

DIEÐUT

Saamelaisen koulun kielimaisema

Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa





Sámi allaskuvla
Sámi University College



norden

Čujuhus/Osoite/Address: Hännoluohkká 45, NO-9520 Guovdageaidnu
Telefuvdna/Puhelin/Telephone: +47 78 44 84 00
Šleađgaboasta/Sähköposti/E-mail: postmottak@samiskhs.no
Ruovttusiidu/Kotisivu/Website: www.samiskhs.no

DIEĐUT lea mánggadiedalaš čálaráidu mas dutkanbohtosat leat almmuhuvvon 1974 rájes. DIEĐUT-ráiddus leat monografijat ja artihkalčoakkáldagat servodatdutkanis, gielladutkanis ja láhkadiehtagis. Almmuheamit leat sáme-, dáro-, ruota-, suoma-, engelas- ja ruoššagillii. DIEĐUT-čálaráidu áhahuvvui Sámi Instituhta dutkanbohtosiid almmuheami várás. Sámi Instituhta laktojuvvui Sámi allaskuvlii 2005:s. Sámi allaskuvla vuodđuduvvui 1989:s, ja dat lea oahpahuš- ja dutkanásahuš man ulbmil lea seailluhit ja ovddidit sámi giela, kultuvrra ja servodateallima buotsámi perspektiivvas. Davviriikkaid ministarráđđi (NORDEN) ja Máhttodepartameanttat Suomas, Ruotas ja Norggas leat mielde ruhtadeame Sámi allaskuvlla dutkama.

DIEĐUT is a multi-disciplinary research series, in which research findings have been published since 1974. The series publishes collections of articles and monographs in the social sciences, linguistics and law. DIEĐUT publishes in Sámi, Norwegian, Swedish, Finnish, English and Russian languages. DIEĐUT research series was established in order to publish research findings of the Nordic Sámi Institute (NSI). NSI was affiliated with Sámi allaskuvla in 2005. Sámi allaskuvla / Sámi University College (SA/SUC) was established in 1989. SA/SUC is an institution of high education and research. SA/SUC's purpose is to strengthen and develop the Sámi language, society and culture. SA/SUC's research is partly funded by the Nordic Council of Ministers (NORDEN) and the Ministries of Education and Research in Finland, Sweden and Norway.

DIEĐUT on monitieteinen julkaisusarja, joka on ilmestynyt vuodesta 1974 lähtien. Sarjassa ilmestyy yhteiskuntatieteellisiä, kielitieteellisiä ja oikeustieteellisiä monografioita ja artikkelijulkaisuja saameksi, ruotsiksi, suomeksi, englanniksi ja venäjäksi. DIEĐUT-julkaisusarja on perustettu Pohjoismaisen saamelaisinstituutin tutkimustulosten julkaisemista varten. Pohjoismainen saamelaisinstituutti yhdistettiin Saamelaiseen korkeakouluun vuonna 2005. Saamelainen korkeakoulu on perustettu vuonna 1989. Se on opetus- ja tutkimuslaitos, jonka tarkoituksena on säilyttää ja edistää saamen kieltä, kulttuuria ja yhteiskuntaelämää koko Saamenmaan näkökulmasta. Pohjoismainen ministerineuvosto (Norden) ja Suomen, Ruotsin ja Norjan opetusministeriöt rahoittavat Saamelaisen korkeakoulun tutkimusta.

DIEĐUT 2/2014

Čállli/Tekijä/Author: Inker-Anni Linkola.

Namma/Otsikko/Title: Saamelaisen koulun kielimaisema – Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa.

Giella/Kieli/Language: Suomagiella, suomi, Finnish.

Olggoža hábmen / Etukannen muotoilu / Cover layout: **nat**design.

Ovdasiiddu govva / Etukannen kuva / Cover picture: Inker-Anni Linkola & Studio Borga.

Čállli govva / Valokuva / Portrait by: Ante Siri.

Bordin/Taitto/Layout: Studio Borga, Minna Saastamoinen.

Deaddileapmi/Painopaikka/Print: Waasa Graphics Oy, Vaasa.

ISBN 978-82-7367-035-9

ISSN 0332-7779

© Sámi allaskuvla ja Inker-Anni Linkola.

Diedut 2/2014

Saamelaisen koulun kielimaisema

Etnografinen tutkimus saamen kielestä
toisen asteen oppilaitoksessa

Inker-Anni Linkola

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2 huhtikuun 16. päivänä 2014 klo 12.

Ohjaajat: professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto;
KT, apulaisprofessori Pigga Keskitalo, Sámi allaskuvla
Esitarkastajat: professori Eija Syrjäläinen, Tampereen yliopisto;
professori Siv Björklund, Vaasan yliopisto

Vastaväittäjä: professori Siv Björklund
Kustos: professori Kaarina Määttä

Diedut 2/2014

Saamelaisen koulun kielimaisema

Etnografinen tutkimus saamen kielestä
toisen asteen oppilaitoksessa

Inker-Anni Linkola

Väitöskirja
Lapin yliopisto
Kasvatustiede
Rovaniemi 2014

Esipuhe

Kiitän työpaikkaani Norjan Koutokeinossa sijaitsevaa *Sámi allaskuvlaa* mahdollisuudesta tehdä tutkimus saamen kielen erityiskysymyksistä. Haluan kiittää osastoni *Gielladieđagoahti* (Kielitieteenkota) esimiehiä Mai-Britt Utsia ja Johanna Ijästä tuesta tutkimuksen kuluessa. Kiitän suuresti kaikkia kollegoitani *Gielladieđagoahtissa* hedelmällisistä keskusteluista ja neuvoista työni suhteen.

