkaavat näkemyksiämme ja vaikuttavat toimintaamme. Käytännössä kieli-ideologiat ilmentyvät kieleen liittyvinä käsityksinä ja yleisesti hyväksytyinä käytänteinä kuten vakiintuneina diskursseina: havaintoina, jäsenyyksinä ja luokiteluina kielestä ja kielenkäyttäjistä. Kieli-ideologiat vaikuttavat esimerkiksi keskusteluun siitä, mitkä kielet ovat oppilaiden lukujärjestyksessä ensisijaisia tai ovatko suomenkieliset tieteelliset artikkelit yhtä arvokkaita kuin englanninkieliset julkaisut. Monesti erilaiset kieli-ideologiat ovat toiminnassa samanaikaisesti. Rinnakkaiset, vastakkaiset ja keskenään limittyvät kieli-ideologiat tulevat usein esiin ja neuvoteltaviksi erityisesti kieliä koskevissa muutostilanteissa. (Mäntynen ym. 2012: 327–330.) Tällaisesta muutostilanteesta on kyse myös kielitietoisuuteen liittyvässä keskustelussa, kun lisääntyvä monikielisyys muuttaa kielimaisemaa kouluissa ja laajemmin koko yhteiskunnassa.

### 2.3 Kieli-ideologioiden diskursiivinen rakentuminen

Kieli-ideologian käsite on moniulotteinen, ja sitä on sovellettu eri tutkimuksissa hie-man eri tavoin. Tämän tutkimuksen kohteena on kieli-ideologioiden rakentuminen kieli-diskursseissa eli kieltä käsittelevissä teksteissä. Mäntynen ym. (2012: 333) mukaan luonnollistuneet kieli-ideologiat eivät välttämättä koskaan tule avoimen neuvottelun alaisiksi tai edes kielenkäyttäjien tietoisuuteen, ja siksi tarvitaan erityisiä käsitteellisiä välineitä kieli-ideologioiden luonnollistuneisuuden purkamiseen.

Tässä tutkimuksessa puran kieli-ideologioiden diskursiivista rakentumista Judith T. Irvine ja Susan Galin määrittelemien semioottisten prosessien avulla. Irvine & Gal (2000) tarkastelevat omissa tutkimuksissaan kielierottelun ideologisuutta eli sitä, miten lingvistiit ja etnografit ovat kielitutkimuksen historiassa nimenneet, luokitelleet ja kuvanneet kieliä ja kielellisiä piirteitä ja liittäneet niitä tiettyihin ilmi-öihin tai ihmisryhmiin. Irvine ja Gal eivät kuitenkaan ole ensisijaisesti kiinnostuneita kielitutkimuksen historiasta vaan ideologioiden rakentumisen prosesseista ja seurauksista. (Irvine & Gal 2000: 35–36.)

Irvine ja Gal nimeävät prosessit termein *ikonisaatio*, *kertautuvuus* ja *poistaminen*. Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyy prosesseista kahteen: ikonisaatioon ja



poistamiseen. Kaikki kolme prosessia palautuvat siihen arkipäiväiseen havaintoon, että ihmiset mielikuvissaan yhdistävät tietyt kielelliset muodot tai kokonaiset kielet tiettyihin ihmisryhmiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Mielikuvista rakentuvat kieli-ideologiat sijoittavat näin kieli-ilmiön osaksi esimerkiksi tietynlaista ominaisuutta, joka edelleen alkaa ”kuvata” kieli-ilmiöön yhdistettyä ihmisryhmää. (Irvine & Gal 2000: 35–37.) Esimerkiksi terävästi sihahtava sibilantti, ”pissis-ässä”, ja siihen liitetty ”ärsyttävyyys” on ikonisoitunut helsinkiläisiin nuoriin teinityttöihin. Kielen ilmiön on nähty nousevan suoraan nuorten tyttöjen ”ärsyttävyydestä”, vaikka tällainen etinen ja terävä [s] voi esiintyä kaikenikäisillä ja -sukupuolisilla suomenpuhujilla (Vaattovaara & Halonen 2015: 73–74, ks. myös Mäntynen ym. 2012: 330).

Ikonisaatio (*iconisation*) tarkoittaa, että tietty kielen piirre tai kielellinen ominaisuus ja tietty sosiaalinen piirre, kuten ihmisryhmä, liitetään yhteen. Näin sosiaaliset piirteet ja kieleen liittyvät piirteet kietoutuvat toisiinsa näyttäytyen luonnollisesti yhteen kuuluvina. (Gal 2005: 26; Woolard 2008: 428). Ikonisaatio toimii ideologiseen tapaan kuvaten asioiden tilan luonnollisena ja kyseenalaistamattomana. Irvinen & Galin (2000) aineistossa ikonisaation prosessi liittyy muun muassa siihen, miten kokonaiset kielet sidotaan nationalismien hengessä tiettyyn alueeseen tai väestöön. (Irvine & Gal 2000: 37–38, 47–59; Mäntynen ym. 2012: 330.)

Poistaminen (*erasure*) tarkoittaa kielellisen todellisuuden ideologista yksinkertaistamista eli jonkin kielen tai kielimuodon unohtamista, kieltämistä ja ohittamista tai sen eristämistä jonkin pienen ryhmän erikoisuudeksi. Poistamisen prosessin avulla ideologiseen maailmankuvaan sopimattomat ilmiöt tai yksilöt sivuutetaan tai selitetään pois. Myös Irvinen & Galin (2000) aineistossa näkyy monikielisyden ohittaminen: kun halutaan ylläpitää yksikielisyden normia, on sivuutettava moninaisuus ja monikielisyys. (Gal 2005: 27; Irvine & Gal 2000: 38–39, 55; Mäntynen ym. 2012: 331.)

### 3 Aineisto ja menetelmät

Uusin kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, astui voimaan elokuussa 2016. Kielitietoisuus esitetään kansallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Periaatteiden tehtävänä on tukea kouluja toimintansa suuntaamisessa (Opetushallitus 2014: 26). Kielitietoisuutta luonnehditaan luvussa ”Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus” näin:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa

ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus 2014: 28.)

Kuten tekstikappaleesta voi selvästi huomata, opetussuunnitelmatekstin mukaan kielitietoisuus kytkeytyy osaksi kielen merkityksen kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Kielitietoisuudella on opetussuunnitelmatekstissä koulun toiminnan kannalta erityisesti kaksi painopistettä: kouluyhteisön jäsenten monikielisyyden arvo ja asema koulun arjessa sekä eri tiedonalojen kielten opettaminen osana jokaista oppiainetta. Kielikasvatuksen merkityksen korostuminen kansallisessa opetussuunnitelmassa on seurausta muutoksesta koulujen kielimaisemassa: monikieliset oppilaat ovat aina olleet osa myös suomalaisia kouluja, mutta erityisesti 2010-luvulla kasvaneen maahanmuuton myötä heidän määränsä kouluissa on lisääntynyt huomattavasti.<sup>3</sup> Monikielistyminen koskee Eurooppaa laajemminkin, ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan omaksutut näkemykset kielikasvatuksesta, kuten kielitietoisuuden korostaminen, myötäilevät eurooppalaista opetussuunnitelmakeskustelua (Mattila 2015).

Kansallisen opetussuunnitelmauudistuksen pohjalta laadittiin myös paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmia on siis kolmella eri tasolla. Esimerkiksi Helsingissä kaupungin kaikkia peruskouluja koskee kuntakohtainen opetussuunnitelma (OPS Helsinki), joka pohjautuu kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan mutta painottaa helsinkiläisiä näkökulmia.<sup>4</sup> Kaupungin yhteisen opetussuunnitelman rinnalle on vielä laadittu koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit (OPS Helsinki/koulut), jotka täydentävät paikallista suunnitelmaa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat siis koostuvat yhteisestä kuntaosuudesta, jota on täydennetty koulukohtaisilla teksteillä. Tutkimukseni kohteena ovat nuo kouluissa tuotetut tekstit.

Tutkimusaineistoni on Helsingin kaupungin suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen (N = 105) sekä kahden yksityisen sopimuskoulun opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuutta käsittelevä osuus. Kielitietoisuutta käsittelevään lukuun on kopioitu sanasta sanaan aivan sama teksti kuin edellä lainattu ote kansallisesta opetussuunnitelmasta. Tämän tekstin alle koulut ovat tarkentaneet näkemyksiään kielitietoisuudesta suhteessa oman koulunsa toimintakulttuuriin.

3 Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla -raportin mukaan vieraskielisten oppilaiden määrä kaikista perusopetuksen oppilaista vuonna 2015 oli 5,7 %. Oppilaiden osuus on kasvanut tasaisesti, sillä vuonna 2011 osuus oli neljä prosenttia. Kasvua viiden vuoden aikana oli siis lähes 10 000 oppilaan verran (ks. Laakso 2017).

4 OPS Helsinki – Helsingfors. Helsingin opetussuunnitelma: Yhteinen osuus. Luettu 3.9.2018 sivulta <http://ops.edu.hel.fi/>.

Olen rajannut aineiston kouluihin, jotka ovat osallistuneet Helsingin kaupungin koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja joiden omat opetussuunnitelmat löytyvät internet-sivulta OPS Helsinki/koulut. Tekstit on kerätty talteen kyseiseltä sivustolta elokuussa 2018, ja ne olivat avoimesti luettavissa osoitteessa <http://ops.edu.hel.fi/>. Osa kouluista on laatinut yhteisen tekstin ja viiden koulun kohdalta oma teksti puuttuu, joten tekstejä on tutkimusaineistossa yhteensä 92.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus toteutettiin osallistavampana prosessina kuin aiemmat uudistukset: laadinta eteni vuorovaikutteisissa työryhmissä, ja luonnokset olivat internetissä periaatteessa vapaasti kommentoitavissa. Paikalliset opetussuunnitelmatekstit laadittiin kansallisen opetussuunnitelman tavoin yhteisöllisenä ja osallistavana prosessina opetustoimen henkilöstöä, eri organisaatiotahoja, asiantuntijoita, oppilaita ja huoltajia kuullen. Vaikka osallistavien prosessien laajuus on voinut koulukohtaisesti vaihdella, koulujen omia opetussuunnitelmatekstejä voi luonnehtia moniäänisiksi ja osin ristiriitaisiksi. Valmisteluprosessin moniäänisyyttä ja kompromissiluonteisuutta vahvistaa myös Bergrothin (2018) tutkimus opetussuunnitelmaluonnoksesta käydystä keskustelusta. Paikalliset opetussuunnitelmat käyvät läpi kansallista opetussuunnitelmaa kevyemmän hyväksymisprosessin, joten – kuten tutkimusaineistostani on nähtävissä – koulukohtaisiin teksteihin jää usein kansallista opetussuunnitelmaa rosoisempi ja vähemmän hiottu diskurssien kokonaisuus.<sup>5</sup>

Tutkimuskohteena koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit ovat kiinnostavia, sillä ne sisältävät koulujen omia tarkennuksia kansalliseen opetussuunnitelmaan ja tulkitsevat sitä oman koulunsa toimintakulttuurin ja tärkeiden painopisteiden näkökulmasta. Kiinnostavia teksteistä tekee myös se, että ne ovat toisiinsa verrattuina sisällöllisesti osin hyvinkin epätasaisia sekä laajuudeltaan vaihtelevia: suppeimmat ovat vain noin 10 sanaa ja laajimmat noin 200 sanan pituisia.

Diskurssien analyysin olen toteuttanut peilaamalla koulukohtaisten opetussuunnitelmien kielitietoisuus-määrittelyjä kansallisen opetussuunnitelman määrittelmään. Jo tekstien ensimmäisellä lukukerralla havaitsin, ettei monikielisyttä esitetty koulukohtaisissa teksteissä voimavarana vaan kielitietoisuuden kuvauksissa toistuvat tuen ja puutteen teemat. Toisaalta oli myös monia tekstejä, joissa monikielisyttä kuvataan rikkautena ja oppimisen resurssina. Näihin havaintoihin perustuen olen aineistolähtöisesti rakentanut kaksi kieli-ideologioita rakentavaa diskurssia, jotka olen nimennyt termein *tuen ja puutteen diskurssi* sekä *resurssin ja rikkauden diskurssi*. Koodasin aineistostani nämä kaksi diskurssia ATLAS.TI-ohjelmaa hyödyntäen. Tuen ja puutteen diskurssiin koodasin tekstikatkelmat, joissa monikielisyttä tarkastellaan yksikielisen normin näkökulmasta ja se nähdään puutteena. Resurssin

5 Paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ks. Opetushallitus 2014: 9–16 sekä <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807>.

ja rikkauden diskurssiin taas koodasin tekstikatkelmat, joissa monikielisyys tehdään näkyväksi ja sen rooli oppimisessa ja koulu yhteisössä kuvataan positiivisena ja merkityksellisenä. Lisäksi huomioni kiinnittivät määrittelyt, joissa monikielisyys jätettiin mainitsematta kokonaan.

Diskurssintutkimus ei tarjoa valmista menetelmällistä ratkaisua, ja siksi tutkijan on valittava huolellisesti omat analyysityökalunsa, joita tutkimuksessaan soveltaa. Päästäkseni syvemmälle siihen, miten diskurssit opetussuunnitelmateksteissä rakentuvat, olen soveltanut aineiston analyysissa Irvinen ja Galin (2000) erittelemiä semioottisia prosesseja. Olen eritellyt rakentamistani diskursseista ne, joissa nämä prosessit ovat nähtävissä.

## 4 Tulokset

Monikielisyden tutkimuksessa merkittävä jäsentely on muun muuassa Cenozin (2013) tekemä erottelu täydentävän monikielisyden (*additive multilingualism*) ja vähentävän monikielisyden (*subtractive multilingualism*) välillä. Täydentävästä monikielisydestä on kyse esimerkiksi silloin, kun valtakielen puhuja oppii uutta kieltä, kuten ranskaa koulussa. Vähentävä monikielisyys sen sijaan on vaarana tilanteessa, jossa esimerkiksi maahanmuuttajataustaista oppilasta vaaditaan käyttämään vain koulukieltä eikä hän saa mahdollisuutta kehittää jo osaamiaan kieliä. Täydentävässä monikielisydessä uusi kieli siis täydentää kielenkäyttäjän kielellistä repertoaaria; vähentävässä monikielisydessä uusi kieli alkaa viedä tilaa kielenkäyttäjän aiemmin osaamalta kieleltä tai kieliltä. Näin uusi kieli johtaa aiemmin kehittyneen kielen korruptoitumiseen. (Cenoz 2013: 3–6.) Yksikielisyysideologialle rakentuvat koulujen käytänteet ruokkivat vähentävää monikielisyttä. Kuten tutkimukseni tuloksista on nähtävissä, koulujen toimintakulttuureissa tällaiset ideologiat ja käytänteet ovat edelleen vahvassa asemassa.

Tutkimistani opetussuunnitelmateksteistä on löydettävissä Irvinen & Galin (2000) määrittelemä ikonisaation prosessi, jonka avulla teksteissä rakennetaan yksikielisyden ideologiaa tuen ja puutteen diskurssin avulla. Tässä diskurssissa oppilaat, joiden äidinkieli ei ole koulukieli, määritellään ryhmäksi, jolla on ”heikko tai puutteellinen kielitaito”. Tuen ja puutteen diskurssin olen teemoitellut osa-alueisiin *heikko kielitaito & kieli arvioinnin kohteena*, *tukitoimet A*, *tukitoimet B* ja *kielelliset vaikeudet* (ks. Taulukko 1). *Tukitoimet A* viittaa oppimistilanteen ja oppimateriaalien selko- ja helppokieliyyteen sekä havainnollisuuteen ja *tukitoimet B* konkreettisiin opetusjärjestelyihin ja osallisuuden tukemiseen.

TAULUKKO 1. Ikonisaatio: tuen ja puutteen diskurssi.

<b>Heikko kielitaito &amp; kieli arvioinnin kohteena</b>	<p>Arvioinnissa otetaan huomioon eri kielellisistä taustoista tulevien oppilaiden mahdollisesti vielä puutteellinen suomen kielen taito. (koulu 2)</p> <p>Jos suomen kielen taito ei ole riittävä, sanallinen arvio on käytettävissä koko ala-asteen ajan. (koulu 25)</p> <p>Suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevan oppilaan arviointi voidaan tarvittaessa tehdä sanallisena arviointina aina päättöarviointiin saakka. (koulu 24)</p> <p>Heikko kielitaito ei ole este koulun toimintaan osallistumiselle. (koulu 33)</p> <p>Arvioinnissa huomioidaan S2-kielisyys. (koulu 35)</p>
<b>Tukitoimet A (selko- ja helppokielisyys, havainnollisuus)</b>	<p>Opetuksessa käytetään tarvittaessa selko- ja helppokielistä sekä käsitteitä havainnollistavaa ja konkretisoivaa materiaalia. (koulu 1)</p> <p>(...) opettajat käyttävät selkeää ja ymmärrettävää kieltä huomioiden eri kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevat oppilaat. (koulu 2)</p> <p>Koulussa kaikki oppilaat otetaan yhteiseen toimintaan mukaan kielitaidosta riippumatta, ja siksi esimerkiksi ohjeiden antoa havainnollistetaan eri tavoin. (koulu 27)</p> <p>Lisäksi opetusta pyritään tukemaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin sekä tarjoamalla oppimista helpottavia välineitä. (koulu 33)</p>
<b>Tukitoimet B (opetusjärjestelyt ja osallisuus)</b>	<p>Tuki oppilaille, joiden suomen kielen taito on heikko tai joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, järjestetään ensisijaisesti samanaikaisopetuksena, jotta kaikki oppilaat ovat koulussa osa samaa kielellistä yhteisöä. (koulu 14)</p> <p>Opettajat tukevat opetuksessaan oppimisstrategioita, jotka kompensoivat monen oppilaan vasta kehitymässä olevaa kielitaitoa. (koulu 16)</p> <p>Luokanopettaja ja aineenopettajat suunnittelevat yhdessä suomi toisena kielenä -oppilaan tarvitsemat tukijärjestelyt. (koulu 24)</p> <p>S2-tuki on tarvittaessa mukana jokaisessa oppiaineessa (koulu 94)</p> <p>Lisäksi opetusta pyritään tukemaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin sekä tarjoamalla oppimista helpottavia välineitä.</p> <p>Koulumme S2-opetuksen oppilaat huomioidaan antamalla tarvittaessa lisäresursseja opetukseen. (koulu 35)</p> <p>Kaikki tukea tarvitsevat ja S2-oppilaat saavat apua ja rohkaisua osallistua omilla kielellisillä taidoillaan. (koulu 88)</p>
<b>Kielelliset vaikeudet</b>	<p>Oppilaille annetaan mahdollisuus näyttää osaamisensa eri tavoin kielellisistä vaikeuksista tai suomen kielen puutteellisesta osaamisesta huolimatta. (koulu 1)</p> <p>Tuki oppilaille, joiden suomen kielen taito on heikko tai joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia (...) (koulu 14)</p> <p>Suomea toisena kielenä opiskelevien ja kielellistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelussa ja arvioinnissa huomioidaan heidän tarpeensa, ja heille tarjotaan tukea ja erilaisia mahdollisuuksia antaa näyttöä osaamisestaan. (koulu 3 ja koulu 22)</p>

Kielitaito ymmärretään yksikielisyysideologiaa rakentavissa teksteissä hyvin kapeasti vain koulukielen eli suomen/ruotsin kielen taidoksi. Kun teksteissä mainitaan kielitaito tai kielellinen taito, sillä tarkoitetaan aina implisiittisesti koulukielen taitoa. "S2-kielisyys" taas edustaa poikkeavaa ja heikkoa kielitaitoa. Monikielisen oppilaan muiden kielten taitoa ei siis tunnusteta, ja tästä syystä oppilasta ei tuen ja puutteen diskurssissa nähdä monen kielen omistajana tai osaajana vaan oppilaana, joka tarvitsee tukea ja jonka kielitaito on "puutteellinen", "vähäinen" tai "heikko". Tällainen asetelma ei vahvista täydentävän monikielisuuden mahdollisuuksia.

Toisaalta tekstien sanavalinnat antavat kuvan positiivisesta lähestymistavasta: oppilaat "otetaan mukaan" ja "huomioidaan"; he ovat "osa samaa kielellistä yhteisöä"; he "saavat apua ja rohkaisua", heille "annetaan mahdollisuus" ja "tarjotaan tukea". Tekstien rakenteet ja sisällöt vahvistavat kuitenkin tuen ja puutteen diskurssia: oppilaat konstruoidaan tekemisen kohteeksi. He ovat tuesta hyötyjiä ja puutteen uhreja sen sijaan, että heidät nähtäisiin taitajina, osaajina ja toimijoina. Useissa teksteissä myös rinnastetaan keskenään kielelliset erityisvaikeudet ja kehittyvä kielitaito, jotka ovat aivan eri ilmiöitä. Tämä saattaa juontaa juurensa aikaan, jolloin suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus oli vielä vakiintumatonta ja opetusta antoi lähinnä erityisopettaja. Kouluissa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen asema on jo melko vakiintunut, mutta edelleen ainakin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen piirissä monikielisten oppilaiden kielentukeminen on pääasiassa erityisopettajien vastuulla (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 31–62). Kuitenkin, kuten nämä tutkimani tekstit osoittavat, tuen näkökulma näkyy yhä korostuneesti koulujen suhtautumisessa monikielisiin oppilaisiin.

Aineistossani näkyy myös poistamisen prosessi (Irvine & Gal 2000), joka häivyttää näkyvistä oppilaiden monikielisuuden ja sulkee sen kielitietoisuuden määritelmän ulkopuolelle. Osassa teksteistä kielitietoisuus määrittyykin vain vieraiden kielten opetustarjonnaksi tai yhden kielen eli koulukielen (suomen/ruotsin) sisäiseksi vaihteluksi. Lisäksi kielitietoisuuden oppimisen piiriin katsotaan kuuluvan kielen eri variaatioiden, esimerkiksi tyylien ja genrejen, oikeakielisuuden tai eri oppiaineiden kielten hallinta.

Oppilaita rohkaistaan ymmärtämään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Koulussamme on tarjolla laaja mahdollisuus opiskella vieraita kieliä. N:n (koulun nimi poistettu) peruskoulussa pyritään lisäämään kielitietoisuutta mm. ohjaamalla oppilaita kirjallisuuden pariin ja tukemalla oppilaita ilmaisunsa kehittämiseen. Opettajat huolehtivat opetuskielensä oikeellisuudesta ja kiinnittävät arvioinnissa huomiota oppilaiden vastausten sisältöihin. (koulu 38, koko teksti)

N:n (koulun nimi poistettu) ala-asteella kielitietoisuus otetaan huomioon eri oppiaineissa siten, että kunkin oppiaineen käsitteistö havainnollistetaan monipuolisesti. Lisäksi oppilaat oppivat käyttämään eri tieteenalojen käsitteitä täsmällisesti. Kielitietoisuuden arviointi on osa oppiaineen arviointia. Osaamalla käyttää kunkin oppi-

neen käsitteistöä oikealla tavalla, oppilas osoittaa omaa osaamistaan. Osaamista voi osoittaa esimerkiksi toiminnallisesti, sanallisesti ja kuvallisesti. (koulu 84, koko teksti)

Tämänkaltaisissa teksteissä kansallisen opetussuunnitelman määrittelemästä kielitietoisuudesta on esillä vain toinen puoli: eri tiedonalojen kielet. Kielitietoisuus on eri rekisterien tuntemista ja käyttämistä; se on käsitteiden harjoittelua ja hallintaa sekä kriittistä lukutaitoa. Nämä kaikki ovat kiistatta tärkeitä asioita mutta herättävät kysymyksen valinnan ideologisuudesta. Teksteissä oppilaiden monikielisyys sivuutetaan ja koulu yhteisöä tarkastellaan yhteisönä, jossa oppilaiden tavoitteena on oppia hyvä ”koulukieli” ja opiskella ”vieraita kieliä”.

Ideologinen suhtautuminen eri kielisiin paljastuu erityisen selkeästi seuraavasta katkelmasta:

N:n (koulun nimi poistettu) koulussa opetuskieli on suomi. Oppitunneilla ja muissa ryhmätilanteissa käytetään suomen kieltä. Jokainen oppilas voi käyttää koulussa omaa kotikieltään yleiset kohteliaisuussäännöt huomioiden. (koulu 25)

Teksti antaa ymmärtää, että muiden kielten, niin sanottujen kotikielten, käyttö koulussa on sallittua vain rajoitetusti ”yleiset kohteliaisuussäännöt huomioiden”; sen sijaan suomen kielen käytölle ei aseteta rajoituksia. Tiedostamatonta tai ei, tämänkaltaista valta-asetelmaa rakentavan tekstin päätymistä valmiiseen opetussuunnitelmatekstiin voi pitää kyseenalaisena.

Tutkimusaineistossani on kuitenkin myös tekstejä, joissa rakennetaan monikielisyysideologiaa *resurssin ja rikkouden diskurssin* avulla. Näissä teksteissä koulu yhteisön monikielisyys on arvostuksen ja yhteisen ilon kohde. Osassa teksteistä monikielisyys nähdään myös aitona oppimisen resurssina ja yksilön sekä koko koulu yhteisön kielirepertoaria täydentävänä mahdollisuutena, jota hyödynnetään oppitunneilla.

Koulu yhteisömme on monikielinen, joten eri kielten puhuminen ja erilaiset kielitaustat ovat osa jokapäiväistä oppimista. (koulu 71)

Koulussa arvostetaan ja hyödynnetään koulu yhteisössä elävää kielellistä rikkautta. (...) Kielet voivat olla myös tutkivan oppimisen kohteena. Kielitaito laajasti nähtynä on kaiken oppimisen perusta ja tukee sosiaalistumista uusiin yhteisöihin. (koulu 5)

N:n (koulun nimi poistettu) koulussa huomioidaan oppilaiden kotikielten moninaisuus. (...) Oppilaat oppivat luontevasti kiinnostumaan eri kielistä ja iloitsemaan kielten osaamisesta. (koulu 78)

Opetuksessa, sen suunnittelussa ja oppilaiden oppimisprosessissa huomioidaan eri äidinkielen antamat mahdollisuudet oppiaineen sisältöjen ja käsitteiden opiskelussa (koulu 37)

Kielten kirjo ja moninaiset murteet luovat innostavan ilmapiirin, jossa pohtia ilmaisemisen ja vuorovaikutuksen merkitystä ja rikkautta ja rohjetaan kokeilla ja harjoitella kommunikointia ja itsensä ilmaisemista. (koulu 79)

Näissä teksteissä monikielinen oppilas näyttäytyy toisenlaisena kuin yksikielisyyden ideologiaa rakentavissa teksteissä. Monikielisyys on puutteen sijaan mahdollisuus, ja aiemmin opitut kielet ovat rikkaus rasitteen sijaan. Resurssin ja rikkauten diskurssista ei ole yhtä järjestelmällisesti löydettävissä ikonisaation tai poistamisen prosesseja, vaikka joitakin ikonisoivia piirteitä on havaittavissa. Tällaisia ovat monikielisyiden eksotisointi ja marginalisointi teemapäivien aiheeksi tai kielellisten ja kulttuuristen erojen korostaminen tavalla, jossa erikieliset oppilaat ovat poikkeava ja eroja rakentava ilmiö.

Kotikansainvälisyys nähdään koulun arjessa voimavarana, joka huomioidaan esimerkiksi teemapäivissä tai -viikoissa. (koulu 8)

Esimerkiksi muita kuin suomea äidinkielenään puhuvien kielitaitoa hyödynnetään koko ryhmän opetuksessa ja oppilaiden luontaista kiinnostusta erilaisia kieliä ja kulttuureja kohtaan herätellään erikielisten oppilaiden kautta. (koulu 77)

Lisäksi aineistossa on tekstejä, joissa sekoittuvat molemmat diskurssit. Niissä toisaalta rakennetaan tuen ja puutteen diskurssia vähättelemällä oppilaan kielitaitoa; toisaalta hyödynnetään tuota ”vähäistäkin” kielitaitoa ja nähdään monet kielet oppimisen rikkautena ja resurssina.

Arvioinnissa otetaan huomioon S2-oppilaiden suomen kielen taitotaso ja annetaan mahdollisuuksia osoittaa oppimista ja osaamista jo vähäiselläkin kielitaidolla. (...) Oppilaan kielitietoiseksi kasvua tuetaan hyödyntämällä opetuksessa oppilaiden osaamia kieliä. (koulu 17)

Kuten analyysini tuloksista on nähtävissä, tutkimani koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit tuottavat osin kielitietoisuus-diskurssia, joka ei vastaa kansallisen opetussuunnitelman korostamaa käsitystä monikielisydestä voimavarana ja oppimisen resurssina. Sen sijaan koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä monikielisyyteen liitetään korostuneesti tuen ja puutteen näkökulma. Eri tiedonalojen kielten opettaminen näyttää sen sijaan vakiintuneen kielitietoisuus-diskurssiin. Tällä näkökulmalla onkin ollut suomalaisessa kielitietoisuus-keskustelussa vankempi jalansija; monikielisyiden näkökulmat ovat uudempia ja voimistuneet vasta viime vuosina.

Myös aiempien tutkimustensa tulokset (mm. Tarnanen & Palviainen 2018; Alisaari ym. 2019) vahvistavat osaltaan omassa tutkimuksessani hahmottuvaa todellisuutta: uuden kansallisen opetussuunnitelman vahva monikielisyttä korostava näkemys ei ole vielä vallalla koulukentällä, vaan yksikielisyysideologia vaikuttaa kou-



lujen arjessa ja monien kielten hyödyntäminen oppimistilanteissa on melko vähäistä.

## 5 Pohdinta

Kuten kielen ja todellisuuden, myös tutkijan, tutkimuskohteen ja tulkinnan välinen suhde on luonteeltaan konstrukttiivinen. Diskurssit eivät ole valmiina ja rajattuna olemassa, vaan tutkija rakentaa ne aineistostaan perustellusti ja aineistolähtöisesti (Philips & Jørgensen 2002: 143–144). Niinpä diskursseja tutkiessani olen myöntänyt Michel Foucault'n (2005: 34) sanoin olevani lopulta tekemisissä ”pelkän hajanaisen tapahtumajoukon kanssa”. Rakentamani diskurssit ovat tulkintani tulosta, mutta olen pyrkinyt rakentamaan ne valitsemillani työkaluilla perustellusti ja aineistolähtöisesti. En tavoittele aineistoni ainoaa, oikeaa tulkintaa. Sen sijaan tarkoitukseni on ollut rakentaa selitysvoimainen kuvaus siitä, millaisia diskursseja kielitietoisuuden käsitettä määrittelevissä opetussuunnitelmateksteissä rakentuu.

Tässä tutkimuksessa olen rajannut aineistoni helsinkiläisiin peruskouluihin. Helsingissä vieraskielisten oppilaiden määrä on Suomen suurin<sup>6</sup>, joten monikielisyiden teemat olisivat kiistämättä paikallisesti erittäin relevantteja. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, millaisia kielitietoisuus-diskursseja ja kieli-ideologioita koulujen omat opetussuunnitelmatekstit tuottavat ja tukevat, voin todeta, että koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuus-diskurssi ei vastaa valtakunnallisen opetussuunnitelman määritelmää kielitietoisuudesta. Vaikka kansallinen opetussuunnitelma pyrkii korostamaan monikielisen resurssin hyödyntämistä oppimisen voimavarana, sen kielipoliittiset linjaukset eivät näytä täysin toteutuneen koulukohtaisten opetussuunnitelmien diskurssissa. Sen sijaan tutkimaani tekstit rakentavat yksikielisyuden diskurssia, jossa monikielisyys joko sivuutetaan täysin tai nähdään se vain yhden kielen eli koulukielen variaationa.

Toiseen tutkimuskysymykseeni, miten kieli-ideologiat teksteissä rakentuvat, olen vastannut erittelemällä diskursseja ja analysoimalla niiden rakentumista ikonisaation ja poistamisen prosessien avulla. Analyysini on keskittynyt erityisesti yksikielisyysideologian diskursiiviseen rakentumiseen, jonka kautta monikieliset oppilaat joko määritellään kielitaidoltaan heikoiksi tai heidän mukanaan tuoman monikielisen resurssin olemassaolo kouluyhteisössä sivuutetaan.

Kieli-ideologioiden kautta koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstin mikro-tason diskursiivinen analyysi kytkeytyy laajempaan yhteiskunnallisen makrotason tarkasteluun. Koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien rakentaessa yksikieli-

6 Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla -raportin mukaan vieraskielisiä oppilaita oli vuonna 2015 määrällisesti eniten Helsingissä (7896 oppilasta), prosentuaalisesti eniten Vantaalla (16,8 %) (ks. Laakso 2017).

syysideologiaa on olemassa vaara, että monikielisiä oppilaita leimaa ”kielitaidottomuus”, eikä heidän kielellinen repertoarinsa täydenny vaan vähentyy (ks. Cenoz 2013: 6). Monet monikieliset oppilaat tietysti tarvitsevat myös tukea, rohkaisua ja apua, mutta tämä näkökulma ei tulisi olla ainoa ja vallassa oleva. Näkökulman tulisi siirtyä yksikielisyyttä ihannoivasta, kieliä ja kielitaitoa lokeroivasta näkemyksestä kohti kokonaisvaltaisempaa kielikäsitystä, jossa kielitaitoa ei ole vain ”täydellinen” tai ”äidinkielenomainen” kielitaito (ks. Cenoz 2013: 10–13).

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kielitietoisuuden käsitteen merkitysketjystä koulukohtaisten opetussuunnitelmien kontekstissa, ja jatkotutkimuksissa käsitteen merkitysten tarkastelua voisi laajentaa muihin konteksteihin. Myös tutkimusaineistoni, koulujen omat opetussuunnitelmat, tarjoavat monia jatkotutkimuksen aiheita. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia tarkemmin suunnitelmien kirjoituskontekstia sekä niiden toimeenpanoa käytännössä. Lisäksi lingvistinen analyysi tarjoaisi uusia näkökulmia.

## Kirjallisuus

- Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>.
- Alisaari, J., L. Heikkola, E. Acquah & N. Commins 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education* 80, 48–58.
- Bergroth, M. 2016. Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of immersion and content-based language education*, 4 (1), 87–107. doi:10.1075/jicb.4.1.04ber.
- Dufva, H. 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*, 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. 2013. Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3–18. doi.org/10.1017/S026719051300007X.
- Fairclough, N. 2001. *Language and power*. 2nd edit. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 2010. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. 2nd edit. Harlow: Pearson education.
- Finkbeiner, C. & J. White 2017. Language awareness and multilingualism: a historical overview. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. 3rd edit. Cham: Springer.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gal, S. 2005. Language ideologies compared: Metaphors of public/private. *Journal of linguistic anthropology* 15, 23–37. doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.23.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto>.

- fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitetoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honko, M. & S. Mustonen 2018 (toim.). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Irvine, J. & S. Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa P. Kroskrity (toim.) *Regimes of language. Ideologies, politics and identities*, 35–83.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 2016. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkkojulkaisu, päivitetty 6.6.2018. URN:NBN:fi:kotus-201433. [luettu 17.9.2019]
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Opetushallitus, 27–36. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vieraskieliset\\_perusopetuksessa\\_ ja\\_toisen\\_asteen\\_koulutuksessa\\_2010-luvulla.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vieraskieliset_perusopetuksessa_ ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf).
- Laine, M. 2019. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: Opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävä tavoitteet. *Ainedidaktikka*, 3 (1), 21–42. <https://doi.org/10.23988/ad.72962>
- Lilja, N., E. Luukka & S. Latomaa 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>.
- Mattila, P. 2015. Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa>.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin. 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348. <https://journal.fi/virittaja/article/view/6815>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- OPS Helsinki. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Helsingin kaupunki. <https://ops.edu.hel.fi/> [luettu 22.8.2018]
- OPS Helsinki/koulut. *Helsingin kaupungin OPS*. Helsinki: Helsingin kaupunki. <https://ops.edu.hel.fi/koulut/> [luettu 22.8.2018]
- Paavola, H. 2007. *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Philips, L. & M. Jørgensen 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Rapatti, K. 2015. Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä*. Opetushallitus, 55–62. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf).
- Riitaoja, A. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schiffrin, D., D. Tannen, & H. Hamilton 2015. Introduction. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2nd edit. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell, 1–10.

- Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>.
- Svalberg, A. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language awareness* 25 (1–2), 4–16. doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf>.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32 (5), 428–443. doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747.
- Turunen, T. 2008. *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vaarala, H., N. Reiman, J. Jalkanen & L. Nissilä 2016. *Tilanne päällä! – Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vaattovaara, J. & M. Halonen 2015. Missä on ässä? "Stadilaisen s:n" helsinkiläisyydestä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Ruohikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS, 73–74.
- Van Dijk, T. 2015. Critical Discourse Analysis. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2nd edit. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell, 466–485.
- Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wodak, R. & M. Meyer 2016. Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse studies*. 3rd edit. Los Angeles: Sage, 1–22.
- Woolard, K. 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskity (toim.) *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–4.
- Woolard, K. 2008. Why dat now? Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of sociolinguistics* 12 (4), 432–452. doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x.

*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 60–76.*

**Tatsiana Shestunova**  
University of Helsinki

## **Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist?**

The study was conducted with the aim of exploring Finnish preparatory teachers' attitudes to multilingualism and students' native languages and to examine teachers' rules related to the usage of languages in the classroom. The sample consisted of six teachers employed in state schools in the capital area and in Central Finland. Semi-structured interviews were used as the basic instrument. The data revealed that teachers understand the importance of first language development, and also have a positive attitude towards multilingualism in the classroom on a theoretical level. However, when it comes to practice, teachers place significant limitations on first language use in the classrooms and need more knowledge on how to move from monolingual to multilingual practices. These findings suggest that more attention should be paid to pre- and in-service teacher preparation.

**Keywords:** second language, first language support, preparatory education

## 1 Introduction

The need to transform the Finnish education system to meet the needs of the new generation is obvious. Since migration plays a progressively prominent part in Finland (Tarnanen & Pöyhönen 2015), the education of recently arrived (RA) students has become a key factor in newcomers' wellbeing. Rather than homogeneity and stability, mobility and variety have become the core issues in language study (Blommaert & Rampton 2011). The perception of multilingualism has turned from treating languages as separate entities, to a focus on practices in which language users deploy all their linguistic features to reach the aim of communication in the best possible way (Jørgensen et al. 2011). The present study contributes to this discussion by concentrating on the role of the first language in the linguistic development of newcomers.

According to the National Agency for Education (2009), the main objective in the Finnish preparatory education is to teach students Finnish or Swedish. In this article, I argue, however, that it is of critical importance to develop and support students' first languages (L1), as strong links exist between L1 development and academic achievements (Cummins 2000; Lopez 2000; Nikiëma 2011; Stille & Cummins 2013). Contextually the study is located in preparatory classrooms, referring to a class where a child is placed for a year upon arrival to Finland in order to learn Finnish. The study focuses on the link between the interaction of students' languages and language arrangement in the classroom in the context of a new school curriculum in Finland. My aim is to contribute to a more comprehensive understanding of how preparatory teachers' views on languages are reflected in the Finnish school and support multilingual development of diverse students. The research questions that I address in this paper are: 1. What are preparatory education teachers' attitudes to multilingualism? and 2. What requirements do teachers from preparatory education have towards the languages used in the classroom? The data were collected by interviews and analysed through content analysis.