Erytiskiitos kuuluu *Sámi joatkkaskuvlan ja boazodoalloskuvlan* henkilökunnalle ja opiskelijoille lämpimästä vastaanotosta ja mahdollisuudesta hankkia tutkimusaineisto työyhteisössänne. Teidän avullanne olen päässyt tutkijana tutustumaan koulun arkeen. Olette myös osoittaneet ilahduttavaa kiinnostusta tutkimukseni edistymistä kohtaan.

Tutkimukseeni olen saanut taloudellista tukea *Sámi allaskuvlalta*, missä olen toiminut tohtoristipendiaattian vuosina 2009–2013. Myös *Sámi instituutti*, Suomen kulttuurirahaston Lapin rahasto ja Eliel ja Ina Engelbergin rahasto sekä Lapin yliopiston rehtorin stipendirahasto ovat tukeneet tutkimuksen tekoa.

Kiitän lämpimästi ohjaajaani Lapin yliopiston professoria Kaarina Määttä nopeasta, asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta työni eri vaiheissa sekä ohjaajaani *Sámi allaskuvlan* apulaisprofessori Pigga Keskitaloa kärsivällisestä ja tarkasta ohjaustyöstä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimustyöhön liittyviin ongelmiin on teidän avullanne löydetty aina ratkaisu. Kaunis kiitos kuuluu myös väitöskirjani esitarkastajille professori Siv Björklundille Vaasan yliopistosta ja professori Eija Syrjäläiselle Tampereen yliopistosta arvokkaista ja tärkeistä kommentteista tutkimuksen esitarkastusvaiheessa.

Väitöskirjani kieliasun tarkasti ja abstraktin englanninkielisen version käänsi tohtori Satu Uusiautti. Saamenkielisen version käänsi Pentti Pieski. Tutkimukseni ilmestyy *Sámi allaskuvlan* *Diedđut*-julkaisusarjassa. Taiton on tehnyt ja kannen suunnitellut Minna Saastamoinen. Kirjan on toimitanut Vesa Guttorm. Kiitän koko toimituskuntaa onnistuneesta prosessista.

Myös muut henkilöt ovat auttaneet tutkimustyön eri vaiheissa. Oslon yliopiston professori, Sámi allaskuvlan professori 2. Kamil Øzerkin huomioista on ollut apua kuva-aineiston tulkinnassa. Sámi allaskuvlan ja Lapin yliopiston kirjastot ovat palvelleen asiantuntevasti kirjallisen materiaalin hankinnassa. Sámi allaskuvlan IT-osasto on ratkaissut tietoteknisiä ongelmia. Lapin yliopiston Kaarina Määtän tohtoriseminaariin osallistuneista opiskelijakollegoista olen saanut ystäviä ja tutkimustyöni kannustajia. Sámi allaskuvlan muiden tohtoristipendiaattien kanssa olemme voineet keskustella väitöskirjatutkijan työn eri puolista ja minua aiemmin valmistuneet tohtorit ovat toimineet arvokkaina esimerkkeinä ja neuvonantajina. Tohtorit Erika Sarivaara ja Torkel Rasmussen ovat antaneet vertaistukeaan ja apuaan tutkimustyössä. Kiitos teille kaikille!

Myös sukuni ja ystäväni ovat myötäeläneet tutkimusprojektin eri vaiheita. Ystäväni Helsingissä, Karigasniemellä, Utsjoella, Inarissa, Koutokeinossa, Enontekiöllä ja Raattamassa ovat ymmärtäneet ajoittaisen vetäytymisen tutkijankammioon, mutta myös jakaneet ilon hetkiä kanssani. Tohtoreita Nuccio ja Hannah Mazzulloa kiitän saamentutkimusta koskevista keskusteluista ja vieraanvaraisista ateriahetkistä Rovaniemen seminaarimatkojen yhteydessä. Sophie Capdeville on jakanut väitöskirjan tekijän arkea kanssani pitkästä etäisyydestä huolimatta. Tätejäni, serkkujani ja mummiani kiitän väitöskirjatyöni vaiheiden seuraamisesta ja sen edistymisestä iloitsemisesta. Veljeäni Hannua haluan kiittää kartan piirtämisestä väitöskirjaani, mutta ennen kaikkea haluan kiittää häntä ja vaimoan Sallaa lukuisista tutkijan arkea pohtivista keskusteluista sekä leppoisista hetkistä lasten kanssa luonanne Helsingissä ja Tengeliön mökillä. Sallan kautta olen saanut uusia sukulaisia, jotka ovat seuranneet myös minun väitöskirjatyöni vaiheita. Äitiäni Helenaa haluan kiittää taulukoitteni pyyteettömästä ja kärsivällisestä tarkistamisesta. Lisäksi äidin saapuminen lapsenvahdiksi on mahdollistanut osallistumisen ulkomaisiin seminaareihin tutkimusaikana. Suurin kiitos äidilleni kuuluu kuitenkin innostavista keskusteluista. Olet aina uudelleen saanut minut muistamaan, miten mielenkiintoinen ilmiö monikielisyys kaikkine eri puolineen onkaan!