## 2 Towards the norm of multilingual education

Three basic norms of language behaviour have been outlined in the literature – monolingual, bilingual and multilingual (Jørgensen 2008; Hoff et al. 2011; Aronin 2018). In the monolingual norm, one language at a time is seen as an ideal behaviour (Jørgensen 2008). Monolingualism is present everywhere – in education, in language policies, even in discussions about bilingualism, treating a bilingual person as two monolinguals in one, who master both languages at the same level of proficiency (Grosjean 1989). The monolingual approach has long been the norm in language education as shown by state ideologies and language policies (McMillan & Rivers

2011). Traditional schools following a monolingual ideology (Cenoz & Gorter 2014) expect a teacher-student interaction in the authorised language only.

In response to the monolingual bias, an array of concepts has emerged to signify the discursive character of language systems – continua of biliteracy (Hornberger 2003) based on a view of multilingualism as a resource, metrolingualism (Otsuji & Pennycook 2010), polylinguaging (Jørgensen et al. 2011), codemeshing (Canagarajah 2011), and translanguaging (García & Wei 2014). These concepts have encapsulated the shift from monolingual to multilingual norm in language education. According to Aronin (2018), multilingualism describes the use of three or more languages. In his definition of multilingualism, Grosjean (1982) refers to the concept at a societal level as the co-existence of two or more languages in one society. Other researchers address the degree of proficiency that individuals should possess. For example, while Bloomfield (1933: 56) defines multilingualism as “a native-like control of two or more languages”, MacNamara (1967: 59) states that a bilingual individual “possess at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language”.

There is a large volume of studies describing the acquisition of language proficiency (Thompson 1952; Singer 1956; Peal & Lambert 1962; MacNamara 1966; Cutler et al. 1989). They reflect that traditionally transfers from one language to another have been regarded as negative (Cenoz & Gorter 2014). Students’ languages have been seen as an obstacle to mastering the mainstream language and to academic progress (Cummins 1989). According to Cenoz and Gorter (2014), this ideology is still spread in the educational setting and teachers still hold the opinion that they have to isolate the target language from the other languages the students speak.

However, Cummins’ interdependence hypothesis (1978) states that first language development influences the learner’s L2. Students with high academic and conceptual skills in L1 will attain high academic skills in L2 (Cummins 2000). A number of studies support the hypothesis. Thus, Dweik and Abu Al Hommos (2007) examined writing skills of 20 bilingual students studying English in Jordan. The researchers concluded that Arabic writing skills can be transferred to English regardless of the difference between these languages.

Other studies claim that L1 supports students’ academic achievements. Ito (2004) made a parallel between Japanese EFL students’ L1 and L2 composition scores, and their L2 knowledge. Goldenberg, Rueda and August (2006) pointed out that students understand better when they read texts in a language they know better. Bruen and Kelly (2017) argue that the learning process can be enhanced using a shared L1 in the L2 classroom. In their opinion, L1 reduces cognitive overload and creates a relaxed atmosphere promoting students’ engagement and diminishing their feeling of being overwhelmed. In the same way, García (2009) recognises the importance of L1 and argues that students apply the skills learnt through the first

language in the development of their bilingualism. Languages work together and complement each other. Hence, the use of L1 facilitates understanding of school disciplines and promotes academic development and achievements.

Thus, considering all the views mentioned above, it is clear that the era of multilingualism sets a value upon the linguistic potential of an individual, lays down new challenges to the educational system, and emphasises the importance of the languages students possess.

### 3 Methodology and data

#### 3.1 Research design

The aim of this study is to explore Finnish preparatory teachers' attitudes to multilingualism in the classroom and to examine teachers' rules related to the usage of languages in classrooms. A qualitative approach was considered the most appropriate to address the research questions, as it aims at understanding people's lives, creating contextual visions of their experiences and their interpretations (Schultze & Avital 2011). Semi-structured interviews are used widely in qualitative research (Holloway & Wheeler 2010). Face-to-face interviews are relevant when a researcher has to deal with sensitive topics (Dempsey et al. 2016), as they allow participants to feel safe when discussing their life experiences with a stranger (Knox & Burkard 2009). All interviewees gave their explicit consent to being interviewed and audio-recorded. Throughout the research, the respondents were assigned special codes and their names were changed. All information leading to a disclosure of their identities or school names was removed.

Semi-structured interviews involved six preparatory education teachers (all females) covering urban areas from the capital region and Central Finland. I selected participants randomly and contacted them by e-mail. The experiences of preparatory teachers were examined during one school year. The semi-structured interviews, conducted in English, fluctuated between a formal discussion of the questions prepared and sent to teachers in advance and an informal dialogue around the raised topics. The interviews aimed at: (1) positioning the teacher's background; (2) identifying their attitudes to the students' languages; (3) examining language arrangements in the classroom with regard to students' L1. The interviewer could vary the questions and ask for clarification or additional information.

The interviews took between 30 and 60 minutes. They were recorded and transcribed verbatim to maximise the accuracy of the data. This enhanced the validity of data analysis (Bennett et al. 2001). Further, I coded the data as per the procedure described by Kuckartz (2014). The themes were generated inductively



from the produced data. A thematic matrix was constructed to represent individual case summaries and thematic summaries. The analysis of the study concentrated on what the respondents articulated about their background, attitudes and practices towards the languages in their classrooms. In addition, Macaro's (2001) positions on second language teaching were used to analyse teachers' attitudes towards language choices in the classroom.

### 3.2 Data and participants

The total response rate of the interviews was extremely low – only 14 per cent of all the people invited agreed to participate in the research. However, the low rate was expected, since the interviews were announced to be carried out in English. Such outcomes may also stem from a lack of interest among teachers in sharing their attitudes and experiences. In other words, the topic of the interview may not have been the main concern that teachers felt a need or desire to respond to. Table 1 below provides information about teachers' background and their education.

TABLE 1. Profile of participants.

	Onna	Ilona	Emmi	Noora	Hanna	Leila
Immigrant background	+	-	+	-	+	-
Work abroad	+	+	-	-	-	+
Study abroad	+	+	-	-	-	-
Previous work in multilingual settings	+	+	-	+	+	+
Class teacher education	+	+	+	+	+	+
Special education specialisation	-	-	+	-	-	-
Teaching Finnish as L1	-	-	-	-	-	+
Experience, years	8	8	7	6	4	4

All informants had experience of either living or working in multilingual settings. Three of the six teachers had an immigrant background. All the teachers graduated from Finnish universities with a Master's degree qualified as a class teacher. However, there is a significant difference in their initial university education and further training. For example, one teacher had completed environmental studies, the other graduated from the University of Applied Sciences and studied marketing there. None of the participants was qualified as a Finnish as a second language teacher. However, one of the respondents had a qualification as a teacher of Finnish as a mother tongue.

As they put it, all the teachers went into their profession “by accident”; none of them chose to teach in preparatory classes intentionally. Moreover, two teachers did not understand what this job meant in practice.

## 4 Results

The results in this section (see Figure 1) are organised according to the research questions presented above and the themes emerged in the course of analysis in the following order: 1) teachers’ attitudes to multilingualism; 2) language arrangement in the classroom; 3) teachers’ expertise; and 4) norms of language behaviour in the classroom.

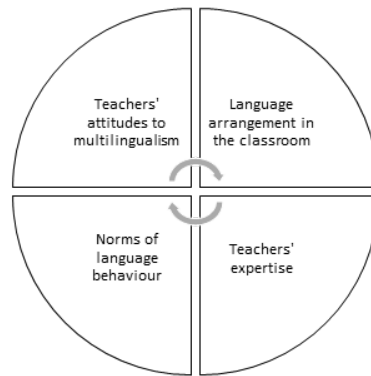


FIGURE 1. A résumé of the emerged themes.

### 4.1 Teachers’ attitudes to multilingualism

The first question in the study was: What are preparatory education teachers’ attitudes to multilingualism? The analysis of the interview data suggested that participants’ attitudes to multilingualism centre around two paradigms: general attitudes to multilingualism and attitudes to the students’ first languages.

The first paradigm was analysed based on the information provided in response to the question whether multilingualism should be encouraged in the classroom or whether the students should speak only Finnish. The results demonstrate that all the respondents hold a positive opinion about multilingualism. Talking about this issue an interviewee said (here and later interviewees’ comments are presented in italics with quotation marks), *“Absolutely, it should be encouraged to have multilingual children”*. Commenting on the issue under consideration, the other interviewee stated: *“Ah, promoted... For sure. Everything. I mean, yes, surely”*. A surprising aspect of the data was that the respondents justified their positive

views by referring to different factors. In one case, a teacher explained the necessity of promoting multilingualism by the new Finnish curriculum: *“It is a new teaching opetusuunnitelma... the national teaching plan is pushing learning on the multilingual side.”* At the same time, other interviewees alluded to the notion of language variety in the world: *“We should open our minds to the idea that there are many languages in the world. None of these languages is better than the other, or right or wrong.”* We can see that the teacher acknowledged the linguistic diversity of the world. She believed that all languages were a valuable instrument of communication and that the importance of each language should be recognised. This view was echoed by other informants who stated that *“positive thinking about different languages is important”* and *“I love Finnish. It’s important for me, but it’s just one language in this world.”*

If we now turn to the respondents’ attitudes to the students’ languages, the results demonstrate that in general, all the teachers had positive attitudes to their students’ L1. In most cases, they perceived the native language as a resource for both a student and a teacher. When addressing the issues of the first language, the respondents used such descriptors, as *skills, power, language of your heart and soul, the most important language*, in a way that demonstrated their respect and loyalty.

All the respondents taught their students to value their language. Their excerpts contained arguments that encouraged children to consider the significance of their mother tongues, seeing them as an integral part of human life: *“The home language is important because it is a part of the student’s life history”*; *“The native language makes people what they are. You can’t be a part of anything. You can be your whole self and you can speak any language you want”*; *“The mother tongue is really important, because it’s your reality, your friend, your history.”*

In addition, teachers held a common opinion that the first language served as a basis for constructing further knowledge and demonstrated their awareness that knowledge was transferred from one language to another. Their position was shown by such statements as *“I know the importance of the mother tongue in order to learn certain time concepts and languages”*; *“It’s really important that you know those things in your mother tongue.”* The other respondent displayed her knowledge that it was important for a child to understand the information in L1, for example, abstract concepts: *“Because if you just speak Finnish, the students might learn for a long time without really understanding what the word is standing for. They will not connect things with each other.”* The interviewees clearly believed that students should use their home language, as in the following excerpts: *“Languages are resource and students should use all the skills they have. It’s not wise to prohibit using any skills”*; *“There are so many studies and we know that multilingual children and their brains function in a different way and it’s very helpful for them in many ways”*. It is interesting that some teachers used the student’s language in assisting learning: *“Let’s say, I have two students who speak the same language. If I know that one of them has understood, then I say ‘Ok. Explain that to your friend, go through this together.”*

To summarise, these results demonstrated that preparatory education teachers have a positive opinion about multilingualism. They acknowledge the linguistic diversity of the students and understand the value of the native language, seeing it as a resource, power and support.

## 4.2 Language arrangement in the classrooms

The second question addressed in the research was: What requirements do teachers from preparatory education have towards the languages used in the classroom?

Overall, teachers stated that L1 in the classroom was permitted, however, there were considerable limitations. In all cases, native languages were allowed during breaks or during free time. For two teachers, the language use depended on the students' individual skills. Nevertheless, most of the respondents believed that during the lessons, students should only speak Finnish. Noora, for example, justified her opinion that Finnish should be the only language in the classroom thus: *"When we are in the classroom, I say, that, now remember to use Finnish language, because that's the only language that we share."* On the other hand, despite her view mentioned above, she was one of the two teachers who allowed the use of L1 during lessons of the Finnish language, commenting that the native language facilitated and supported L2. In the same way, Emmi allowed pupils to speak their native language all the time if their Finnish developed well. However, according to her, if students did not try speaking Finnish at all, they should be prevented from speaking L1 in the classroom.

Ilona commented that in the lessons and in the classroom, she expected her students to speak only Finnish. L1 was allowed during breaks out of the classroom. In her opinion, if any of the minority languages prevailed, it could cause problems in the classroom: *"But also if there is a dominant language it's a problem in the classroom. So we have to say the students every day to stop talking in some language in order to speak Finnish."*

Hanna said that teachers mainly used Finnish in preparatory classrooms so that the children would learn Finnish. She allowed the use of Google Translate or speaking the native language with friends to the students who had just arrived. However, those who were in the class for more than 6 months, were required to speak Finnish only during the classes.

Leila considered that when learning and practising Finnish, only Finnish should be used. During other lessons and recesses other languages could be used. As mentioned above, Onna often used her students' native languages when explanations were needed. She did not see any point in explaining the Finnish grammar if students did not understand basic concepts like parts of speech in their native language. On the other hand, in her opinion, a teacher should be watchful and make sure that the students discussed in L1 only things that related to a specific task.

It was interesting to pay attention to the verbs the teachers used when discussing the language arrangements in the classroom. The linguistic repertoire used when requiring students to speak the target language included: “I say”, “I demand”, “I have to say”, “you should stick to Finnish”. However, when they articulate that students are allowed to use their L1 during breaks, in most cases the interviewees use “encourage”, “you can”. These examples allow me to conclude that speaking Finnish in the classroom is placed on the level of demand, whereas speaking the native language is a soft permission. The results indicate that even though teachers understand the value of the first language at a theoretical level, they have limitations in L1 use at a practical level.

### 4.3 Teachers' expertise

The theme of teachers' expertise emerged from discussion of the issues of multilingualism. All the respondents consider themselves as possessing an adequate expertise to meet the needs of multilingual learners. They give a definite “yes” to the question whether they feel that they have this expertise. However, they justify it by different factors (see Figure 2).

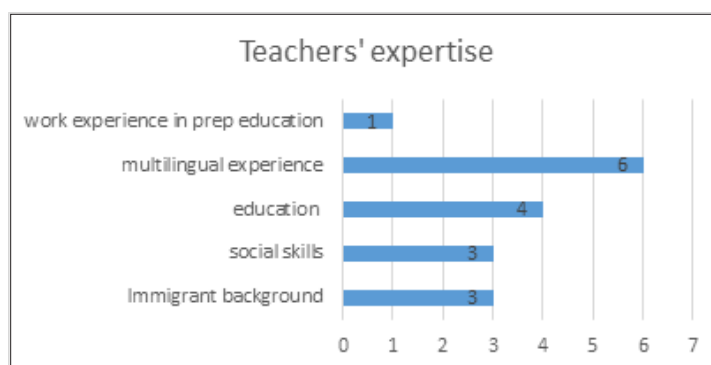


FIGURE 2. Factors of teachers' expertise.

The most interesting finding is that only one teacher referred to the experience of being a preparatory teacher as the key factor of her expertise. The most mentioned factor was a multilingual experience. This category includes living or studying abroad, as well as work with immigrants out of the school, for example, work in refugee camps. Special social skills and immigrant background were mentioned by 50 per cent of the respondents. Three teachers referred to their immigrant background as to the fact facilitating communication with students.

Most of the respondents mentioned several factors when referring to the issue of expertise. For example, Ilona grounded a positive opinion about her high expertise on the fact that she worked with immigrants and has had a 7-year experience in preparatory education. Emmi felt that she had good expertise due to her immigrant background. She also related her expertise to multicultural studies and her special needs specialisation. An interesting observation to emerge from the data is that all the respondents referred to special needs education or teaching Finnish as a second language as a wished-for component of preparatory teacher education. They place students from preparatory education on the same level with students who have special needs, although acknowledging that these needs are special only in terms of the language.

Noora believed that teachers should neither concentrate on students' differences nor strive to look for those differences. She justified her high expertise by a specific attitude to children and work *"I think that it's not that what I have studied. It's how I do my work and what are my attitudes towards any... any child or..."* Hanna grounded her positive opinion on her education in behavioural studies. In addition, she was empathetic and sympathetic to children with tragic histories.

#### 4.4 Language norms in the classroom

In "Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms", Macaro (2001) has developed perspectives on multiple language use including virtual, maximal and optimal positions, thus ranging from monolingual ideology to multilingualism. From the interviews, it is clearly seen that the virtual or monolingual position based on the idea that the second language can be learned only and exclusively through this language, still exists in the classroom. This position was supported by such statements as *"we have to say the students every day to stop talking in some language in order to speak Finnish"*; *"in the class we speak Finnish"*; *"now remember to use Finnish language"*; and *"if you want learn Finnish, you have to use it"*. The respondents justified their monolingual position by such factors as the students having to learn Finnish, Finnish being the only shared language in the classroom, some students not trying to speak Finnish at all, etc.

The maximal position prioritises the use of L2 in the classroom; however, it does not stress the harmfulness of L1 use. This viewpoint is observed in the following statement: *"in preparation class and with the immigrants we speak... we use mainly Finnish"*. This statement could be referred to the first position, but the teacher uses the word "mainly", showing that she strives to use the second language in the classroom, but for some reason, this provision is unreachable, and, in some cases, other languages are spoken.

Under Macaro's (2001) last position, shifting to multilingualism, the value of the first language is recognised and teachers use it to enhance learning. The evidence for this position is found in such statements as *"I do always tell the students how important their mother tongue is"*, and *"all of my students go to their home language in studies"*.

The most surprising aspect of the data is that each teacher at the same time keeps all three positions. We can observe it, for instance, following one teacher's statements: *"in the class we speak Finnish"*, *"if there is a dominant language, it's a problem in the classroom"*, and *"I know the importance of the mother tongue in order to learn certain time concepts"*. The three language teaching positions are clearly traced in these arguments, representing their coexistence at the same time in the Finnish preparatory classroom.

## 5 Discussion

The set of questions aimed at understanding teachers' attitudes to multilingualism and language arrangement in the classroom. The most obvious finding emerging from the analysis is that all the teachers held a positive attitude towards multilingualism. They understood the importance of L1 and encouraged students to be proud of their own language. The respondents see the students' language as a resource and find support in it for the development of Finnish as L2. These results confirm Ta's (2015) findings, which showed that the use of L1 acts as an effective scaffolded help for students in task completion and management. In addition, recognising the value of the students' languages, a teacher creates a safe space, promotes well-being in the classroom and reinforces the learners' self-esteem (Mary & Young 2017).

However, the use of the first language in the classroom is restricted by teachers' practices. The analysis clearly showed that while some teachers allow L1 to be spoken during lessons, the others believed that the main idea of education in preparatory class was to learn Finnish and demanded that only Finnish should be spoken. They justified this requirement by the fact that Finnish was the only common language in the classroom or that L1 could be used for bullying. They assumed that L1 might prevent students from learning Finnish. However, this monolingual vision can lead to the academic failure of diverse learners (Garcia & Hesson 2015: 221), as L2 speakers are expected to achieve the same language proficiency as L1 speakers (Cook 2001).

The findings support Lee and Oxelson's (2006) research related to English language teaching. According to them, teachers without special training believed that more time and exposure to English led to faster and better English language acquisition. In this respect, it is important to mention that at present national requirements for the Finnish preparatory teacher qualification have not yet been

defined, though new recommendations were offered by the Kuski project (Tainio et al. 2019). Local educational departments specify their own requirements, usually demanding a qualification as either a class teacher or a special needs teacher. Discrepancies in teachers' positive views on multilingualism and their monolingual practices imply that, even though Finnish teachers understand the importance of L1 in learning, they are short of appropriate knowledge on how to implement the theory in practice or how to make the best out of students' linguistic potential.

Teacher education also needs to be taken into consideration. Although all the teachers considered themselves experts in the field, the study showed that the respondents felt that their education was lacking in functional knowledge. They referred to special needs education as an important constituent of preparatory teacher education. The parallel between preparatory and special needs education is obvious. In both cases students demand tailor-made programmes that consider their individual differences. However, in preparatory education, individual differences refer more to cultural aspects, age, and background of a student. Both preparatory and special needs education require specific methods from teachers and in both cases the learner's progress is evaluated individually. On the other hand, preparatory education teachers should be able to distinguish real learning difficulties and difficulties caused by the under-development of the Finnish language skills. The problem is complicated by the absence of appropriate methodologies aimed at differentiating between learning and linguistic difficulties.

In addition to special needs knowledge, the interviewees refer to the education of teaching Finnish as the second language. A possible explanation for this might be that preparatory teachers do not act only as language teachers. Their secondary role is as integrators, as respondents who have a more complicated task – within a year they have to teach the language up to a level in which students are able to continue their education in the mainstream class. It is important to note that none of the interviewees was trained as a teacher of Finnish as a second language. Only one respondent was qualified as a teacher of Finnish as L1.

Prior studies have noted the importance of culturally responsive teaching (Gay 2002; Stooksberry et al. 2009). Teachers in preparatory classrooms have to deal with a population of diverse origins, religions, backgrounds. The respondents in the study had diverse backgrounds themselves, including immigrant origins, work in refugee camps, and studies or work abroad. It can therefore be assumed that their opportunities to cooperate with people from diverse backgrounds were maximal, and they demonstrated that their experiences helped them to communicate with RA students and facilitated their understanding of students' needs.

Currently, all three norms of language behaviour co-exist in Finland. Officially being a bilingual country, Finland has been "marked by a strongly monolingual and monocultural self-imagination" (Blommaert et al. 2012: 13), and Finnish schools remain monolingual, keeping Finnish and Swedish as separate languages of



instruction. In practice, education policies are often aiming to submerge students into the majority language. Within this perspective, the home language of these students has no place in the classroom and is not included in the curriculum. At the same time a shift to multilingual vision is taking place. While the European Commission has declared that all citizens in Europe should acquire knowledge and skills in two foreign languages in addition to their mother tongue (Commission of the European Communities 2003), a new Finnish school curriculum (National Agency for Education 2015) promotes multilingualism in all its forms, clearly stating that students' languages should be cherished and used as a resource. This phenomenon is distinctly expressed in the metropolitan area; however, the current research claims that it is neither so visible in other parts of the country, nor is it yet seen in teacher education (Tainio et al. 2019; Ahlholm & Tainio 2019). The supporters of multilingual education policies argue that students benefit from education in their own language – in addition to or in combination with L2.

## 6 Conclusion

The research findings point that all three norms of language behaviour (monolingualism – bilingualism – multilingualism) are present today in the Finnish preparatory classroom. Until teachers believe in the benefits of greater exposure to the target language and unless they start using their students' languages as a resource, it is unlikely that the need to promote students' L1 will enter into their interest area.

Besides, preparatory teachers need more multidisciplinary learning (Tainio et al. 2019). A reasonable approach to tackle this issue could be to offer more training in multilingual and cultural competence specifically aimed at promoting and supporting students' L1. Moreover, teachers should acquire more knowledge about the specificities of the development of multilingual students and linguistically responsive teaching. The recommendations about special qualifications of preparatory teachers are also contained in the Kuski-hanke report (Tainio et al. 2019). The results of this study can be used to suggest that future teachers should be exposed to culturally and linguistically diverse environments and should have more opportunities for practical experience with multilingual learners.

Educational philosophy implies that a modern educational system should provide opportunities for the development of all the languages students possess, whereas schools should create a safe space where students are empowered to use all their linguistic resources. The National Agency for Education (2015) has declared cultural competence to be one of the components of transversal competences and has urged teachers to use students' linguistic repertoires as a valuable resource for learning.

Even in the light of the new Finnish curriculum focused on the students' L1, a major change in attitudes and beliefs is needed together with more research illuminating how the change of attitudes translates into teaching practices.

## References

- Ahlholm, M. & L. Tainio 2019. Kielitilastoista toimintaan: riittääkö pieni jousto vai tarvitaanko rakenteellisia uudistuksia? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/kielitalastoista-toimintaan-riittaako-pieni-jousto-vai-tarvitaanko-rakenteellisia-uudistuksia>.
- Aronin, L. 2018. Lecture 1: What is multilingualism? In D. Singleton and L. Aronin (eds) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–34.
- Bennett, S. J., S. M. Perkins, K. A. Lane, M. A. Forthofer, D. C. Brater, D. C. & M. D. Murray 2001. Reliability and validity of the compliance belief scales among patients with heart failure. *Heart & Lung: The Journal of Acute and Critical Care*, 30 (3), 177–185. <https://doi.org/10.1067/mhl.2001.114193>
- Blommaert, J., S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (eds.) 2012. *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1–21. [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bruen, J. & N. Kelly 2017. Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45 (3), 368–381. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>.
- Canagarajah, S. 2011. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2014. Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackledge & A. Creese (eds) *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer, 239–254.
- Commission of the European Communities 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>
- Cook, V. 2001. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cummins, J. 1978. Educational implications of mother-tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 35, 395–416. <https://doi.org/10.3138/cmlr.34.3.395>.
- Cummins, J. 1989. Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 10 (1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994360>.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris D. & J. Segui 1989. Limits on Bilingualism. *Nature* 340 (6230), 229–230. <http://dx.doi.org/10.1038/340229a0>
- Dempsey, L., M. Dowling, P. Larkin & K. Murphy 2016. Sensitive interviewing in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 39 (6), 480–490. <https://doi.org/10.1002/nur.21743>

- Dweik, B. S. & M. D. Abu Al Hommos 2007. *The effect of Arabic proficiency on the English writing of bilingual-Jordanian students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497505.pdf> [accessed 5 January 2019].
- García, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda, M. (eds) *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 140–158.
- García, O. & S. Hesson 2015. Translanguaging frameworks for teachers: macro and micro perspectives. In A. Yiacometti (ed.) *Multilingualism and language in education: current sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries*. Cambridge: Cambridge University Press, 221–242.
- García, O. & L. Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106–116. <https://doi.org/10.1177%2F0022487102053002003>
- Goldenberg, C., R. S. Rueda & D. August. 2006. Synthesis: sociocultural contexts and literacy development. In D. August & T. Shanahan (eds), *Developing literacy in second-language learners: report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 249–267.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36 (1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. & M. Parra 2011. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39 (1), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Holloway, I. & S. Wheeler 2010. *Qualitative research in nursing & healthcare*. 3rd edition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hornberger, N. H. (ed.) 2003. *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ito, F. 2004. The Interrelationship among first language writing skills, second language writing skills, and second language proficiency of EFL university students. *JACET Bulletin*, 39, 43–5. <http://www.eric.ed.gov> [accessed 19. September 2019].
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>.
- Jørgensen, J. N., M. S. Karrebæk, L. M. Madsen & J. S. Møller 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 23–38. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214772.nameddest=214781>.
- Knox, S. & A. W. Burkard 2009. Qualitative research interviews. *Psychotherapy Research*, 19, 566–575. <https://doi.org/10.1080/10503300802702105>
- Kuckartz, U. 2014. *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software*. London: SAGE Publications.
- Lee, J. S. & E. Oxelson 2006. “It’s not my job”: K–12 teacher attitudes toward students’ heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30 (2), 453–477. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162885>.
- Lopez, L. E. 2000. *The development and use of first and second languages in bilingual education: an introduction for educational planners in multicultural and multilingual contexts*. [https://www.researchgate.net/profile/Luis\\_Lopez172/publication/237114123\\_The\\_development\\_and\\_use\\_of\\_first\\_and\\_second\\_](https://www.researchgate.net/profile/Luis_Lopez172/publication/237114123_The_development_and_use_of_first_and_second_)

- languages\_in\_bilingual\_education\_an\_introduction\_for\_educational\_planners\_in\_multicultural\_and\_multilingual\_contexts/links/590225ebaca2725bd7222539/The-development-and-use-of-first-and-second-languages-in-bilingual-education-an-introduction-for-educational-planners-in-multicultural-and-multilingual-contexts.pdf [accessed January 17, 2019].
- Macaro, E. 2001. Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531–548.
- MacNamara, J. 1966. *Bilingualism and primary education: a study of the Irish experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacNamara, J. 1967. The bilingual's linguistic performance – a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 58–77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>.
- MacNamara, J. 1969. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (ed.), *Description and measurement of bilingualism: an international seminar*, University of Moncton, June 6–14. Toronto: University of Toronto Press, 80–97.
- Mary, L. & A. S. Young 2017. Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17 (4), 455–473. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>.
- McMillan, B. A. & D. J. Rivers 2011. The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only." *System*, 39 (2), 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>.
- National Agency for Education 2009. *National Core Curriculum for Basic Education*. [https://www.oph.fi/download/138886\\_national\\_core\\_curriculum\\_for\\_instruction\\_preparing\\_for\\_basic\\_education\\_2009.pdf](https://www.oph.fi/download/138886_national_core_curriculum_for_instruction_preparing_for_basic_education_2009.pdf) [accessed 5 January 5, 2019].
- National Agency for Education 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. [Finnish Core Curriculum for Upper Secondary Education]. [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) [accessed 3 January, 2018].
- Nikiëma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three "francophone" West African countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 57 (5/6), 599–616. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9253-5>.
- Otsuji, E. & A. Pennycook 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240–254. <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>.
- Peal, E. & W. E. Lambert 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs: general and applied*, 76 (27), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0093840>.
- Schultze, U. & M. Avital 2011. Designing interviews to generate rich data for information systems research. *Information and Organisation*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2010.11.001>.
- Singer, H. 1956. Bilingualism and Elementary Education. *The Modern Language Journal*, 40 (8), 444–458. [10.2307/319746](https://www.jstor.org/stable/319746). <https://www.jstor.org/stable/319746>
- Stille, S. & J. Cummins 2013. Foundation for learning: engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 630–638, <https://doi.org/10.1002/tesq.116>.
- Stooksberry, L. M., D. L. Schussler & L. A. Bercaw 2009. Conceptualizing dispositions: intellectual, cultural, and moral domains of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (6), 719–736. <https://doi.org/10.1080/13540600903357041>.

- Ta, B. T. 2015. The role of the first language in meaning-focused and form-focused second language learning. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 4 (1), 24–37. <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/311>.
- Tainio, L., A. Kallioniemi, R. Hotulainen, M. Ahlholm, R. Ahtiainen, M. Asikainen & N. Virkkala 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla* [Multilingualism and religions in schools. Report on the state of minority languages, religion, Finnish and Swedish as a second language at different levels of education] <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/10024/161302/1/11-2019-KUSKI.pdf> [accessed 30 January, 2019].
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. In J. Simpson & A. Whiteside (eds) 2015. *Adult language education and migration: challenging agendas in policy and practice*. Abingdon: Routledge, 125–136.
- Thompson G. 1952. *Child Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 77–100.*

**Karoliina Inha & Ari Huhta**  
Jyväskylän yliopisto

## **Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana?**

As of January 2020, all Finnish pupils are to start their foreign language studies in the first grade. This study examined the effects of early language teaching by comparing pupils in grades 1, 2 and 3. The pupils had started studying English in August 2017 and had all had roughly the same number of English lessons by the time of the study in early 2018. The study examined pupils' attitudes towards English and studying English as well as how pupils use English in their free time. Pupils also self-assessed their English skills and completed vocabulary and text segmentation tasks. The results show that the pupils had an overall positive attitude towards English and language learning. Analyses of pupils' language skills and extramural use of English revealed statistically significant differences between 1st, 2nd and 3rd graders. Findings and their possible explanations are discussed.

**Keywords:** ELL, motivation, attitude, extramural activities

**Asiasanat:** kieltenopetus, varhentaminen, motivaatio, vapaa-aika



## 1 Johdanto

Vuoden 2019 loppuun voimassa olevan perusopetuksen tuntijaon (Valtioneuvoston asetus 422/2012) mukaisesti A1-kielen opiskelu on aloitettava viimeistään perusopetuksen 3. luokalla. Kieltenopetuksen varhentaminen alkamaan jo 1. tai 2. luokalla on yleistynyt vuodesta 2016 alkaen (Inha 2018), ja valtioneuvoston päätöksen mukaisesti 2020 alusta jokainen oppilas aloittaa kieltenopiskelun viimeistään 1. luokan keväällä (Valtioneuvoston asetus 793/2018). Kevään 2018 tutkimuksessamme selvitimme, mitä 1.–3.-luokkalaiset pitivät englannin kielestä ja sen opiskelusta, miten he käyttivät englantia vapaa-ajallaan sekä minkälaista kielitaitoa he ehtivät hankkia ja puolen vuoden opiskelun aikana. Tutkimus on ensimmäinen osa laajempaa pitkitäytutkimusta varhaisen kieltenopetuksen vaikutuksista vieraan kielen oppimiseen.

## 2 Taustaa

Suomessa ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetus A1-kielenä on ollut mahdollista käynnistää 1. tai 2. luokalla vuodesta 1994 lähtien. Harva opetuksen järjestäjä kuitenkaan tarttui mahdollisuuteen (Vipunen 2019). Vuoden 2012 perusopetuksen tuntijakoasetuksen (Valtioneuvoston asetus 422/2012) ja uusien opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) tullessa voimaan syksyllä 2016 varhainen kieltenopetus lisääntyi merkittävästi, kun yksi yläkoulun A1-kielen vuosiviikkotunti siirtyi alakoulun puolelle. Moni opetuksen järjestäjä sijoitti tunnin 2. vuosiluokalle. Vuonna 2015 vain 11 prosenttia 2.-luokkalaisista oli aloittanut A1-kielen opiskelun, mutta vuonna 2016 jo runsas kolmasosa 2.-luokkalaisista osallistui kieltenopetukseen (Vipunen 2019).

Kieltenopetuksen varhentaminen sai tukea myös pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelmasta (ks. Opetushallitus 2019a), jonka Uusi peruskoulu -kärkihankkeeseen sisältyi tavoite varhentaa, monipuolistaa ja lisätä kieltenopetusta. Kärkihankkeeseen osallistuneet opetuksen järjestäjät varhensivat yleisimmin A1-englantia alkamaan 1. tai 2. luokalta (Inha 2018).

Euroopan tasolla varhainen kieltenopetus ei ole uusi asia. Se oli esillä vuoden 1997 Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmassa (1998), ja se sisältyi komission vuoden 2003 toimintasuunnitelmaan vuosille 2004–2006 (Euroopan komissio 2003). Toimintasuunnitelman tavoitteiden mukaisesti jokaisella kansalaisella kielitaito noudattaisi '1+2'-sääntöä eli äidinkielen lisäksi opittaisiin kahta vierasta kieltä, joiden opiskelu aloitettaisiin jo nuorella iällä. Komission toimeksiantona Edelenbos, Johnstone ja Kubanek (2006) laativat varhaisesta kieltenopetuksesta laajan raportin, jonka tarkoitus oli tukea varhentamista (ks. myös Euroopan komissio 2011).

Suurella osalla Eurooppaa lapset aloittavat ensimmäisen vieraan kielen opiskelun 6–8-vuotiaana, monessa maassa jo ennen viiden vuoden ikää (Euroopan komissio/EACEA/Eurydice 2017). Termillä *varhainen* tai *varhennettu kielenopetus* ei viitatakaan mihinkään yksikäsitteiseen kielenopetuksen aloitusajankohtaan. Opetuksen varhentaminen on aina riippuvainen siitä kontekstista, missä se esitetään (Skinnari & Halvari 2018). Omassa tutkimuksessaamme varhainen kielenopetus viittaa vuosiluokkien 1–2 kielenopetukseen.

Varhaisen kielenopetuksen tavoitteita on selvitetty useissa hankkeissa. Laajassa metatutkimuksessa Nikolov ja Mihajević Djigunović (2011) esittävät, että varhentamisella on tavoiteltu yhtä tai useampaa seuraavista tavoitteista: 1) korkeampi kielitaito, 2) korkeampi motivaatio opiskella useita kieliä ja 3) oppilaiden kasvanut tietoisuus eri kielistä ja kulttuureista sekä myönteinen asennoituminen niihin. Yleisiksi opetuksen sisällöiksi tutkijat mainitsevat sekä oppilaan arkeen liittyvän sanaston että oppiainekohtaiset aihepiirit. Opetuksen aihepiirien havaittiin vaihtelevan myös sen mukaan, oliko tavoitteena keskittyä tiettyyn kohdekieleen vai herätellä tietoisuutta useista kielistä (mp.).

Laajassa eurooppalaisessa ELLiE-hankkeessa selvitettiin varhaisen kielenopetuksen käytäntöjä ja tuloksia, kuten opettajien pätevyysvaatimuksia, täydennyskoulutustarpeita sekä oppijoiden asenteita, motivaatiota ja kuvaa itsestään kielenoppijoina (Enever 2011). Selvityksessä todettiin kielenopetuksen alkavan Euroopassa viimeistään lasten ollessa 9-vuotiaita. Varhaisvaiheen opetuksen havaittiin painottuvan pääasiassa suullisen kielitaidon kehittämiseen.

Saksasta on raportoitu suulliseen tuottamiseen ja kuullun ymmärtämiseen painottuvasta varhennetusta kielenopetuksesta, jossa painottuvat leikit, laulut ja pelaaminen (ks. esim. Jäkel ym. 2017; Piske 2017). Engel ja Groot-Wilkenin (2007) tutkimuksessa havaittiin, että vaikka rutiininomaisten suullisten ilmaisujen opettaminen voi johtaa vahvempiin kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoihin, tämä ei välttämättä ylläpidä motivaatiota. Opetuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia käyttää kieltä luovasti ja näin tukea lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Becker & Roos 2016). Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa Mitchell ja Myles (2018) painottavat, että varsinaisen kielitaidon kerryttämisen ohessa varhaisen kielenopetuksen tulisi tukea (kielen)opiskelutaitojen kehittymistä. Näin voitaisiin tukea oppijoiden motivaatiota opiskella kieliä sekä pystyvyyden tunnetta kielen käyttäjinä.

Edellä on jo viitattu Euroopan komission linjauksiin, joilla on pyritty varhentamaan kielenopetusta. Euroopan neuvosto on puolestaan korostanut kielen ja kielitaidon merkitystä demokratian, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden toteutumisessa kuin myös kielitietoisuuden ja kielikasvatuksen roolia kielenopetuksessa ja koulutuksen kehittämisessä (Mattila 2015). Varhaisessa kielenopetuksessa Euroopan neuvoston vaikutus painottuu yksilön ja yhteisöjen monikielisen ja monikulttuurisen kompetenssin ymmärtämiseen ja vahvistamiseen (ECML 2019a; ECML 2019b).



Euroopan neuvoston suositusten (Euroopan neuvosto 2007; ks. myös Euroopan neuvosto 2015) mukaisesti Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiintyy merkittävässä roolissa *kielikasvatus* (Opetushallitus 2014). Yhteiskunnat ovat kielellisesti ja kulttuurisesti yhä moninaisempia, mikä vaatii niin yksilöltä kuin yhteisöltä taitoa kohdata toiseutta, sekä avointa ja myönteistä asennetta muita ihmisiä, kieliä ja kulttuureita kohtaan. Taitoihin lukeutuvat mm. vuorovaikutustaidot, kielelliset ja kulttuuriset taidot ja ymmärrys sekä pyrkimys asettua toisen henkilön asemaan (Mustaparta ym. 2015; ks. myös Mattila 2015), ja nykyisissä perusteissa kielikasvatus on johdantona jokaiseen kieliaineeseen. Kieltenopetuksen tavoitteena onkin paitsi kielelliset ja kielenopiskeluun liittyvät tavoitteet myös kieli-tietoisuuteen sekä moninaisuutta arvostavaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiin kasvaaminen.

Toukokuussa 2019 julkaistiin vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet. Oppiaineen erityistehtäväksi vuosiluokilla 1–2 mainitaan mm. myönteisen asenteen herättäminen kielenoppimiseen, omiin kykyihin luottamisen vahvistaminen sekä kielen käyttöön rohkaiseminen (Opetushallitus 2019b). Opetuksen tavoitteet noudattavat eurooppalaista näkökulmaa: opetuksen tulee ohjata oppilaan kielitietoisuuden ja kulttuurisen osaamisen kehittymistä, kielenopiskelutaitojen oppimista sekä erityisesti suullisen kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä kohdekielellä. Perusteissa asetetuissa työtapojen ja oppimisympäristöjen tavoitteissa korostuvat toiminnallisuus, monipuoliset vuorovaikutustilanteet sekä luontaista uteliaisuutta ja kokeilunhalua tukevat oppimisympäristöt. Sisältöjen valinnoissa otetaan huomioon lasten mielenkiinnon kohteista sekä arjesta nousevat aiheet. Uudet perusteet noudattavatkin eurooppalaisia kielikasvatuksen suosituksia unohtamatta kielenkäyttötaidon kehittämistä jo varhaisessa vaiheessa.

### 3 Varhaisen kielenopetuksen vaikutukset tutkimuksen näkökulmasta

#### 3.1 Vaikutukset kielitaitoon

Hyvän kielitaidon saavuttamista vieraassa tai toisessa kielessä on pidetty mahdollisena silloin, kun lapsi saa riittävästi kielisyötettä (*input*) ja mahdollisuuksia käyttää kieltä arjessaan. Tutkimustuloksia maahanmuuttajataustaisten lasten toisen kielen oppimisesta sekä nk. kielellisten herkkyyksikausien ja luonnollisen kielenoppimisen hyödyistä on yleistetty formaalin kielenopetuksen puolelle (ks. DeKeyser 2013). Muutoksia opetusjärjestelyissä on suunniteltu siihen perustuen, että kielenoppimisen aloitusikä olisi merkittävä tekijä saavutettavan kielitaidon kannalta. Tällöin kiel-

tenopetus on saatettu päättää aloittaa aiempaa käytäntöä varhaisemmin lisäämättä kuitenkaan kielenopetuksen kokonaistuntimäärää (mp.).

Koulussa oppilas kuitenkin altistuu opiskeltavalle kielelle vain murto-osan siitä, mitä maahanmuuttajataustainen lapsi altistuu toisen kielen oppijana. DeKeyser (2013) huomauttaakin, että vaikka tutkimuksella pystyttäisiinkin osoittamaan varhaisen kielenoppimisen hyödyllisyys, eivät tulokset välttämättä ole relevantteja koulutuksen suunnittelulle. Varhaisen kielenoppimisen hyötyjä tavoitellaan myös Suomen A1-kielen opetuksen varhentamispäätöksellä. Suomessa A1-oppimäärää kuitenkin kasvatettiin kahdella vuosiviikkotunnilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: 11).

Muñozin (2008) mukaan tutkimukset varhaisen kielenopetuksen vaikutuksista kielitaitoon eivät aukottomasti osoita, että luonnollisen kielenoppimisen hyödyt olisivat mahdollisia myös formaalissa kielenopetuksessa. Varhaisen aloitusiän vaikutuksia kielitaitoon on tutkittu laajasti mm. Espanjassa Barcelona Age Factor (BAF) -projektissa (Muñoz 2006). Tulokset osoittivat, että myöhemmin kielenopiskelun aloittaneet oppilaat suoriutuivat varhemmin opiskelunsa aloittaneita oppilaita paremmin kielitaitoa mittaavissa tehtävissä. Saksassa Jäkelin ym. (2017) tutkimus osoitti, että erot kielitaidossa eri vuosiluokilla kielenopiskelun aloittaneilla oppilaila tasaantuvat 7. luokkaan mennessä. Tutkijoiden mukaan opetusta ja kielisyötettä tulisi tarjota riittävästi, jos tavoitteena on kielitaidon korottaminen (Jäkel ym. 2017). Tutkimusta on kuitenkin kritisoitu siitä, että se keskittyi reseptiivisiin taitoihin ja kieliopin hallintaan. Varhaisella kielenopetuksella tavoitellaan kuitenkin myös kielikasvatukselle ominaisia tavoitteita, kuten monikielisyteen kasvamista ja interkulttuurisia taitoja (Böttger & Schlüter 2019; ks. myös Opetushallitus 2014, 2019).

Iso-Britanniassa on selvitetty, miten aloitusikä vaikuttaa kielitaidon lisäksi kielenopiskelutaitoihin ja asenteisiin (Tellier & Myles 2018). Tulosten mukaan aloitusiällä ei ollut merkittävää vaikutusta sanastonhallinnan kehittymiseen, joskin sanasto kehittyi nopeimmin ja oli laajinta vanhemmilla oppilaila. Lisäksi vanhemmilla oppilaila oli vahvempi kieliopin hallinta ja he käyttivät monipuolisemmin kielenopiskelustrategioita. Toisaalta nuoremmat oppilaat olivat innokkaampia oppimaan kieliä (Myles & Mitchell 2012; Myles 2017).

García Mayon (2003) tutkimuksessa selvitettiin aloitusiän vaikutuksia arvioimalla oppilaiden kielitaitoa, metalingvististä tietoisuutta ja tuotosten kieliopillista hyväksyttävyyttä mittaavilla tehtävillä. Tulokset osoittivat, että varhaisempi aloitus ei johtanut merkittävästi parempiin tuloksiin. Tutkija esittää, että varhaiselta kielenopetukselta ei voi olettaa tuloksellisuutta ilman laadukasta opetusta ja lisäystä tuntimäärään. Hän lisää, että kieltä tulisi käyttää sekä opetuksessa että luokkahuonevuorovaikutuksessa ja toteaa, että opetuksen tuloksellisuuteen voisi vaikuttaa sisällyttämällä siihen piirteitä kaksikielisestä opetuksesta sekä vaikuttamalla oppilaiden motivaatioon opiskella kieltä (mp.).

Myöhemmällä iällä aloittaneiden oppilaiden parempia tuloksia on selitetty mm. kehittyneemmällä kognitiivisella kyvykkyydellä (García Mayo 2003). Lisäksi varhainen kielenopetus voi olla hyvin erilaista kuin vanhemmille oppilaille annettu opetus. Lasten kanssa oppimisesta on pyritty tekemään mahdollisimman 'luonnollista' ja puhuttuun ja ymmärrettyyn kieleen keskittyvää, kun taas vanhempien oppilaiden opetus voi olla oppikirjapainotteista ja kirjoitettuun kieleen perustuvaa. Täten myös erilainen lähestymistapa kielenopetukseen voi selittää, miksi vanhemmat oppilaat vaikuttavat pärjäävän paremmin kielitehtävissä. (Muñoz 2006; Cenoz 2009).

Tutkimuskenttä on hiljalleen siirtynyt pois ns. aloitusikäkeskeisyydestä kohti muita mahdollisia tekijöitä. Näihin lukeutuvat mm. kielisyötteen määrä, laadukkaan opetuksen käytännöt sekä opettajan pätevyysvaatimukset (mm. Enever 2011; Dahl & Vulchanova 2014; Graham ym. 2017). Esimerkiksi Mihaljević Djigunović (2009) tutki kroatialaisissa kouluissa, miten oppimiskonteksti vaikuttaa kahden eri opetusryhmän suhtautumiseen englannin kieleen. Tulokset osoittivat, että toiminnallinen ja useana oppituntina viikossa annettava opetus voi johtaa oppilaiden myönteisempiin asenteisiin ja pystyvyyden tunteisiin kieli- ja kielenopiskelutaidoissa (mp.). Dahl ja Vulchanova (2014) tutkivat Norjassa, miten kielisyötteen määrä ja opetustyyli vaikuttavat englannin kielen oppimiseen. Tulosten mukaan yksi oppitunti viikossa ei vaikuttanut merkittävästi oppilaiden reseptiiviseen sanastoon. Lisäksi tutkijat toteavat, että lasten altistuminen englannille koulun ulkopuolella on niin vähäistä, ettei sillä ole merkittävää vaikutusta oppimiseen. Sen sijaan kaksikieliseen opetukseen osallistuvilla oppilailla, jotka saivat kielisyötettä myös englannin tuntien ulkopuolella, reseptiivinen sanasto kehittyi merkitsevästi tutkimuksen aikana (vrt. García Mayo 2003).

### 3.2 Motivaatio ja kohdekielen käyttö vapaa-ajalla

Varhaisella kielenopetuksella on pyritty myös vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon opiskella kieliä. Useat tutkimukset osoittavat, että nuoret lapset ovat innokkaita kielenoppijoita (Cenoz 2003; Engel & Groot-Wilken 2007; Enever 2011; Myles 2017). Brumenin (2011) Sloveniassa tehdyn tutkimuksen mukaan lapset nauttivat kielenoppimisesta ja leikinomaisista opetustavoista sekä ovat varmoja omasta kielitaidostaan. Toisaalta on myös havaittu, että motivaatio voi herkästi laskea iän myötä (Mihaljević Djigunović 2009), minkä takia myönteisen suhtautumisen ylläpitämistä tulisi tukea opetuksessa (Myles 2017).

Pfenninger ja Singleton (2016a, 2016b) vertasivat Sveitsissä eri vuosiluokilla englannin opiskelun aloittaneiden oppilaiden motivaatiota sekä suhtautumista opiskeluun ja opiskelun aloitusajankohtaan. Tulokset osoittivat, että vanhemmat oppilaat olivat motivoituneita ja tyytyväisiä myöhempään opiskelun aloitusajankohtaan, kun taas nuoremmat oppilaat helposti turhautuivat ensimmäisien opiske-

luvuosien aikana kertyvän kielitaidon vähäisyyteen ja opetuksen hitaaseen etene-  
mistahtiin (mp.).

Tarkasteltaessa varhaista kieltenopetusta, kohdekielen käyttöä vapaa-ajalla sekä sen mahdollisia vaikutuksia oppimiseen on todettu, että alle kouluikäisten kohdekielen käyttö on vielä hyvin vähäistä (Unsworth ym. 2014; vrt. Dahl & Vulchanova 2014). Sundqvist ja Sylvén (2014) tutkivat Ruotsissa, missä määrin ja mihin tarkoitukseen 4.-luokkalaiset käyttävät englannin kieltä vapaa-ajallaan. Tulokset osoittivat, että oppilaat katsovat paljon englanninkielisiä tv-ohjelmia, kuuntelevat englanninkielistä musiikkia ja pelaavat tietokonepelejä, joissa pelaajat käyttävät englantia keskenään. Pojat käyttivät enemmän englantia vapaa-ajallaan kuin tytöt, mikä näkyi erityisesti tietokonepelien pelaamisessa ja elokuvien katselussa. Tytöt sen sijaan selasivat enemmän englanninkielistä verkkomateriaalia. Sekä suullista että kirjallista kielenkäyttöä vaativien pelien pelaaminen korreloi vahvan sanastonhallinnan kanssa (mp.).

Sundqvistin ja Sylvénin (2014) mukaan paljon englannin kieltä vapaa-ajallaan käyttäneet oppilaat olivat epävarmempia kielitaidostaan. Tutkijat toteavatkin tuloksen mahdollisesti johtuvan siitä, että runsas kielenkäyttö vapaa-ajalla voi tehdä näkyvämmäksi oman kielitaidon puutteet. Runsaasti englantia käyttävät lapset eivät myöskään välttämättä koe oppitunneilla hankitun kielitaidon soveltuvan suoraan oikeaan kielenkäyttötilanteeseen.

Hannibal Jensen (2017) tutki, miten tanskalaiset 8- ja 10-vuotiaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Tulokset vastasivat Sundqvistin ja Sylvénin (2014) havain-  
toja. Oppilaat kuuluivat ja käyttivät englantia paljon tv-ohjelmissa, elokuvissa, musiikissa ja peleissä. Vanhempana opiskelun aloittaneet oppilaat suoriutuivat nuorempia paremmin kielitaitoa mittaavissa tehtävissä. Tutkijan mukaan tämä voisi johtua siitä, että vanhemmat oppilaat ovat oppineet englantia vapaa-ajan harrastustensa kautta jo ennen kieltenopiskelun aloittamista koulussa. Vanhempien oppilaiden ryhmässä pojat pärjäsivät paremmin kuin tytöt, minkä arveltiin johtuvan siitä, että pojat harrastavat kieltenoppimista tehostavia harrastuksia, kuten pelaamista, tyttöjä enemmän. Tutkijan mukaan poikien runsas englannin kielen käyttö vapaa-ajalla voi toimia ehkäisevänä tekijänä sille, etteivät erot tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa eriydy yhä suuremmiksi. (Hannibal Jensen 2017; vrt. Engel & Groot-Wilken 2007).

Muñoz, Cadierno ja Casas (2018) tutkivat tanskalaisia ja espanjalaisia 7- ja 9-vuotiaita englannin kielen oppijoita. He selvittivät yhteyttä englannin sanastonhallinnan, äidinkielen ja englannin kielellisen etäisyyden, opetusmäärän, sukupuolen sekä kielen vapaa-ajankäytön välillä. Tulokset osoittivat poikien vahvemman sanastonhallinnan. Toisaalta tulokset eivät osoittaneet yhteyttä tietokonepelien pelaamisen ja vahvan sanastonhallinnan välillä. Tutkijat ehdottavat, että hyvin nuorilla oppijoilla ei vielä ole riittävästi kielitaitoa, jotta he hyötyisivät vapaa-ajalla kuullusta ja nähdystä kielestä. Sen sijaan äidinkielen ja opiskeltavan kielen lingvistinen lähei-

syys näyttäytyy porttina tehokkaampaan kieltenoppimiseen (Muñoz ym. 2018; vrt. Unsworth ym. 2014.)

Edellisten kymmenen vuoden aikana varhaisesta kieltenopetuksesta on tehty yhä enemmän meta- ja pitkittäistutkimusta (mm. Nikolov & Mihaljević Djigunović 2011; Enever 2011; Wilden ym. 2017) sekä selvityksiä poliittisen päätöksenteon tueksi (mm. Engel & Groot-Wilken 2007; British Council & NILE 2017). Tämä tutkimus on esimerkki jälkimmäisestä, ja se tehtiin yhteistyössä Opetushallituksen kanssa selvittämään varhaisen kieltenopetuksen vaikutuksia Suomessa (ks. Huhta & Leontjev 2019). Tutkimus kohdentui vuosiluokkien 1–3 oppilaisiin, oppilaiden huoltajiin sekä varhennettua kieltenopetusta antaviin opettajiin. Tässä artikkelissa keskitymme oppilaita koskevan tutkimuksen tuloksiin. Artikkelin laadinnassa on hyödynnetty tutkimushankkeen loppuraporttia (Huhta & Leontjev 2019), jossa on esitetty samat tulokset ja kuvaukset aineistonkeruumenetelmistä tilastollisia vertailuja lukuun ottamatta. Tässä artikkelissa tuloksia kuitenkin kuvataan tarkemmin ja niiden merkitystä pohditaan myös aiemman tutkimuksen valossa.

## 4 Tutkimus

### 4.1 Tutkimusasetelma

Keväällä 2018 tehdyssä tutkimuksessamme selvitimme, mitä syksyllä 2017 englannin opiskelun aloittaneet 1.–3.-luokkalaisten pitivät englannin kielestä ja sen opiskelusta sekä miten oppilaiden kielitaito oli oppilaiden omasta mielestä kehittynyt puolen vuoden aikana. Lisäksi kartoitimme, miten oppilaat käyttivät englantia vapaa-ajallaan ja minkälaisia kielitaitoa he olivat saavuttaneet jo puolen vuoden opiskelun jälkeen.

Tehty aineistonkeruu tarjoaa kattavan pohjan myös pitkittäistutkimukselle. Selvitys antaa tietoa eri vuosiluokilla kieltenopiskelun aloittaneiden englannin kielen osaamisesta opintojen alkuvaiheessa ja siten toimii hyvin lähtötilanteen kartoituksena. Jatkossa voimme seurata samoja oppilaita sekä mm. heidän kielitaitonsa ja opiskelumotivaationsa kehittymistä. Pitkittäistutkimuksella voimme päästä syvemmin kiinni siihen, miten varhainen kieltenopetus vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen, sekä tutkia mahdollisia yhteyksiä kielitaidon, motivaation ja vapaa-ajan kielenkäytön välillä.

### 4.2 Aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui 149 ensiluokkalaista, 309 toisluokkalaista sekä 291 kolmasluokkalaista 23 suomenkielistä opetusta tarjoavasta koulusta ympäri Suomea. Noin

90 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista puhui suomea kotikielensä. Valtaosa oppilaista opiskeli kouluissa, joissa oli käynnissä hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihankkeen rahoittama kieltenopetuksen varhentamisen hanke, joka osaltaan velvoitti kouluja osallistumaan tutkimukseen. Kouluja lähestyttiin rehtoreiden ja opettajien kautta. Vanhempien ja oppilaiden luvat tutkimukseen osallistumisesta hankittiin koulujen kautta. Noin puolet kustakin tutkimukseen osallistuneen luokan oppilaista osallistui tutkimukseen.

Aineistonkeruussa käytettiin taustakyselylomaketta ja kahta erityyppistä kielitehtävää. Tehtävät suoritettiin keväällä 2018 yhden tai kahden oppitunnin aikana. Kielitehtävät keskittyivät sanastoon ja kielen rakenteelliseen hahmottamiseen, sillä aikaisempi tutkimus on osoittanut niiden olevan hyviä englannin oppimisen ennustajia suomalaisilla oppilailla (Alderson ym. 2015; Alderson ym. 2016). Esimerkiksi Alderson ym. (2016: 861) havaitsivat vieraan kielen sanaston laajuuden ja segmentoinnin tarkkuuden erottelevan parhaimmat ja heikoimmat neljäsluokkalaisten vieraalla kielellä lukevat erittäin selvästi toisistaan.

Moni 1.-luokkalainen alkaa harjoitella äidinkielen luku- ja kirjoitustaitoa vasta kouluun tullessaan, minkä vuoksi päätimme heidän kohdallaan teettää tutkimuksen yksilöhaastatteluina tutkimusavustajan kanssa. Avustaja selitti, mistä kussakin tehtävässä oli kyse, ja tarvittaessa kannusti ja tuki oppilasta tehtävän tuntuessa hänestä vaikealta. Tehtävä jätettiin kesken, jos oppilaan taidot eivät vielä riittäneet sen tekemiseen. 2.- ja 3.-luokkalaisten tekivät tehtävät kirjallisesti luokassa tutkimusavustajan ja/tai opettajan johdolla. Oppilaiden sallittiin jättäytyä pois tutkimuksesta kesken mittauksen heidän niin halutessaan.

Edellä mainittujen tehtävien lisäksi 1.-luokkalaisten kanssa käytiin lyhyt englanninkielinen keskustelu, jossa oppilaat saivat kertoa esimerkiksi nimensä ja lemmikistään englanniksi, tarvittaessa myös suomeksi. Tutkimuksessa mitattiin suullista kielitaitoa, sillä varhennetun kieltenopetuksen kokeiluissa opetus on painottunut juuri sen kehittämiseen (Inha 2018). Suullisen kielitaidon arvioinnin tuloksia ei käsitellä tässä artikkelissa (ks. Huhta & Leontjev 2019).

### 4.3 Tutkimusvälineet

Tutkimusvälineiden valinta perustui tasapainottelulle tutkimuksen laajuuden, laadun ja käytännön rajoitusten välillä. Taustakyselylomakkeella selvitettiin oppilaiden asenteita englannin kieltä ja englannin opiskelua kohtaan. Ensiksi oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä he pitävät englannin opiskelusta, mikä siinä on mukavinta ja mikä vaikeaa. Sen jälkeen he merkitsivät viisiportaisella Likert-asteikolla parhaiten sopivat vastaukset kysymyksiin *Miten mukavaa sinusta on opiskella englantia koulussa ja Mitä pidät englannin kielestä*. Vastaus valittiin jatkumolta *en pidä siitä ollenkaan – pidän siitä tosi paljon*.

Taustakyselylomakkeen seuraavassa osiossa oppilaita pyydettiin tekemään itsearviointi oppimisestaan. Heitä pyydettiin arvioimaan, miten hyvin he olivat mielestään osanneet englantia ennen opintojen alkamista syksyllä 2017 sekä miten hyvin he tutkimuksen ajankohtana sitä mielestään osasivat. Itsearviointi tehtiin neliportaisella asteikolla, ja se jakautui puhumisen ja ymmärtämisen osaamisen arviointiin. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: *en yhtään, osasin sanoa/ymmärsin muutaman sanan, osasin esimerkiksi kertoa muutaman asian/ymmärsin muutaman lauseen, osasin puhua/ymmärsin jo aika hyvin.*

Taustakyselylomakkeen viimeisessä osiossa oppilaille esitettiin erilaisia vapaa-ajan harrastuksia (mm. tv:n katselu, tietokonepelien pelaaminen) ja heitä pyydettiin merkitsemään, missä kaikissa he käyttävät englantia ja miten usein. Oppilaat saivat täydentää vastaustaan avokysymyksessä.

Kielitehtäviä oli sekä suomenkielisiä että englanninkielisiä. Oppilaiden englannin sanaston laajuutta mitattiin käyttämällä standardoitua, suomalaiseseen kontekstiin sovitettua sanastopakettia. Englannin ja suomen kielen rakenteellista hahmottamista mitattiin segmentointitehtävien avulla. Näissä oppilaat merkitsivät sanarajat lauseisiin, jotka oli kirjoitettu yhteen ilman sanavälejä, välimerkkejä tai isoja alkukirjaimia.

Kielitehtävät ovat peräisin Jyväskylän yliopiston vuosina 2010–2013 tekemästä DIALUKI-tutkimusprojektista (Jyväskylän yliopisto 2014; Alderson ym. 2015). Tutkimuksessa selvitettiin tehtävien soveltuvuutta ennustaa oppilaiden englannin luku- ja kirjoitustaitoa. Sanavaraston laajuutta ja kirjoitetun kielen hahmottamista testaavat tehtävät osoittautuivat toimiviksi ja ennustivat sekä samanaikaista että myöhempää englannin osaamista (ks. Alderson ym. 2015; Alderson ym. 2016). Koska tässä raportoitavaa tutkimusta on tarkoitus jatkaa tulevaisuudessa, oppilaiden lähtötason arviointiin haluttiin valita erityisesti tällaisia ennustuskyvyltään hyviksi osoittautuneita tehtäviä.

Englannin sanastotehtävä perustuu 2000-luvun alussa kehitettyyn kansainväliseen testiin, *The Vocabulary Levels Test* (Schmitt ym. 2001). Tehtävät rakentuvat englannin sanojen esiintymistiheydelle, eli kukin tehtävä koostuu sanoista, jotka esiintyvät tietyllä tiheystasolla. DIALUKI-hankkeessa kehitettiin edellä mainitusta testistä kaksi versiota, joita käytimme myös tässä tutkimuksessa. Ensimmäinen rakentuu otokselle 500 yleisimmistä englannin sanasta (pois lukien funktiosanat) ja toinen sanoille, jotka esiintyvät taajuusvälillä 500–1000. Yhdessä tehtävässä oli 60 englanninkielistä sanaa jaettuna kuuden sanan ryhmiin. Kussakin ryhmässä oli kolme suomenkielistä sanaa, jotka olivat käännösvastineita kolmesta samassa ryhmässä esitetystä englanninkielisestä sanasta. Oppilaan tehtävä oli merkitä, mitkä sanat vastasivat toisiaan. Esimerkiksi yhdessä osiossa olivat sanat *vesi, mies ja ihmiset* ja niille vastineet *man, number, people, time, water ja year.*

Segmentointitehtävät on kehitetty Niilo Mäki Instituutissa (NMI) ja sitä käytetään osana lukemisvaikeuksien seulontaan kehitettyä tehtävistöä (Holopainen ym.

2004). Tässä tutkimuksessa käytimme DIALUKI-hankkeessa alakouluun kehitettyjä sovelluksia, joissa NMI:n versiossa käytetyt erilliset sanaketjut (esimerkiksi *kilttitor-mätätakkietana*) korvattiin kokonaisilla, toisiinsa liittyvillä lauseilla. Tehtävässä mitattiin suoritusaikaa ja suorituksen tarkkuutta eli virheiden määrää. Virheiksi laskettiin merkitsemättä jätetyt sanarajat sekä väärissä paikoissa olevat sanarajat. Sanaketju-tehtävässä ja erityisesti sen vieraskielisessä versiossa virheiden määrän on todettu ennustavan myöhempää vieraan kielen osaamista (ks. esim. Alderson ym. 2016).

#### 4.4 Tilastolliset menetelmät

Oppilaiden vastaukset analysoitiin tilastollisesti käyttäen sekä kuvailevia menetelmiä että testaamalla tilastollisia merkitsevyyksiä monimuuttujaisella varianssianalyysillä (Manova). Vuosiluokkien eroja tarkasteltiin parittaisilla vertailuilla, joissa käytettiin Games-Howell-menetelmää. Keskeisimpien analyysien tulokset tarkistettiin vielä Kruskal-Wallisin ei-parametrisilla analyysillä, sillä muuttujien jakaumat eivät aina täysin täyttäneet Manovan vaatimuksia.

## 5 Tulokset

### 5.1 Itsearviointi

Ensimmäinen kysymys koski oppilaiden taitoa puhua ja ymmärtää englantia lukuvuoden alkaessa. Noin viidesosa 1.-luokkalaisista ja vain muutama prosentti 2.- ja 3.-luokkalaisista arvioi, ettei osannut lainkaan puhua englantia aloittaessaan kyseisen vuosiluokan. Sen sijaan noin viidesosa 2.- ja 3.-luokkalaisista arvioi osanneensa puhua englantia jo melko hyvin. Tulokset oppilaiden arvioista englannin ymmärtämistaidoistaan olivat hyvin samanlaiset.

Melkein 75 prosenttia 3.-luokkalaisista arvioi tutkimuksen ajankohtana osaavansa puhua englantia jo melko hyvin. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista vain runsas kolmasosa arvioi näin. Ymmärtämisessä tulokset olivat hyvin samanlaisia. Vain muutama oppilas ilmoitti, ettei lainkaan puhunut tai ymmärtänyt englantia puolen vuoden opiskelun jälkeen.

Verrattaessa 1.-luokkalaisten ja 2.- ja 3.-luokkalaisten itsearviointeja keskenään oli jälkimmäisellä ryhmällä omasta mielestään paljon vahvempi osaaminen englannin kielessä sekä lukuvuoden alussa että puolen vuoden opiskelun jälkeen. Erityisesti kolmasluokkalaisten näkemys osaamisen kertymisestä oli hyvin myönteinen. Niiden 3.-luokkalaisten, jotka puhuivat ja ymmärsivät englantia mielestään jo aika hyvin, määrä kasvoi noin 50 prosenttiyksiköllä lukuvuoden alusta.



Taulukko 1 esittää oppilaiden vastausten keskiarvot ja hajonnat vuosiluokittain asteikolla 0–3 (*en osannut/osaa mitään – osasin/osaan jo aika hyvin*). Taulukossa on myös tilastollisen analyysin tulokset eroista itsearviointeissa vuosiluokittain eriteltyinä (F-arvot ja efektikoot). Itsearviointien eroja tarkasteltiin ensin monimuuttujaisella varianssianalyysillä Manovalla. Tulokset osoittivat itsearviointien eroavan tilastollisesti merkitsevästi riippuen vuosiluokasta (Wilksin  $\lambda = ,763$ ;  $F = 24,93$ ;  $p < ,001$ ), minkä johdosta oli perusteltua tutkia yksittäisiä itsearviointikysymyksiä tarkemmilla analyyseillä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden englannin puhumisen ja ymmärtämisen itsearviointi (vastausvaihtoehdot välillä (0–3). Itsearviointien tilastollisen vertailun tulokset vuosiluokittain. S2017 viittaa oppilaiden arvioon omasta osaamisestaan kouluvuoden alussa ja K2018 arvioon tutkimusajankohtana. Molemmat arviot tehtiin keväällä 2018. Ka = keskiarvo.

Itsearviointikysymys	1. luokka N = 145		2. luokka N = 304		3. luokka N = 254		F	Tilast. merk.	Efektikoko
	ka.	keskihaj.	ka.	keskihaj.	ka.	keskihaj.			
puhuminen S2017	1,00	,766	1,42	,885	1,77	,823	38,73	<,001	,101
puhuminen K2018	1,85	,908	2,13	,782	2,70	,526	71,24	<,001	,171
ymmärtäminen S2017	0,90	,817	1,30	,899	1,69	,863	39,51	<,001	,102
ymmärtäminen K2018	1,86	,905	2,06	,849	2,71	,514	73,81	<,001	,176

Kuten taulukko 1 esittää, olivat erot vuosiluokkien välillä kaikissa itsearviointikysymyksissä tilastollisesti merkitseviä ( $p < ,001$ ). Erot olivat selvimpiä (suurimmat F-arvot ja efektikoot) itsearviointeissa, jotka koskivat tutkimusajankohtaa eli oppilaiden arvioita osaamisestaan noin puoli vuotta englannin opintojen alkamisen jälkeen. Efektikoot (*partial eta squared* -arvot) kertovat, että vuosiluokka selittää noin 10 prosenttia vaihtelusta oppilaiden opintojen alkua koskeissa itsearviointeissa ja noin 17 prosenttia itsearviointeista, jotka koskivat tutkimusajankohtaa.

Tarkemmat parittaiset analyysit tehtiin Games-Howell-menetelmällä, joka sopii tilanteeseen, jossa ryhmien (tässä vuosiluokkien) vastausten varianssit eroavat toisistaan. Tulokset osoittivat, että kaikkien vuosiluokkien itsearvioinnit erosivat merkitsevästi toisistaan. Ainut poikkeus oli 1.- ja 2.-luokkalaisten itsearvio tutkimuksen aikaisesta englannin ymmärtämisestä: 1.-luokkalaisten keskiarvo 1,86 ei eronnut merkitsevästi 2.-luokkalaisten keskiarvosta 2,06, vaikka p-arvo 0,72 olikin lähellä raja-arvoa 0,5. Koska muuttujien jakaumat olivat vinoja eivätkä täten noudattaneet

normaalijakaumaa, tarkistimme tulokset vielä Kruskal-Wallisn ei-parametrisellä testillä. Tulokset osoittivat eri vuosiluokkien oppilaiden vastausten eroavan merkitsevästi ( $p < ,001$ ) kaikissa itsearviointikysymyksissä.

## 5.2 Suhtautuminen englannin kieleen ja englannin opiskeluun

Valtaosa oppilaista kertoi pitävänsä sekä englannin kielestä että sen opiskelusta. Yli 80 prosenttia kaikkien vuosiluokkien oppilaista kertoi pitävänsä englannin kielestä *jonkin verran* tai *todella paljon*. Kysymykseen englannin opiskelusta pitämisestä oppilaat vastasivat pääsääntöisesti myönteisesti. Noin 80 prosenttia oppilaista valitsi jommankumman myönteisistä vastausvaihtoehdoista. Alle 4 prosenttia 1.–3.-luokkalaisista vastasi kysymyksiin *en pidä siitä ollenkaan* tai *en pidä siitä kovin paljon*. Erittäin myönteiset vastaukset yleistyivät vuosiluokan mukaan ja olivat tavallisimpia 3.-luokkalaisilla.

Taulukko 2 esittää englannin kieltä ja sen opiskelua koskevien kysymysten keskiarvot ja -hajonnat sekä vuosiluokittain tehdyn vertailun tulokset. Analyysejä varten vastaukset koodattiin asteikolle 0–4 (*en pidä siitä ollenkaan* – *pidän siitä erittäin paljon*). Manova-analyysi osoitti, että oppilaiden vuosiluokka vaikutti vastauksiin vain vähän, mutta silti tilastollisesti merkitsevästi (Wilksin Lambda = ,985;  $F = 2,576$ ;  $p = ,032$ ; efekti koko = ,007).

Tarkemmat analyysit osoittavat, että merkitsevä ero vuosiluokkien välillä koskee englannin kielestä pitämistä, mikä kasvoi asteittain vuosiluokalta toiselle. Erityisesti 3.-luokkalaiset pitivät kielestä enemmän kuin nuoremmat oppilaat. Efektikoko on kuitenkin pieni ja osoittaa, että vain 1,4 prosenttia vastausten vaihtelusta selittyä oppilaan vuosiluokalla (taulukko 2). Tässäkin ei-parametrinen Kruskal-Wallisn testi osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $p = ,001$ ) englannin kielestä pitämisen kohdalla.

TAULUKKO 2. Oppilaiden suhtautuminen englannin kieleen ja englannin opiskeluun (vastausvaihtoehdot välillä 0–4). Ka = keskiarvo.

Kysymys	1. luokka N = 144		2. luokka N = 304		3. luokka N = 257		F	Tilast. merk.	Efekti- koko
	ka.	keskih.	ka.	keskih.	ka.	keskih.			
kielestä pitäminen	3,01	,714	3,09	,869	3,25	,830	4,83	,008	,014
opiskelusta pitäminen	3,10	,831	3,12	,946	3,19	,813	0,66	,518	,002

### 5.3 Englannin kielen käyttö vapaa-ajalla

Kyselylomakkeessa oppilailta kysyttiin lopuksi, miten he käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Oppilaille esitettiin kuusi eri tilannetta ja heitä pyydettiin merkitsemään kunkin tilanteen kohdalle, kuinka usein ne esiintyvät heidän arjessaan jatkumolla *harvemmin tai en koskaan – joka päivä tai melkein joka päivä*. Tilanteet olivat seuraavat: 1) *puhun englantia jonkun kanssa*, 2) *kuuntelen lauluja englannin kielellä*, 3) *katselen englanninkielisiä ohjelmia TV:stä*, 4) *pelaan englanninkielisiä tietokonepelejä*, 4) *luen jotain englanniksi*, 5) *kirjoitan jotain englanniksi*, 6) *teen jotain muuta englanniksi*.

1.-luokkalaiset käyttivät englantia pääasiassa lauluja kuunnellessaan, televisiota katsellessaan sekä tietokonepelejä pelatessaan. Englanniksi lukeminen ja kirjoittaminen olivat ymmärrettävästi harvinaista. Noin 15 prosenttia 1.-luokkalaisista ilmoitti puhuvansa englantia vähintään kerran viikossa tai jopa päivittäin. Tämä voi liittyä siihen, että varhaisessa kieltenopetuksessa jotkut opettajat antavat oppilaille kotitehtäväksi käyttää kotona englanninkielisiä tervehdyksiä, kysyä vanhemmilta kysymyksiä englanniksi tai laulaa opittuja englanninkielisiä lauluja (ks. Huhta & Leontjev 2019).

2.-luokkalaisten käyttivät englantia hyvin samalla tavalla kuin 1.-luokkalaiset, mutta käytön määrä kasvoi selvästi. Esimerkiksi englanninkielisten laulujen kuuntelu sekä englanniksi puhuminen ja kirjoittaminen olivat selvästi yleisempää kuin 1.-luokkalaisilla.

3.-luokkalaisilla englannin käyttö päivittäin tai vähintään viikoittain oli selvästi yleisempää kuin 1.- ja 2.-luokkalaisilla. Esimerkiksi englanninkielisten laulujen kuunteleminen sekä tietokonepelien pelaaminen oli päivittäistä tai lähes päivittäistä yli puolella kolmasluokkalaisista. Samoin englanninkielisten tv-ohjelmien katselu oli päivittäistä yli 40 prosentilla 3.-luokkalaisista. Toisin kuin nuoremmilla oppilailla, valtaosa 3.-luokkalaisista kertoi kirjoittavansa jotakin englanniksi vähintään viikoittain. Tämä voi johtua ainakin osittain siitä, että oppilaat ovat ottaneet arvioinnissaan huomioon kotitehtävien tekemisen.

Taulukko 3 esittää vapaa-ajan kielenkäyttöä koskevien kysymysten keskiarvot ja -hajonnat sekä vuosiluokittain tehdyn vertailun tulokset. Analyysijä varten vastaukset koodattiin asteikolle 0–3 (*harvemmin tai en koskaan – joka päivä tai melkein joka päivä*). Manova-analyysi osoitti, että oppilaiden vuosiluokka vaikutti vastauksiin selvästi (Wilksin Lambda =,656; F=24,821; p <,001; efektikoko =,190). Kokonaisuutena tarkastellen oppilaiden vuosiluokka selitti 19 prosenttia vastausten vaihtelusta.

TAULUKKO 3. Oppilaiden englannin käyttö vapaa-ajalla (vastausvaihtoehdot välillä 0–3). Ka = keskiarvo.

Englannin käyttötilanne	1. luokka N = 145		2. luokka N = 259		3. luokka N = 239		F	Tilast. merk.	Efekti- koko
	ka.	keskih.	ka.	keskih.	ka.	keskih.			
puhuminen jonkun kanssa	0,46	1,007	1,04	1,106	1,59	1,166	48,16	<,001	,131
laulujen kuuntelu	1,40	1,277	1,91	1,098	2,19	1,035	22,67	<,001	,066
television katselu	1,24	1,249	1,38	1,244	1,87	1,186	15,16	<,001	,045
tietokonepelien pelaaminen	1,25	1,245	1,42	1,277	1,98	1,158	20,23	<,001	,059
lukeminen (lehdet, kirjat)	0,19	,577	0,44	,826	1,00	1,031	45,98	<,001	,126
kirjoittaminen	0,19	,531	0,79	,962	1,73	1,011	142,25	<,001	,308

Taulukossa 3 esitetyt tarkemmat analyysit osoittavat, että englannin käyttö kasvaa merkittävästi vuosiluokan mukaan jokaisessa oppilailta kysytyissä tilanteissa. Merkitsevyys tarkistettiin näissäkin Kruskal-Wallis ei-parametrisella analyysillä. Oppilaat eroavat selvästi toisistaan käytön tiheydessä, mitä suuret keskihajonnat osoittavat: monessa tapauksessa keskihajonta on yhtä suuri jollei isompikin kuin vastausten keskiarvo.

Selvin muutos tapahtuu kirjoittamisessa: vain harvat 1.-luokkalaisten kertoivat kirjoittavansa jotain englanniksi, kun taas 3.-luokkalaisten keskiarvo (1,73) lähestyi vaihtoehtoa 2 eli *1–2 kertaa viikossa*. Lähes 31 prosenttia kirjoittamisesta koskevan kysymyksen vaihtelusta selittyi oppilaiden vuosiluokalla. Selvää kasvua tapahtui myös puhumisessa ja lukemisessa, joissa noin 13 prosenttia vaihtelusta selittyi vuosiluokalla. Muissa tilanteissa (englanninkielisten laulujen kuuntelu, tv-ohjelmien katselu, tietokonepelien pelaaminen) tapahtui myös kasvua, mutta niissä erot vuosiluokkien välillä selittivät vain 5–7 prosenttia vaihtelusta. Yksilökohtainen vaihtelu oli täten kaikissa tapauksissa suurempaa kuin vuosiluokkaan liittyvä vaihtelu, mutta joissakin tapauksissa myös vuosiluokka (oppilaan ikä) vaikutti selvästi siihen, miten usein englantia käytettiin.

Vuosiluokittain tehdyt parittaiset vertailut Games-Howell-menettelmällä osoittivat, että useimmat erot vuosiluokittaisissa keskiarvoissa olivat tilastollisesti merkitseviä, useimmiten tasolla  $p < ,001$ . Ainoat tilastollisesti ei-merkitsevät erot löytyivät tv-ohjelmien katselussa ja tietokonepelien pelaamisessa, joissa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat eivät eronneet toisistaan.

## 5.4 Sanastotehtävä

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat ainakin osittain sanastotehtävän helpompaan versioon. Tehtäviä tehdessään oppilaita kannustettiin tekemään parhaansa ja halutessaan arvaamaan, mutta he saivat myös jättää tehtävän kesken niin halutessaan.

1.-luokkalaiset osasivat keskimäärin 28 prosenttia ensimmäisestä sanastotehtävästä, johon oli valikoitu sanoja englannin 500 yleisimmän sisältösanon joukosta. Sen sijaan 2.-luokkalaiset osasivat jo 44 prosenttia ja 3.-luokkalaiset 71 prosenttia sanoista (ks. taulukko 4). 2.- ja 3.-luokkalaiset suorittivat myös toisen, hiukan vaativamman sanastotehtävän, joka perustui 500–1000 yleisimpään sanaan. Vaativamman tehtävän tulokset olivat luonnollisesti keskimäärin matalampia kuin sanastotehtävän ensimmäisessä osassa. 2.-luokkalaiset osasivat keskimäärin 34 prosenttia sanastotehtävän sanoista (keskihajonta 24,5 %), kun taas 3.-luokkalaiset osasivat 59 prosenttia sanoista (keskihajonta 23,86 %). Näin iso ero suorituksissa oli luonnollisesti myös tilastollisesti merkitsevä ( $t = 12,114$ ;  $p. <,001$ ; Cohenin  $d$ -efektikoko = 1,046).