Lopuksi haluan kiittää poikaani Jounaa, joka elämä on ollut tutkijan arjessa mukana kulkemista vuoroon Raattamassa, Koutokeinossa ja Rovaniemellä. Se on usein ollut odottelua, kun äidin huomion on vienyt tutkimustyö.

Jounalle:

- *Mitä taas? Viiru sanoi tarkastellen ukon tekelettä.*
- *Mmmmmm, Pesonen mutisi. Hän teki parhaillaan laskelmia.*
- *Pesonen, mikä tämä on? Sano! uteli Viiru.*
- *Mmmmm...odota vähän...*
- Viiru odotti hetken. Sitten se räikäisi: – PESONEN, MIKÄ TÄMÄ ON!*
- *Miksi rääyt noin?*
- *Kun sinä et vastaa!*
- *Minähän vain teen laskelmia. Kai sinä vähän voit odottaa.*
- *Sinähän lupasit jättää ajattelemisen tänään, vänkäsi Viiru.*
- *Kai hiukan saa ajatella, Pesonen sanoi. – En minä voi alkaa sahata noin vain.*
- *Kyllä voit. Mikä tämä on?*
- *Kone, se... sitä on vähän vaikea selittää. Näet sen sitten kun se on valmis.*
- *Milloin se on valmis?*
- *Se nähdään. Riippuu siitä miten rauhassa voin työskennellä.*

(Sven Nordqvist 2002/1994, Viirun ja Pesosen joulupuuhat, s. 56–57)

Nyt halonviskojani on valmis ja on aika keskittyä sinun keksintöihisi, Jouna.

Omistan tämän tutkimukseni isälleni Martti Linkolalle, joka toi minut Saamenmaahan.

Raattamassa 17. maaliskuuta 2014
Inker-Anni Linkola

Čoahkkáigeassu

Sámi skuvlla gielladuovdagat – Etnográfalaš dutkamuš sámegiela birra joatkkaskuvllas

Inker-Anni Linkola

Nákkosgirji: Lappi universiteahtta

Dát nákkosgirjedutkamuš guorahallá sámegiela sajádaga ja oidnoma sápmelaš joatkkaskuvllas gielladuovdagat-doahpaga bokte. Doaba ”gielladuovdagat” govve giellageavahusa, mii lea almmolaš sajis nugo oahppolágádusas. Dutkamuš guorahallá sámegiela dihttoma, sámegielat teavstta buvttadeddjiid ja hámiid, mat sámegielas leat skuvlla gielladuovdagiin. Dasa lassin dutkamušas guorahallojit oahppolágádusa stuđeanttaid oaivilat sámegielas. Eamiálbmotkonteaksta sihke unnitlogugiela sajádat ja dasa gullelaš gielalaš vierut dahket dutkanfáttá earenoamážin. Guovddážiis lea sámegiela sajádaga sihke sáme- ja dárogiela gaskasaš hierarkiiid gaskavuodaid guorahallan.

Dutkamuš lea skuvlaetnografiija, man materiálan leat gielladuovdagiin váldojuvvon čuovgagovat (N=201), skuvlla čuovvumat (N=11 diimmu), bargoveaga (N=2) jearahallamat, stuđeanttaid (N=18) skovvejearahallama vástádušat ja stuđeanttaid jearahallamat (N=6). Joatkkaskuvla, mii lea dutkančuozáhahkan, lea davvisámegiela hállanguovllus Norggas. Informánttat leat dán oahppolágádusa stuđeanttat ja bargit. Govat leat váldojuvvon logi sierra beavvi áigge guovtti lohkanjagis (2009–2011). Materiála čoaggin lea sajuštuvvon lohkanjagi sierra áigemuttuide. Mihttomearrin lei čielggadit, makkárin gielladuovdagiid sáhtá oaidnit dutkojuvvon áigodagas.

Dutkanbohtosiid vuodul gielladuovdagiid dominerejit ovttagielat dárogiel teavsttat, main čohkiida bealli (52 %) gielladuovdagiid teavsttain. Davvisámegiela ovttagielat teavsttain čohkiida viđádas (21 %) gielladuovdagiid teavsttain. Guovttegielat teavsttaid (sámi-dáro) oassi gielladuovdagiin lea 19 %. Sámegiel teavsttaid rolla gielladuovdagiin nannejit oahpahusa teavsttat, mat leat goase dásseárvosaš sajádagas dárogiel teavsttaiguin.

Dutkojuvvon oahppolágádusa gielladuovdagat ođasmahttet váldogiela dominerejeaddji sajádaga; dat eai doarjjo unnitlogugiela geavaheami girjjálaš giellan. Sáme giela sajádat oahppolágádusa gielladuovdagiin lea symbolalaš. Oahpahusdoaimma lassin sáme giella adnojuvvo skuvlla sáme giel profiilla deattuheamis. Viidáseappot sáme giella oažžu gielladuovdagiin hámiid, mat spiekkasit virggálaš riehtačállimis. Dasa váikkuhit girjjálaš giela almmolaš málliid unna mearri, čálli suopmanduogáš ja dárogiela fysihkalaš lagašvuotta. Sáme giela sajádat skuvlla gielladuovdagiin buktá ovdan sáme- ja dárogiela gaskasaš hierarkiija, sáme giela historjjálaš sajádaga Norggas ja guovllu dálá giellapolitihka.

Sámi skuvlla stuđeanttaid miellaguottut sáme giela ektui lea miehtemielaláčat. Gehččojuvvo, ahte sáme giel máhtus lea integratiivvalaš ja instrumentálaš árvu. Dan seailun boahttevaš buolvvaide bohciidahtta fuola. Skuvlla stuđeanttat vásihit iežaset nannosit guovttegielagin. Sáme giela vásihit dába lepmosit bearraša ja soga giellan, go fas gulahallan ahkeskihpáriiguin ollašuvvá dávjá mángga giela bokte. Nuppe dáfus sáme giela sajádat skuvlaoahpahas ja skuvlla gielladuovdagiin ii dávis dan sajádaga, mii sáme gielas lea servoša ja stuđeanttaid bearrašiid gulahallama váldogiellan.

Oahppalágádusa gielladuovdagiid dutkan buktá ođđa dieđu gielalaš vieruin ja láhttemiin ja gielaid gaskasaš hierarkijas sápmelaččaid skuvlejumis. Sáme giela girjjálaš oidnomii berre skuvllain giddet fuomášumi, daningo giela oidnon girjjálaš giellan skuvlabirrasis nanne sihke giela sajádaga ja maiddái unnitlogugiela girjjálaš geavahusa.

Čoavddasánit: Gielladuovdagat, giellapolitihkka, giellajurddaguottut, unnitlogugiella, sámeskuvla, skuvlaetnografija

Tiivistelmä

Saamelaisen koulun kielimaisema – Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppi- laitoksessa

Inker-Anni Linkola

Väitöskirja: Lapin yliopisto

Tämä väitöskirjatutkimus tarkastelee saamen kielen asemaa ja näkyvyyttä saamelaisessa toisen asteen oppilaitoksessa kielimaiseman käsitteen kautta. Käsitettä ”kielimaisema” käytetään kuvattaessa julkisessa tilassa esiintyvää kirjallista kieltä. Tutkimus tarkastelee saamen kielen esiintymistä, saamenkielisen tekstin tuottajia ja saamen kielen saamia muotoja koulun kielimaisemassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden käsityksiä saamen kielestä oppilaitoksessa. Erityiseksi tutkimusaiheen tekee alkuperäiskansakonteksti sekä vähemmistökielen asema ja siihen liittyvät kielelliset käytänteet. Keskeistä on saamen kielen aseman sekä saamen ja norjan kielten välisten hierarkkisten suhteiden tarkastelu.

Tutkimus on kouluetnografia, jonka aineistona ovat kielimaisemasta otetut valokuvat (N=201), koulun observoinnit (N=11 tuntia), henkilökunnan (N=2) haastattelut, opiskelijoiden (N=18) lomakekyselyvastaukset ja opiskelijahaastattelut (N=6). Tutkimuskohteena oleva toisen asteen oppilaitos sijaitsee pohjoissaamen puhuma-alueella Norjassa. Tutkimushenkilöt ovat kyseisen oppilaitoksen opiskelijoita ja henkilökuntaa. Kuvat on otettu kymmenenä eri päivänä kahden lukuvuoden 2009–2011 aikana. Aineistonkeruu sijoitettiin lukuvuosien eri ajankohtiin. Tavoitteena oli selvittää, millaisena kielimaisema näyttäytyy tutkittuna aikana.

Tutkimustulosten mukaan koulun kielimaisemaa hallitsevat yksikieliset norjankieliset tekstit, jotka muodostavat puolet (52 %) kielimaiseman teksteistä. Pohjoissaamenkieliset yksikieliset tekstit muodostavat viidenneksen (21 %) kielimaiseman teksteistä. Kaksikielisten tekstien (norja-saame) osuus on 19 prosenttia kielimaisemasta. Saamenkielisen tekstin roolia

kielimaisemassa vahvistavat opetukselliset tekstit, jotka ovat lähes tasa-arvoisessa suhteessa norjankielisiin teksteihin.

Tutkimuksen mukaan oppilaitoksen kielimaisema uusintaa valtakielen dominoivaa asemaa eikä tue vähemmistökielen käyttöä kirjallisena kielenä. Saamen kielen merkitys oppilaitoksen kielimaisemassa on symbolinen. Opetuksellisen tehtävän lisäksi saamen kieltä käytetään korostamaan koulun saamelaista profilia. Edelleen saamen kieli saa kielimaisemassa virallisesta oikeinkirjoituksesta poikkeavia muotoja, mihin vaikuttavat kirjallisen kielen vähäiset julkiset mallit, kirjoittajan murretausta ja norjan kielen fyysinen läheisyys. Saamen asema koulun kielimaisemassa ilmentää saamen ja norjan kielten välistä hierarkiaa, saamen kielen historiallista asemaa Norjassa sekä alueen nykyistä kielipolitiikkaa.

Tutkimuksen mukaan saamelaisen koulun opiskelijoiden asenne saamen kieltä kohtaan on myönteinen. Saamen kielen taidolla ajatellaan olevan integratiivista ja instrumentaalista arvoa. Sen säilymisestä seuraaville sukupolville kannetaan huolta. Koulun opiskelijat kokevat itsensä vahvasti kaksikielisiksi. Saamen kieli nähdään tavallisimmin perheen ja suvun kielenä, kun taas kommunikaatio ikätoveriryhmässä toteutuu usein useammalla kielellä. Sen sijaan saamen kielen asema kouluopetuksessa ja koulun kielimaisemassa ei vastaa sen asemaa yhteisön ja opiskelijoiden perheiden keskinäisen kommunikaation pääkielenä.