## 5.5 Segmentointitehtävät suomeksi ja englanniksi

Suomenkielisen segmentointitehtävän suoritusajat olivat odotuksenmukaisia – kolmasluokkalaiset olivat nopeimpia. Sen sijaan 1.- ja 2.-luokkalaisten suoritusajat eivät erityisesti eronneet toisistaan. Suoritusten keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Oppilaiden englannin ja suomen kielen osaaminen: sanastotehtävä ja segmentointitehtävät (englanti ja suomi). Ka = keskiarvo.

Tehtävä	1. luokka N = 136		2. luokka N = 290		3. luokka N = 274		F	Tilast. merk.	Efekti- koko
	ka.	keskih.	ka.	keskih.	ka.	keskih.			
Sanasto (0-500), (%)	26,76	21,015	44,36	22,430	71,31	17,849	245,366	<,001	,413
englanti segment. (aika (s))	148,27	104,026	176,26	94,002	157,62	60,183	6,143	,002	,017
englanti segment. (virheiden määrä)	51,73	12,257	41,07	18,302	19,84	14,099	227,248	<,001	,395
suomi segment. (aika (s))	253,18	135,562	247,67	122,419	195,64	93,136	18,417	<,001	,050
suomi segment. (virheiden määrä)	25,13	14,309	13,53	9,753	8,34	6,479	134,265	<,001	,278

Englanninkielisen segmentointitehtävän suoritusajat sen sijaan näyttävät erikoisilta, sillä 1.-luokkalaiset olivat siinä nopeimpia. Todennäköisesti tehtävä oli 1.-luokkalaisille vielä sen verran haastava, että osa oppilasta jätti tehtävän kesken, mikä näkyi nopeampana suoritusajana. 2.- ja 3.-luokkalaisten tulokset mukailevat suomenkielisen segmentointitehtävän tuloksia: 3.-luokkalaiset olivat keskimäärin 2.-luokkalaisia nopeampia. Suoritusten keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 4. Taulukko 4 esittää myös vuosiluokittain tehdyn vertailun tulokset. Manova-analyysi osoitti, että oppilaiden vuosiluokka vaikutti vastauksiin selvästi (Wilksin Lambda = ,460; F =65,705; p <,001; efektikoko =,322). Kokonaisuutena tarkastellen oppilaiden vuosiluokka selitti 32 prosenttia vaihtelusta heidän englannin ja suomen osaamisessaan.

Oppilaiden suoritustarkkuus molemmissa segmentointitehtävässä parani vuosiluokan mukaan: 3.-luokkalaiset olivat tarkimpia. Sen sijaan 1.- ja 2.-luokkalaisten merkitsemien väärin tai ylimääräisten sanarajojen määrässä ei ollut suurta eroa (ks. taulukko 4). Koska moni 1.-luokkalainen jätti tehtävän kesken, jäi virheiden määrä luonnollisesti pienemmäksi. Muutoin segmentointitehtävien tarkkuutta koskevat tulokset olivat odotuksenmukaisia: mitä ylemmällä luokalla oppilas oli – eli mitä vahvempi oppilaiden luku- ja kirjoitustaito yleensä oli – sitä paremmin oppilas näissä tehtävissä menestyi (ks. taulukko 4).

Tehtäväkohtaiset analyysit osoittavat, että selkeimmät erot vuosiluokkien välillä tutkimuksessa tarkastelluilla kielitaidon osa-alueilla olivat englannin sanaston laajuudessa: helpomman sanastotestin vaihtelusta peräti 41 prosenttia selittyi oppilaiden vuosiluokalla. Lähes yhtä isot erot vuosiluokkien välillä löytyivät englanninkielisen segmentointitehtävän suoritustarkkuudessa (melkein 40 %). Myös suomenkielisessä segmentointitehtävässä suoritustarkkuus erotteli vuosiluokkia melko selkeästi: noin 28 prosenttia eroista selittyi vuosiluokalla.

Segmentointitehtävän suoritusaika ei sen sijaan eronnut eri vuosiluokkien oppilailla kovinkaan paljon, vaikkakin silti tilastollisesti merkitsevästi. Suoritusnopeus on ilmeisesti varsin henkilökohtainen ominaisuus: suomenkielisen segmentoinnin eroista vuosiluokka selitti vain 5 prosenttia ja englanninkielisen eroista vajaat 2 prosenttia. Ei-parametriset analyysit vastasivat jälleen varianssianalyysien tuloksia, eli kaikissa tehtävissä eri vuosiluokkien oppilaiden osaaminen erosi merkitsevästi.

Vuosiluokittain tehdyissä parittaisissa vertailuissa englannin sanastotestin ja molempien segmentointitehtävien suoritustarkkuudet erosivat kaikkien vuosiluokkien välillä merkitsevästi ( $p < ,001$ ). Suomenkielisen segmentointitehtävän suoritussajassa 1.- ja 2.-luokkalaiset eivät eronneet toisistaan, mutta 3.-luokkalaiset olivat muita merkitsevästi nopeampia. Englanninkielisen segmentointitehtävän suoritussajassa 1.- ja 2.-luokkalaiset erosivat toisistaan, samoin kuin 2.- ja 3.-luokkalaiset, mutta 1.- ja 3.-luokkalaiset puolestaan eivät. Tämä johtunee siitä, että 1.-luokkalaiset juoksivat tehtävän läpi sen haastavuuden vuoksi.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että englannin opiskeluun ja englannin kieleen suhtaudutaan myönteisesti aloituksesta riippumatta. Kolmasluokkalaiset pärjäsivät parhaiten englannin kielitaitoa mittaavissa tehtävissä, he arvioivat osaamisensa korkeammaksi kuin 1.- ja 2.-luokkalaiset ja he käyttivät eniten englantia vapaa-ajallaan. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Tulosten tarkempi tarkastelu osoitti lähes kaikissa osioissa suuren keskihajonnan, mikä viittaa suureen yksilökohtaiseen vaihteluun. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa niin asenteiden kuin kielitaidon näkökulmasta (Muñoz 2006; Enever 2011; Myles & Mitchell 2012; Jäkel ym. 2017).

Tulokset kuitenkin osoittavat myös, että varhaisella kieltenopetuksella voidaan kasvattaa oppilaiden kielitaitoa ja luoda positiivista suhtautumista kieltenopiskeluun vähintään hetkellisesti. Tarkasteltaessa 1.- ja 2.-luokkalaisten motivaatiota opiskella englantia huomataan tulosten toistavan aiempien tutkimusten (Myles 2017; Cenoz 2003; Enever 2011) havaintoja nuorten lasten innokkuudesta opiskella kieliä. Lisäksi huomataan, että vaikka 1.-luokkalaiset arvioivat osaamisensa heikommaksi kuin 2.- ja 3.-luokkalaiset, heistä noin viidesosa arvioi kuitenkin osaavansa

englantia jo aika hyvin (vrt. Brumen 2011). Toki on myös huomattava, että tehtävässä käytetty arviointiasteikko oli hyvin karkea ja laadukas itsearviointi yleisestikin vaatii harjoittelua.

Vaikka oppilaiden tekemät itsearvioinnit ovat vain suuntaa antavia, ne auttavat ymmärtämään mahdollisia eroja esimerkiksi eri vuosiluokkien sanastonhallinnassa. 3.-luokkalaisten englannin sanavarasto oli selvästi laajempi kuin 1.- ja 2.-luokkalaisten, vaikka jokaisella ryhmällä oli sama määrä opintoja takanaan. Huolimatta 1.- ja 2.-luokkalaisten heikommista tuloksista valtaosa oppilaista kaikilla vuosiluokilla katsoi sekä puhumis- että ymmärtämistaitojensa parantuneen puolen vuoden opiskelun aikana. Jatkossa olisi hyvä seurata, miten erityisesti 1. ja 2. luokalla kieltenopiskelun aloittaneiden oppilaiden motivaatio ja suhtautuminen kieltenopiskeluun kehittyy vuosien saatossa ja kokevatko he myöhemmillä vuosiluokilla samanlaista turhautumista kuin on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Pfenninger & Singleton 2016a, 2016b).

Tuloksista käy myös ilmi, että englannin käyttö vapaa-ajalla lisääntyy selvästi oppilaan vuosiluokan ja iän myötä ja että nuorimpien oppilaiden vapaa-ajan käyttö on melko vähäistä (vrt. Unsworth ym. 2014; Dahl & Vulchanova 2014; Muñoz ym. 2018). Erityisen suuri harppaus englannin kielen käytössä tapahtuu toisen ja kolmannen luokan välillä: monessa eri vapaa-ajan harrastuksessa 3.-luokkalaisten raportoima englannin lähes päivittäinen käyttö on kymmeniä prosenttiyksikköjä korkeampaa kuin 2.-luokkalaisten vastaava käyttö. Toki voi myös olla, että vanhemmat oppilaat tiedostivat paremmin, millä tavoin ja miten usein he käyttävät englantia vapaa-ajallaan.

Tutkimuksemme myös osoitti, että mitä vanhempi oppilas oli kyseessä, sitä enemmän hän englannin kielestä piti ja sitä paremmaksi hän osaamisensa arvioi. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että kohdekielen runsas käyttö vapaa-ajalla voi johtaa kokemukseen oman osaamisen puutteellisuudesta (Sundqvist & Sylvén 2014). Oma tutkimuksemme ei osoita samaa, sillä 3.-luokkalaisten sekä käyttivät englantia eniten vapaa-ajallaan että arvioivat osaamisensa parhaimmaksi.

Oppilaiden kohdekielen käyttö vapaa-ajalla ja toisaalta suhtautuminen kohdekieleen muodostavat joka tapauksessa mielenkiintoisen ja monimutkaisen suhteen – voisi kuvitella, että mahdollisuudet hyödyntää kohdekieltä omassa arjessa kasvattaisivat oppilaan motivaatiota opiskella kieltä koulussa. Näin voisi tulkita myös oman tutkimuksemme tuloksia. Toisaalta, kun tuloksiamme verrataan Sundqvistin ja Sylvénin (2014) tutkimukseen, saadaan pontta uudelle kysymykselle. Heidän tutkimuksessaan oppilaat olivat vain yhden vuosiluokan ylemmällä luokalla. Voisiko siis 3. ja 4. luokan välissä tapahtua niin runsas määrällinen kasvu englannin kielen käytössä vapaa-ajalla, että myös kielitaidon puutteellisuuden huomaaminen olisi todennäköisempää, jolloin myös motivaatio ja arvio omasta osaamisesta heikkenisi? Joka tapauksessa on selvää, että kognitiivisen kyvykkyden kehittyminen, kielitaito,



motivaatio ja tietoisuus englannin käytöstä vapaa-ajalla muodostavat hyvin monitasoisen vyyhdin.

3.-luokkalaisten menestyksekkäämmälle suoriutumiselle voi nimetä monia syitä. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu (Hannibal Jensen 2017), kohdekielen käyttö vapaa-ajalla tukee koulussa hankitun kielitaidon kehittymistä. Toisaalta 3.-luokkalaisilla on luonnollisesti myös vahvempi äidinkielen hallinta – mikä osaltaan näkyi myös suomenkielisessä segmentointitehtävässä – kuin myös kokemusta kielitehtävistä ja kokeista. Todennäköisesti myös oppilaiden ikä, kypsyystaso ja yleinen kognitiivinen kyvykyys ovat vaikuttaneet kielitehtävien tuloksiin, kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu (Muñoz 2006; Cenoz 2009).

Koesuoriutumiseen ovat voineet vaikuttaa myös erot opetustavoissa ja -materiaaleissa. 1.- ja 2.-luokkalaisten opetus on pääsääntöisesti painottunut kuullun ymmärtämiseen ja suullisen kielitaidon kehittämiseen (Inha 2018), jolloin harjaantuminen kirjalliseen kieleen on voinut olla hyvin vähäistä jollei täysin olematonta. Aiempien tutkimusten perusteella erilainen lähestymistapa kieleen ja kielenopiskeluun voi vaikuttaa siihen, minkälaisia tuloksia ja mitä osaamista erilaisilla mittaustavoilla saadaan näkyväksi (Cenoz 2009) ja toisaalta miten oppilaat ylipäätänsä suhtautuvat kielenopiskeluun ja omaan osaamiseensa (Mihaljević Djigunović 2009). Siten tuloksissa esille tuotu osaaminen on myös johdannainen mittaustavasta.

## 7 Lopuksi

Keväällä 2018 kerätty aineisto ja sen tulokset antavat poikkileikkauskuvan kielenopiskelun alkuaskeleista. Esittelemämme tulokset myötäilevät aiempien tutkimusten löydöksiä, mutta vasta pidemmän aikavälin tutkimus antaa niistä selkeämmän kuvan. Aineisto onkin kerätty siitä lähtökohdasta, että se tarjoaisi lupaavan pohjan pitkittäistutkimukselle. Jatkossa seuraamme tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden osaamisen ja motivaation kehittymistä heidän edetessään vuosiluokalta toiselle. Pyrimme arvioimaan englannin – mahdollisesti myös äidinkielen – kehittymistä laajemmin kuin vuonna 2018, esimerkiksi mittaamalla erityisesti suullista vuorovaikutusta, tekstin ymmärtämistä ja kirjoittamista. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kielitaitoa lähestyttiin oletuksesta, että opintojen alussa opetetaan kaikkein yleisimpiä sanoja ja rakenteita, sekä valitsemalla sellaisia aikaisemmissa tutkimuksissa validoituja tehtäviä, jotka mittaavat tällaista osaamista. Jatkossa olisi hyvä käyttää tehtäviä, joissa kielenkäyttötaito tulisi laajemmin esille, hyödyntää uusia perusteita (Opetushallitus 2019) sekä mahdollisesti myös kartoittaa, mitä aihepiirejä varhainen kielenopetus tyypillisesti sisältää. Näin mittauksissa saataisiin paremmin esiin erityisesti 1.-luokkalaisille kertynyt osaaminen.

Jatkossa tutkimuksen olisi tärkeä tarkastella varhaista kielenopetusta myös laajemman kielikasvatuksen näkökulmasta. Vuoden 2014 perusteet edellyttävät ai-

empaa selvemmin käsittämään kielenopetuksen laajemmin kuin vain oppilaiden kielitaidon kehittämisenä. Toukokuussa 2019 julkaistujen perusteiden mukaisesti varhaisen kielenopetuksen tulee kannustaa oppilasta rohkeaksi kielenkäyttäjäksi sekä tukea hänen kasvuaan kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Tässä artikkelissa referoitujen tutkimuksien mukaan varhaisen kielenopetuksen vaikutus kielitaitoon on verrattain vähäinen. Sen sijaan on vielä epäselvää, toteutuvatko varhaisen kielenopetuksen vaikutukset pikemminkin työkaluina, joita lapsi tarvitsee kasvaessaan kielellisesti ja kulttuurisesti yhä moninaisempaan maailmaan.

## Kirjallisuus

- Alderson, J. C., E.-L. Haapakangas, A. Huhta, L. Nieminen & R. Ullakonoja 2015. *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Lontoo: Routledge.
- Alderson, J. C., A. Huhta & L. Nieminen 2016. Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 100 (4), 853–879. <https://doi.org/10.1111/modl.12367>.
- Becker, C. & J. Roos 2016. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7 (1), 9–26. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>.
- British Council Peru & Norwich Institute for Language Education (NILE) 2017. *English teaching in the early years: research in Peru. Report. April–September 2017*. Lima: British Council. [www.britishcouncil.pe/sites/default/files/informe\\_nile\\_english.pdf](http://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/informe_nile_english.pdf).
- Brumen, M. 2011. The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181 (6), 717–732. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.485313>.
- Böttger, H. & N. Schlüter 2019. *Englischunterricht in der Grundschule doch effektiv – Gegendarstellung zur Untersuchung von Jäkel/Ritter*. [https://www.researchgate.net/publication/331703008\\_Englischunterricht\\_in\\_der\\_Grundschule\\_doch\\_effektiv\\_-\\_Gegendarstellung\\_zur\\_Untersuchung\\_von\\_JakelRitter](https://www.researchgate.net/publication/331703008_Englischunterricht_in_der_Grundschule_doch_effektiv_-_Gegendarstellung_zur_Untersuchung_von_JakelRitter) [luettu 20.5.2019].
- Cenoz, J. 2003. Teaching English as a third language: the effect of attitudes and motivation. Teoksessa C. Hoffmann & J. Ytsma (toim.) *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 202–218.
- Cenoz, J. 2009. The age factor in bilingual and multilingual education. Teoksessa J. Cenoz (toim.) *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 189–212.
- Dahl, A. & M. D. Vulchanova 2014. Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontier in Psychology*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00329>.
- ECML = European Centre for Modern Languages ECML 2019a. *European portfolio for pre-primary educators. The plurilingual and intercultural dimension*. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/language/en-GB/Default.aspx> [luettu 27.5.2019].
- ECML = European Centre for Modern Languages ECML 2019b. *Inspiring language learning in the early years. Why it matters and what it looks like for children age 3–12*. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Inspiringlanguagelearningandteachingintheearlyyears/tabid/3015/language/en-GB/Default.aspx> [luettu 27.5.2019].
- Edelenbos, P., R. Johnstone & A. Kubanek 2006. *The main pedagogical principles underlying*

- the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.* Bryssel: Euroopan komissio. [http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf).
- Enever, J. (toim.) 2011. *ELLiE: Early language learning in Europe*. Lontoo: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>.
- Engel, G. & B. Groot-Wilken 2007. English in primary schools in North Rhine-Westphalia (NRW). Teoksessa G. Engel, B. Trimbos, I. Drew & B. Groot-Wilken (toim.) *CIDREE Report: English in primary education in the Netherlands, North-Rhine Westphalia (NRW) and Norway*. [http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/report\\_engel\\_e.a.pdf](http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/report_engel_e.a.pdf).
- Euroopan komissio 2003. *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006*. Bryssel: Euroopan komissio. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>.
- Euroopan komissio 2011. *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable – a policy handbook*. Bryssel: Euroopan komissio. [https://ec.europa.eu/education/content/commission-staff-working-paper-language-learning-pre-primary-level-making-it-efficient-and\\_en](https://ec.europa.eu/education/content/commission-staff-working-paper-language-learning-pre-primary-level-making-it-efficient-and_en).
- Euroopan komissio/EACEA/Eurydice 2017. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition. Eurydice report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/839825>.
- Euroopan neuvosto 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://m.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- Euroopan neuvosto 2015. *The language dimension in all subjects: a handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>.
- Euroopan unionin neuvosto 1998. Neuvoston päätöslauselma. *Euroopan yhteisöjen virallinen lehti* 3.1.1998. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=EN) [luettu 16.5.2019].
- García Mayo, M. P. 2003. Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. Teoksessa M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (toim.) *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 94–114.
- Graham, S., L. Courtney, T. Marinis & A. Tonkyn 2017. Early language learning: the impact of teaching and teacher factors. *Language Learning*, 67 (4), 922–958. <https://doi.org/10.1111/lang.12251>.
- Hannibal Jensen, S. H. 2017. Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>.
- Holopainen, L., L. Kairaluoma, J. Nevala, T. Ahonen & M. Aro 2004. *Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorilla ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Huhta, A. & D. Leontjev 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>.
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). <https://www>.

- kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana.
- Jyväskylän yliopisto 2014. *DIALUKI: Toisen tai vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen diagnosointi*. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/dialuki/su> [luettu 26.8.2019].
- Jäkel, N., M. Schurig, M. Florian & M. Ritter 2017. From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 67 (3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>.
- DeKeyser, R. M. 2013. Age effects in second language learning: stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63 (suppl. 1), 52–67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>.
- Mattila, P. 2015. Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf).
- Mihaljević Djigunović, J. 2009. Impact of learning condition on young FL learners's motivation. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters, 75–89.
- Mitchell, R. & F. Myles 2018. Learning French in the UK setting: policy, classroom engagement and attainable learning outcomes. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13 (1), 69–93. <http://apples.jyu.fi/article/abstract/586>.
- Muñoz, C. 2006. The effects of age on foreign language learning. Teoksessa C. Muñoz (toim.) *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–40.
- Muñoz, C. 2008. Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29 (4), 578–596. <https://doi.org/10.1093/applin/amm056>.
- Muñoz, C., T. Cadierno & I. Casas 2018. Different starting points for English language learning: a comparative study of Danish and Spanish young learners. *Language Learning*, 68 (4), 1076–1109. <https://doi.org/10.1111/lang.12309>.
- Mustaparta, A-K., L. Nissilä & M. Harmanen 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf](http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf).
- Myles, F. & R. Mitchell 2012. *Learning French from ages 5,7, and 11: an investigation into starting ages, rates and routes of learning amongst early foreign language learners*. ESRC End of Award Report, RES-062-23-1545. Swindon: ESRC. <http://www.ripl.uk/wp-content/uploads/2017/03/EOA-Report-RES-062-23-1545.pdf>.
- Myles, F. 2017. *Learning foreign languages in primary schools: is younger better?* <http://www.meits.org/policy-papers/category/florence-myles> [luettu 2.2.2019].
- Nikolov, M. & J. Mihaljević Djigunović 2011. All shades of every color: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (1), 95–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Opetushallitus 2019a. *Kieltenopetuksen kehittäminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieltenopetuksen-kehittäminen> [luettu 13.5.2019].
- Opetushallitus 2019b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus. <https://beta.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-muutokset-ja>.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Ehdotus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta annetun asetuksen sekä perusopetusasetuksen muuttamisesta. Muistio. <https://valtioneuvosto.fi/delegate/file/45556> [luettu 9.2.2019].
- Pfenninger S. E. & D. Singleton 2016a. Affect trumps age: a person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research*, 32 (3), 311–345. <https://doi.org/10.1177/0267658315624476>.
- Pfenninger S. E. & D. Singleton 2016b. The age factor in the foreign language class: what do learners think? *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2 (1), 7–23. <http://www.journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/3930>.
- Piske, T. 2017. The earlier, the better? Teoksessa E. Wilden & R. Porsch (toim.) *The professional development of primary EFL teachers. National and international research*. Münster: Waxmann, 45–57.
- Schmitt, N., D. Schmitt & C. Clapham 2001. Developing and exploring the behavior of two versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18 (1), 55–88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>.
- Skinnari, K. & A. Halvari 2018. Varhennettua kielenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kielenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kielenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kielenopetuksen-puurot-ja-vellit>.
- Sundqvist, P. & L. K. Sylvén 2014. Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26 (1), 3–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>.
- Tellier, A. J. & R. Myles 2018. *Learning French from ages 5, 7 and 11*. Summary. <http://www.ripl.uk/wp-content/uploads/2018/03/MylesSummaryFinal.pdf> [luettu 20.5.2019].
- Unsworth, S., L. Persson, L. Prins & K. de Bot 2014. An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 38 (5), 1–24. <https://doi.org/10.1093/applin/amt052>.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (422/2012). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=422%2F2012> [luettu 2.2.2019].
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (793/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> [luettu 11.2.2019].
- Vipunen 2019. *Kieli- ja muut ainevalinnat*. <https://vipunen.fi/fi-fi/esi-ja-perusopetus> [luettu 27.5.2019].
- Wilden, E., R. Porsch & J. Ehmke 2017. *TEPS – Teaching English in primary schools*. <https://www.researchgate.net/project/TEPS-Teaching-English-in-Primary-Schools> [luettu 20.5.2019].

*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 101–119.*

**Henri Satokangas**  
Helsingin yliopisto

## **Termien selittäminen multimodaalisena toimintana yleistajuisissa tietokirjoissa**

The article studies how visual images and their use in explaining field-specific terms can be analyzed with the concept of discourse patterns. When expounding and demonstrating the meaning of specialized terminology in popular non-fiction, different kinds of pictures are utilized to scaffold the reader-in-the-text's understanding of the meanings of such field-specific terms. In the article, explanation sequences are analyzed as multimodal discourse patterns, where verbal text and images together produce knowledge-constructing interaction. Diverse resources of presenting information (e.g. genre features of written text, coding orientations of visual image) construct the interactive functions of a multimodal text. For example, a technologically oriented image can realize both functions in the introduction–description pattern whereas an image depicting a particular situation can function as an exemplification in the introduction–exemplification pattern. The analysis of discourse patterns aims to examine the ways of representing conceptual knowledge in research popularizations.

**Keywords:** multimodality, text analysis, nonfiction

**Asiasanat:** multimodaalisuus, tekstianalyysi, tietokirjallisuus



## 1 Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa termien selittämistä multimodaalisena toimintana yleistajuisissa tietokirjoissa. Suomenkielisten termien tunnetuksi ja ymmärrettäväksi tekeminen yleistajuisessa tiedeviestinnässä mahdollistaa uusia käyttöaloja suomen kielelle. Erikoisalan termejä tehdään ymmärrettäväksi ja niiden merkitystä avataan käyttämällä kielellisten selitysten lisäksi kuvia ja muita visuaalisia havainnollistamiskeinoja. Selittäminen on vuorovaikutustoimintana tyypillisesti multimodaalista (esim. Järvinen 2001: 191–193): jotta asia saadaan mahdollisimman ymmärrettäväksi vastaanottajalle, on tarkoituksenmukaista muotoilla tietoa monella eri tavalla (ks. Butcher 2014). Tietokirjan kontekstissa kieli saa parikseen kuvat ja muun visuaalisen ilmaisen, kuten graafit ja typografian. Myös asettelu ja kuvatekstit rakentavat kirjan sivuista tietokirjalle ominaista semioottista tilaa.

Käsittelen tässä termien selitysjaksoja eli niitä funktionaalisesti määrittyviä tekstijaksoja, joissa lukijalle eksplisiittisesti avataan jonkin erikoisalan termin merkitystä. Selitysjaksoja tarkastelemalla esittelen, kuinka kirjoitetun vuorovaikutuksen näkökulmaa (ks. Rahtu, Shore & Virtanen 2018 toim.; Virtanen & Kääntä 2018) ja toimintokuvion käsitettä (ks. esim. Hoey 2001: 122; Virtanen 2015: 39–41) voidaan soveltaa multimodaalisen tekstin analyysiin. Toimintokuvioilla tarkoitan lukijan johdatteluun käytettyjä retorisia rakenteita (ks. luku 3.2). Tutkin, millaisissa tehtävissä kuvallisia selityskeinoja tietokirjoissa käytetään eli kuinka ne toimivat osana tietokirjatekstiin kirjoitettua vuorovaikutusta. Lukijalle muotoiltava käsitteellinen tieto ilmaistaan siis eri modaaliteettien yhteispelinä. Tekstien multimodaalisessa analyysissä kuvia tarkastellaan semioottisina järjestelminä, jotka itsessään esittävät tietoa ja rakentavat merkityksiä (Lynch 1990: 153; Lemke 1998). Kirjoitettua ja kuvallista ilmaisua yhdisteleviä kokonaisuuksia käsitellään laajan tekstikäsitteilyn mukaisesti multimodaalisina teksteinä, joissa kirjoitus ja kuva yhdessä rakentavat merkitystä.

Kun kuvaa ja sanaa yhdistäviä tekstikokonaisuuksia on tutkittu, lähtökohdaksi on usein otettu systeemis-funktionaaliseen (SF) kieliteoriaan (esim. Halliday & Matthiessen 2014) ja kielen metafunktionoihin perustuva sosiosemioottinen analyysi (Kress & van Leeuwen 1996). SF-perustaisen analyysin ongelmaksi on toisinaan esitetty, että se tarkastelee modaaliteetteja yksityiskohtaisesti mutta toisistaan irrallaan, jolloin niiden yhdessä muodostamat merkitykset jäävät helposti vaillinaisesti käsitteellistetyiksi (esim. Forceville 2007: 1235–1236; Ketola 2018: 35–36; vrt. myös Machin & Jaworski 2006: 361–362). Pyrin osoittamaan, että tämä sudenkuoppa voidaan välttää analysoimalla multimodaalista kirjoitettua vuorovaikutusta toimintokuvioiden avulla, tarkastelemalla multimodaalisen kokonaisuuden rakentamaa toimintaa. Kuvaa ja sanaa yhdistävien tiedon rakentamisen strategioiden tuntemuksella on käytännön sovellusmahdollisuuksia niin perus- ja keskiasteen tekstitaitojen opetuksessa kuin tutkimusta popularisoivien tutkijoiden ja oppikirjailijoiden koulutuksessa.

Käyn aluksi läpi tutkimukseni lähtökohtia. Analyysiosiossa esittelen kahden esimerkin avulla, kuinka multimodaaliseen tekstiin kirjoitettua vuorovaikutusta voidaan jäsentää toimintokuvioiksi; lähtökohtana on se toiminto, jota kuva toteuttaa osana selitysjaksoa. Lopuksi vedän havaintoja yhteen.

## 2 Aineisto

Tämän artikkelin tutkimusaineistona on kaksi esimerkkitapausta, joilla havainnollistan multimodaalisia toimintokuvioita. Tarkastelemani esimerkit on poimittu varsin erilaisia tieteenaloja (merentutkimus ja uskontotiede) edustavista tietokirjoista. Esimerkkejä erottaa myös se, että kuvan ja sanan suhde jäsentyy esimerkeissä eri tavoin.

Ensimmäinen esimerkkini on peräisin teoksesta *Meret – maapallon siniset kasvot* (Ursa 2014). Kyseessä on merentutkimusta varsin kattavasti yleistajuistava tietokirja, ja sen ovat kirjoittaneet oseanografi Kai Myrberg ja geofyysikko Matti Leppäranta. Esipuheessa tekijät mainitsevat teoksen olevan ”ensimmäinen maapallon valtameristä tehty yleistajuinen suomenkielinen tietokirja” (Myrberg & Leppäranta 2014: 7). Sen eksplisiittinen tavoite on saattaa suomenkielistä tutkimustietoa meristä suuren yleisön saataville. Toinen esimerkkini on uskontotieteilijä Risto Pulkkisen kirjasta *Suomalainen kansanusko – samaaneista saunatonttuihin* (Gaudeamus 2014), joka esittelee kansanuskomusten näkemyksiä maailmankaikkeudesta sekä erilaisia uskomusolentoja. Monet käytetyistä nimityksistä ovat tuttuja myös yleiskielestä. Nimitykset asettuvat teoksessa kuitenkin erityisalan taksonomiaan ja niitä käytetään termeinä. Kummassakin teoksessa kuvitusta on runsaasti, ja kuvat liittyvät usein juuri esiteltäviin ja selitettäviin termeihin.

Esimerkkien käsittely perustuu Tiedonkerronta-hankkeessa (ks. Hiidenmaa ym. 2018) kerätyn tietokirja-aineiston analyysiin. Aineisto koostuu 2010-luvulla julkaistuista yleistajuisista (Julkaisufoorumi-luokitus E2) suomenkielisistä tietokirjoista, jotka ovat akateemisten tutkijoiden omasta alastaan kirjoittamia. Tunnistetut toimintokuviot pohjautuvat tästä aineistosta tehtyyn laajempaan termien selittämisen analyysiin (ks. Satokangas tulossa).

## 3 Tausta

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa ensin multimodaalisuutta kielentutkimuksessa yleisesti ja sitten tarkemmin termien selittämistä multimodaalisena vuorovaikutuksena tietokirjoissa. Tästä eteenpäin viitataan käytännön syistä *tekstillä* kirjoitettuun kieleen ja *kuvalla* sellaisiin visuaalisiin elementteihin kuin valokuviin, piirroksiin, kaavakuviin ja graafeihin (vrt. Heikkilä 2006: 17; Koivisto 2011: 21).



### 3.1 Tekstin ja kuvan yhteispeli

Kuvan ja sanan suhdetta on tutkittu lingvistiikassa paljon 1990-luvulta lähtien. Usein multimodaalisessa analyysissä kuitenkin yhdistetään eri tieteenalojen lähtökohtia, ja alue onkin perinteisesti ollut monitieteinen. Esimerkiksi Mikkonen (2005) tarkastelee kuvan ja sanan suhdetta kirjallisuuden- ja taiteentutkimuksen näkökulmasta. Kuvan ja sanan suhde on keskeinen tutkimuskohde kuvakirjojen tutkimuksessa (esim. Nikolajeva & Scott 2006), myös kuvakirjojen kääntämisen näkökulmasta (esim. Oittinen ym. 2017). O'Toole (1994) puolestaan lähestyy eri taiteenlajeja systeemifunktionaalisen kieliopin näkökulmasta ja soveltaa SF-analyysia eri modaliteetteihin, aina runoudesta maalauksiin ja arkkitehtuuriin. Kressin ja van Leeuwenin (1996) sosiosemiotissa analyysimallissa kuvia tarkastellaan niin ikään SF-kieliopin ja kielen metafunktioiden pohjalta, esimerkiksi erittelemällä niiden representoimia prosessityyppejä ja niissä esiintyviä elementtejä. Malli tarkastelee myös muun muassa kuvien modaalisuutta koodausorientaation käsitteen avulla (suomenkielinen esittely ks. Heikkilä 2006: 25–29).

Kuvallisella ilmaisulla on erityinen rooli tieteellisen tiedon yleistajuisessa esittämisessä (esim. Hyland 2010: 119), ja eri tieteenaloille on vakiintunut omat keinonsa esittää tietoa visuaalisesti (esim. Lemke 1998; Coopmans ym. 2014). Kuvat ovat tyypillisiä myös tiedettä yleistajuistavissa blogeissa, joissa kuva saa usein selittävän tekstin, jotta se on ymmärrettävä (Luzón 2013: 446). Kuvituksen panostaminen on 2000-luvulla muodostunut tärkeäksi osaksi myös yleistajuista tietokirjallisuutta, siinä missä se lasten tietokirjoissa on ollut olennainen osa jo kauan (Löytönen 2017). Käsitteenmäärittelyn ja kuvituksen suhde on tiivis myös esimerkiksi sanakirjoissa (esim. Hovmark 2010). Lisäksi internet-meemien tutkimuksessa lähtökohtana on usein kuvan ja tekstin yhteispelin tulkinta (esim. Dancygier & Vandelanotte 2017).

Multimodaalisen selittämisen rakentumiseen voidaan päästä käsiksi tarkastelemalla, miten tekstin ja kuvan representoimat prosessit vastaavat toisiaan, millainen suhde tekstin ja kuvan esittämällä informaatiolla on toisiinsa ja kuinka teksti ja kuva viittaavat toisiinsa. Oma keskeinen roolinsa on ns. parateksteillä (ks. Hiidenmaa 2018), etenkin kuvateksteillä, ja niiden suhteella yhtäältä leipätekstiin ja toisaalta kuvaan. Olennaista on tunnistaa multimodaalisen tekstikokonaisuuden sisäisiä merkityssuhteita (ks. Unsworth & Cléirigh 2009; Martinec & Salway 2005; Bateman 2008), joille selittämisen toimintokuviot rakentuvat. Usein lähtökohtana merkityssuhteiden analyysissä on yhtäältä tekstin ja toisaalta kuvan esittämä informaatio. Bateman (2008) ja Hiiippala (2013) hyödyntävät multimodaalisen kokonaisuuden sisäisten merkityssuhteiden analyysissään retorisen rakenteen teoriaa (*Rhetorical Structure Theory*, ks. Mann & Thompson 1988; Komppa 2012). Heikkilän (2006) ja Koiviston (2011) sanomalehtiaineistoa käsittelevissä tutkimuksissa kuvien ja kuvatekstien informaatiota tarkastellaan ja luokitellaan suhteessa leipätekstiin. Kattavan esityksen erilaisista tavoista nimetä kuvan ja tekstin välisiä suhteita tarjoavat Marsh ja White

(2003) meta-analyttisessä artikkelissaan, jossa he jakavat suhteet kolmiksi. Kuva voi ensinnäkin olla vain löyhässä suhteessa tekstiin ja toimia esimerkiksi koristeena tai tunteiden herättäjänä. Se voi myös ilmaista kiinteää suhdetta tekstiin vaikkapa havainnollistamalla ja selittämällä tekstiä. Kolmanneksi kuva voi laajentaa näkökulmaa tekstin ulkopuolelle esimerkiksi tulkitsemalla tai kehittämällä pidemmälle tekstin teemoja.

### 3.2 Selittäminen kielellisenä ja multimodaalisena toimintana

Tieteen yleistajuistamisen kielellisiä ominaisuuksia tarkasteltaessa termien selittäminen on yleensä huomioitu yhtenä keskeisenä yleistajuistamisen kielellisenä piirteenä (esim. Mäntynen 2003: 124–126; Calsamiglia & van Dijk 2004; Hyland 2010: 121; Luzón 2013: 443). Termien käsittelyyn kiinnitetään huomiota myös tieteen yleistajuistamisen oppaissa (esim. Rahtu 2013: 109–113; Raevaara 2016: 87). Termin näen tässä erikoiskielen kuuluvan käsitteen nimityksenä, niin kuin se terminologian teoriassa ymmärretään (esim. TSK 1988: 25; Pasanen 2015: 179). Termistö onkin yleistajuisuuden ja tieteellisen diskurssin näkyvä leikkauspiste, jossa eri diskurssien välinen jännite on purettava tavalla tai toisella: joko välttämällä erikoistermien käyttöä tai selittämällä ne auki. Termien selittämisen voikin nähdä diskurssien yhteensovittamisena (Karvonen 1995: 123, 149) tai kääntämisenä diskurssista toiseen (Wignell, Martin & Eggins 1993: 149–150). Monet kuitenkin puhuvat mieluummin rekontekstualisoimisesta (Calsamiglia & van Dijk 2004: 371; Hyland 2010: 117; Luzón 2013: 429). Yksi rekontekstualisoimisen keino on muotoilla tieto visuaalisesti suurelle yleisölle sopivaksi. Hylandin (2010: 119) mukaan tieteellisessä tekstissä kuvat esittävät todisteita päätelmille, kun taas yleistajuudessa esityksessä niiden tehtävä on selittää ja havainnollistaa kirjoitettua tekstiä sekä houkutellessa lukijoita.

Tietokirjateksti multimodaalisena tekstikokonaisuutena voidaan nähdä dialogisesti tekstiin kirjoittuvien kirjoittaja- ja lukijaposition vuorovaikutuksena, jossa kirjoittaja muotoilee informaatiota oletetun kohdelukijansa odotusten, kysymysten ja tarpeiden mukaan ja johdattelee tätä tekstissä eteenpäin.<sup>1</sup> Kielentutkimuksessa selittämistä on tarkasteltu erityisesti kahdesta näkökulmasta, jotka poikkeavat toisistaan selittämisen kohteen ja sovelletuimpien menetelmien suhteen. Ensinnäkin selittäminen on käsitetty syy-seuraussuhteiden ilmi tuomisena ja prosessien selostamisena, jota on tarkasteltu genreanalyysin kautta (esim. Martin & Rose 2008: 150–165; Rose & Martin 2012: 130; suomeksi Shore 2014: 46). Toiseksi selittämistä

1 Dialogismista ks. esim. Thompson 2012: 78–79; Makkonen-Craig 2014; Virtanen 2015: 25–30. Tekstiin kirjoittuvista kirjoittajasta ja lukijasta esim. Thompson & Thetela 1995; Karvonen 1995: 17–19; Hoey 2001: 13–15; Virtanen 2015: 29; Rahtu ym. 2018. Kirjoittaja on siis tekstin positio, joka voi syntyä kirjailijan, kuvittajan, kustannustoimittajan, kääntäjän ja muiden mahdollisten tekijöiden yhteistyön tuloksena.

on tarkasteltu sanojen merkityssisällön avaamisena, joka on ollut tyypillinen tutkimuskohde toisen tai vieraan kielen sanaston opettamisen tutkimuksessa; tässä menetelmänä on usein keskusteluanalyysi (esim. Järvinen 2001; Dalton-Puffer 2007; Morton 2015; Merke 2016). Omassa analyysissäni hyödynnän kumpaakin lähestymistapaa: termien selittämisessä kyse on yhtäältä yksittäisen kielenyksikön merkityssisällön uudelleenmuotoilusta ja vuorovaikutuksesta mutta myös kausaalisuhteiden esilletuomisesta, erityisesti jos kyse on erilaisia prosesseja nimeävistä termeistä.