Oppilaitoksen kielimaiseman tutkiminen luo uutta tietoa kielellisistä käytänteistä ja kielten välisestä hierarkiasta saamelaisten koulutuksessa. Saamen kielen kirjalliseen näkyvyyteen tulee koulussa kiinnittää huomiota, koska kielen näkyminen kirjallisena kielenä kouluympäristössä tukee sekä kielen asemaa että vahvistaa vähemmistökielen kirjallista käyttöä.

Avainsanat: Kielimaisema, kielipolitiikka, kieliaseenteet, saamelaiskoulu, vähemmistökieli, kouluetnografia

Abstract

The Sámi School's Linguistic Landscape – An ethnographical study on the Sámi language at an upper- secondary education institution

Inker-Anni Linkola

Doctoral dissertation: University of Lapland

This doctoral research focused on the position and visibility of the Sámi language at an upper-secondary education institution through the concept of linguistic landscape. The concept of linguistic landscape is utilized for describing written language featured in public premises. The study analyzed the appearance of the Sámi language, the producers of the Sámi language, and the forms of Sámi language in the linguistic landscape of school. In addition, the study focused on the students' perceptions of Sámi language usage at their school. What is special about the study is that it was located in an indigenous context and focused on the position of a minority language and the linguistic practices related to it. Both the position of the Sámi language and the analysis of the hierarchical relationship between the Sámi and Norwegian languages are central to the study.

The study represented school ethnography. The data included photographs of the linguistic landscape (N=201), school observations (N=11 hours), school staff interviews (N=2), student questionnaires (N=18), and student interviews (N=6). The upper-secondary education institution that was the target of this research is located in the area where the North Sámi language is spoken in Norway. The research participants were comprised of students and staff. The photographs were taken during ten different days between study years 2009 and 2011. The data collection happened various times during these study years. The purpose was to study how the linguistic landscape appeared during the research period.

According to the research results, monolingual Norwegian texts dominated the linguistic landscape of the school, forming half (52 %) of the texts in the linguistic landscape. Monolingual North Sámi texts formed one-fifth

(21 %) of the texts in the linguistic landscape. The proportion of bilingual texts (Norwegian-Sámi) was 19 %. The role of the Sámi-language texts was strengthened by educative texts that consisted of almost equal numbers of Sámi and Norwegian texts.

The linguistic landscape in the target school seemed to reproduce the dominant position for the mainstream language and did not support the literary use of the minority language. The significance of the Sámi language in the linguistic landscape of the school is symbolic. In addition to educative tasks, the Sámi language is used for highlighting the Sámi school profile. Moreover, the Sámi language used in the linguistic landscape represented forms that departed from its official spelling; this was influenced by the exiguous public models, the dialectical background of the producer of the text, and the physical closeness of the Norwegian language. The position of the Sámi language in the linguistic landscape of the school illustrates the hierarchy between the Sámi and Norwegian languages, the historical position of the Sámi language in Norway, and the current language policy in the area.

The students of the Sámi school had positive attitudes toward the Sámi language. Sámi language knowledge was considered to be of integrative and instrumental value. Students were concerned about the survival of the Sámi language into future generations. Students reported that they were strongly bilingual. The Sámi language was perceived as the language usually used with family, whereas communication with peers happened often in several languages. The position of the Sámi language in teaching and the linguistic landscape of the school did not correspond to its position as the main communication language of the community and within students' families.

Research on the linguistic landscape of the school provides new information about the linguistic practices and interlanguage hierarchies in Sámi education. More attention should be paid to the literary visibility of the Sámi language in the school environment because it will support the position of the language and strengthen the written usage of the minority language.

Key words: linguistic landscape, language policy, language attitude, minority language, Sámi school, school ethnography

Sisällys

ESIPUHE	5
ČOAHKKÁIGEASSU	9
TIIVISTELMÄ	11
ABSTRACT	13
1 JOHDANTO	19
1.1 Aihevalinnan tausta	19
1.2 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimuskysymykset	22
2 KOULUN KIELIMAISEMA	25
2.1 Kielimaiseman käsite	25
2.2 Aiempi tutkimus oppilaitosten kielimaisemasta	26
2.3 Kielimaisema ja kielten väliset valtasuhteet	29
2.3.1 Kielen status ja domeenit	29
2.3.2 Kielipolitiikka ja kielensuunnittelu	32
2.4 Vähemmistökieli koulutuksessa	35
2.4.1 Kielipolitiikka ja koulutus	35
2.4.2 Kaksikielinen opetus	40
2.5 Opiskelijat ja kieliasenteet	43
3 SAAMEN KIELI JA SAAMELAISTEN KOULUTUS NORJASSA	47
3.1 Saamelaiskielet	47
3.2 Saamen kieli kirjallisena kielenä	49
3.3 Saamen kieli koulutushistoriassa	51
3.4 Saamen kielen käyttöä ja opetusta säätelevä nykyinen lainsäädäntö	55
3.4.1 Saamen kielen opetus	55
3.4.2 Kielilaki – saamen kielen oikeudellinen asema Norjassa	57
3.5 Saamelainen toisen asteen oppilaitos	58
3.5.1 Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla	58
3.5.2 Oppilaitoksessa käytetyt kielet eri aikoina	61
3.5.3 Koutokeinon kielitilanne	63
4 KATSAUS KOULUN KIELIMAISEMAN ETNOGRAFIAAN	65
4.1 Etnografinen tutkimus	65
4.2 Etnografinen koulututkimus	68
4.3 Kielimaisema etnografian tutkimuskohteena	69
4.4 Etnografiset aineistonkeruumenetelmät	70
4.4.1 Observointi ja valokuvaaminen	70
4.4.2 Haastattelu ja kysely	71