Lähestyn vuorovaikutuksen etenemistä multimodaalisen toimintokuvion käsitteen kautta. Toimintokuvioilla tarkoitan kulttuurisesti vakiintuneita ja retorisia kielellisten toimintojen yhteenliittymiä, jotka ohjaavat sekä puheen ja tekstin tuottamista että niiden tulkintaa (ks. esim. Hoey 1983: 31, 2001: 122; Thompson 2001; Virtanen 2015: 39–41); tällaisia yhteenliittymiä ovat esimerkiksi ongelma–ratkaisu ja mielipide–perustelu. Eri tekstilajeista voidaan usein löytää juuri niille luonteenomaiset toimintokuviot, jotka ovat tarkoituksenmukaisia lajin tavoitteiden kannalta: esimerkiksi tieteellisten termien selittämisen tavallisia toimintokuvioita ovat MÄÄRITTELY–KUVAUS ja KUVAUS–NIMEÄMINEN (Satokangas tekeillä).<sup>2</sup>

Toimintokuvioita on tunnistettu ja analysoitu lähinnä kirjoitetusta tekstistä, joka on useimmiten lähtökohtaisesti lineaarista eli rakentuu toisiaan yhdessä linjassa seuraavista yksiköistä. Tässä artikkelissa sovellan toimintokuvion ajatusta multimodaalisiin tekstikokonaisuuksiin, joissa lukeminen on luonteeltaan multilineaarista ja multisekventiaalista. Tekstin ja kuvan kokonaisuuksiin on kirjoittunut erilaisia lukureittejä, joita seuraamalla vuorovaikutus jäsentyy eri tavalla. Käsitteellä lukupolku on multimodaalisen analyysin perinteessä puolestaan kuvattu lukemisen etenemistä semioottisessa tilassa tekstielementistä toiseen (Kress & van Leeuwen 1996: 218–222; Nord 2008: 166; Koponen ym. 2017: 66–67). On huomattava, että yksinomaan kirjoitetuissa teksteissä esiintyy niissäkin multilineaarisuutta, vaikkapa alaviitteissä ja hyperlinkeissä sekä sellaisissa aseteluun liittyvissä ratkaisuisissa kuin numerointi, listat ja luettelomerkit. Kuvaan viittaaminen luo vaihtoehtoisia lukijarooleja samaan tapaan kuin alaviite (Lemke 1998) tai hyperlinkki (Luzón 2009; Vitikka 2018): viitettä tai linkkiä voi seurata tai olla seuraamatta. Multimodaalisen toimintokuvion ajatukselle on keskeistä, että niin kuva, määritelmä, kertomus kuin muukin tekstijakso voi suorittaa samaa retorista toimintoa: ratkaisevaa on tekstin osien suhde toisiinsa.

Tekstiin kirjoitettujen retoristen kuvioiden tarkastelu on syytä erottaa ensinnäkin silmänliikkeiden ja toiseksi lukupolun tutkimisesta. Dialogistisesta näkökulmasta toimintojen ja niiden muodostamien kuvioiden analyysi keskittyy siihen, millaiseksi kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutus jäsentyy. Tämä saadaan selville malliluennalla (ks. Nord 2008: 56–57), joka on tekstin kielellisiin ja kuvien semioottisiin ominaisuuksiin perustuva esitys multimodaaliseen tekstikokonaisuuteen kirjoittu-

2 Erotan toimintojen nimet muusta tekstistä tekstintutkimuksen käytännön mukaisesti pienillä kapiteeleilla (ks. esim. Virtanen & Kääntä 2018: 142).

neesta toiminnasta. Missä kohtaa tekstiä kuvaan viitataan, kuinka kirjoittaja johdat-  
taa kuvaan ja miten ohjaa lukemaan sitä juuri tiettyssä vaiheessa ja tiettyä esitettyä  
tietoa vasten? Tämä saattaa tapahtua eri järjestyksessä kuin missä todellisen lukijan  
katse multimodaalisen tekstin ääressä etenee. Taittoon ja asetteluun liittyvät rat-  
kaisut vaikuttavat toki todelliseen luentaan, mutta käsittelen niitä käytännön syistä  
tässä vain sivuten. Olennainen onkin kuvan ns. tarttumakohta eli se kohta tekstissä,  
johon kuva eksplisiittisesti kiinnittyy esimerkiksi tekstissä olevan suoran viittauksen  
kautta (ks. Heikkilä 2006: 237–239). Metateksti ja viittaukset eri tekstelementtien vä-  
lillä rakentavat vuorovaikutuksen etenemistä multimodaalisissa tietokirjateksteissä.  
Kuva voi olla yksi toiminto kuviossa (vrt. Nord 2008: 115–116). Se täyttää tehtävänsä  
osana tekstiin kirjoittuvaa toimintaa. Kuvat ja infografikka siis asettuvat osaksi seli-  
tyskuvioita ja rakentavat niitä osaltaan.

#### 4 *Kumpuamisen ja metsänhaltijan multimodaaliset terminselitysjaksot*

Esittelen tässä luvussa kolme erilaista tapaa, joilla kuva toimii osana termiä selittävää  
toimintokuvioita: esittely, kuvaus ja esimerkki. Tarkastelen, miten kirjoittaja rakentaa  
kuvat osaksi tietokirjatekstin vuorovaikutuksen etenemistä. Analysoin ensinnäkin  
kuvia autonomisina tiedon esittämisen resursseina ja toiseksi niiden punoutumista  
osaksi kirjoitettua vuorovaikutusta. Käyttämäni kaksi aineistoesimerkkiä olen valin-  
nut havainnollistamaan erilaisia tietokirjatekstille tyypillisiä multimodaalisia toimin-  
tokuvioita. Samalla ne edustavat erilaisia tiedon kuvallisen esittämisen resursseja.

Tarkastellessani kuvaa tiedon esittämisen resurssina keskeinen näkökulma  
on Kressin ja van Leeuwenin (1996) ajatus kuvan modaalisuudesta eli siitä, miten ja  
missä mielessä todenmukaisena kuva tulkitaan kontekstissaan. He nimittävät mo-  
daalisuuden erilaisia kontekstisidonnaisia tulkintaperiaatteita koodausorientaatioiksi  
(*coding orientation*), joita on kaikkiaan neljä. Ensinnäkin koodausorientaatioltaan  
naturalistista kuvaa käytetään esittäessä kohde mahdollisimman samankaltaise-  
na kuin se todellisuudessa nähdään. Tyypiesimerkkinä naturalistisesti orientoitu-  
neesta kuvasta voidaan pitää värivalokuvaa tai eläinlajin tunnistuskuvaa. Toiseksi,  
tieteellis-teknologisessa koodausorientaatioissa korostuu juuri tiettyjen, kontekstis-  
saan keskeisten piirteiden tehokas esittäminen. Esimerkkejä tästä ovat erilaiset kaa-  
vakuvat. Kolmanneksi, aistillisessa koodausorientaatioissa painottuu aistillinen elä-  
mys, jopa nautinto – esimerkkinä vaikkapa impressionistinen maalaus. Neljänneksi,  
abstraktissa koodausorientaatioissa korostuvat kuvattavan kohteen abstrahoidut  
olemuspiirteet. Esimerkki tästä on käsitediagrammi. (Mts. 168–171.)

#### 4.1 Kuva ESITTELYNÄ ja KUVAKSENA

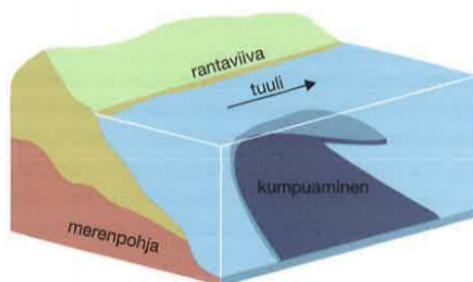
Prosessien kuvaamisessa visuaalinen havainnollistus on usein tarpeen. Esimerkissä 1 kirjoittaja esittelee ja avaa lukijalle oseanografisen termin *kumpuaminen*. Kyse on erityisestä veden liikkeestä, jonka syntyyn vaikuttavat tuuliolosuhteet. Jotta lukija voi ymmärtää ilmiön, tulee hänen hahmottaa myös sen taustalla vaikuttava tapahtumasarja eli syy-seuraussuhteet. Kirjoittaja selittää termin toimintokuviolla ESITTELYKUVAS, jossa termi ja sen nimeämä ilmiö tehdään ensin tutuksi käsitteellisellä tasolla ja siirrytään sitten sen tarkempaan kuvailemiseen.

##### (1) Kumpuaminen ja painuminen

Tuulen ajovirta aiheuttaa tietyissä tilanteissa myös huomattavaa pystysuuntaista virtausta. Nousevaa virtausta pinnalle kutsutaan kumpuamiseksi ja vastaavasti laskevaa virtausta painumiseksi. Kumpuaminen on erityisen tärkeä mekanismi, sillä se voi tuoda syvemmältä kylmempää, ravinteikasta vettä pintaan (kuva 3-10).

--

Kumpuamista voi esiintyä sekä avomerellä että rannikolla. Avomerellä se voi olla varsin laaja-alaista ja pysyvää. -- [Avomeren kumpuamisen kuvausta.]



Kuva 3-10. Rannikon läheinen kumpuaminen. Jos pohjoisella pallonpuoliskolla tuuli puhaltaa rannikon suuntaisesti siten, että rannikko on tuulen suuntaan katsottuna vasemmalla, vesi kulkeutuu Ekman-teorian mukaan avomerelle päin. Rannikolta poistuva vesi korvautuu syvemmän veden kumpuamisella pinnalle. Voimakkain kumpuaminen tapahtuu kapealla vyöhykkeellä rannikon tuntumassa, mutta vaikutukset näkyvät laajemmalla alueella.

[Sivunvaihto]

Toinen tyypillinen ja tärkeä kumpuamisen alue on rannikkovyöhyke. Jos pohjoisella pallonpuoliskolla tuuli puhaltaa rannikon suuntaisesti siten, että rannikko on tuulen suuntaan katsottuna vasemmalla, vesi kulkeutuu Ekman-teorian mukaan tuulen suunnasta oikealle eli avomerelle päin. Rannikolta poistuva vesi korvautuu syvemmän veden kumpuamisella pinnalle. Päinvastaisessa tapauksessa ulkomeren vesi ajautuu rantaan päin ja tapahtuu pintaveden painumista syvempään. Myös rannikolta avomerelle suuntautuvat tuulet aiheuttavat tilapäistä kumpuamista virtauskentän kehittymisen aikana.

(Myrberg & Leppäranta 2014: 43–44.)

Jo luvun otsikko *Kumpuaminen ja painuminen* merkitsee kaksi ilmiötä keskeisiksi ja ohjaa lukijaa keskittymään näihin kahteen termiin. Leipätekstissä kirjoittaja määrittelee *kumpuamisen* passiivimuotoisen kommunikaatioverbin *kutsutaan* avulla (ks. Karvonen 1995: 122): *Nousevaa virtausta pinnalle kutsutaan kumpuamiseksi ja vastaavasti laskevaa virtausta painumiseksi*. Samassa virkkeessä termi saa siis sen merkityssisältöä ilmaisevan parafrasoin (*pinnalle*) *nouseva virtaus* ja vieruskäsitteen *painuminen* (ks. TSK 1988: 29), jonka myötä termi asettuu osaksi käsitejärjestelmää (Lemke 1990: 17; Karvonen 1995: 122). Passiivimuotoinen verbi konstruoi tekstiin kollektiivin, jonka keskuudessa nimitystä käytetään (ks. Pälli 2003: 112). Tässä kollektiivin identiteetti jää implisiittiseksi, mutta *Meret*-teos kontekstina ohjaa tulkitsemaan sen tiedeyhteisön ja tarkemmin merentutkimuksen yhteisön ääneksi (vrt. Virtanen 2015: 46–48). Määrittelyn jälkeen kirjoittaja esittää kontekstietoa ilmiöstä arvioimalla sen merkittävyyttä (*erityisen tärkeä mekanismi*; relevanssin arvioinnista ks. Thompson & Hunston 2000: 24) ja selostamalla sen tyypillisiä esiintymispaikkoja. Samalla *kumpuaminen* saa yläkäsitteen *mekanismi*, joka luonnehtii, mihin luokkaan kuuluvasta ilmiöstä on kyse. Merkittävyyttä arvioivan virkkeen lopussa on viittaus kuvaan 3-10 eli kuvan ensimmäinen tarttumakohta (ks. Heikkilä 2006: 237).

Tietokuvituksen lajina kyseessä on läpileikkauskuva (Koponen ym. 2017: 140): lukijan näkyviin on asetettu ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaiset asiat eli ranta, vesi ja vedessä tapahtuva vesimassan liike sekä tuuli. Kuva näyttää siis tekstissä esitellyt termin *kumpuaminen* käsitepiirteitä: ympäristönä meri (ja rannikon läheisen *kumpuamisen* tapauksessa lisäksi rantaviiva), aiheuttajana tuuli. Kuvan elementteihin on asetettu kirjoitettuna tekstinä nimilappuja (ks. Martinec & Salway 2005: 355; Unsworth & Cléirigh 2009), ja nuoli diagrammaattisena elementtinä toimii liikkeen kuvaukseen vakiintuneena semioottisena resurssina. Kuva esittää luonnollisen kohteensa suodatettuna: kaikki ymmärtämisen kannalta ylimääräinen ja epäolennainen aines on karsittu minimiin. Kuva vastaa tekstiin erottamalla ja tekemällä näkyviksi ne kategoriat, joista teksti puhuu. (Lynch 1990: 160–162.)

Kuva esittää tapahtumaa, joka näkyy tuulta kuvaavana nuolena ja toisaalta veden liikettä kuvaavana tummansinisenä kaistaleena; näkyvissä on sosiosemiotikan termin narratiivinen, transaktionaalinen toimintaprosessi (Kress & van Leeuwen 1996: 61). Kuvan esittämä representaatio on kongruentti rinnakkaisen kielellisen prosessikuvauksen kanssa, jossa siinäkin kuvataan materiaallinen prosessi (ks. Halliday & Matthiessen 2014: 224–245). Ensimmäisessä virkkeessä toiminta näyttäytyy transitiivisena: tekijä (*tuulen ajovirta*) saa toiminnallaan muutoksen aikaan (*aiheuttaa*) kohteessa (*pystysuuntaista virtausta*). Myöhemmin materiaallinen prosessi esitetään myös intransitiivisena: tekijä (*vesi*) vaikuttaa itseensä (*kulkeutuu*). Yhtä kaikki teksti ja kuva representoivat rinnakkain samanlaiset materiaaliset prosessit. Martinin ja Rosen (2008) genreteoriassa tällaista prosessin suoraa ja peräkkäisiä syy-seuraussuhteita selostavaa tekstiä nimitetään vaiheittaiseksi selitykseksi (*sequential explanation*, mts. 150–157; ks. myös Wignell, Martin & Eggins 1993: 156–158).

Toinen kuvan tартtumakohta leipätekstissä on – kuvatekstin kautta – esimerkiksi kikatkelman viimeisessä kappaleessa, joka käsittelee rannikolla tapahtuvaa kumpuamista. Siinä leipätekstiä on siirretty kuvatekstiin vain pienin muutoksin. Kuvalla on siis kaksi tартtumakohtaa: siihen viitataan suoraan heti kumpuamista yleisesti esiteltäessä, mutta kuvatekstin lähteenä oleva leipäteksti tulee vasta myöhemmin, rannikolla tapahtuvaa kumpuamista käsiteltäessä. Jos lukija seuraa ensimmäistä viitettä kuvaan, hän saa leipätekstiä lukiessaan toisteista informaatiota. Kuvalle voikin hahmottaa erilaisia tehtäviä leipätekstin edetessä sen rinnalla. Alussa kuva auttaa hahmottamaan uutta ilmiötä, toisen kerran lukija voi palata kuvaan vankemmin tiedoin, kun huomaa tuttua asiaa. Tästä kuvaan palaamisesta syntyy ns. ympyrä sulkeutuu – efekti (vrt. Heikkilä 2006: 239). Kuvan tarkempi lukeminen kiinnittyy rannikon läheisen kumpuamisen yksityiskohtaisempaan tarkasteluun, siinä missä ensimmäinen tартtumakohta, viittaus kuvan tunnustenumeroon, on tarkoitettu yleislaatuiseksi ja pikaisemmaksi vilkaisuksi, joka tukee käsityksen muodostumista kumpuamisilmiöstä ylipäänsä. Heikkilä (2006: 237–251) jaottelee kuvatekstit leipätekstiä täydentäviin, toistaviin ja tiivistäviin. Esimerkissä 1 kuvateksti on enimmäkseen leipätekstiä toistava (mts. 244). Kuitenkin viimeisessä virkkeessä leipätekstin tietoja täydennetään ylimääräisellä yksityiskohdalla: *Voimakkain kumpuaminen tapahtuu kapealla yöhykkeellä* – – (vrt. mts. 242).

Kumpuamisen selitysjakso jäsentyy siis tiedonrakennuksen kannalta seuraavasti: kirjoittaja esittelee ensin termin yleisellä tasolla antamalla määritelmän sekä vieruskäsitteen ja esittämällä positiivisen arvion ilmiön merkittävydestä meren ekosysteemille. Samalla kirjoittaja esittelee termin nimeämisen avulla lukijalle kumpuamisen ilmiönä, ja nimilapun saaminen tukee ilmiön hahmottamista käsitteellisenä kokonaisuutena (ks. Karvonen 1995: 142; Wignell, Martin & Eggins 1993). Mikrotason strategiana on kuvata lyhyesti luonnossa esiintyvä prosessi (*Tuulen ajovirta aiheuttaa* – –), tiivistää se käsitteeksi (*Nousevaa virtausta pinnalle* – –) ja nimetä tämä käsite (*kutsutaan kumpuamiseksi*). Samalla kirjoittaja viittaa kuvaan metatekstuaalisesti: kuva on ensimmäisen tартtumakohdan kautta osa selitysjakson käynnistävää toimintoa, ESITTELYÄ. Termin nimeävän ja siitä yleiskuvan antavan ESITTELYN jälkeen kirjoittaja kertoo kumpuamisen esiintymispaikoista – avomerestä ja rannikosta – ja kuvaa ilmiön ominaisuuksia tarkemmin näissä kummassakin. Tätä ilmiötä tarkemmin elaboroivaa toimintoa nimitän yksinkertaisesti KUVAUKSEKSI. Elaborointi näkyy teemankulussa jakautuvana reemana (Shore 2008: 41): esimerkin toisen kappaleen aloittavan lauseen reema (*voi esiintyä sekä avomerellä että rannikolla*) poikii tulevien kappaleiden teemat, avomerellä ja rannikolla esiintyvän kumpuamisen. Rannikon läheisen kumpuamisen kuvaus luo toisen tартtumakohdan kuvaan toistaisen kuvatekstin kautta.

Koska kuva on kaavamainen yksinkertaistus luonnosta ja kuvaa todellisuutta valikoiden esitettäväksi ainoastaan selitettävän ilmiön kannalta olennaiset elementit, toteutuu kuvassa tieteellis-teknologinen koodausorientaatio (Kress & van Leeuwen

1996: 170). Yhdessä vaiheittaisen selittämisen genreen (Martin & Rose 2008: 150–157) lukeutuvan, yleisesti pätevää eli geneeristä prosessia kuvaavan tekstin kanssa se muodostaa tasapainoisen ekspositiosuhteen (*exposition*, Martinec & Salway 2005: 356), jossa kuva ja teksti esittävät yhtä geneeristä tietoa. Ekspositiosuhteen myötä selitysjaksossa toteutuva toimintokuvaio, ESITTELY–KUVAUS, toteutuu tekstin ja kuvan yhteispelinä. Kuvalla on kaksi tarttumakohtaa leipätekstissä ja siten kaksi erilaista tehtävää selitysjakson kulussa: kumpuamisilmion yleinen havainnollistus ja tarkempi rannikon läheisen kumpuamisen esittely.

## 4.2 Kuva ESIMERKKINÄ

Esimerkki 2 on suomalaista kansanuskoa käsittelevän kirjan luvusta, jossa esitellään erilaisia luonnon henkiolentoja. Uskomusolentojen nimitykset ovat siinä mielessä laadultaan erityisiä, että niiden tarkoitteet ovat olemassa yhteisöllisissä uskomuksissa ja kulttuuriperinteessä. Olennot ovat eläneet suusta suuhun kiertäneissä kertomuksissa ja uskomuksissa, joihin tutkijat voivat erilaisten arkisto- ja muiden tietolähteiden avulla päästä käsiksi ja esittää käsityksensä siitä, millaisina uskomusolennot on aikanaan kulttuurisessa kontekstissaan nähty. Kansanuskomuksia tieteellisesti tutkittaessa erilaisissa kertomuksissa eläneet olennot asetetaan uskontotieteelliseen luokitteluun, ja niiden nimityksiä käytetään teoksen tekstissä tieteenalan termeinä. Useilla tieteenaloilla onkin tavallista, että käsitejärjestelmä muotoutuu osittain yhteneväiseksi yleiskielisen kansantaksonomian kanssa. Käsitteet kuitenkin määritellään, nimetään termeillä ja järjestetään taksonomioiksi tieteenalan omien lähtökohtien ja luokitteluperusteiden mukaisesti (Wignell, Martin & Eiggins 1993: 137–143).

Kirjoittaja käyttää esimerkissä 2 selittämisen toimintokuvaioita ESITTELY–ESIMERKKI. Siinä metsänhaltija tehdään ensin tutuksi erilaisia uskomusperinteitä yhdistävänä käsitteenä sekä esitellään sen kontekstia kansanuskon tutkimuksen kentässä. Sitten yleisestä tiedosta siirrytään konkreettiseen välittämällä kokemuksellista ja partikulaarista tietoa kuvan ja lyhyiden aikalauskertomusten muodossa. Tekstikatkelmat edeltävät kokonaisuudessaan kuvaa, joka näkyy vasta leipätekstin siirtyessä jo veden henkiolentoihin.

### (2) Metsän ja veden jumaluudet

[ – – ]

Sekä Länsi- että Itä-Suomessa tunnettiin myös paikallisia metsänhaltijoita. Erämiehet näyttävät uhranneen myös näille saaliin toivossa. Arkistomuistiinpanojen perusteella on tosin usein vaikea päätellä, onko uhrin saaja kaikkiallinen jumaluus vai paikallinen haltija. Paikallisia metsänhaltijoita yleensä myös pelättiin. Tämä piirre on sopusuhteissa Siperian suomensukuisilla kansoilla tavattavien uskomusten kanssa. Näiden mukaan paikallinen metsän- tai vedenhaltija tulee kyseen metsään menehtyneestä tai paikalliseen vesistöön hukkuneesta ihmisestä. Metsänhaltijan intresseissä on tällöin eksyttää ihmisiä. – – Uskomus on havaittu monin paikoin myös Suomesta, joskin metsänhaltija harvemmin aiheutti suoraan



ihmisen kuoleman. Metsänhaltijan jäljille joutumisesta seurasi kuitenkin helposti niin sanottu metsänpeitto. – – (Pulkkinen 2014: 73.)

Läntisessä Suomessa paikallisia metsänhaltijoita koskevaan perinteeseen on vahvasti vaikuttanut skandinaavinen *skogsjungfru*-traditio. Nämä naispuoliset haltijat olivat luonteeltaan eroottisia. – – Perinne on hyvin kerrostunutta ja vaihtelee alueittain, ja eri olentoja koskevat traditiot ovat usein sekoittuneet keskenään. – – (Pulkkinen 2014: 75.)

Metsän pelottavuutta eli sen *tremendum*-luonnetta ovat puolestaan edustaneet pelottavat paikalliset, etenkin naispuoliset metsänhaltijat. (Pulkkinen 2014: 76.)



METSÄNHALTIJA menossa keikistelemaan metsämiesten tulille.

(Pulkkinen 2014: 77.)

Lisäksi kirjoittaja esittää esimerkkitapauksina neljä toisen äänen kertomusta ihmisten kohtaamisista metsänhaltijan kanssa, esimerkiksi seuraavan:

Ilkka-niminen metsästäjä oli kerran mettäs pitänyt nuotion ja siihen nuotion toiselle puolelle tuli alaston nainen keimailemaan. Niin Ilkka ampun sitä, ja se juoksi mettään. (Pulkkinen 2014: 75.)

Kirjoittaja siis käyttää metsänhaltija-olennon esittelyyn monipuolisia tiedonrakennuksen keinoja: geneeristä kuvausta ja määrittelyä, kuvaa ja kertomuksia. Metsänhaltijoita kuvataan menneessä aikamuodossa ihmisten kokemuksen kautta (*tunnettiin, pelättiin*). Tietoa rakentavana resurssina kuva muistuttaa tunnistuskuvaa (Koponen ym. 2017: 129): edustavaa kuvaa esiteltävän lajin yksilöstä. Toisaalta tapahtumakuvausena se esittää edustavaa ja yleistettävää erityistapausta. Havainnollistavan esimerkkiyksilön kuvaaminen ja siihen liittyvä – enemmän tai vähemmän implisiittinen – edustavuuden vaatimus tekee näkyväksi kirjoittajan käsityksen kategorian prototyyppisestä edustajasta. Tässä tapauksessa kuvatuksi on valittu nimenomaan skandinaavisen tradition mukaisesti feminiininen ja eroottinen (*keikistelemaan*) hahmo. Tietokuvituksessa tunnistettavuus nojaa usein kulttuurisiin stereotyyppeihin, mikä voi olla myös ongelmallista (ks. mts. 135–137).

Kuvan asettelu rakentaa käsitystä olennon luonteesta: se väijyy pahaa-aavistamatonta metsämiestä (vrt. Kress & van Leeuwen 1996: 44). Kuva representoi narratiivisen prosessin, jossa metsänhaltija on rooliltaan tekijä ja metsämies kohde – metsänhaltijan katse, joka tosin on lukijan näkymättömissä mutta oletettavissa, muodostaa vektorin, joka kohdistuu metsämieheen (mts. 63). Kuvateksti ilmaisee metsänhaltija-subjektin intransitiivista toimintaa, jossa kohteena olevat metsämiehet kuitenkin käyvät epäsuorasti ilmi; toiminta on verbin infinitiivimuodon avulla (*menossa*) pysäytetty still-kuvan tavoin tiettyyn hetkeen. Metsänhaltija on etualais-tettu ja asetettu kuvan keskiöön. Silmiinpistävimpänä elementtinä se on kuvan teema. Lukija asettuu tapahtuman sivustakatsojaksi: häneen ei suoraan oteta kontaktia katseella, vaan kirjoittaja tarjoaa tapahtuman lukijan katseltavaksi. Kuva on rajattu siten, että kaksi hahmoa ja niiden välinen suhde muodostavat kuvan viestin. (Ks. Kress & van Leeuwen 1996; O'Toole 1994: 6–12, 157.)

Kuva on taiteilijan näkemys, jonka koodausorientaatio on samaan aikaan sekä naturalistinen että aistillinen (Kress & van Leeuwen 1996: 170): se esittää tapahtuman, joka olisi sellaisenaan nähtävissä paikan päällä, toisaalta sen mustavalkoisuus ja piirroksisuus korostavat aistillista elämystä. Teksti puolestaan esittelee ja erittelee historiallisia käsityksiä, ja se voidaan nähdä tieteellisen kuvauksen (*descriptive report*, Martin & Rose 2008: 142–144) genren edustajana; olennaista on, että se esittää tietoa yleisesti pätevänä. Teksti on geneerisempi kuin tiettyä, yksittäistä tapahtumaa esittävä kuva, minkä seurauksena kuva on konkretisoiva esimerkki suhteessa tekstiin (Martinec & Salway 2005: 356).<sup>3</sup>

Kuvateksti sanoittaa kuvan spesifin tilanteen. Tämä näkyy myös verbien kielipiirteisessä muodossa: paikallissijainen infinitiivi selostaa juuri kyseisen kuvan tapahtumaa, siinä missä leipätekstissä aikalaiskokemuksiin viitataan menneessä muodossa: *tunnettiin, pelättiin* (vrt. Heikkilä 2006: 138–140). Kuvalla ja sen asettelulla tuodaan henkiolennon kulttuurista kontekstia lähemmäs lukijan kokemusmaailmaa ja tehdään sen roolia aikansa kansanuskossa ymmärrettäväksi: haltijoiden uskottiin väijyvän luonnossa kulkijoita, minkä tähden tuli olla varuillaan. Näin geneerinen käsitteellinen tietämys, joka näkyy tekstissä metsänhaltijaperinteen kielennyksissä (*pelättiin, naispuoliset, luonteeltaan eroottisia, pelottavuutta, tremendum-luonnetta*), täydentyy kuvalla, jossa nämä ominaisuudet aineellistuvat spesifin tilannekuvan visuaalisina piirteinä (perspektiivi, värikontrasti, alastoman naisen hahmo). Tekstissä esitetyt käsitepiirteet – tässä luonto, naiseus ja pelättävyys – ovat siis näkyvissä myös kuvassa (vrt. *kumpuamisen* käsitepiirteisiin yllä).

3 Piirroksen tulkintaan vaikuttavat luonnollisesti myös kulttuurinen ja taidehistoriallinen perinne; keskityn tässä käytännön syistä sen esittämään informaatioon. Kulttuurisen kontekstin näkökulmasta kuva on kiinnostavalla tavalla rekontekstualisoitu: se on peräisin Lauri Simonsuuren kirjasta *Myyttillisiä tarinoita* vuodelta 1947. Kyseessä on antropologinen kokoelma kansantarinoita, jossa on Erkki Tuomen kuvitus; huomattavaa on, että tuossa teoksessa kuva esiintyy ilman kuvatekstiä.

Kirjoittaja siis esittelee termin *metsänhaltija* ensin yleisellä käsitteellisellä tasolla ja valaisee sen kontekstia, jonka jälkeen hän siirtyy täydentämään geneeristä tietoa tapausesimerkeillä, spesifiä tilannetta esittäville kertomuksilla ja kuvalla. Vuorovaikutus jäsentyy toimintokuvioksi ESITTELY–ESIMERKKI, jossa kuva toimii ESIMERKKI-toimintona. Kuva kiinnittyy leipätekstissä niihin kohtiin, joista on tunnistettavissa eroottinen, pelottava ja metsämiehiä viettelevä metsänhaltija. Niin kirjoitetut tapauskertomukset kuin kuvakin ovat esimerkkisuhteessa geneeriseen, käsiteavaruutta esittelevään tekstiin. Kertomukset voidaan ajatella esimerkin 1 tapaan rinnakkaisina ESIMERKKI-toiminnon toteuttajina tai niiden voidaan nähdä asettuvan toimintokuvaan ESITTELY–ESIMERKKI erikseen. Jälkimmäistä tulkintaa perustelee se, että kuva (ja kuvateksti) ei selkeästi kiinnity tiettyyn kertomukseen, vaan pikemminkin kertomukset ja kuva ovat kaikki erillisiä (rinnakkaisia ja multilineaarisia) ESIMERKKEJÄ ESITTELY-toiminnolle.

Kirjoittaja välittää lukijalle samalla tietoa henkiolentoja luokittelevan käsittejärjestelmän luonteesta sekä uskontotieteen ja perinteentutkimuksen tieteenaloista (*Perinne on hyvin kerrostunutta* –). Uskomusperinne ja kertomukset vaihtelevat, ja samankaltaisista ja samannimisistä olennoista on ollut olemassa useita eri traditioita, joita on tutkimuksessa yhdistelty ja abstrahoitu tiettyjen termien alle. Näin lukija saa paitsi yleisen ja abstraktin käsityksen termistä, sen rajoista ja käytöstä myös konkreettista tietoa siitä, millaisena metsänhaltija on koettu ihmisten keskuudessa – ja lisäksi siitä, miten näitä asioita tutkitaan. Kirjoittajan strategia on yhdistellä laadultaan erilaista informaatiota termistä ja sen nimeämästä ilmiöstä ja näin rakentaa monipuolista tietoa lukijalle (vrt. Lemke 1990: 113; Calsamiglia & van Dijk 2004).

## 5 Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tutkinut kahden esimerkin avulla, millaisissa tehtävissä kvaalilisia resursseja voidaan käyttää osana termien selittämistä ja termin takana olevan käsitteen kuvaamista tietokirjoissa. Samalla olen esitellyt multimodaalisen toimintokuvion välineenä, jonka avulla kuvaa ja sanaa yhdistävää tekstikokonaisuutta voidaan jäsentää kirjoitetun vuorovaikutuksen näkökulmasta. Niin kirjoitetun tekstin kuin kuvan esitystapaa ohjaa sen tehtävä osana tietoa rakentavaa vuorovaikutusta. Esimerkiksi erilaisten prosessien kielellinen kuvaus ja prosesseja esittävät tieteellis-teknologisesti orientoituneet kuvat ovat keskenään ekspositiosuhteessa ja toteuttavat siten rinnakkain samoja toimintoja. Naturalistis-aistillisesti orientoitunut kuva puolestaan on esimerkkisuhteessa kansanperinteen käsiteavaruutta geneerisesti esittelevään tekstiin. Tarkasteltaessa kuvia kirjoitettuna vuorovaikutuksena kontekstissaan niiden sisäiset piirteet hahmottuvat tavoitteellisiksi valinnoiksi osana tekstilajia ja sen kommunikatiivisia tavoitteita.

Tiedon esittämiseen käytettäviä semioottisia resursseja ohjaavat osaltaan tieteenalan kulttuuriset käytänteet. Luonnontieteellisten prosessien kuvaukseen ovat vakiintuneet erilaiset kaavakuvat ja diagrammit, kun taas muinais- ja kansanuskoa esittelevät tekstit nojaavat usein piirrettyyn tai maalattuun kuvitukseen. Kuvien yleisemmäksi tehtäväksi hahmottuu Hylandin (2010: 119) ajatuksen mukaisesti nimenomaan kyseenalaistamattoman, ”valmiin” tiedon havainnollistaminen, siinä missä tieteellisissä teksteissä kuvilla tyypillisesti esitetään todisteita päätelmille ja tuetaan argumentointia. Termien merkitys ja käyttötavat esitetään esimerkeissä valmiina ja ongelmattomina lähtökohtina, eikä luokittelu- ja valintaperusteita ole kirjoitettu näkyviin (ks. Karvonen 1995: 144; Wignell 1998: 323). Tiedettä yleistajuistava teksti nojaa intertekstuaalisesti tieteellisiin teksteihin ja tieteelliseen keskusteluun, jossa neuvottelua tieteenalan keskeisistä tutkimuskohteista ja luokitteluperusteista on jo käyty – tätä kulttuurista taustaa vasten termit voidaan sellaisinaan ottaa lähtökohdiksi niitä erikseen perustelematta (ks. Karvonen 1995: 207).

Erilaisia tieteenaloja edustavissa esimerkeissä 1 ja 2 näkyy termien tarkoitteiden ero, joka pohjautuu erilaisiin tutkimuskohteisiin ja episteemisiin lähtökohtiin. Luonnontieteen käsitteenmuodostuksessa tyypillisesti jokin luonnossa havaittava olio tai ilmiö nimetään termillä ja luokitellaan osaksi käsitejärjestelmää. Kyseessä on siis nimilapun kytkeminen maailmassa havaittaviin kokonaisuuksiin, jotka termiksi nimeämisen kautta saavat identiteetin osana tieteenalan tietoa ja rajatun merkityksen tieteenalan diskurssiyhteisössä (käsitteestä ks. Swales 1990). Ihmistieteille puolestaan on ominaista, että tarkoitteita luodaan käsitteillä, abstrahomalla yksittäisistä tapahtumista kategorioita. Tieteenalan edustajien muodostaman diskurssiyhteisön kielenkäytössä nämä kategoriat vakiintuvat ja teknistyvät edelleen tieteellisiksi termeiksi. (Wignell 1998.) Tämä ero näkyy myös yleistajuisissa teksteissä: kumpuaminen on luonnosta osoitettava ilmiö, jolle termin selitysjakso antaa nimen. Metsänhaltija-termin abstrahointiprosessi yksittäisistä paikallisista kertomustraditioista taas näkyy erilaisina maantieteellisesti varioivina piirteinä ja kerrostuneena perinteenä: termin merkityksen ymmärtämiseen kuuluu elimellisenä tämän moninaisuuden ja kerroksellisuuden hahmottaminen.

Selittäviä multimodaalisia toimintokuvioita tulisi jatkossa tutkia laajentamalla sekä aineistoa että menetelmiä. Toimintokuvioita voisi tarkastella esimerkiksi kaksikulotteisen sivutilan rakenteen kattavalla analyysillä (esim. Bateman 2008; Hiippala 2013) sekä silmänliiketutkimuksen metodein (esim. Holsanova 2014; Bateman, Wildfeuer & Hiippala 2017: 159–162). Lisäksi erilaiset korpusmenetelmät – esimerkiksi kuvien koodaaminen tekstianalyysiohjelmalla kuvien lajin ja niiden toteuttamien toimintojen mukaan – saattaisivat valottaa multimodaaliseen tekstikokonaisuuteen kirjoitetun vuorovaikutuksen anatomiaa. Selvää kuitenkin on, että tarvetta jatkotutkimukselle on vastakin suomenkielisen tietokirjallisuuden ja yleistajuisten tieteen esitystavoissa ja niiden analyysin sovelluksissa.

## Aineistolähteet

Myrberg, K. & M. Leppäranta 2014. *Meret. Maapallon siniset kasvot*. Helsinki: Ursa.  
Pulkkinen, R. 2014. *Suomalainen kansanusko. Samaaneista saunatonnttuihin*. Helsinki: Gaudeamus.

## Kirjallisuus

- Bateman, J. 2008. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave Macmillan.
- Bateman, J., J. Wildfeuer & T. Hiippala 2017. *Multimodality. Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Butcher, K. 2014. The multimedia principle. Teoksessa R. Mayer (toim.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, 174–205.
- Calsamiglia, H. & T. van Dijk 2004. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse & Society* 15 (4), 369–389. <https://doi.org/10.1177/0957926504043705>.
- Coopmans, C., J. Vertesi, M. Lynch & S. Woolgar 2014. *Representation in scientific practice revisited*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dancygier, B. & L. Vandelanotte 2017. Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics* 28 (3). <https://doi.org/10.1515/cog-2017-0074>.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Forceville, C. 2007. Book review: Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook. *Journal of Pragmatics* 39 (6), 1235–1238. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.007>.
- Halliday, M. A. K. & C. Matthiessen 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Heikkilä, E. 2006. *Kuvan ja tekstin välissä. Kuvateksti uutiskuvan ja lehtijutun elementtinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hiidenmaa, P. 2018. Tekijä ja lukija tietokirjan kynnysteksteissä. Teoksessa T. Rahtu, S. Shore & M. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 80–115.
- Hiidenmaa, P., M. Virtanen, H. Satokangas, E. Vitikka & I. Lindh 2018. Tiedonkerronta. Esitystavat ja tekijän läsnäolo kotimaisessa tietokirjallisuudessa. *Avain* 4/2018, 82–86. <https://doi.org/10.30665/av.76583>.
- Hiippala, T. 2013. *Modelling the structure of a multimodal artefact*. Helsinki: University of Helsinki.
- Hoey, M. 1983. *On the surface of discourse*. London: George, Allen & Unwin.
- Hoey, M. 2001. *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Holsanova, J. 2014. Reception of multimodality: applying eye tracking methodology in multimodal research. Teoksessa C. Jewitt (toim.) *The Routledge Handbook of multimodal analysis*. Toinen painos. London: Routledge, 287–298.
- Hovmark, H. (2010). Gid man kunne have bragt en tegning! Om definitioner og illustrationer i ensproglige ordbøger. *Skrifter udgivet af Nordisk Forening for Leksikografi* 11, 192–208. <https://tidsskrift.dk/nsil/article/view/19231>.

- Hyland, K. 2010. Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes* 9, 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.003>.
- Jewitt, C. 2009. Different approaches to multimodality. Teoksessa C. Jewitt (toim.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 28–39.
- Järvinen, S. 2001. Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Teoksessa T. Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 173–258.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ketola, A. 2018. *Word–image interaction in technical translation. Students translating an illustrated text*. Tampere: Tampere University Press.
- Koivisto, J. 2011. *EU-artiklar som multimodala budskap. Text, bild och begriplighet i rapporteringen om EU-utvidgningen i finska och svenska morgontidningar år 2002 och 2004*. Tampere: Tampere University Press 2011.
- Komppa, J. 2012. Retorisen rakenteen teoria. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 186–193.
- Koponen, J., J. Hildén & T. Vapaasalo 2017. *Tieto näkyväksi. Informaatiomuotoilun perusteet*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 1996. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge. [Uusittu painos 2006.]
- Lemke, J. 1990. *Talking Science. Language, learning, and values*. New York: Ablex.
- Lemke, J. 1998. Multiplying Meaning. Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text Teoksessa J. Martin & R. Veel (toim.) *Reading Science*. London: Routledge, 87–113.
- Luzón, M. 2009. Scholarly hyperwriting: The function of links in academic weblogs. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 60 (1), 75–89. <https://doi.org/10.1002/asi.20937>.
- Luzón, M. 2013. Public communication of science in blogs: Recontextualizing scientific discourse for a diversified audience. *Written Communication* 30 (4), 428–457. <https://doi.org/10.1177/0741088313493610>.
- Lynch, M. 1990. The Externalized Retina. Selection and Mathematization in the Visual Documentation of Objects in the Life Sciences. Teoksessa M. Lynch & S. Woolgar (toim.) *Representation in scientific practice*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Löytönen, M. 2017. Miten kirjojen kuvamaailma on muuttunut? Teoksessa P. Hiidenmaa (toim.) *T niin kuin tietokirjallisuus*. Helsinki: Äidinkielen opettajan liitto, 101–108.
- Machin, D. & A. Jaworski 2006. Archive video footage in news: creating a likeness and index of the phenomenal world. *Visual Communication* 5, 345–366. <https://doi.org/10.1177/1470357206068464>.
- Makkonen-Craig, H. 2014. The emergence of a research tradition: Dialogically-oriented linguistic discourse analysis. Teoksessa A.-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig (toim.) *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, 121–132. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:757298/FULLTEXT02.pdf>.
- Mann, W. & S. Thompson 1988. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, 8 (3), 243–281. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>.
- Marsh, E. & M. White 2003. A taxonomy of relationships between images and text. *Journal of Documentation*, 59 (6), 647–672. <https://doi.org/10.1108/00220410310506303>.
- Martin, J. & D. Rose 2008. *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Martinez, R. & A. Salway 2005. A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication* 4 (3), 337–371. <https://doi.org/10.1177/1470357205055928>.

- Merke, S. 2016. Establishing the explainable in Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction: Student-initiated explanation sequences. *Learning, Culture and Social Interaction* 9, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.002>.
- Mikkonen, K. 2005. *Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikonoteksteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Morton, T. 2015. Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. *The Language Learning Journal*, 43, 256–270. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053283>.
- Mäntynen, A. 2003. *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nikolajeva, M. & C. Scott 2006. *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nord, A. 2008. *Trädgårdsboken som text 1643–2005*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Oittinen, R., A. Ketola & M. Garavini (toim.) 2017. *Translating picturebooks. Revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. New York: Routledge.
- O’Toole, M. 1994. *The language of displayed art*. Leicester University Press.
- Pasanen, P. 2015. Tavallisten kielenkäyttäjien käsityksiä termeistä. Teoksessa D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Rajojen dynamiikkaa, Gränsernas dynamik, Borders under negotiation, Grenzen und ihre Dynamik*. VAKKI-symposiumi XXXV 12.–13.2.2015. Vaasa: VAKKI Publications, 178–187. [http://www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015\\_Pasanen.pdf](http://www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015_Pasanen.pdf).
- Pälli, P. 2003. *Ihmisyryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Tampere: Tampere University Press.
- Raevaara, T. 2016. *Tajuaako kukaan? Opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Rahtu, T. 2013. Tieteellisestä yleistajuiseen kielenkäyttöön. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 99–118.
- Rahtu, T., S. Shore & M. Virtanen (toim.) 2018. *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rose, D. & J. Martin 2012. *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Satokangas, H. (tulossa). Termien havainnollistamisen kerronnalliset keinot yleistajuisissa tietokirjoissa. Näkökulmana toimintokuviot. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Satokangas, H. (tekeillä). Termien selittämisen toimintokuviot yleistajuisessa tietokirjassa. Käsikirjoitus.
- Shore, S. 2008: Lauseiden tekstuaalisesta jäsennyksestä. *Virittäjä* 112, 24–65. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40639>.
- Shore, S. 2014. Reading to learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 37–63.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. 2001. Interaction in academic writing. Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics* 22/1, 58–78. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>.
- Thompson, G. 2012. Intersubjectivity in newspaper editorials. Construing the reader-in-the-text. *English Text Construction* 5 (1), 77–100. <https://doi.org/10.1075/bct.65.05tho>.
- Thompson, G. & S. Hunston 2000. Evaluation: an introduction. Teoksessa S. Hunston & G. Thompson (toim.) *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1–27.
- Thompson, G. & P. Thetela 1995. The sound of one hand clapping. The management of interaction in written discourse. *Text* 1, 103–127. <https://doi.org/10.1515/text.1.1995.15.1.103>.

- TSK 1988 = *Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät*. Toim. Tekniikan Sanastokeskus ry. TSK 14. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto SFS ja Tekniikan Sanastokeskus ry.
- Unsworth, L. & C. Cleirigh 2009. Multimodality and reading. The construction of meaning through image-text interaction. Teoksessa C. Jewitt (toim.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 151–163.
- Virtanen, M. 2015. *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Virtanen, M. & L. Kääntä 2018. At the intersection of text and conversation analysis: analysing asynchronous online written interaction. Teoksessa L. Haapanen, L. Lehti & L. Kääntä (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018/11, 137–155. <https://doi.org/10.30660/afinla.69081>.
- Vitikka, E. 2018. Hyperlinkkien funktiot ja kirjoittaja- ja lukijapositiot. *Virittäjä* 122, 161–186. <https://doi.org/10.23982/vir.63134>.
- Wignell, P. 1998. Technicality and abstraction in social science. Teoksessa J. Martin & R. Veel (toim.) *Reading science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge, 297–326.
- Wignell, P., J. Martin & S. Eggins 1993. The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. Teoksessa M. Halliday & J. Martin (toim.) *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press, 136–165.



*Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 77. Jyväskylä. s. 120–134.*

**Jutta Rosenberg**  
Åbo Akademi

## Hashtagit merkityksien rakentajina suomenkielisissä Instagram-päivityksissä

This article examines ways in which Finnish Instagram users employ hashtags in their posts. Hashtags are not used only to link posts with the same tag together but also to guide readers' interpretations. The research material consists of 1,500 Instagram posts by private Instagram users with open accounts who have written their updates mainly in Finnish language. Findings indicate that the Finnish users employ hashtags 1) as topic tags, to highlight the subject and theme of the post; 2) as additions, to provide the necessary information for the interpretation of the post; and 3) as evaluative meta comments regarding the emotions connected with the post, the values of the writer and the tone of the post. The study has implications for the understanding of everyday construction of meaning in social media.

**Keywords:** language use, social media, hashtag, Instagram

**Asiasanat:** kielenkäyttö, sosiaalinen media, aihetunniste, Instagram



## 1 Johdanto

Elokuussa 2007 Chris Messina ehdotti Twitter-päivityksessään ristikkomerkin käyttöä tunnisteena ryhmittämään twiittejä (Messina 2007). Tunniste, eli hashtagi<sup>1</sup> muodostetaan ristikkomerkillä (#) ja sitä seuraavalla välilyöntiin päättyvällä merkkijonolla, usein yhdellä tai useammalla sanalla. Messinan ajatuksesta alkunsa saanut hashtag-toiminto tuli osaksi Twitterin käyttöliittymää vuonna 2009. Myöhemmin käytäntö levisi myös muihin sosiaalisiin medioihin, kuten Instagramiin ja Facebookiin. Hashtagien perusidea on yhdistää saman aihealueen päivityksiä keskenään ja helpottaa näin tiedonhakua sosiaalisissa medioissa. Klikkaamalla hashtagia käyttäjä löytää kaikki avoimet päivitykset, jotka sisältävät kyseisen tagin. Peruskäyttönsä lisäksi hashtageille on kuitenkin kehittynyt myös muita tehtäviä. Hashtagilla on todettu päivityksissä olevan muun muassa erilaisia pragmaattisia funktioita (ks. esimerkiksi Zappavigna 2011; Wikström 2014; Scott 2015; Zappavigna 2018).

Tavoitteeni on kuvailla ja analysoida suomenkielisten Instagram-käyttäjien tapaa hyödyntää hashtagia päivityksissään. Hashtagilla kirjoittajat voivat ilmaista, että #-merkkiä seuraavalla merkkijonolla on erityinen rooli kyseisessä tekstissä (Zappavigna 2018: 30). Lisäämällä ristikkomerkin kuvatekstin osien, kuten sanojen tai lauseiden eteen, kirjoittaja voi ohjata lukijan huomiota haluamaansa suuntaan ja korostaa typografisin keinoin valitsemiaan elementtejä. Artikkelini tutkimuskysymys on, miten suomenkieliset käyttäjät rakentavat merkityksiä hashtagien avulla Instagramin kuvateksteissä. Tutkimukseni kohteena ovat siis nimenomaan hashtagien kielelliset, merkitystä rakentavat funktiot, ei niiden tekninen linkittävä tehtävä. Analysoin artikkelissani ensisijaisesti aineistoni suomenkielisiä hashtagia. Koska analyysissä esitetyt esimerkit ovat kokonaisia kuvatekstejä, myös muutamia englanninkielisiä hashtagia on analysoitu.

Tutkimuksessani tavoitellaan laajempaa kuvaa suomenkielisten käyttäjien kielestä sosiaalisissa medioissa ja pyritään saamaan uutta tietoa suomen kielen ja sen muutoksen tutkimukseen ja kuvaukseen.

## 2 Tutkimuksen taustaa

Verkkosuomea ja suomenkielistä sosiaalista mediaa ovat tutkineet esimerkiksi Helasvuo ym. (2014) teoksessa *Kieli verkossa*, jossa esitellään digitaalisen viestinnän tutkimuskenttää ja luodaan pohjaa alan suomenkieliselle terminologialle. Twitteriä ovat tutkineet esimerkiksi Salomaa (2017) ja Salomaa & Lehtinen (2018), jotka tutkivat jalkapallofaniutta Twitterissä. Tutkimuksissa tarkastellaan suomalaisten jalkapal-

---

1 Kielitoimiston ohjepankki kutsuu ristikkomerkkiä ja sitä seuraavaa merkkijonoa aihetunnisteeksi. Koska kyseistä tunnistetta käytetään muissakin tehtävissä kuin aihetunnistimena, käytän tunnisteesta termiä hashtagi.

lofanien katsomiskokemusta jalkapallon MM-kisojen aikana television ja Twitterin vuorovaikutuksessa. Suomenkielisiä keskustelupalstoja on tutkinut muun muassa Jantunen (2018), joka on korpusavusteisen diskurssianalyysin avulla tutkinut homouteen ja heterouteen liittyvää digitaalista diskurssia suomi24:ssä. Vitikka (2018) on tutkinut hyperlinkkien funktioita blogiteksteissä sekä linkkien kautta teksteihin kirjoitettavia kirjoittaja- ja lukijaposoitioita suomenkielissä terveys- ja ravitsemusaiheisissa blogeissa. Hämäläisen (2019) tuore verkkokielen nimistöntutkimukseen pohjautuva väitöskirja käsittelee verkkoyhteisöjen käyttäjänimiä ja virtuaalisen minigolfpelin radannimiä. Hiippala ym. (2019) ovat tutkineet geotaggausta Instagramissa monikielisestä perspektiivistä, mutta suomenkielistä Instagramia ei ole vielä laajemmin tutkittu.

Hashtagien uusia merkityksiä ja tehtäviä on 2010-luvun aikana tutkittu monesta eri näkökulmasta. Hashtagien on todettu toimivan muun muassa tunteiden (Lee & Chau 2018; Matley 2018) ja sarkasmin ilmaisimina (Kunneman ym. 2015). Hashtageilla on todettu olevan niin narratiivisia (Giaxoglou 2018) kuin pragmaattisiaakin funktioita (Wikström 2014; Scott 2015). Hashtageja käytetään myös sosiaalisten medioiden ulkopuolella (Heyd & Puschman 2017) ja jopa puhekielessä (Scott 2018).

Tässä tutkimuksessa käsittelem hashtageja merkityksien rakentajina Instagram-päivityksissä. Kuvienjakosovellus Instagram on sosiaalinen verkosto, joka avattiin lokakuussa 2010. Instagramilla on maailmanlaajuisesti yli miljardi käyttäjää (Instagram 2018a) ja Suomessa noin 1,2 miljoona käyttäjää, joista yli 60% on aktiivisia käyttäjiä eli he käyttävät palvelua päivittäin (DNA 2017). Instagramia käytetään lähtökohtaisesti mobiililaitteilla ja se edellyttää sovelluksen latausta ja rekisteröitymistä käyttäjäksi. Sovelluksen avulla rekisteröityneet käyttäjät voivat tehdä päivityksiä, jotka koostuvat kuvista tai videoista ja niiden mahdollisista kuvateksteistä, sekä selata muiden käyttäjien päivityksiä. Instagramissa kuvatekstien pituus ei ole yhtä rajoitettu kuin Twitterissä, jossa tekstien pituus on rajattu 280 merkkiin.

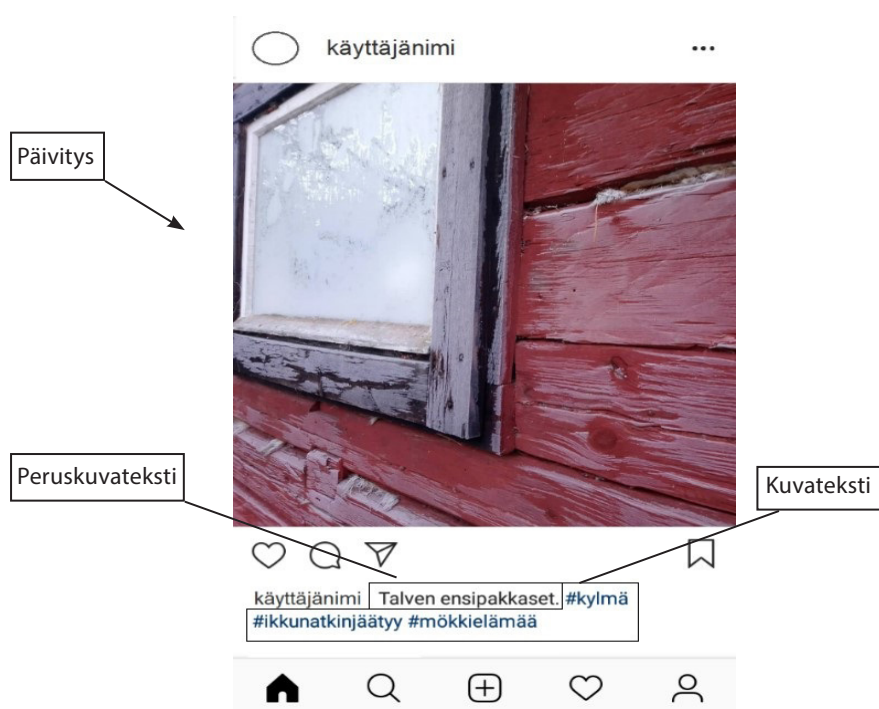
Tavoitteeni on tarkastella hashtageja ja niiden roolia merkityksen rakentajina osana multimodaalista diskurssia. Multimodaalisessa tekstissä eri moodit kuten esimerkiksi teksti, kuva, äänenpaino ja eleet viestittävät eri merkityksiä. Koska moodeilla on merkityksen rakentajina erilaisia rajoituksia, rakentuu tekstin kokonaismerkitys eri moodien vuorovaikutuksessa. (Kress 2009: 58, 2010: 28.) Instagram-päivityksien päämoodi on kuva, koska se on päivityksen ainoa pakollinen osa. Kirjoittaja voi halutessaan lisätä päivitykseen myös kuvatekstin. Heikkilä (2006: 137–151) on väitöskirjassaan todennut sanomalehtien kuvatekstien toimivan leipätekstin paratekstinä ja niillä olevan kolme pääfunktioita: kuvateksti täydentää, toistaa tai tiivistää leipätekstiä. Instagramin kuvateksteillä on samantapaisia funktioita suhteessa päivityksen kuvaan: niiden avulla toistetaan kuvan sisältö eksplisiittisesti, tiivistetään kuvan sisältö sanoin sekä täydennetään kuvaa antamalla lisäinformaatiota, mikä helpottaa päivityksen kokonaismerkityksen tulkintaa. Instagramin multimodaalista diskurssia on

aikaisemmin tutkinut esimerkiksi Helen Caple (2018). Hänen tutkimuksensa osoitti, että Instagram-päivityksien tarkastelu korpusavusteisen multimodaalisen diskursianalyysin avulla mahdollistaa päivityksien monipuolisemman tulkinnan, ja toteaa multimodaalisuuden olevan kiinteä osa Instagramin diskurssia.

### 3 Aineisto ja menetelmä

Käyttämäni aineisto koostuu 1500 suomenkielisestä Instagram-päivityksestä. Aineisto on kerätty artikkeliväitöskirjaani *#suomi – suomenkielisten käyttäjien hashtagit Instagramin kuvateksteissä* varten. Tässä ensimmäisessä artikkelissa lähestymistapani on kvalitatiivinen: esittelen kehittämäni analyysimallia kokonaisaineistosta valitsemieni 12 päivityksen avulla. Valitsemani esimerkit sopivat mielestäni tyyppiesimerkeiksi kehittämistäni kategorioista.

Termillä päivitys viitataan artikkelissani kuvan ja tekstin muodostamaan kokonaisuuteen. Kuvatekstillä tarkoitan kuvan alla olevaa tekstiä, joka voi koostua peruskuvatekstistä, hashtagista ja emojiysymboleista. Peruskuvatekstillä viitataan siihen osaan tekstiä, joka koostuu usein kokonaisista lauseista ja virkkeistä ja on väriltään musta. (Ks. kuva 1.)



KUVA 1. Instagram-päivityksen rakenne. Kuvakaappaus kirjoittajan omalta tililtä.

Tutkimukseni aineiston valitsin aikuisten Instagram-käyttäjien avoimilta henkilökohtaisilta tileiltä. Henkilökohtaisella tilillä tarkoitan tiliä, joka ei kuulu julkisuuden henkilölle tai somevaikuttajalle, kuten tubettajalle tai bloggaajalle. Rajaan tutkimuksen ulkopuolelle myös tietyn teeman, kuten työn, harrastuksen tai kotieläinten ympärille rakennetut tilit ja keskityn avoimiin tileihin, joiden tyypillinen tehtävä on oman elämän kuvaaminen.

Valitsin aineistooni päivityksiä, joiden peruskuvateksti oli suomenkielinen ja jotka sisälsivät vähintään yhden suomenkielisen hashtagin. Koska näkökulmani on kielellinen, tarkastelen ainoastaan leksikaalisin elementein muodostettuja hashtagia. Instagramin emojihashtageja on tutkinut esimerkiksi Highfield (2018).

Hain päivitykset verkkoselaimen kautta Instagramin omalla hakukoneella vuoden 2017 päivityksistä. Tein haut vuoden 2017 aikana. Hakuja tehdessäni käytin Instagramia verkkoselaimella ilman sisäänkirjautumista. Käytin hakusanoina suomenkielisiä nominatiivimuotoisia hashtagia, esimerkiksi #koira. Hakutuloksista hain hakukriteerien täyttäviä käyttäjätilejä, joiden päivityksistä valitsin tutkimukseni aineiston.

Valittuani sopivat käyttäjätilit tein muistiinpanot päivitysten keskeisestä sisällöstä. Säilytin tutkimusta varten käyttäjätilien nimimerkit, päivitysten päivämäärät ja kuvatestit. Koska Instagramin käyttöehdot (Instagram 2018b) kieltävät kuvien tallentamisen, laadin kuvan sisällöstä sanallisen yhteenvedon.

Sosiaalisessa mediassa julkaistut päivitykset ovat haastava tutkimusaineisto erityisesti yksityisyyden suojan kannalta. Avoimesti internetissä saatavilla olevaa sisältöä voidaan kuitenkin pitää julkisena (ks. esimerkiksi Herring 1996; Ågren 2000). Vaikka tutkimukseni aineisto koostuu yksityishenkilöiden henkilökohtaisista Instagram-päivityksistä, valitsemani käyttäjätilit ovat avoimia ja julkisia. Käyttäjät voivat määrittellä tilinsä asetukset niin, että vain heidän hyväksymänsä rekisteröityneet Instagram-käyttäjät voivat tarkastella tilien sisältöä. Avoimien tilien käyttäjät ja päivitykset ovat sen sijaan haettavissa hakukoneilla, kuten esimerkiksi Googlella, ja kenen tahansa luettavissa verkkoselaimen kautta. Täten ne voidaan katsoa julkiseksi viestinnäksi, jonka käyttöön tutkimusaineistona ei tarvita erillistä suostumusta.

Instagramin käyttöehtojen (Instagram 2018b) mukaan käyttäjien täytyy olla 13 vuotta täyttäneitä. Olen kuitenkin hakenut tutkimukseni aineiston ainoastaan tileiltä, joiden käyttäjät ovat kuviensa ja käyttäjätietojensa perusteella yli 18 vuotta vanhoja. Vaikka tilit ovat julkisia, otan käyttäjien yksityisyyden suojan huomioon julkaisemalla esimerkit ilman käyttäjätietoja, sillä esimerkiksi päivittäjän nimimerkki ei ole tutkimuksen kannalta oleellinen. En myöskään julkaise päivityksien kuvia, joiden käyttöä rajoittavat yksityisyyden suojan ja tekijänoikeuksien lisäksi myös Instagramin käyttöehdot (ks. Instagram 2018b). (Anonymisoinnista ks. Kuula 2006.)

Tarkasteluni lähtökohtana käytän Zappavignan (2018) analyysimallia, jossa kategorisoidaan hashtagien semioottisia funktioita Hallidayn (1973, 1978) syste-

mis-funktionaalisen kieliteorian perspektiivistä sekä Scottin (2015) pragmaattista analyysimallia, joka pohjautuu Sperber & Wilsonin (1986) relevanssiteoriaan.

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian mukaan tekstin merkitys rakentuu tilanteisessa kontekstissa. Kielenkäyttöä motivoivat yhteisön sosiaaliset konventiot, jotka puolestaan muokkaavat kieltä. (Shore 2012: 134–136.) Zappavigna (2018: 41) ryhmittelee hashtagien funktiot systeemis-funktionaalista kieliteoriaa soveltaen 1) ideationaaliseksi, päivityksen aihetta merkitseviksi, sekä 2) interpersoonaisiksi, evaluatiiviseksi metakommenteiksi. Zappavignan (2018: 42–43) mukaan hashtagit aiheen merkitsijöinä ovat verrattavissa avainsanojen käyttöön. Ne kertovat tiivistetysti päivityksen aiheen tai viittaavat siihen semanttiseen kenttään, johon päivitys kuuluu. Hashtagit evaluatiivisina metakommentteina kertovat kirjoittajan asenteista ja rakentavat suhteita käyttäjien välillä. Evaluatiiviset kommentit antavat lukijalle vihjeitä päivityksen tulkitsemiseksi. (Zappavigna 2018: 42–43.)

Relevanssiteoriaan pohjautuvassa tutkimuksessaan Scott (2015: 10–12) toteaa, että kirjoittajan tulee rakentaa viestinsä niin, että lukija pääsee mahdollisimman pienin ponnistuksin mahdollisimman relevanttiin tulkintaan. Online-viestinnässä lukijalla on kuitenkin käytettävissä vähemmän kontekstuaalisia vihjeitä kuin esimerkiksi kasvokkain tapahtuvassa kommunikaatiossa. Scott (2015: 12) huomauttaa, että avoimien käyttäjätilien lukijakunta on periaatteessa rajaton ja päivittäjälle osittain tuntematon. Niinpä avoimen tilin käyttäjä ei voi hallita sitä, kuka päivityksiä lukee tai milloin ja missä niitä luetaan, eikä päivityksillä ole kirjoittajalle ja lukijalle yhteistä pysyvää kontekstia. Scott (2015: 14–15) kuitenkin toteaa, että kirjoittaja voi ohjata lukijan päätelmiä lisäämällä päivitykseen hashtageja. Scottin (2015: 14) mukaan hashtagien avulla voidaan esimerkiksi korvata sanatonta viestintää, joka puhetilanteessa ohjaa tulkintaa ja joka kirjoitetusta viestinnästä puuttuu. Hashtagien avulla kirjoittaja pystyy siis pienin apukeinoin, olematta liian eksplisiittinen, tekemään päivityksestään tulkinnan kannalta mahdollisimman relevantin.

Analysoin aineistoni hashtagit Zappavignan (2018) ja Scottin (2015) mallien avulla, tunnistaakseni jokaiselle hashtagille pääfunktion. Päädyin lopulta luokittelemaan hashtagit niiden funktioiden perusteella seuraavasti: 1) aihetta merkitsevät ja korostavat hashtagit, 2) lisäinformaatiota antavat ja kontekstia rakentavat hashtagit sekä 3) evaluatiiviset metakommentit. Yhdellä hashtagilla voi kuitenkin olla useampia metafunktiota, joten kategoriat eivät ole toisiaan poissulkevia. Luokittelu on omani, ja perustuu aineistostani tekemiin havaintoihin. Kategoriani vastaavat osittain aikaisemmassa, englanninkielisiä hashtageja koskevassa tutkimuksessa käytetyjä kategorioita (ks. Wikström 2014; Scott 2015; Zappavigna 2018).

## 4 Hashtagit merkityksen rakentajina

Zappavignan (2018: 15) mukaan hashtageilla on päivityksissä kaksoisrooli: tekninen rooli linkkinä, joka yhdistää kaikki saman hashtagin sisältämät avoimet päivitykset, ja rooli semioottisina resursseina, osana metadiskurssia, joilla on päivityksissä erilaisia lingvistisiä funktioita. Highfield & Leaver (2015) huomauttavat, että hashtagien käyttö ei välttämättä ole linkittämisen kannalta tietoista. Ei siis voida olettaa, että tietyn hashtagin käyttäjä on tietoisesti halunnut yhdistää oman päivityksensä toisiin päivityksiin, joissa on sama hashtagi. Heidän mukaansa hashtagien semanttisen käytön motiivit perustuvat päivityksen eksplisiittisen tai implisiittisen merkityksen rakentamiseen.

Zappavigna (2018: 35) kutsuu ristikkomerkkiä eräänlaiseksi diskurssipartikkeliksi. Se toimii siis kontekstivihjeenä eli viestii lukijalle, että ristikkomerkkiä seuraa päivityksen tulkinnan kannalta tärkeä sana tai ilmaus. On tärkeää panna merkille, että itse ristikkomerkillä ei aina ilmaista samaa merkitystä. Ristikkomerkki sinänsä ei merkitse esimerkiksi tunnelmaisua tai huumoria. Hashtagien rooli merkitysten rakentajina realisoituu käyttöyhteydessä, vuorovaikutuksessa muiden moodien merkitysten kanssa.

### 4.1 Aihetta merkitsevät ja korostavat hashtagit

Ristikkomerkin avulla kirjoittaja voi eksplisiittisesti tuoda esiin päivityksen aiheen eli korostaa, mistä päivityksessä on kyse (Bonilla & Rosa 2015: 5; Zappavigna 2018: 30). Hashtagien avulla päivittäjä ohjaa lukijaa ja välttää väärinkäsityksiä sekä epäselviä tulkintoja. Avoimien päivitysten kirjoittajat eivät voi vaikuttaa siihen kuka päivityksiä lukee. Hashtagien avulla päivityksistä tehdään eksplisiittisempiä ja vähemmän tilannesidonnia, jotta lukijan olisi mahdollisimman helppo tulkita niitä.

Esimerkissä (1) kuvassa näkyy mosaiikkityö sekä olutpullo, jonka etiketissä lukee *Mosaic Lager*.

(1) Tämän päivän teemana #mosaiikki. #käsityötaiteenperusopetus #saunajuoma

Päivityksen peruskuvatekstiin on upotettu hashtagi *#mosaiikki*. Kyseinen hashtagi toimii linkkinä, jonka avulla mosaiikista kiinnostuneet löytävät päivityksen. Tarkoitus on kuitenkin myös korostaa mosaiikin keskeistä roolia päivityksen sisällössä. Digitaalisten tekstien lukemiselle on tunnusomaista pintapuolinen lukeminen, *skimming*, sekä epälineaarinen, selaileva lukutapa ja avainsanojen etsiminen tekstistä (ks. esimerkiksi Ziming 2005). Koska ristikkomerkki erottaa tärkeän sanan peruskuvatekstistä ja koska toimivat hashtagi-linkit ovat eri värisiä kuin linkittämätön teksti (ks. kuva 1), hashtagit erottuvat peruskuvatekstistä ja lukijan huomio kiinnittyy ensisijaisesti niihin. Scottin (2015: 13) mukaan lukija voi tämän tyyppisestä visuaalisesta

korostuksesta päätellä, että kyseessä on tulkinnan kannalta tärkeää tietoa. Koska Instagramia käytetään mobiililaitteilla, eivät perinteisessä kirjoitetussa tekstissä käytettävät korostuskeinot, esimerkiksi kursiivi tai lihavointi, ole käytettävissä. Kasvokain käytävässä keskustelussa sana *mosaiikki* voitaisiin lausua erityisen korostetusti, esimerkiksi kovemalla äänenpainolla (ks. esimerkiksi Wharton 2009).

Koska hashtagit ovat syntaktisesti joustavia, voivat ne esiintyä missä tahansa kohtaa tekstiä, eli myös osana peruskuvatekstiä (Zappavigna 2018: 31), lauseenjäseninä, kuten yllä olevassa esimerkissä (1). Tsur & Rappoportin (2012: 2) mukaan hashtagit sijoitetaan yleisimmin peruskuvatekstin jälkeen. Tällaisina erillisinä lisäyksinä hashtagit eivät ole osa edeltävää lausetta. Niitä voidaan pitää parateksteinä, jotka toistavat tai täydentävät peruskuvatekstin antamaa informaatiota.

Esimerkissä (2) kuvassa näkyy inkiväärijuuri, hunajapurkki sekä teekuppi.

- (2) Nyt kaikki keinot kehiin! Kotiäiti ei voi sairastaa. Ollaan meinaan sen verran kovia mimmejä, ettei meille löydy sijaisia. #hunaja #inkivääri #flunssauskausi #olenkorvaamaton #kotiäiti

Lisäyksinä olevien hashtagien #hunaja #inkivääri ja #flunssauskausi avulla kirjoittaja korostaa päivityksen aihetta, eli niitä keinoja, jotka hän on ottanut käyttöön selviytyäkseen mahdollisimman terveenä flunssauskaudesta. Vaikka kirjoittajan käyttämät keinot näkyvät päivityksen kuvassa, hän on laittanut ne myös kuvatekstiin. Päivityksen aihe on siis eksplikoitu hashtagien avulla. Näin kirjoittaja pystyy ohjaamaan lukijan tulkintaa haluamaansa suuntaan.

Esimerkin (3) kuvassa on paketoitu lahja sekä kukkakimppu.

- (3) Syntymäpäivälahja isoveljelle #syntymäpäivälahja #isoveli

Hashtagit #syntymäpäivälahja ja #isoveli toistavat peruskuvatekstin ja kuvan sisällön. Hashtagit ja linkin väri toimivat huomion kohdistajina samaan tapaan kuin esimerkissä (1). Lukijan huomio kohdistuu oletettavasti ensin päivityksen kuvaan ja tämän jälkeen elementteihin, jotka poikkeavat mustasta peruskuvatekstistä (ks. esimerkiksi Ziming 2005). Näin kirjoittaja varmistaa, että lukija pystyy helposti tulkitsemaan päivityksen sisällön kirjoittajan toivomalla tavalla myös nopeasti Instagram-syötettä selaillessaan.

## 4.2 Kontekstia rakentavat ja lisäinformaatiota antavat hashtagit

Hashtagien avulla kirjoittaja voi ankkuroida päivityksensä tiettyyn kontekstiraamiin (Bonilla & Rosa 2015: 5). Selittävien hashtagien avulla kirjoittaja antaa lisätietoa, mikä parantaa päivityksen luettavuutta ja informaatioarvoa. Selittävät ja kontekstualisoivat hashtagit sijoitetaan yleensä erillisiksi lisiksi peruskuvatekstin jälkeen. Ilman näi-



tä lisäyksiä ja sitä kontekstia, jota hashtageilla rakennetaan, päivitystä voi olla vaikea tulkita.

Esimerkin (4) maisemakuva jäisi moniselitteiseksi ilman hashtagia #kilpisjärvi, joka kertoo missä kuva on otettu.

(4) Näissä maisemissa tänään #kilpisjärvi #lovinglappi

Kirjoittaja ei voi olettaa lukijoiden tietävän hänen olevan Lapissa ja nimenomaan Kilpisjärven rannalla tai tunnistavan kyseistä paikkaa vain kuvan perusteella. Hash-tagilla #kilpisjärvi kirjoittaja tekee päivityksestään mahdollisimman relevantin niin monelle lukijalle kuin mahdollista.

Esimerkin (5) kuvassa näkyy pyörillä oleva vauvansänky keittiössä.

(5) Suosittelen tätä kaikille jotka mieltii hankintoja vauvalle! #vaavisänky #helpotusarkeen #suosittelen #sopiisisustukseen #ihanparas #newborn #kitchen

Pelkkä kuvateksti *Suosittelen tätä kaikille jotka mieltii hankintoja vauvalle* ei itsessään riitä kertomaan, mitä asiaa kuvassa suositellaan. Hashtagilla #vaavisänky kirjoittaja lisää päivityksen tulkinnan kannalta välttämättömän tiedon. Kyseisen hashtagin avulla lukija pystyy tulkitsemaan päivityksen mielekkäällä tavalla: kirjoittaja haluaa suositella nimenomaan Vaavisänky-merkkistä pyörillä olevaa, vuokrattavaa vauvansänkyä, eikä jotain muuta kuvassa näkyvää asiaa.

Esimerkeissä (4) ja (5) analysoidut hashtagit ovat ymmärtämisen ja tiedon prosessoimisen kannalta lähes välttämättömiä. Mosaiikkia käsittelevässä esimerkissä (1) esiintyvät hashtagit #käsityötaiteenperusopetus ja #saunajuoma antavat myös lisätietoa kuvassa näkyvistä asioista, eli mosaiikkityöstä ja olutpullosta, mutta eivät ole päivityksen tulkinnan kannalta yhtä välttämättömiä.

### 4.3 Evaluatiiviset metakomentit

Päivityksiä tulkitsevan lukijan haasteena on selvittää eksplisiittisen merkityksen lisäksi päivityksen implisiittiset merkitykset (Scott 2015: 17). Esimerkissä (5) kirjoittaja on lisännyt evaluatiivisia kommentteja päivitykseensä, joka käsittelee vauvantarvikkeita: Hashtageilla #helpotusarkeen, #suosittelen, #sopiisisustukseen ja #ihanparas hän ilmaisee painokkaat ja perustellut mielipiteensä Vaavisängystä. Myös esimerkin (4) hashtagi #lovinglappi on evaluatiivinen kommentti. Hashtagit ohjaavat lukijaa kommentoimalla päivityksen sisältöä ja kertovat kirjoittajan asennoitumisesta. Esimerkin (2) hashtagi #olenkorvaamaton toimii päivityksessä metakomenttina. Hashtagit voivat myös muodostaa uusia merkityksiä yhdessä. Hashtagit #olenkorvaamaton ja #kotiäiti muodostavat yhdessä evaluatiivisen metakomentin: olen korvaamaton

koska olen kotiäiti. Hashtagi *#kotiäiti* yksinään toimii myös aihetta merkitsevänä aiheasanana. Hashtageilla voi olla päivityksessä monta funktiota.

Esimerkin (6) päivityksen kuvassa näkyy lasinen purkki, joka sisältää kahvia. Kuvassa näkyy taustalla myös viherkasvi.

- (6) Kun oppii huomaamaan kauniita asioita ympärillään niin välillä sellaisen voi löytää yllättävästäänkin paikasta *#coffee #kahvi #kauneusokatojansilmässä*

Päivityksen ensimmäiset hashtagit *#coffee* ja *#kahvi* ohjaavat huomion kahvipurkkiin. Viimeinen hashtagi *#kauneusokatojansilmässä* on kirjoittajan kommentti päivityksen sisällöstä ja sen sävystä: käsitys kauneudesta on subjektiivista. Hashtagi voidaan tulkita jopa lukijan negatiivisten kasvojen suojeluna (ks. esim. Brown & Levinson 1987): kirjoittaja ei edellytä tai oletta lukijan olevan hänen kanssaan samaa mieltä kahvipurkin kauneudesta.

Hashtageilla voidaan myös ilmaista tunteita. Kasvokkain tapahtuvassa kommunikaatiossa tunteita ilmaistaan usein ilmeiden, eleiden, kehonkielen ja prosodisten vihjeiden avulla (ks. esimerkiksi Wharton 2009; Burgoon ym. 2016). Hashtagien avulla kirjoitettuun tekstiin on keksitty keinoja ilmaista tunteita, joita voi verrata kasvokkaisen viestinnän keinoihin.

Hashtagien emotiivinen käyttö voi olla eksplisiittistä, niin kuin esimerkissä (7)

- (7) *#viikonloppukukat #onnellinen #smile #myhome #haveaniceweekend*

Päivityksessä tunne on viestitetty tunnetta kuvaavalla adjektiivilla hashtagin muodossa, *#onnellinen*. Kirjoittaja siis ilmaisee olevansa onnellinen. Ilman tunneilmaisua päivitys voitaisiin lukea neutraalina kuvauksena kuvassa esiintyvistä kukkakimpusta. Päivityksen merkitys siis rakentuu eri moodien avulla. Eksplisiittistä tunneilmaisua korostava hashtagi *#smile*, hymy, kuvaa reaktiota, jonka tunne käyttäjässä herättää. Wikström (2014: 141) kuitenkin huomauttaa, että tämän kaltaisia hashtageja ei voi suoraan verrata sanattomiin reaktioihin, jotka usein ovat tahattomia, kun taas hashtagin kirjoittaminen on tietoista toimintaa.

Tunnetiloja voidaan ilmaista hashtagien välityksellä myös implisiittisesti, kuten esimerkissä (8).