4.5	Kielimaiseman analysointi	73
4.6	Monikielisen tekstin tulkinta	78
4.6.1	Monikielisen teksti	78
4.6.2	Koodinvaihto ja lainat	81
5	KOULUN KIELIMAISEMAMAN TUTKIMUSAINEISTO	85
5.1	Tutkimusaineiston kerääminen	85
5.1.1	Kielimaiseman valokuvaus	87
5.1.2	Lomakekyselyn toteutus	90
5.1.3	Haastattelujen toteutus	91
5.1.4	Tutkimuspäiväkirja	93
5.2	Aineiston analyysi	93
5.3	Tutkimuksen eettisyys	97
6	SAAMEN KIELI KOULUN KIELIMAISEMAMASSA	102
6.1	Kielimaiseman tekstien luokittelu	102
6.1.1	Kielimaiseman kielet	102
6.1.2	Tekstien pysyvyys kielimaisemassa	108
6.1.3	Kielimaiseman toimijat	112
6.1.4	Kielimaiseman tekstien tehtävät	115
6.2	Saamen kielen asema kielimaisemassa	118
6.2.1	Saamenkielisen tekstin tehtävät kielimaisemassa	119
6.2.2	Saamenkielisten tekstien koko ja väri	120
6.2.3	Saamen kielen sijainti	127
6.2.4	Saamenkielisen tekstin tuottajat	134
6.3	Saamen kielen kirjoittamisen ongelmat	140
6.3.1	Ortografiaratkaisut	140
6.3.2	Kirjoituksen normipoikkeamat	144
6.4	Monikieliset tekstit	147
6.4.1	Saamen kieli monikielisissä teksteissä	147
6.4.2	Kielten keskinäinen järjestys monikielisessä tekstissä	154
6.4.3	Vieraskieliset nimet ja uudet lainat	156
7	SAAMEN KIELI JA OPISKELIJAT	162
7.1	Saamen kielen arvostus	162
7.1.1	Saamen kielen taidon merkitys opiskelijoille	162
7.1.2	Saamen kielen tärkeys perheessä ja suvussa	167
7.1.3	Saamen kieli ystäväpiirissä	169
7.1.4	Norjan kielen tärkeys	172
7.2	Opiskelijoiden käsitys kielitaidostaan	174
7.2.1	Arvio saamen kielen taidosta	174
7.2.2	Arvio norjan kielen taidosta	176
7.3	Saamen kielen opiskelumotivaatio	177

7.3.1 Saamen opiskelun syy	177
7.3.2 Saamen kielen opiskeluun käytetyt voimavarat	181
8 KIELIMAISEMA, SAAMEN KIELEN OPISKELU JA OPISKELIJAT	184
8.1 Posterit opetuksessa	184
8.2 Opiskelijoiden kokemukset kielimaisemasta	187
8.2.1 Opiskelijat kielimaiseman tulkitsijoina	188
8.2.2 Opiskelijat kielimaiseman luojina	192
8.3 Kielimaiseman kaksikielisten tekstien lukeminen	195
9 POHDINTA	197
9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	197
9.1.1 Tutkijan positio	197
9.1.2 Tutkimuksen luotettavuus	201
9.2 Tutkimustulosten yhteenveto	204
9.2.1 Saamelaisen oppilaitoksen kielimaisema	204
9.2.2 Opiskelijoiden näkemykset saamen kielestä ja kielimaisemasta	205
9.3 Tulosten tarkastelua	206
9.3.1 Saamenkielisen kielimaiseman muotoutumista säätelevät tekijät	206
9.3.2 Kielimaiseman tarkastelutasot	209
9.4 Kohti jatkotutkimuksia	211
LÄHTEET	213
AINEISTOT	248
LIITTEET	249

KARTAT

Kartta 1. Koutokeinon sijainti pohjoissaamen puhuma-alueella (Hannu Linkola). 48

KUVAT

Kuva 1. Yksikielinen norjankielinen teksti.	103
Kuva 2. Yksikielinen saamenkielinen opiskelijaposteri ”Riekon ansapyyntisanat”.	104
Kuva 3. Tasa-arvoisesti kaksikielinen opaste.	105
Kuva 4. Epätasa-arvoisesti kaksikielinen teksti.	106
Kuva 5. Norjankielinen yhden sanan koodinvaihdon sisältävä teksti.	107
Kuva 6. Kaksikielinen teksti, jonka kuvassa englanninkielinen fraasi.	107
Kuva 7. Toisella tekstillä peittyneet teksti.	110
Kuva 8. Repeytyneet teksti luokkahuoneen ovesta.	110
Kuva 9. Väliaikaiseksi tarkoitettu norjankielinen lappunen.	111
Kuva 10. Lukijan huomion kiinnittävä juliste.	121
Kuva 11. Usean A4-arkin kattava teksti.	123
Kuva 12. Norjankielinen ja saamenkielinen paloturvallisuusohje rinnakkain.	125
Kuva 13. Luokkahuone.	130
Kuva 14. Kaksikielinen opastekyltti luokan ovesta.	142
Kuva 15. Kaksikielinen kehoitus lukita ovi.	143
Kuva 16. Saamen- ja norjankielinen teksti kanslian ikkunassa.	146
Kuva 17. Kaksikielinen opastekyltti luokan ovesta.	149
Kuva 18. Kaksikielinen saamea suosiva opastekyltti.	149
Kuva 19. Epätasa-arvoisesti kaksikielinen hinnasto.	151
Kuva 20. Monikielinen opiskelijaposteri.	152
Kuva 21. Hybriditeksti luokan ovesta.	154
Kuva 22. Saamenkieliset opiskelijaposterit.	156