- (8) Tänään vuorossa *#suussasulava #porkkanakakku iltasyömisiksi. Lapset nukku-  
maan ja me jatketaan #wallander maratonia #treffilta #jokailta #näinsenpitääol-  
lakin*

Päivityksen viimeinen hashtagi, *#näinsenpitääollakin*, ilmaisee kirjoittajan tyytyväisyyttä tilanteeseen. Hashtagin avulla kirjoittaja korostaa tunnetta, jonka päivityksessä kuvattu tilanne hänessä herättää. Esimerkin (7) hashtagi *#onnellinen* ja esimerkin (8) hashtagi *#näinsenpitääollakin* ovat lisiä, joka kertovat kirjoittajien tunnetiloista.

Ne ovat kuitenkin päivitysten tulkinnan kannalta tarpeellisia lisiä. Kuvista näitä tunteita on kuitenkin lähes mahdoton tunnistaa, joten kirjoittaja tarvitsee muita keinoja tunteiden ilmaisuun. Päivitykset käsittelevät kuvissa näkyvien porkkanakakkupalojen ja kukkakimpun lisäksi niitä tunteita, jotka liittyvät kyseisiin asioihin ja tilanteisiin.

Jos päivitykseen tavoitellaan tiettyä sävyä, esimerkiksi huumoria, se ei useinkaan onnistu pelkän kuvan avulla, vaan avuksi on otettava sanat.

- (9) Tämä heräsi talviuiltaan ja karkasi ravintolasta. #kevätrieha #whatanimalisthis #runaway #missäonlähinavocadopasta

Esimerkissä (9) kuvan kadulla makaava avokado saa koomisen tulkinnan, kun siihen yhdistetään kuvateksti ja hashtagit #kevätrieha, #whatanimalisthis, #runaway ja #missäonlähinavocadopasta. Näin kirjoittaja laajentaa päivityksen merkitystä lisäämällä siihen hashtageja, jotka antavat päivitykselle humoristisen sävyn, yhdessä peruskuvatekstin kanssa. Kirjoittaja kommentoi hashtageilla #whatanimalisthis ja #runaway avokadoa kuin se olisi elävä olento, luoden näin päivitykseen humoristisen tyylin. Hashtagin funktio päivityksen humoristisen sävyn rakentajana perustuu sen käyttöyhteyteen. Jossain toisessa käyttöyhteydessä hashtagi #whatanimalisthis voisi olla suora kysymys lukijoille, eli kirjoittaja haluaa tietää, mikä kuvassa näkyvä eläin on. Hashtagi #runaway voisi toimia päivityksen aiheen merkitsijänä ja avunpyyntönä, jos kyseessä olisi esimerkiksi ilmoitus kotoa karanneesta koirasta.

Päivityksen viimeinen hashtagi, #missäonlähinavocadopasta voidaan myös tulkita populaarikulttuuriseksi viittaukseksi Suomessa 2010-luvun alussa suuren suosion saaneeseen Alexander Gullichsenin avokadopastaan<sup>2</sup>. Tämä sisäpiirin huumorin aspekti vaatii kuitenkin lukijalta viittauksen tunnistamista.

Hashtagien avulla kirjoittaja voi viestittää huumoria myös ironian kautta. Ironia on osa epäsuoraa mutta tietoista viestintää, jota puheessa ilmaistaan esimerkiksi prosodian ja kehonkielen avulla (ks. esimerkiksi Rockwell 2000; Wharton 2009). Hashtagien avulla viestitetty ironia vaatii usein lukijoilta erilaisten viittausten ja kontekstin tunnistamista.

- (10) Pitkäksi venähtävä työmatka (#kiitosfinnair) värikkäiden talojen, tyylikkaiden ihmisten ja lukuisten mummopyörien kaupunkiin! #mäjokapäivätöitäteen #köpis #greatbutlongday

Esimerkin (10) hashtagi #kiitosfinnair on tässä käyttöyhteydessä selvä ironinen lisä. Matkan venyminen ei ilmeisesti kuulunut suunnitelmiin, eikä kirjoittaja vaikuta täysin tyytyväiseltä. Lentoyhtiötä tuskin kiitetään kiitollisuuden vuoksi. Päivityksen yleissävy on ironiasta huolimatta positiivinen. Hashtagi #mäjokapäivätöitäteen

2 Kokki Alexander Gullichsenin *Safkaa*-keittokirjassa julkaistu avokadopastaresepti nousi vuonna 2012 nettihitiksi (Frilander & Sannikka 2012).

on viittaus Matti ja Teppo iskelmäduon kappaleeseen *Mä joka päivä töitä teen*. Se rakentaa päivitykseen myönteistä sävyä päivän venymisestä huolimatta. Hashtagi *#greatbutlongday* korostaa myös päivityksen positiivista sävyä. Hashtagin *#köpis* on tarkoitus toimia kontekstia rakentavana lisäinformaationa, ja kertoa mistä kaupungista on kyse. Tämän hashtagin ymmärtäminen edellyttää kuitenkin tietoa Kööpenhaminan puhekielisestä nimestä.

Esimerkin (11) kolmikuvaisessa päivityksessä on pehmolelukoira, jolla on laastari silmän päällä, kuva pehmokoiran saamasta hoito-ohjeesta sekä lähikuva pehmokoiran laastaroidusta silmästä.

(11) Ransu kävi päiväkodin nalleklinikalla silmätulehduksen vuoksi. Erikoiset hoitomenetelmät. #nalleklinikka #jännäpäivä #päiväkoti #varhaiskasvatus #lääketieteenopiskelijat #laastarillasiitäselvitään #käypähoitosuositus

Päivityksen toiseksi viimeinen hashtagi, *#laastarillasiitäselvitään* on humoristinen huomautus laastarin epätavallisesta käytöstä silmätulehduksen hoidossa. Viimeinen hashtagi, *#käypähoitosuositus*, voidaan myös tulkita lempeän ironiseksi ja humoristiseksi kommentiksi pehmokoiran saamaan hoito-ohjeeseen: ”Syötetään banaania illalla. Halitaan paljon”, joka selkeästi ei ole Käypä hoito -suositusten mukainen<sup>3</sup>. Mahdollisen ironian tunnistaminen vaatii kuitenkin lukijalta viittauksen tunnistamista.

Hashtagien välityksellä päivittäjät viestivät osallistumisestaan erilaisiin sosiaalisiin kampanjoihin. Hashtagien käyttö linkkeinä on myös kanava varsinaiseen osallistumiseen.

(12) Koska olin yksin tänään liikkeellä luonnossa, jäi puunhalauskuva ottamatta, mutta näitähän riittää. #puunhalausviikko #muistoja #hymyilyttää

Esimerkin (12) hashtagi *#puunhalausviikko* on konkreettinen linkki, jota painamalla lukija pääsee tarkastelemaan muita päivityksiä Viherympäristöliiton puunhalausviikosta. Samalla hashtagi on viesti lukijalle. Se liittyy päivityksen tulkintakontekstiinsa eli kampanjaan, jonka tarkoituksena on osoittaa arvostusta lähiympäristön viheralueita kohtaan ja viestii kirjoittajan asenteista ja arvoista.

## 5 Yhteenveto

Olen tarkastellut artikkelissani suomenkielisten Instagram-päivittäjien hashtagien käyttöä ja analysoinut hashtagien kielellisiä ja merkitystä rakentavia funktioita. Ai-

3 Käypä hoito -suositukset ovat Lääkäriseura Duodecimin riippumattomia, tutkimusnäyttöön perustuvia kansallisia hoitosuosituksia ([www.kaypahoito.fi/web/kh/etusivu](http://www.kaypahoito.fi/web/kh/etusivu)).

neistoni olen kerännyt yksityisten käyttäjien henkilökohtaisilta tileiltä, joiden käyttö-tarkoitus on oman elämän dokumentointi ja omien kokemusten jakaminen.

Instagram-päivitysten pääelementtinä on kuva, joka itsessään voi olla monitulkintainen eikä aina kerro kaikkea kuvan tilanteeseen tai tapahtumaan liittyvää. Tämän vuoksi lisätään päivityksiin usein kuvatekstejä, jotka sisältävät hashtagia. Hashtagit rakentavat Instagram-päivityksen kokonaismerkitystä yhdessä kuvan ja muun tekstin kanssa. Hashtagien tulkinta on tilannesidonnainen ja niiden funktio esimerkiksi päivityksen sävyn merkitsijänä ilmenee sen yhteisvaikutuksesta päivityksen muiden moodien kanssa. Käyttäjä voi korostaa kuvatekstissä haluamiaan elementtejä, kuten yksittäisiä sanoja tai kokonaisia lauseita, lisäämällä niihin typografisen erikoismerkin (#) ja täten peruskuvatekstistä poikkeavan värin. Korosteisten elementtien tarkoitus on kiinnittää lukijan huomio ja ohjata tulkintaa kirjoittajan toivomaan suuntaan.

Löysin suomenkielisten Instagram-päivittäjien käyttämille hashtagille kolme pääfunktiota. Hashtagia käytetään 1) aihesanoina, joiden avulla korostetaan päivityksen teemaa. Hashtagilla 2) rakennetaan päivitykselle kontekstia ja annetaan lisäinformaatiota, joka edesauttaa päivityksen tulkintaa. Hashtagia käytetään myös 3) evaluatiivisina metakommentteina, joiden avulla kirjoittaja tarkentaa päivityksen sävyä, ilmaisee päivitykseen liittyviä tunteita sekä viestittää omia arvojaan. Funktiot eivät sulje toisiaan pois. Samalla hashtagilla voi samanaikaisesti olla useampi eri tehtävä.

Tutkimukseni tulokset valottavat osaltaan suomenkielisten päivittäjien kieltä sosiaalisessa mediassa, jonka merkitys arkipäivän kielenkäytön ympäristönä jatkuvasti kasvaa. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia niiden aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa käsitellään englanninkielisten hashtagien pragmaattisia funktioita, ja tukevat aiempia hashtagitutkimuksissa tehtyjä havaintoja hashtagien uusista käyttötavoista. Koska suomenkielisten käyttäjien hashtagia ei aikaisemmin ole tutkittu, olisi tärkeää tutkia myös kuinka suomenkieliset hashtagit toimivat kieliopillisesti.

## Kirjallisuus

- Bonilla, Y. & J. Rosa 2015. #Ferguson: digital protest, hashtag ethnography, and the racial politics of social media in the United States. *American Ethnologist*, 42 (1), 4–17. <https://doi:10.1111/amet.12112>.
- Brown, P & S. Levinson 1987. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgoon, J., L. Guerrero & K. Floyd 2016. *Nonverbal communication*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315663425>.
- Caple, H. 2018. Analyzing the multimodal text. Teoksessa C. Taylor & A. Marchi (toim.) *Corpus Approaches to Discourse. A Critical Review*. London: Routledge, 85–109.

- DNA 2017. *Digitaalisen elämäntavan tutkimus*. [https://www.dna.fi/documents/94506/930199/DNA+Digitutkimus+2017\\_raportti+medialle\\_s%C3%A4hk%C3%B6inen+asiointi.pdf/01e3d46c-b603-f05f-db4e-f5e7cc21455e](https://www.dna.fi/documents/94506/930199/DNA+Digitutkimus+2017_raportti+medialle_s%C3%A4hk%C3%B6inen+asiointi.pdf/01e3d46c-b603-f05f-db4e-f5e7cc21455e) [luettu 28.11.2018].
- Frilander, J. & M. Sannikka 2012. *Avokadopasta – niin hyvää että melkein itkuun purskahtaa*. <https://yle.fi/uutiset/3-6359724> [luettu 2.9.2019].
- Giaxoglou, K. 2018. #JeSuisCharlie? Hashtags as narrative resources in contexts of ecstatic sharing. *Discourse, Context & Media*, 22, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.07.006>.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Heikkilä, E. 2006. *Kuvan ja tekstin välissä. Kuvateksti uutiskuvan ja lehtijutun elementtinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Helasvuo, M-L., M. Johansson & S.-K. Tanskanen 2014. *Kieli verkossa: näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Herring, S. 1996. Linguistic and critical analysis of computer mediated communication: some ethical and scholarly considerations. *The information society*, 12 (2), 153–168.
- Heyd, T. & C. Puschmann 2017. Hashtagging and functional shift: adaptation and appropriation of the #. *Journal of Pragmatics*, 116, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.004>.
- Highfield, T. & T. Leaver 2015. A methodology for mapping Instagram hashtags. *First Monday*, 20 (1). <https://doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563>.
- Highfield, T. 2018. Emoji hashtags // hashtag emojis: of platforms, visual affect, and discursive flexibility. *First Monday*, 23 (9). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i9.9398>.
- Hiiippala, T., A. Hausmann, H. Tenkanen & T. Toivonen 2019. Exploring the linguistic landscape of geotagged social media content in urban environments. *Digital Scholarship in the Humanities*, 34 (2), 290–309. <https://doi.org/10.1093/llc/fqy049>.
- Hämäläinen, L. 2019. *Nimet verkossa: tutkimus verkkoyhteisöjen käyttäjänimistä ja virtuaalisen minigolfpelin radannimistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5259-6>.
- Instagram 2018a. *Our story*. <https://instagram-press.com/our-story/> [luettu 3.12.2018].
- Instagram 2018b. *Terms of use*. <https://help.instagram.com/581066165581870> [luettu 28.11.2018].
- Jantunen, J. 2018. Homot ja heterot Suomi24:ssä: analyysi digitaalisista diskursseista. *Puhe ja kieli*, 38 (1), 3–22. <https://doi.org/10.23997/pk.65488>.
- Kress, G. 2009. What is mode? Teoksessa C. Jewitt (toim.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 54–67.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kunneman, F., C. Liebrecht, M. van Mulken & A. van den Bosch 2015. Signaling sarcasm: from hyperbole to hashtags. *Information Processing & Management*, 51 (4), 500–509. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2014.07.006>.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Lee, C. & D. Chau 2018. Language as pride, love and hate: archiving emotions through multilingual Instagram hashtags. *Discourse, Context & Media*, 22, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.06.002>.

- Matley, D. 2018. "This is NOT a #humblebrag, this is just a #brag": the pragmatics of self-praise, hashtag and politeness in Instagram posts. *Discourse, Context & Media*, 22, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.07.007>.
- Messina, C. 2007. *Groups for Twitter; or a proposal for Twitter tag channels*. <https://factoryjoe.com/2007/08/25/groups-for-twitter-or-a-proposal-for-twitter-tag-channels/> [luettu 3.12.2018].
- Rockwell, P. 2000. Lower, slower, louder: vocal cues of sarcasm. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (5), 483–495. <https://doi.org/10.1023/A:1005120109296>.
- Salomaa, E. 2017. Tarinankerrontaa sinivalkeisiin silmälasein: jalkapallon MM-kisojen globalisointi television ja Twitterin vuorovaikutuksessa. *Kulttuurintutkimus*, 34 (4), 3–14.
- Salomaa, E. & E. Lehtinen 2018. "Congratulations, you'r on TV!": middle space performances of live tweeters during the FIFA World Cup. *Discourse, Context & Media*, 25, 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.04.008>.
- Scott, K. 2015. The pragmatics of hashtags: inference and conversational style on Twitter. *Journal of Pragmatics*, 81, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.03.015>.
- Scott, K. 2018. "Hashtags work everywhere": the pragmatic functions of spoken hashtags. *Discourse, Context & Media*, 22, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.07.002>.
- Shore, S. 2012. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 131–157.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tsur, O. & A. Rappoport 2012. What 's in a hashtag? Content based prediction of the spread of ideas in microblogging communities. *WSDM'12 Proceedings of the fifth ACM international conference on Web search and data mining*, 643–652. <https://doi.org/10.1145/2124295.2124320>.
- Wharton, T. 2009. *Pragmatics and non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikström, P. 2014. #srnotfunny: communicative functions of hashtags on Twitter. *SKY Journal of Linguistics*, 27, 127–152. <http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2014/Wikstrom.pdf>.
- Vitikka, E. 2018. Hyperlinkkien funktiot ja kirjoittaja- ja lukijapositionit. *Virittäjä*, 122 (2), 161–186. <https://doi.org/10.23982/vir.63134>.
- Zappavigna, M. 2011. Ambient affiliation: a linguistic perspective on Twitter. *New Media and Society*, 13 (5), 788–806. <https://doi.org/10.1177%2F1461444810385097>.
- Zappavigna, M. 2018. *Searchable talk: hashtags and social media metadiscourse*. London: Bloomsbury.
- Ziming, L. 2005. Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61 (6), 700–712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>.
- Ågren, P.-O. 2000. Forskningsetik i cyberrymden. *Human IT*, 4 (1). <https://humanit.hb.se/article/viewFile/198/237>.

## HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA



Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. s. 136–153.

**Päivi Kuusi**  
Helsingin yliopisto

## Miten kääntäjänkoulutus voi tukea kielenelvytystä?

In this paper, translator training is discussed as a form of language revitalisation. Translation has the potential to stimulate the development of an underused language, but this potential is often accompanied by a risk of unwanted source-language influence. In translator training, minority language translators learn to control this influence and critically assess their own translation solutions. If translator training succeeds in empowering speakers of an endangered language to translate, and to translate with an awareness of how their translations might influence the development of the minority language, it can justly be considered language policy *par excellence*.

**Keywords:** minority languages, language revitalisation, translation, translator training

**Asiasanat:** vähemmistökielet, kielenelvytys, kääntäminen, kääntäjänkoulutus

## 1 Johdanto: kääntäminen ja kääntäjänkoulutus kielenelvytyksenä

Kääntämisen tavoitteena nähdään yleensä viestintä eri kieli- ja kulttuuriryhmien välillä. Kääntäjänkoulutuksen tavoitteena taas on antaa opiskelijoille ammattimaiset toimintavalmiudet työuraan käännösosalalla. Mitä annettavaa kääntäjänkoulutuksella siis voisi olla uhanalaiselle kielelle? Eiväthän sen puhujat tarvitse kumpaakaan: eivät kääntämistä viestinnän välineeksi, sillä he osaavat yleensä myös yhteiskunnan enemmistökieltä, eivätkä ammatillisia taitoja käännösmarkkinoille, joilla ei ole kysyntää uhanalaisen kielen käännöksille. Tai toisesta näkökulmasta: miksi kukaan haluaisi kääntää tekstejä ihmisille, jotka voivat lukea ne aivan yhtä hyvin alkukielellä? Tai miksi kukaan haluaisi opiskella kääntämistä kielelle, jonka käännöksillä ei voi ansaita elantoaan?

Itä-Suomen yliopistossa on vuosina 2015–2019 järjestetty kääntäjänkoulutusta uhanalaisen karjalan kielen puhujille. Koulutuksen on järjestänyt Koneen Säätiön rahoittama hanke *Kiännä! Kääntäminen, elvytys ja uhanalainen karjalan kieli*<sup>1</sup>, jonka tavoitteena on tukea karjalan kielen elvytystyötä muun muassa kääntäjänkoulutusta järjestämällä. Hankkeen lähtökohtana on ollut ajatus, että kääntäminen tukee kielenelvytystä, sillä kääntämällä voidaan tuottaa erilaisia vähemmistökielisiä tekstejä nopeammin kuin alkuperäistekstejä kirjoittamalla eli lisätä vähemmistökielisten kielituotteiden määrää. Kääntäminen on muillakin tavoin tarpeen vähemmistökielen elpymiselle: kääntämällä ylläpidämme ja kehitämme vähemmistökieltä, laajennamme kielen käyttöaloja ja lisäämme sen näkyvyyttä yhteiskunnassa (Touy 1985: 7; Tymoczko 2006: 16; García González 2005: 110–111).

Kääntämisen roolia vähemmistökielten elvyttämisessä on tutkittu suhteellisen vähän. Käännöstieteessä vähemmistökielten kääntäminen on kasvava tutkimusalue, mutta edelleen tieteenalansa marginaalissa. Kielenelvytystä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa ei sen sijaan tunnisteta kääntämisen merkitystä kielten elinvoimaisuudelle – siitä huolimatta, että kääntämistä tarvitaan monissa kielenelvytykseen tähtäävissä toimissa kuten vähemmistökielisten oppimateriaalien tuottamisessa (Kuusi ym. 2017: 138–139, 148–149). Erityisen vähän huomiota osakseen on saanut kääntäjänkoulutus kielenelvytyksen keinona: vähemmistökielten elvytystä käsittelevässä tutkimuksessa sitä ei juuri käsitellä, ja käännöstieteessäkin hyvin niukasti (ks. Kuusi ym. 2017: 149–150).

Käännöstieteessä vähemmistökielet olivat pitkään valtakielten varjossa. Gideon Touy toi ensimmäisenä vuoden 1985 artikkelissaan esille, että vähemmistökielet poikkeavat valtakielistä käännösten kohdekielinä. Laajemman käännöstieteellisen

1 Ks. tarkemmin hankkeen sivuilta: <http://kianna-hanke.blogspot.com/p/esittely.html> (luettu 19.5.2019).

huomion kohteeksi vähemmistökielet nousivat kuitenkin vasta 1990-luvun puolivälissä. Tuolloin Michael Cronin osoitti iirin kielen käännohistoriaa tarkastelemalla, miten epäsymmetrinen valta-asetelma kielten välillä vaikuttaa käänno-suhteisiin (Cronin 1995, 1996, 1998). Kääntämisen ja vallankäytön yhteydet olivat jo tuolloin nousseet käänno-tieteessä voimakkaasti esille, erityisesti jälkikolonialistisessa tutkimuksessa, jossa kääntämistä oli tarkasteltu muun muassa siirtomaavaltojen vallankäytön välineenä (ks. esim. Bassnett & Trivedi 1999). Cronin kuitenkin korosti, etteivät epäsymmetriset valtasuhteet vaikuta kääntämiseen ainoastaan kolonialistisessa kontekstissa, isäntämaan ja alusmaan välillä, vaan samanlaista kielten eriarvoisuutta ja samanlaisia alisteisia käänno-suhteita on myös Euroopan sisällä (Cronin 1996: 3–5, 2003: 139–140). Tämä kääntämisen ”pimeä puoli” onkin kulkenut mukana yhtenä juonteena vähemmistökielten kääntämisen tutkimuksessa. Sen vastapainona on kuitenkin ollut kääntämisen elvyttävä voima, joka on monesti valjastettu tukemaan vähemmistökielen kehittämistä, kuten vahvistamaan vähemmistökielistä kirjallisuutta ja laajentamaan kielen käyttöä eri elämänalueille. (Branchadell 2005: 7–8.) Tutkijat ovat halunneet nostaa esiin, miten kääntäminen vaikuttaa vähemmistökielen – sekä hyvässä että pahassa. Samalla he ovat ottaneet kantaa sellaisten käännostrategioiden puolesta, jotka huomioivat vähemmistökielen tarpeet ja kehityksen (ks. esim. Cronin 1995, 1998; Krause 2007).

Vähemmistökielen kääntäjien koulutus sen sijaan on aihe, jota käänno-tieteessä ei ole juurikaan tutkittu. Poikkeuksena mainittakoon Roberta Raine (2011), joka tarkastelee tiibetin kääntämisen koulutusohjelmia ja toteaa, että kääntäjänkoulutuksella on oma roolinsa kielen säilymisessä elävänä. Tiibetin puhujia on yli kuusi miljoonaa, eikä sitä siksi heti mielletä vähemmistökieleksi. Omalla alueellaan se on kuitenkin alisteisessa asemassa ja rappeutuu nopeasti, kun puhujat, erityisesti nuoret, siirtyvät käyttämään valtion virallista kieltä, kiinaa (Raine 2010: 41–42). Tilanne on siis samankaltainen kuin Suomessa ja Venäjällä puhuttavalla karjalan kielellä, vaikka puhujamäärissä onkin merkittävä ero. Sekä tiibetin että karjalan kieltä uhkaa puhujien siirtyminen yksinomaan yhteiskunnan valtakielen käyttäjiksi. Alisteinen asema suhteessa yhteiskunnan valtakieleen onkin yleinen vähemmistökieliä yhdistävä tekijä (Branchadell 2005: 6–7).

Kun käytän tässä artikkelissa nimitystä *vähemmistökieli*, viitataan ns. absoluuttisiin vähemmistökieliin (Branchadell 2011: 97) eli kieliin, jotka eivät ole valtakielinä missään valtiossa – toisin kuin esimerkiksi ruotsi, joka on kyllä vähemmistökieli Suomessa, mutta enemmistökieli Ruotsissa, tai venäjä, joka on vähemmistökieli Baltian maissa, mutta enemmistökieli Venäjällä. Tässä katsauksessa keskityn myös kääntämiseen valtakielestä vähemmistökielille, en niinkään vähemmistökielen käännoksen lähdekielenä.

Väitteeni perustuvat toisaalta vähemmistökielten käänno-tieteelliseen tutkimukseen, toisaalta kokemuksiini Kiänna-hankkeen käänno-seminaareista vuosina 2015–2019 sekä niissä kerättyyn aineistoon. Aineisto koostuu opiskelijoiden

antamasta palautteesta ja seminaaritehtävistä, joissa opiskelijat muun muassa raportoivat käännösprosessistaan ja perustelevat käännösratkaisujaan. Näkökulmani aiheeseen on käännöstutkijan ja kääntämisen opettajan, ja tarkastelen karjalan kielen tilannetta kieliyhteisön ulkopuolelta. Karjalan käännösseminaareissa olen ollut kouluttajana epätavallisessa tilanteessa, koska hallitsen käännösten molemmat lähdekielet, suomen ja venäjän, mutta en niiden kohdekieltä, karjalaa. Seminaarin käännösharjoituksissa toisena kouluttajana onkin toiminut karjalan kielen opettaja Natalia Giloeva, jolloin opetustiimissä on yhdistynyt toisaalta käännöstieteen, toisaalta karjalan kielen asiantuntemus.

Kiännä-hankkeen lähtökohtana on ollut hyödyntää yliopistollista ammattikäytäntäjien koulutusta karjalan kielen elvyttämisessä. Tämä lähtökohta perustuu oletukseen, että kääntäjänkoulutuksella on kielenelvytykselle jotain annettavaa. Mitä annettavaa sillä siis tarkalleen ottaen on?

## 2 *Kiännä!* ja karjalan kieli

Karjalan kieli on suomen lähin sukukieli, jota puhutaan Suomessa ja Venäjällä. Kieli on erittäin uhanalainen molemmissa maissa, sillä lapset eivät enää opi kieltä kotona ensimmäisenä kielenään. Venäjällä vuoden 2010 väestönlaskennan mukaan karjalan puhujia oli noin 25000 (Karjalainen ym. 2013: 3, 20–21). Suomessa taas on noin 11000 karjalan puhujaa, jotka osaavat kieltä hyvin tai erittäin hyvin ja noin 20000 ihmistä, jotka ymmärtävät karjalaa (Sarhimaa 2016: 3; Laakso ym. 2016: 108). Kieli jakautuu eri varieteetteihin tai murteisiin, joita toiset pitävät kokonaan erillisinä kielinä (Sarhimaa 2016: 65). Karjalan puhujat ovat kaksikielisiä, ja maan enemmistökieli – suomi tai venäjä – on lähes kaikille vahvempi kieli (Karjalainen ym. 2013: 22; Laakso ym. 2016: 97). Karjalan kielellä ei ole virallisen kielen asemaa kummassakaan valtiossa, ja kieltä käytetäänkin lähinnä perhepiirissä ja tuttavien kesken (Karjalainen ym. 2013: 190; Sarhimaa 2016: 26, 65). Se, että kieltä ei tarvita työelämässä esimerkiksi kaupan, tekniikan, koulutuksen, tieteen tai hallinnon kielenä, tarkoittaa kääntäjän kannalta sitä, että kysyntää käännöksille karjalaan tai karjalasta on hyvin vähän, ja harva kääntäjä pystyy elättämään itsensä karjalan kääntämisen tuomilla tuloilla. Käännösmarkkinat ovat siis lähes olemattomat – ainakin, jos puhumme kääntämisestä vastikkeellisena työnä, jonka tulisi myös tarjota elanto tekijälleen. (Kuusi 2017: 53–54.)

Kiännä-hankkeen järjestämien seminaarien tavoitteena on tarjota ammattikäytäntäjien koulutusta karjalan kielen puhujille (ks. Koskinen ym. 2017). Kyse ei ole täysmittaisesta koulutusohjelmasta, vaan lukuvuoden kestävästä käännösseminaarista, joista neljäs eli viimeinen on päätynyt keväällä 2019. Opiskelijat ovat voineet osallistua joko yhteen tai kahteen käännösseminariin kiinnostuksensa ja mahdolli-

suuksiensa mukaan. Kukin käännösseminaari on koostunut kolmesta lähiopetusviikonlopusta ja niiden välillä tehtävistä itsenäisistä oppimistehtävistä.

Opiskelijoita seminaarissa on ollut vuosittain 20–30. Osa heistä on tullut Suomesta, osa Venäjältä. Opiskelijoiden karjalan taito on ollut vaihteleva, sillä toiset ovat oppineet karjalan lapsuudenkodissaan tai isovanhemmiltaan, toiset taas aloittaneet sen opiskelun vasta aikuisiällä. Opiskelijat ovat puhuneet karjalan eri murteita: osa livvinkarjalaa, osa vienankarjalaa, osa eteläkarjalaa, ja viimeisenä toimintavuotena mukana on ollut myös muutama vepsän puhuja. Kielitaustansa mukaan opiskelijat ovat kääntäneet suomesta tai venäjältä – käytännössä vahvemmalta kieleltään – jollekin karjalan varieteetille, muutamassa harjoituksessa myös toiseen suuntaan.

Seminaarin luennoilla on käsitelty muun muassa kääntämisessä tarvittavia taitoja, käännösprosessia, erilaisia käännösstrategioita, viestintätilanteen ja käännöksen kohdeyleisön huomioimista, kääntäjän tiedonhakua, vastine- ja sanastotyötä sekä kieltenvälistä vaikutusta. Ohjelmassa on ollut myös luentoja vähemmistökielten kääntämisen tutkimuksesta. Lisäksi karjalan kääntäjät ovat kertoneet seminaarissa työstään. Seminaarin harjoituksissa ja itsenäisissä oppimistehtävissä opiskelijat ovat kääntämisen lisäksi kirjoittaneet käännöskommentteja eli selosteita käännösprosessistaan (menetelmän käytöstä kääntäjänkoulutuksessa ks. esim. Gile 2004, Shih 2018) ja antaneet vertaispalautetta toistensa käännöksistä. Pää tavoitteena on ollut saada opiskelijat tiedostamaan käännösprosessinsa ja perustelemaan käännösratkaisujaan.

Opettajan näkökulmasta yksi seminaarin suurimmista haasteista on ollut käytettävissä olevan ajan niukkuus suhteessa kunnianhimoiseen tavoitteeseen – tarjota opiskelijoille sekä teoreettinen yleiskuva kääntämisestä että käytännön käännösharjoitusta. Suunnitteluvaiheessa tällainen tiivistäminen tuntui ajatuksena mahdotto- malta, jopa väärältä: miten käsitellä tässä ajassa sisällöt, joita yliopistossa opiskellaan vuosia? Ja onko oikein pikakurssittaa kääntämiseen opiskelijoita, joista osa hallitsee vain kielen alkeet, ja vieläpä rohkaista heitä julkaisemaan käännöksiään? Toisaalta kielen elpymistä palvelee, että kääntämisen haasteellisuutta ei korosteta liikaa, sillä tavoitteena on ennen kaikkea rohkaista kääntämään (Koskinen ym. 2017.) Tilanteessa, jossa niin potentiaalisten kääntäjien kuin potentiaalisten lukijoidenkin määrä hu- penee hälyttävää vauhtia, on opiskelijoiden voimaantuminen tavoitteista tärkein.

### 3 Kääntämistä vaikeutetuissa olosuhteissa

Kun uhanalaisella kielellä halutaan julkaista tekstejä, on käännettävä kielen harvojen taitajien puoleen. Monet heistä ovat kieliaktivisteja ja tekevät usein myös käännöksiä. Varsinaista kääntäjänkoulutusta heillä ei yleensä kuitenkaan ole: sellaista on harvoin edes tarjolla, sillä koulutustarjonta perustuu kysyntään käännösmarkkinoilla. Poikkeuksen muodostavat ne vähemmistökielet, joilla on lakisääteinen asema, ku-

ten iirin kieli Irlannissa, tai katalaanin ja baskin kielet Espanjassa. Tällaisilla kielillä yhteiskunta on sitoutunut tarjoamaan tiettyjä palveluja. Niille uhanalaisille kielille, joiden oikeuksia lainsäädäntö ei turvaa, kääntäjänkoulutusta järjestetään erittäin harvoin. (Ks. Kuusi ym. 2017: 149–150.)

Ne, jotka kääntävät vähemmistökielille tai vähemmistökieliltä, kääntävät siis usein ilman kääntäjänkoulutusta. Kääntäminen ei myöskään ole heille ammatti, vaan pikemminkin vapaaehtoistoimintaa ja kieliaktivismia (ei-ammattillisista kääntäjistä tai maallikkokääntäjistä ks. esim. Pilke ym. 2015). Kaksikielisinä näillä vähemmistökielen puhujilla on yhteiskunnan enemmistö- ja vähemmistökielen taito, mutta ei kääntäjänkoulutuksen tarjoamia työkaluja, sen paremmin käsitteellisiä kuin konkreettisiakaan. Juuri niitä kuitenkin tarvittaisiin, sillä kääntäminen vähemmistökielille on kääntämistä vaikeutetuissa olosuhteissa (ks. Kuusi 2017). Tyypillisiä haasteita siinä ovat sanastolliset aukot, sanaston lähteiksi sopivien rinnakkaistekstien puuttuminen, kielen normien vakiintumattomuus, valtakielen vaikutus ja kieliyhteisön hajanaisuus – kaikki ongelmia, jotka haastaisivat koulutetunkin kääntäjän.

### 3.1 Sanastolliset aukot ja sanaston kehittäminen

Haasteista selvimmän käänösseminaarissa nousivat esille sanastolliset aukot. Kun kieltä käytetään lähinnä perhepiirissä, sen sanasto ei kehity kattamaan muita elämänalueita. Uutta sanastoa ei synny muuttuvan työelämän tai yhteiskunnallisen keskustelun tarpeisiin. Koska karjalan kielellä ei ole samanlaisia lakisääteisiä oikeuksia kuin esimerkiksi saamalla, ei myöskään sanaston tietoiselle kehittämiselle ole yhteiskunnassa akuuttia tarvetta. Yhteiskunnallisten palvelujen tarjoaminen stimuloi vähemmistökielen kehitystä, ja toisinpäin: kun laki ei velvoita yhteiskuntaa, ei sanastoa näitä palveluja varten luoda. Kielestä tulee jokapäiväisissä työ- ja asioimistilanteissa tarpeetonta. Valtion kielipolitiikka mainitaankin yhtenä UNESCO:n yhdeksästä kielen elinvoimaisuuteen vaikuttavasta tekijästä (UNESCO 2003; ks. esim. Grenoble & Whaley 2006: 4).

Kääntäjän näkökulmasta tämä tarkoittaa massiivista sanastotyötä aina, kun halutaan kääntää vähemmistökielille tekstejä, jotka käsittelevät jotain muuta kuin perinteistä elämänmuotoa. Koska sanastoa ei aktiivisesti luoda muualla, joutuvat kääntäjät itse luomaan sitä aina kulloisenkin käännöksen tarpeisiin. Aina ei tietenkään tarvitse luoda uutta vastinetta: usein riittää parafrasi, toisin sanominen. Keskeisille termeille on kuitenkin löydettävä tai luotava vastineet. Jos käännettävän tekstin aiheena on vaikkapa selkouni, on *selkounelle* oltava karjalankielinen nimitys. Sanastourakan laajuus tuli selvästi esille käänöskommenteissa, joissa opiskelijat kuvasivat käänösprosessiaan ja tiedonhakuun. Kommenteissa he raportoivat toistuvasti luomistaan uudissanoista. Tämä olikin odotuksenmukaista silloin, kun tehtävänä oli kääntää teksti, joka oli erikoisalan kieltä. Yllättävää oli se, että opiskelijat kertoivat muodostaneensa uudissanoja myös silloin, kun tehtävänä oli kääntää

yleiskielinen teksti itselle tutusta aiheesta (Kuusi ym. 2019: 48). Alkoi vaikuttaa siltä, ettei karjalaksi voi kääntää juuri mitään kompastumatta ainakin muutamaaan sanastolliseen aukkoon. Seminaarin ensimmäisenä toimintavuotena 2015–2016 opiskelijat loivat vastineita muun muassa sanoille *vety*, *happi* ja *seikkailunhaluinen*, kun taas viimeisen toimintavuoden vastineenmuodostusharjoituksissa luotiin vastine-ehdotuksia suomen sanoille *äitiyspakkaus*, *ruutu aika* ja *somekohu*.

Ei ole mitenkään ainutlaatuista, että sanaston kehitystä stimuloidaan juuri kääntämällä. Myös suomen kieleen luotiin 1800-luvulla uutta sanastoa suomenosten tarpeisiin. Suomenkielisiin kouluihin tarvittiin suomenkielisiä oppikirjoja, ja niitä tuotettiin pitkälti kääntämällä (Paloposki 2009, 2011). Samalla suomen kieleen luotiin oppisanastoa, jota nyt pidämme itsestäänselvänä. Esimerkkejä 1800-luvun uudismuodosteista ovat vaikkapa sellaiset tutut sanat kuin *yksikkö*, *monikko*, *nisäkä*s, *nilviäinen* tai *selkärankainen* (Pitkänen-Heikkilä 2013). Tuolloin ihanteena oli oppisanaston omakielisyys ja suoria lainoja vältettiin (Pitkänen-Heikkilä 2013: 66–68, 82). Karjalan kielen kääntäjät ovat tänään pitkälti samanlaisessa tilanteessa kuin suomentajat 1800-luvulla: sanastollisia aukkoja on paljon, erityisesti erikoisaloilla. Kiännä-hankkeen käännoseminaareissa kielen käyttöaloja onkin pyritty laajentamaan kääntämällä tekstejä monipuolisesti eri aiheista. Opiskelijat ovat kääntäneet karjalaksi Wikipedia-tekstejä muun muassa Nightwish-yhtyeestä, muumimukeista, Pohjois-Koreasta, ampumahiihdosta, plasebosta, tuliaseista ja mustista aukoista, vain muutamia mainitakseni.

### 3.2 Rinnakkaistekstien puute

Vastineenhaku ei toki kuulu yksinomaan vähemmistökielten kääntäjien työhön. Myös enemmistökielen kääntäjä joutuu usein tilanteeseen, jossa vastinetta ei löydy sen paremmin erikoisalan sanakirjoista kuin termikannoistakaan. Kääntäjänkoulutuksessa puuttuvaa vastinetta opitaan tällöin etsimään rinnakkaisteksteistä eli kääntämättömistä kohdekielisistä teksteistä, jotka käsittelevät samaa aihepiiriä ja joiden tulisi mielellään edustaa samaa tekstilajia kuin työn alla oleva käänнос (Vehmas-Lehto 2010: 370). Rinnakkaistekstit toimivat siis ennakkotapauksina, joista kääntäjä voi etsiä sanastoa ja tekstilajikonventioita käännoksen tarpeisiin. Uhanalaisen vähemmistökielen kääntäjä on kuitenkin usein tilanteessa, jossa rinnakkaistekstejä ei ole: käänнос saattaa olla ensimmäinen vähemmistökielellä julkaistu teksti, joka käsittelee tiettyä aihepiiriä. Karjalan kieli on luokiteltu kielituotteiden osalta akuutisti uhanalaiseksi (Sarhimaa 2016: 269–270), mikä tarkoittaa, että karjalankielisiä tekstejä on kaiken kaikkiaan niukasti saatavilla. Siinä missä EU-kääntäjillä on käytettävissään laajoja termipankkeja ja käännosmuisteja, joihin on tallennettu aiempia samaa aihepiiriä käsitteleviä käännoksiä lähdeteksteineen, ei uhanalaiselle kielelle kääntävällä ole välttämättä ainuttakaan rinnakkaistekstiä. Erityisesti verkkolähteitä on niukasti: karjalankielisiä verkkosivustoja on olemassa vain vähän, viranomaissivustoja ei

lainkaan (Moshnikov 2016). Seminaarikäännösten sanastolähteenä varsin näkyvän aseman saikin karjalankielinen *Oma Mua* -lehti, joka ilmestyy Karjalan tasavallassa kerran viikossa ja on luettavissa verkossa. Opiskelijoille lehdestä tuli sanakirjojen jälkeen tärkein yksittäinen sanaston lähde ja myös eräänlainen auktoriteetti sanastokysymyksissä (Koskinen ym. 2017: 173).