KUVIOT

Kuvio 1. Kielimaiseman tekstit kielen mukaan.	108
Kuvio 2. Saamen kielen taidon tärkeys opiskelijoille.	162
Kuvio 3. Saamen kielen tärkeys ystäväpiirissä.	169
Kuvio 4. Norjan kielen tärkeys ystäväpiirissä.	172
Kuvio 5. Kielimaiseman tarkastelutasot.	210

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusaineiston keräämisajankohdat.	86
Taulukko 2. Kuvien määrä kuvauspaikan mukaan.	89
Taulukko 3. Kielimaiseman tekstit kielen mukaan.	102
Taulukko 4. Kielimaiseman vaihtuvat tekstit tuottajan mukaan.	113
Taulukko 5. Kielimaiseman tekstit funktion ja kielen mukaan.	118
Taulukko 6. Vaihtuvat tekstit värin, koon ja kielen mukaan.	124
Taulukko 7. Vaihtuvat saamen kieltä sisältävät tekstit koon ja värin mukaan.	126
Taulukko 8. Kielten esiintyminen koulun eri paikoissa.	128
Taulukko 9. Kielimaiseman vaihtuvat tekstit kielen ja tuottajan mukaan.	135
Taulukko 10. Saamen kielen asema koulun kielimaisemassa.	207
Liitetaulukko 1. Koutokeinon saamelaisen toisen asteen oppilaitoksen nimet eri aikoina.	249

1 JOHDANTO

1.1 Aihevalinnan tausta

Saamen kielen säilymisen turvaamiseksi tarvitaan tietoa kielen todellisesta käytöstä. Tutkimukseni kohdistuu saamen kieleen ja sen näkyvyyteen monikielisessä koulussa. Monikielisyystutkimusta on tehty paljon, mutta kielellisen monimuotoisuuden tutkimus vaatii vielä täydentämistä. Koulutuksen ja kielipolitiikan muutokset ovat muokanneet kielten rooleja ja käyttöä etnisten ryhmien, valtioiden ja kansakuntien välillä. (Sarhimaa 2010, 5.) Pysin tutkimuksellani tuomaan tietoa monikielisyuden toteutumisesta toisen asteen koulutuksessa Norjan saamelaisalueella. Saamen kieli on alkuperäiskansakieli. Alkuperäiskansan kielen julkinen näkyminen on usein vähäistä (Tibategeza 2009; ks. myös Dorais & Sammons 2002, 69; Salo 2012, 253). Tutkimukseni tehtävänä on tuoda esiin, millaisena saamen kieli voi esiintyä julkisessa tilassa, miten kieli koetaan ja miten sen käyttöä mahdollisesti voidaan vahvistaa. Kuvatessani oppilaitoksessa näkyvää kirjoitusta koulun seinillä käytän käsitettä ”kielimaisema”.

Kielimaiseman tutkimus on melko uutta, sillä se on syntynyt vasta 1990-luvulla, vaikka joitakin aihepiiriin liittyviä tutkimuksia on julkaistu jo 1970-luvulta lähtien. Ensimmäisiä julkisten kylttien kieltä kartoittavia tutkimuksia ovat esimerkiksi Stella M. Tulpin (1978) tutkimus Brysselin kielimaisemasta ja Yasuo Masain vuonna 1972 ilmestynyt Tokion kielimaisemaa käsittelevä tutkimus (ks. Backhaus 2007, 12–14, 48). Useimmat kielimaiseman tutkimukset ovat kuitenkin ilmestyneet 1990–2000-luvuilla. Tutkimussuuntauksen merkitys korostui 2000-luvulla. Kielimaisemaan kohdistuneeseen kasvavaan kiinnostukseen arvellaan vaikuttaneen globalisoituneen mainonnan lisääntynyt monikielisyys sekä muun muassa ihmisten liikkuvuudesta seurannut kaupunkien kielellinen monipuolistuminen. Kolmantena syynä pidetään parantunutta tekniikkaa, joka on mahdollistanut isojen teksti- ja kuvamäärien kuvaamisen. Teknisten laitteiden avulla etäältä otettujen kuvien ja niihin sisältyvien tekstien suurentaminen yksityiskohtien tarkastelua varten onnistuu aiempaa paremmin. (Edelman 2010, 1.)