### 3.3 Normittamattomuus ja kieliyhteisön hajanaisuus

Jos vähemmistökieltä ei ole normitettu tai kielen normit eivät ole vakiintuneet kieliyhteisössä, joutuu kääntäjä toimimaan ilman selviä ohjenuoria. Kieliyhteisö ei myöskään välttämättä ole yhtä mieltä siitä, kuinka sanat tulisi kirjoittaa ja millainen kielen rakenteiden käyttö on oikeaa (ks. esim. Edygarova 2016). Livvin- ja vienankarjalalle on kehitetty Venäjällä kirjakieli, mutta yhteinen normitettu kirjakieli karjalan eri varieteeteille puuttuu (Sarhimaa 2016: 64–65). Normien puuttuminen tai vakiintumattomuus vaikeuttaa kääntämistä (ks. esim. González-Millán 1996: 285). Tämä nousi esiin myös seminaarin käännöskommenteissa silloin, kun kohdekielenä oli karjalan normittamaton varieteetti: kääntäjä joutui päättämään esimerkiksi sanan kirjoitusasusta itsenäisesti, ilman kieliauktoriteettia, johon tukeutua.

Myös karjalaa puhuvan kieliyhteisön hajanaisuus vaikeuttaa kääntäjän työtä. Karjalan puhujat asuvat kahden valtion alueella ja puhuvat kielen eri murteita. Enemmistökieliä ja vaikutteiden antajia on siis kaksi, venäjä ja suomi. Kääntäjän on mietittävä, kenelle hän käännöksensä suuntaa: toisaalta valittava murre, jolla kirjoittaa, ja toisaalta pohdittava, missä lukija asuu ja mitä hän ymmärtää. Venäjänkarjalainen ymmärtää venäläisen lainasanan tai venäjän mallin mukaan muodostetun käännöslainan, suomenkarjalainen todennäköisemmin ei. Toisaalta, jos käännettävässä tekstissä viitataan vaikkapa suomalaisiin instituutioihin, eivät viittaukset välttämättä avaudu venäjänkarjalaiselle ilman selityksiä. Kääntäjät joutuvatkin tasapainoilemaan Suomessa ja Venäjällä asuvien puhujien tarpeiden välillä: vaarana on, että puhujat eivät ole tietoisia siitä sanastotyöstä, jota toisella puolella rajaa tehdään, minkä seurauksena Suomessa ja Venäjällä puhuttu karjala etäännyvät toisistaan (Koskinen ym. 2017: 169). Myös tarpeettomien uudismuodosteiden riski kasvaa, jos samalle käsitteelle otetaan Suomessa ja Venäjällä käyttöön erilaiset vastineet (vrt. Olthuis 2003: 577).

### 3.4 Vähemmistökieli äidinkielenä

Haasteita aiheuttaa myös kääntäjien karjalan kielen taito – silloinkin, kun se on heidän äidinkieltensä. Roberta Raine, joka tarkastelee tiibetin kääntämisen koulutusohjelmia Kiinassa, nostaa esille näiden koulutusohjelmien selvimpänä erityispiirteensä, että 2/3 opintojaksoista on tiibetin kielen ja kulttuurin opintoja, mikä on poikke-



uksellisen suuri osuus opintojen kokonaisuudesta (Raine 2011: 134). Syy on kuitenkin ymmärrettävä: koulutusta oman vähemmistökielen ja -kulttuurin tuntemuksessa tarvitaan, sillä vaikka tiibet onkin opiskelijoiden äidinkieli, se ei ole heidän koulusivistyskielensä aivan ensimmäisiä luokka-asteita lukuunottamatta (Raine 2011: 135). Karjalan kielen tilanne on pitkälti samanlainen: yhteiskunnan valtakieli – suomi tai venäjä – on koulunkäynnin ja opintojen kieli karjalan puhujille niin Suomessa kuin Venäjällä. Se on myös työelämän ja yhteiskunnallisen osallistumisen kieli. Kun karjalan oikeakielisyysnormeja ei omaksuta koulun, median ja hallinnon kielen kautta, vaatii kielitaidon kehittäminen kieliammatillaisen tasolle enemmän kuin valtakielten kohdalla.

Suomessa yliopistolliseen kääntäjänkoulutukseen kuuluu suomen kielen opintokokonaisuus, johon sisältyy muun muassa kielenhuoltoa ja tekstinhuoltoa. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa tämän kääntäjäopiskelijoille räätälöidyn kokonaisuuden laajuus on 25 opintopistettä. Vaikka suomi on pääsääntöisesti niin opiskelijoiden äidinkieli kuin heidän koulusivistyskielensäkin, katsotaan silti tarpeelliseksi kehittää heidän ammatillista suomen kielen hallintaansa. Kun äidinkieli ei ole kääntäjän koulusivistyskieli, tarve tällaiselle oman äidinkielen tuntemukselle ja huollolle on tavallista suurempi.

Inarinsaamen elvytystä tarkasteleva Marja-Liisa Olthuis (2003: 576) toteaa, että vähemmistökielisten opettajien ja mediatyöntekijöiden käyttämä kieli toimii mallina vähemmistökielen puhujille. Vaikka elvytystutkimuksessa yleensä katso taankin, ettei vähemmistökielen puhujia pitäisi pelästyttää esittämällä liikaa oikeakielisyysvaatimuksia, Olthuis kuitenkin painottaa, että mallinantajia kuten opettajia tulisi ohjata kiinnittämään huomiota henkilökohtaiseen kielenhuoltoonsa (mas.). Tämä pätee myös kääntäjiin, joilla on samankaltainen vastuu kielenkäytön mallien luojina. Mallin antajien vastuu on sitäkin suurempi, kun kieliyhteisö on pieni: kun kielituotteita on kaiken kaikkiaan vähän, voi jopa yksittäinen käännös jättää kieleen pysyvän jäljen.

## 4 Kääntäminen kaksiteräisenä miekkana

Uhanalaisen kielen kääntäjän haasteista ehkä suurin on valtakielen vaikutus. Vaikka kääntäminen sinänsä on kielenelvytyksen keino, on sillä myös negatiivinen puolensa (ks. luku 1). Valtasuhteet kielten ja kulttuurien välillä eivät ole koskaan täysin symmetriset, ja kun käännöksen kohdekielenä on vähemmistökieli, nousee epäsymmetria tavallista selvemmin esille. Toury (1985) luonnehtii vähemmistökieliä heikoiksi kohdejärjestelmiksi, sillä käännettäessä vähemmistökieleen sallitaan käännösten kielelle enemmän poikkeamia kielen normeista kuin käännettäessä vahvassa asemassa olevaan kieleen (mas. 6–8). Heikko kohdekieli ei ikään kuin pidä puoliaan lähdekielen vaikutusta vastaan, ja tämän seurauksena lähdetekstin pintarakenne hei-

jastuu käännöksen kieleen tavallista herkemmin. Heikkous on siis alttiutta vieraille vaikutteille, joita voivat olla esimerkiksi lainasanat, käännöslainat tai kohdekielille epätyypilliset syntaktiset rakenteet (ks. Kuusi 2017: 50). Touryn (1985: 6) termien ilmaistuna kääntäminen on tällaisessa tilanteessa ”innovatiivista”, mikä kuulostaa positiiviselta, mutta tarkoittaa käytännössä interferenssiä, joka voi näkyä kohdekielen normeista poikkeavana kielenkäyttönä valmiissa käännöksessä. Toistuessaan interferenssi voi muokata vähemmistökieltä valtakielen mallien mukaiseksi (mas. 8).

Tahaton ja häiritsevä kieltenvälinen vaikutus ei toki ole käännösten ongelma ainoastaan vähemmistökielille käännettäessä. Toury (1985, 1995) pitää interferenssiä tyypillisenä kääntämiselle yleensä, itse asiassa toisena kääntämisen kahdesta vastakkaisesta laista. Interferenssin vastakkaisilmiö on standardisaation laki, joka tarkoittaa pyrkimystä kohdekielen konventioiden noudattamiseen, jopa ylikorostamiseen. Olosuhteista riippuu, kumpi laeista vaikuttaa kääntämiseen voimakkaammin. Interferenssi on näistä kahdesta tendenssistä tyypillisempi silloin, kun käännetään hierarkiassa alaspäin, eli vahvassa asemassa olevalta kieleltä heikommassa asemassa olevalle. (Toury 1995: 267–273, 275, 278; ks. myös Pym 2008: 324.) Vähemmistökielille käännettäessä interferenssi on siis käännöksissä tavallista todennäköisempää.

Toisaalta vähemmistökielet tarvitsevat käännöksiä (Cronin 2003: 147). Kun kieltä käytetään vain yksityiselämässä, ei sanastoa julkisen elämän tarpeisiin synny, ellei sitä erikseen stimuloida. Stimuluksen voi tarjota kääntäminen: kun käännetään tekstejä aihealueilta, joista vähemmistökielillä on kirjoitettu vain niukasti tai ei lainkaan, joutuu kääntäjä edelläkävijänä luomaan uutta sanastoa ja uusia tekstilajikäytänteitä. Kääntäminen voikin edistää kielen kehitystä nopeasti ja tehokkaasti (Toury 1985: 3–4). Vähemmistökielet tarvitsevat tätä kääntämisen elvyttävää voimaa enemmän kuin valtakielet, joihin syntyy jatkuvasti uutta sanastoa yhteiskunnan eri aloilla. Vähemmistökielessä uusille vaikutteille on enemmän tarvetta, koska kieli on tietyllä tapaa aukkoisen. Vaikka ilmaisuvarat ovat kielen vakiintuneilla käyttöalueilla rikkaat, ei tälle rikkaukselle välttämättä löydy väliä käyttöä uusissa käyttökonteksteissa. Kääntäjälle kieli näyttäytyy aukkoisena ja puutteellisena suhteessa käännöksen lähdekielen ja niihin aihepiireihin, joita lähdeteksteissä käsitellään. Tämä aukkoisuus – oli kyse sitten sanastosta, rinnakkaisteksteistä tai kielen rekistereistä – luo väylän valtakielen vaikutukselle. Se kutsuu täyttämään aukkoja, ja mallit uudismuodostettiin otetaan herkästi lähdekielestä, joka vähemmistökielen tapauksessa on yleensä yhteiskunnan enemmistökieli. (Ks. Kuusi 2017: 56.)

Toury (1985: 7) kuvaakin vähemmistökielten suhdetta kääntämiseen kaksijakoiseksi: käännöksiä tarvitaan, sillä ne kehittävät kieltä ja laajentavat sen käyttöaloja; samalla ne kuitenkin altistavat vähemmistökielen laajamittaiselle valtakielen vaikutukselle, jolle vähemmistökieli heikkona kohdejärjestelmänä on erityisen altis. Tätä kääntämisen yhtä aikaa elävöittävää ja uhkaavaa potentiaalia on sittemmin korostettu vähemmistökielten kääntämisen tutkimuksessa (ks. esim. Cronin 2003: 146–147; Millán-Varela 2003: 158; Branchadell 2005: 7). Croninin (1990: 89) mukaan

kääntäminen vähemmistökielille on jatkuvaa tasapainoilua, sillä käännöksen on tarkoitus toisaalta uudistaa kieltä, toisaalta vaalia sen omaleimaisuutta (Cronin 1995: 90; 2003: 147).

## 5 Kääntäjänkoulutus ja interferenssin välttäminen

Minkälaisia työkaluja Kiännä-hankkeen käännösseminaarit sitten ovat tarjonneet osallistujilleen?

Toury kiinnitti jo vuoden 1985 artikkelissaan huomiota siihen, että kieliyhteisö voi kontrolloida valtakielen ei-toivottua vaikutusta kääntäjänkoulutuksen avulla. Vähemmistökielen kääntäjät voidaan kouluttaa tarvittaessa välttämään valtakielen vaikutusta ja tarvittaessa taas hyödyntämään sen tarjoamia malleja (Toury 1985: 8-9). Touryn ajatuksena on, että kieltenvälinen vaikutus ei ole uhka kielelle, jos se on hallittua ja tietoista. Sen uudistavaa voimaa voidaan hyödyntää tietoisesti ja kohdennetusti juuri niillä alueilla, joilla kohdekieli on uuden aineksen tarpeessa. Kun sanastossa on aukkoja, uudissanoja voidaan muodostaa lähdekielen mallien mukaan. Samalla tulee kuitenkin huolehtia siitä, ettei lähdekielen vaikutus ulotu käännöksen syntaksiin. Jos taas vähemmistökielestä puuttuu tietty tekstilaji, voidaan käännöksessä tietoisesti hyödyntää lähdekielistä mallia siitä, miten tämän tekstilajin tekstit yleensä rakentuvat, ilman että interferenssi näkyisi esimerkiksi sanastossa. Näin lähdekielen vaikutusta hyödynnetään hallitusti niin, että kohdekieli uudistuu, mutta interferenssiä ei koeta häiritseväksi. (Toury 1985: 8-9.)

Interferenssin välttäminen on myös osa enemmistökielten kääntäjänkoulutusta. Esimerkiksi tutkimusryhmä PACTEn (2003: 58) käännös kompetenssimallissa taito välttää interferenssiä mainitaan osana kääntäjän kielikompetenssia. Kääntäjän kielitaitoon kuuluu, että hän osaa irtautua lähdetekstin muodosta silloin, kun kohdekielen luontaiset ilmaisukeinot eivät vastaa lähdekielen ilmaisua, ja välittää merkityksen kohdekielille ominaisin keinoin.

Vieraat vaikutteet löytävät kääntämisestä väylän kohdekieleen helpommin silloin, kun kyse on ei-ammattillisesta kääntämisestä tai maallikkokääntämisestä. Maallikkokääntäjät näyttävät oletettavan, että kääntäessä tulee seurata lähdekielen muotorakenteita (Maier 2011: 76-78). Niin kutsutun monitorimallin (Tirkkonen-Condit 2005) mukaan ammattikäntäjätkin turvautuvat lähdetekstin muotoon perustuvaan käännösstrategiaan. Heillä se jää kuitenkin käännösprosessin välivaiheeksi, jonka tarkoitus on jakaa kääntämisen aiheuttamaa kognitiivista kuormitusta. Vaikka välivaiheen käännöksessä olisikin interferenssiä, ammattikäntäjä monitoroi työn alla olevaa tekstiään eikä jätä häiritsevää lähdekielen vaikutusta lopulliseen käännökseen, ellei se jostain perustellusta syystä ole tarpeen. (Tirkkonen-Condit 2005; ks. myös Englund-Dimitrova 2005.) Kääntäjänkoulutuksessa pyritäänkin kehittämään

nimenomaan opiskelijoiden monitorointitaitoja eli kykyä havainnoida, reflektoida ja arvioida omaa käännösprosessia ja sen tulosta.

## 6 Interferenssin riski vähemmistökielille käännettäessä

Vähemmistökieleen kääntävälle monitorointitaidot ovat siis tärkeitä useasta syystä. Ensiksikin interferenssi on käännöksissä tyypillisempää, kun käännetään valtakieleltä vähemmistökielille. Syy tähän on osittain sosiokulttuurinen: lähdekielen näkyvä vaikutus hyväksytään helpommin, kun lähdekieli on valtakieli. Toiseksi vähemmistökieleen kääntävillä ei useinkaan ole kääntäjänkoulutusta, ja maallikkokääntäjät ovat taipuvaisempia pysyttelemään lähellä lähdetekstin kielellistä muotoa. Interferenssin kontrolloiminen voi olla tavallista vaikeampaa myös siksi, että vähemmistökieli on kääntäjille yleensä heikompi kieli, jolloin kohdekielille ominaisten ilmaisujen löytäminen voi olla haastavaa. Interferenssi voi näkyä käännöksissä myös käänteisesti: jokin kohdekielille ominainen ilmaisutapa voi jäädä hyödyntämättä, jos lähdeteksti ei tarjoa suoraa stimulusta sen käyttöön eikä se näin ollen tule kääntäjälle mieleen. Tämän niin kutsutun uniikkiaineshypoteesin (Tirkkonen-Condit 2002) mukaan kohdekielen resurssit kaventuvat käännöksissä siksi, että lähdeteksti ohjaa kääntäjää etsimään muodollista vastaavuutta. Kohdekielen ainekset, jotka eivät ole lähdetekstin piirteiden muodollisia vastineita, voivat aliedustua, eli niitä esiintyy käännöksissä vähemmän kuin suoraan käännöksen kielellä tuotetuissa alkuperäisteksteissä.

Interferenssiä voi esiintyä tavallista enemmän myös silloin, kun käännetään läheisten sukukielten välillä, kuten suomesta karjalaan. Tällöin myös interferenssin tunnistaminen voi olla vaikeaa. Kielisukulaisuus sekä helpottaa että hankaloittaa kääntäjän työtä. Sukukielenä suomi tarjoaa helpon mallin vastineenmuodostukseen: osa opiskelijoista raportoi käännöskommenteissaan, että usein heidän mielestään luontevan kuuloinen karjalankielinen uudissana syntyi, kun mukautti suomen sanaa hiukan. Toiset taas varoivat suomen piilovaikutusta. Suomen rooli mallinantajana ja toisaalta epätoivotun interferenssin lähteenä on hyvä esimerkki siitä kaksoisroolista, joka kääntämisellä on vähemmistökielten suhteen. (Ks. myös Kuusi ym. 2019: 49.)

Interferenssin riski saattaa siis pahimmillaan olla moninkertainen, kun käännetään vähemmistökieleen. Tästä syystä käännösseminaareissa pyrittiin antamaan opiskelijoille valmiuksia interferenssin hallintaan kehittämällä ennen kaikkea heidän metakognitiivisia taitojaan. Opiskelijat kirjoittivat jokaisesta käännöksestään käännöskommentin, jossa he kuvasivat omaa käännösprosessiaan ja tiedonhakupolkujaan sekä perustelivat uudismuodosteitaan eli raportoivat kääntämiseen liittyvästä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessistaan. Suomalaisessa yliopistollisessa kääntäjänkoulutuksessa käännöskommentin kirjoittaminen on vakiintunut tapa ohjata opiskelijoiden huomio siihen, että kääntäessään he tekevät jatkuvasti valinto-

ja. Se, että kääntää tietyn kohdan juuri tietyllä tavalla, ei ole itsestäänselvyys, vaan valinta usean mahdollisen käännösratkaisun joukosta. Tämän oivaltaminen auttaa opiskelijaa arvioimaan ratkaisuaan kriittisesti – ja etsimään tarvittaessa toista ratkaisua.

## 7 Tiedonhaku ja vastineenmuodostus

Metakognitiivisten taitojen lisäksi käännösseminaarissa kehitettiin tiedonhakutaitoja, joita pidetään olennaisena osana kääntäjän ammatillista kompetenssia (ks. esim. Enriquez Raido 2011: 61; Göpferich 2009: 21; PACTE 2005: 610). Erityisen tärkeitä tiedonhakutaidot ovat vastineenhaussa. Opiskelija tarvitsee tiedonhakua voidakseen selvittää, onko lähdekielen ilmaukselle kuten termille tai sanalle luontaista kohdekielistä vastinetta tai vastinevaihtoehtoja (Vehmas-Lehto 2010). Jos niitä ei löydy, hän voi seuraavaksi kartoittaa esimerkiksi lähikäsitteiden nimityksiä pohjaksi uudismuodosteelle. Kun kääntäjällä on mielessään vastine-ehdotus, mutta hän ei ole varma sen käyttökelpoisuudesta, hänen tulee selvittää, löytyykö vastine-ehdotukselle esiintymiä esimerkiksi verkosta. Tavoitteena on, että opiskelija pyrkii ensin kartoittamaan mahdolliset olemassa olevat vastineet ja turvautuu uudismuodosteeseen vain, jos valmista vastinetta ei löydy (ks. esim. Cabré 2010: 364).

Kun uudismuodoste on ainoa vaihtoehto, kääntäjän on tunnettava hyvän termin kriteerit. Näin hän voi luoda vastineen, joka kieliyhteisön on helppo hyväksyä. Tällainen ilmaisu heijastaa tärkeimpiä käsitepiirteitä, on taivutettavissa, ei sekoitu lähikäsitteisiin ja on mielellään omakielinen (Sanastotyön käsikirja 1988). Käännösseminaarissa opiskelijat harjoittelivat tiedonhakua pienryhmissä ja esittelivät sen jälkeen tiedonhakupolkunsa koko luokalle. Myös vastineenmuodostusta harjoiteltiin pienryhmissä, minkä jälkeen ryhmät esittelivät uudissanaehdotuksensa koko seminaariryhmälle ja niitä arvioitiin yhdessä hyvän termin kriteerien pohjalta.

Udissanat perustuvat aina johonkin malliin, ja karjalan tärkeimmät mallinantajakielet ovat suomi ja venäjä. Suomi ja venäjä antavat karjalankielisille uudissanoinneille erilaiset mallit paitsi kielitypologisesti myös toimintamallien tasolla. Suomessa on tyypillisesti luotu omakielistä uudissanastoa siellä missä venäjään on omaksuttu kansainvälinen sana tai anglismi: kun suomeksi puhutaan *huippukokouksesta*, *älypuhelimesta*, *selaimesta* ja *ulkoistamisesta*, ovat venäjään vakiintuneet vastaaviin yhteyksiin *sammit*, *smartfon*, *brauzer* ja *autsorsink*. Opiskelijoiden uudismuodosteissa näkyivät molemmat toimintamallit: väliin lainasanan käyttöä perusteltiin sillä, että kyseessä on kansainvälinen sana, joka ymmärretään kaikkialla; välillä taas pyrittiin nimenomaan luomaan omakielinen vastine.

Opiskelijat kokivat tiedonhaun opetteluun seminaarissa tärkeäksi siitäkin huolimatta, että karjalankielisiä sanasto- ja tiedonlähteitä löytyi niukasti. Ensimmäisen toimintavuoden kurssipalautteessa tiedonhakutaidot mainittiin tärkeimpinä opit-

tuina taitoina, ja tehtäviä, joihin kuului tiedonhakua, pidettiin hyödyllisinä (Koskinen ym. 2017: 174). Se, että karjalankielisiä tiedonlähteitä on vähän, ei tee tiedonhaku-taitoja tarpeettomiksi. Tiedonhaun periaatteiden ja menetelmien tunteminen on tarpeen jo siksi, että kääntäjä joutuu usein hakemaan tietoa sekä lähde- että kohde- kielellä, niin lähdetekstin ymmärtämiseksi kuin kohdetekstin tuottamiseksi. Tiedonlähteiden niukkuus vaikeuttaa tiedonhakua yleensä vain vähemmistökielessä. Myös harjaantuminen lähteiden luotettavuuden arviointiin on tarpeen lähteiden määräästä riippumatta. (Kuusi 2017: 54.)

## 8 Kieliyhteisö tukena

Käännösseminaareissa pyrittiin ennen kaikkea voimaannuttamaan opiskelijat käännöstyöhön: tavoitteena oli siis vahvistaa heidän toimijuuttaan kääntäjinä. Kääntäjän toimijuus voidaan määritellä kyvyksi ja tahdoksi toimia tiettyä tavoitetta varten (Koskinen & Kinnunen 2010: 6; Buzelin 2011: 6). Koulutus kontekstissa toimijuuden osatekijöistä korostuvat taidot, joiden vahvistamiseen koulutus keskittyy, kuten käännöstaito, tiedonhakutaidot ja metakognitiiviset taidot. Tahto toimia on ehdoton edellytys vapaaehtois-kääntäjälle, sillä ilman motivaatiota ja omaehtoista kiinnostusta harva ryhtyy opiskelemaan kääntämistä kielelle, joka tarjoaa vain vähän ammatillisia mahdollisuuksia. Toiminnan keskeisin tavoite on uhanalaisen kielen elvytys, jota kääntämisen on tarkoitus palvella. (Koskinen & Kuusi 2017: 209.)

Vaikka taitoja – kuten kielitaitoa – yleensä pidetään yksilöllisinä, nousi kieliyhteisö tärkeään asemaan silloin, kun opiskelija koki omat taitonsa riittämättömiksi. Kun oma sanavarasto ei riitä eikä tiedonhaku tuota tulosta, kääntäjän paras ystävä on kieliyhteisö: toinen kääntäjä tai kielenpuhujia, jonka mielipidettä voi kysyä. Opiskelijoiden käännöskommenteissa toistui tarve kysyä epävarmuuden hetkellä neuvoa muilta kielenpuhujilta (ks. esim. Kuusi ym. 2019: 52). Oli ilmeistä, että opiskelijat halusivat toteuttaa toimijuuttaan kääntäjinä yhteistyössä muiden kieliyhteisön jäsenten kanssa. Kuten eräässä opiskelijapalautteessa todettiin, eräs käännösseminaarin ehkä suurimmista hyödyistä olikin se, että se kokosi kielenpuhujia yhteen (Koskinen ym. 2017: 177).

Yhteisöllisyys on erityisen tärkeää siksi, että käännösten kautta kieleen tuodaan uudismuodosteita. Kun käännökseen tarvittavaa sanaa tai termiä ei löydy, kyse voi olla sanastollisesta aukosta, ja kääntäjä joutuu siirtymään vastineen hausta vastineen luomiseen. Kumpulainen (2016: 63–64) tarkastelee kääntäjän tiedonhakutaitoja täydentävänä tai kompensoivana kompetenssina, jonka avulla kääntäjä täydentää aukkoja omissa tiedoissaan: vaikkapa sitä, miksi tiettyä asiaa kutsutaan kohdekielellä tai millaisiin käyttöyhteyksiin tietty ilmaus sopii. Vähemmistökielen kääntäjän tiedonhaku johtaa kuitenkin usein aukkojen täyttämiseen paitsi kääntäjän omissa

tiedoissa, myös kielessä itsessään (Kuusi ym. 2019: 54). Siksi on tärkeää, että nämä päätökset tehdään toisia kielenpuhujia ja kieliyhteisöä kuunnellen.

## 9 Lopuksi: Kielipolitiikkaa *par excellence*

Mitä annettavaa kääntäjänkoulutuksella siis on uhanalaisen kielen elvytykselle? Yksi tärkeimmistä asioista, joita uhanalaisen kielen kääntäjä voi koulutuksesta saada, on metakognitiivisten taitojen vahvistuminen. Taito tarkkailla omaa käänносprosessia ja arvioida sen tuloksia auttaa karsimaan lähdekielen tahatonta vaikutusta ja löytämään kohdekielelle luontaisen ilmaisun. Koulutuksen avulla voidaan myös lisätä vähemmistökielen puhujien tietoisuutta siitä, miten kääntäjän kielenkäyttövalinnat vaikuttavat kielen kehitykseen. Näin kääntäminen ei tarjoa helppoa väylää valtakielen vaikutukselle, vaan palvelee vähemmistökielen kehitystä sen omilla ehdoilla.

Kääntäjän vastuu on tavallista kielenkäyttäjää suurempi, sillä käännökset toimivat usein malleina muille kielenkäyttäjille, ja niiden kautta kääntäjän ratkaisut voivat vakiintua kieleen. Kääntäjänkoulutuksessa korostetaan äidinkielen ammattimaista hallintaa ja ohjataan kehittämään vieraan kielen taidon lisäksi myös äidinkielen taitoa. Kun kääntäjänkoulutuksen tavoitteena on palvella kielenelvytystä, tämä on tavallistakin tärkeämpää, sillä valtakielen paine on suurempi ja vähemmistökieli käänनोंsten kohdekielenä hauraampi.

Oman äidinkielen vaaliminen on oikeastaan kaikkien kääntäjien tehtävä. Se, että Suomessa ylipäätään järjestetään yliopistollista ammattikäntäjien koulutusta, on jo itsessään kielipoliittinen teko ja suomen kielen vaalimista. Myös suomi on vaarassa tulla valtakielen murjomaksi: monien muiden kielten tavoin sitä uhkaa englannin vaikutus. Vähemmistökielten ja erityisesti uhanalaisten kielten kohdalla valtakielen uhka on kuitenkin korostuneempi. Kääntäjänkoulutuksessa opitaan pitämään lähdekieli ja kohdekieli erillään. Samalla opitaan vaalimaan omaa äidinkieltä ja sille luontaista ilmaisutapaa. *Tämä* on ehkä kääntäjänkoulutuksen tärkein anti vähemmistökielen elvytykselle. Jos kääntäjänkoulutus voimaannuttaa vähemmistökielen puhujia käänनोंstyöhön ja samalla oman kielensä vaalimiseen, on kääntäjänkoulutuksen järjestäminen kielipolitiikkaa sanan varsinaisessa merkityksessä.

## Kirjallisuus

- Bassnett, S. & H. Trivedi 1999. Introduction. Of colonies, cannibals and vernaculars. Teoksessa S. Bassnett & H. Trivedi (toim.) *Post-colonial translation. Theory and practice*. London/New York: Routledge, 1–18.
- Branchadell, A. 2005. Introduction. Teoksessa A. Branchadell & L. West (toim.) *Less translated languages*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1–23.
- Buzelin, H. 2011. Agents of Translation. Teoksessa Y. Gambier & L. van Doorslaer (toim.)

- Handbook of translation studies*, 2. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 6–12.
- Cabré, M. T. 2010. Terminology and translation. Teoksessa Y. Gambier & L. van Doorslaer (toim.). *Handbook of translation studies*, 1. Amsterdam: John Benjamins, 356–365.
- Cronin, M. 1995. Altered states: translation and minority languages. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 8 (1), 85–103. <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1995-v8-n1-ttr1482/037198ar/>
- Cronin, M. 1996. *Translating Ireland: translation, languages, cultures*. Cork: Cork University Press.
- Cronin, M. 1998. The cracked looking glass of servants. Translation and minority languages in a global age. *The Translator*, 4 (2), 145–162.
- Cronin, M. 2003. *Translation and globalization*. London/New York: Routledge.
- Edygarova, S. 2016. Standard language ideology and minority languages: the case of the Permian languages. Teoksessa R. Toivanen & J. Saarikivi (toim.) *Linguistic genocide or superdiversity? New and old language diversities*. New York: Multilingual Matters, 326–351.
- Englund–Dimitrova, B. 2005. *Expertise and explicitation in the translation process*. Amsterdam: John Benjamins.
- Enriquez Raido, V. 2011. Developing Web searching skills in translator training. *redit* 6, 60–80. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11378/redit6\\_art%C3%ADculo4.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11378/redit6_art%C3%ADculo4.pdf?sequence=1).
- García González, M. 2005. Translation of minority languages in bilingual and multilingual communities. Teoksessa A. Branchadell & L. M. West (toim.) *Less translated languages*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 105–123.
- Gile, D. 2004. Integrated problem and decision reporting as a translator training tool. *The Journal of Specialised Translation*, 2, 2–20. [https://www.jostrans.org/issue02/art\\_gile.php](https://www.jostrans.org/issue02/art_gile.php).
- González-Millán, X. 1996. Towards a theory of translation for ‘marginal’ literary systems. The Galician situation. Teoksessa M. Coulthard & P. Odber de Baubeta (toim.) *The knowledges of the translator. From literary interpretation to machine classification*. Lampeter: Edwin Mellen Press, 279–90.
- Grenoble, L. A. & L. J. Whaley 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göpferich, S. & R. Jääskeläinen 2009. Process research into the development of translation competence: where are we, and where do we need to go? *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 169–191.
- Karjalainen, H.; U. Puura, R. Grünthal, S. Kovaleva 2013. *Karelian in Russia. ELDIA case specific report*. Studies in European language diversity 26. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität. [https://phaidra.univie.ac.at/detail\\_object/o:314612](https://phaidra.univie.ac.at/detail_object/o:314612).
- Koskinen, K. & T. Kinnunen 2010. Introduction. Teoksessa T. Kinnunen & K. Koskinen (toim.) *Translators’ agency*. Tampere studies in language, translation and culture. Series B 4. Tampere: Tampere University Press, 4–10. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65639>
- Koskinen, K. & P. Kuusi 2017. Translator training for language activists. Agency and empowerment of minority language translators. *trans-kom*, 10 (2), 188–213. [http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom\\_10\\_02\\_04\\_Koskinen\\_Kuusi\\_Activists.20171206.pdf](http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom_10_02_04_Koskinen_Kuusi_Activists.20171206.pdf).
- Koskinen, K., P. Kuusi & H. Riionheimo 2017. Kaikki on vinksin vonksin. Käännösseminaari vähemmistökielen elvyttämisen tukena. *MikaEL: kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, 10, 167–180. <https://sktl-fi-bin.directo.fi/@Bin/79e4e5f09d40804a74566d46578707fd/1569315389/application/pdf/1587259/>



- Mikael%20vol.10.pdf.
- Krause, C. 2007. *Eadar Dà Chànan: self-translation, the bilingual edition and modern Scottish Gaelic poetry*. Doctoral Dissertation. The University of Edinburgh, School of Celtic and Scottish Studies.
- Kumpulainen, M. 2016. *Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 91. Joensuu: University of Eastern Finland. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-2235-9/urn\\_isbn\\_978-952-61-2235-9.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2235-9/urn_isbn_978-952-61-2235-9.pdf).
- Kuusi, P. 2017. Varovasti, haurasta! Vähemmistökielet ja kääntäjänkoulutus. *MikaEL: kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, 10, 47–59. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/241953/Mikael\\_vol.10.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/241953/Mikael_vol.10.pdf?sequence=1).
- Kuusi, P., L. Kolehmainen & H. Riionheimo 2017. Introduction: multiple roles of translation in the context of minority languages and revitalisation. *trans-kom*, 10 (2), 138–163. [http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom\\_10\\_02\\_02\\_Kuusi\\_Kolehmainen\\_Riionheimo\\_Introduction.20171206.pdf](http://www.trans-kom.eu/bd10nr02/trans-kom_10_02_02_Kuusi_Kolehmainen_Riionheimo_Introduction.20171206.pdf).
- Kuusi, P., K. Koskinen & H. Riionheimo 2019. Seek and thou shalt learn. Information seeking and language learning in minority language translation. Teoksessa M. Koletnik & N. Froeliger (toim.) *Translation and language teaching: continuing the dialogue*. Cambridge Scholars Publishing, 39–57.
- Laakso, J., A. Sarhimaa, S. Spiliopoulou Åkermark & R. Toivanen 2016. *Towards openly multilingual policies and practices. Assessing minority language maintenance across Europe*. Linguistic Diversity and Language Rights 11. Bristol: Multilingual Matters.
- Maier, R. M. 2011. Towards a psycholinguistic model of translation processes: directionality in natural translation. Teoksessa M. J. Blasco Mayor & M. Amparo Jimenez Ivars. *Interpreting naturally: a tribute to Brian Harris*. Bern: Peter Lang, 67–102.
- Millán-Varela, C. 2003. 'Minor' needs or the ambiguous power of translation. Teoksessa G. Hogan-Brun & S. Wolff (toim.). *Minority languages in Europe. Frameworks, status, prospects*. Houndmills/New York: Palgrave MacMillan, 155–172.
- Moshnikov, I. 2016. Karjalankieliset verkkosivut virtuaalisena kielimaisemana. *Lähivördlusi - Lähivertailuja*, 26, 282–310.
- Olthuis, M. 2003. Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä inarinsaame. *Virittäjä*, 107 (4), 568–579. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40298/9725>.
- PACTE 2003. Building a translation competence model. Teoksessa F. Alves (toim.) *Triangulating translation. Perspectives in process-oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 43–66.
- Paulasto, H., L. Kolehmainen, M. Kumpulainen, L. Meriläinen & H. Riionheimo 2014. Interferenssi – termi tutkimussuuntausten törmäyksessä. *Virittäjä*, 3, 408–434. <https://journal.fi/virittaja/article/view/9177/13841>
- PACTE 2005. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta*, 50 (2), 609–619.
- Pilke, N., L. Kolehmainen & E. Penttilä 2015. Luonnollinen kääntäminen, kielenvälitys vai ad hoc -tulkkaus? Terminologinen näkökulma käänntieteen reuna-alueille. *Virittäjä*, 119 (3), 318–341. <https://journal.fi/virittaja/article/view/52325/16490>.
- Pitkänen-Heikkilä, Kaarina 2013. Tietokirjojen suomentajat terminologian kehittäjinä ja vakiinnuttajina. Teoksessa O. Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 66–82.
- Pym, A. 2008. On Toury's laws of how translators translate. Teoksessa A. Pym, M. Shlesinger &

- D. Simeoni. *Beyond descriptive translation studies. Investigations in homage to Gideon Toury*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 311–328.
- Raine, R. 2010. Minority, language and translation in Tibet. *mTm. minor Translating major–major Translating minor–minor Translating minor*, 2, 35–53. <http://www.mtmjournal.gr/src/mTm-Contents2.pdf>.
- Raine, R. 2011. Minority languages and translator training: what Tibetan programmes can tell us. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 126–144. [http://www.jostrans.org/issue16/art\\_raine.php](http://www.jostrans.org/issue16/art_raine.php).
- Sanastotyön käsikirja 1988. *Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät. SFS-käsikirja 50*. TSK 14. Helsinki: Suomen Standardisoimisliitto SFS ja Tekniikan Sanastokeskus.
- Sarhimaa, A. 2016. *Karelian in Finland. ELDIA case specific report*. Studies in European language diversity 27. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität. [https://phaidra.univie.ac.at/detail\\_object/o:471733](https://phaidra.univie.ac.at/detail_object/o:471733).
- Shih, C. Y. 2018. Translation commentary re-examined in the eyes of translator educators at British universities. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 291–311. [https://www.jostrans.org/issue30/art\\_shih.php](https://www.jostrans.org/issue30/art_shih.php).
- Tirkkonen-Condit, S. 2002. Translationese – a myth or an empirical fact? A study into the linguistic identifiability of translated language. *Target*, 14 (2), 207–220.
- Tirkkonen-Condit, S. 2005. The monitor model revisited: evidence from process research. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50 (2), 405–414.
- Toury, G. 1985. Aspects of translating into minority languages from the point of view of translation studies. *Multilingua*, 4, 3–10.
- Toury, G. 1995. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Tymoczko, M. 2006. Reconceptualizing translation theory: integrating non-western thought about translation. Teoksessa T. Hermans (toim.) *Translating Others*, 1. Manchester, UK/Kinderhook, USA: St. Jerome, 13–32.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages 2003. *Language Vitality and Endangerment*. Document Submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris, 10–12 March 2003. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>.
- Vehmas-Lehto, I. 2010. Termit kääntäjän näkökulmasta. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.). *Kieli ja tunteet. Käännösteoria, ammattikielien ja monikielisyys*. VAKKI-juhlasymposiumi XXX. Vaasa 12.–13.2.2010, Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisyuden tutkijaryhmän julkaisut, 37, 361–372. [http://www.vakki.net/publications/2010/VAKKI2010\\_Vehmas-Lehto.pdf](http://www.vakki.net/publications/2010/VAKKI2010_Vehmas-Lehto.pdf).