Kielimaiseman tutkimus lisääntyi huomattavasti vuonna 2003 Irlannissa pidetyn ”*The Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition*” -monikielisyyskonferenssin jälkeen (Gorter 2006a; Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 3). Durk Gorter (2006b) julkaisi aiheesta erikoisnumeron tieteellisessä aikakauslehdessä *International Journal of Multilingualism* vuonna 2006. Sitä seurasivat Tokion kielimaisemasta tehty monografia (ks. Backhaus 2007) sekä useat aiheeseen liittyvät artikkelikokoelmat (ks. Jaworski & Thurlow 2010; Marten, Van Mensel & Gorter 2012; Shohamy & Gorter 2009; Shohamy, Ben-Rafael & Barni 2010). Viime aikoina kielimaiseman tutkimuksen keskeiseksi aiheeksi on noussut valtakielten ja vähemmistökielten välisten suhteiden tarkastelu. Vuonna 2012 julkaistu teos *Minority Languages in the Linguistic Landscape* on kokoelma juuri vähemmistökieliin keskittyviä kielimaiseman tutkimuksia. (ks. Gorter, Marten & Van Mensel 2012; ks. myös Alanen 2012.)

Viime vuosina kielimaisematutkimusta on käytetty vähemmistökielen aseman tarkasteluun koulutuksessa. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu sitä, miten kielimaisemaa voi käyttää 1) havainnollistamaan kielten välisiä suhteita, 2) materiaalina lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa sekä toisen ja vieraan kielen oppimisessa sekä 3) apuna tutkimustiedon luomisessa ja kielenelvyttämisessä (Cenoz & Gorter 2008; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand. 2009; Landry & Bourhis 1997; Lazdina & Marten 2009; MacNeil & Stradling 2001; Puzey 2007; Rautio Helander 2013; Rowland 2012, Shohamy & Waksman 2009). On todettu, että alkuperäiskansan kieliä ja vähemmistökieliä esiintyy vähän oppilaitoksen kielimaisemassa (Brown 2012; Tibategeza 2009).

Kielimaisema on osa koulun kielellistä todellisuutta. Koulu on tavallisesti ymmärretty valtakulttuurin ilmentymänä, minkä vuoksi koulun sisäisiin kielellisiin käytänteisiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Oppilaitoksen kielimaiseman tutkiminen luo tietoa kielten välisestä hierarkiasta koulutuksessa. Oppilaiden kielitaidon parantamiseksi kielen näkyminen kouluissa on tärkeää (Hertting & Alerby 2009). Lisäksi kielen näkyvyys heijastelee sen asemaa yhteiskunnassa (Landry & Bourhis 1997, 27, 29). Havainnoimalla kielellistä ympäristöään oppilaat tulevat tietoisiksi vallitsevista valtasuhteista ja epäkohdista (Shohamy & Waksman 2009, 328.) Eri kielten näkyminen kielimaisemassa rakentaa monikielistä tilaa, jota

lukija tulkitsee oman kielirepertuaarinsa ja kokemuksensa kautta (Dufva & Pietikäinen 2009, 7–9).

Kielimaisema heijastelee kielipolitiikkaa. Kielikäytänteiden tutkimisen kautta voidaan löytää suuntaviivoja kielipolitiikan arvioimiseksi ja muuttamiseksi (Shohamy 2006, 68, 75). Kielipolitiikan ilmentymistä arjen kielikäytänteissä on saamen osalta tutkittu vähän. Aiemmin saamen kielen esiintymistä on tarkasteltu esimerkiksi paikannimistön, opasteiden ja tienviittojen kielivalintojen kannalta (Johansen & Bull 2012; Pietikäinen ym. 2008; Puzey 2007; Rautio Helander 2008; Salo 2012) sekä korkea-asteen (Johansen & Bull 2012) kielimaisemassa. Saamen kielen asema kielimaisemassa ilmentää seudun kielitilannetta, kielten välistä hierarkiaa sekä kielen historiallista asemaa ja alueen nykyistä kielipolitiikkaa (Johansen & Bull 2012; Rautio Helander 2008).

Kielipolitiikka voi onnistua tai epäonnistua vähemmistökielen turvaamisessa (Baker 1992, 21; Huss 1999, 95–106). Vähemmistökielen säilymisen ja sen turvaavan kielipolitiikan toteutumiseksi kieliasenteiden on oltava myönteisiä. Nuoret ovat avainasemassa kielen siirtämisessä (Hornberger 1988, 81), joten heidän kokemuksensa kielen asemasta yhteiskunnassa voivat olla ratkaisevia kielen jatkuvuudelle. Tämän vuoksi nuorten kieliasenteiden ja kielikokemuksien esille tuominen on tärkeää saamelaisen koulun kehittämisessä.

Tutkimukseni tuottaa uutta tietoa kielimaisemasta saamelaisessa koulussa. Tarkastelen saamen kielen näkyvyyttä koulun ilmoitustauluilla, seinillä, ilmoituksissa, julisteissa ja kylteissä. Nämä tekstit muodostavat koulun kielimaiseman: ne ympäröivät oppilaita ja koulun henkilökuntaa koulun päivittäisessä toiminnassa. Esittelen sitä kielellistä ympäristöä, jossa oppilaat viettävät koulupäivänsä. Opiskelijat tulkitsevat kielellistä ympäristöään ja muodostavat asenteita ympäröiviä kieliä kohtaan. Pyrin valottamaan myös nuorten opiskelijoiden kokemuksia koulun kielimaisemasta ja saamen kielen asemasta oppilaitoksessa. Tutkimukseni kuvailee koulurakennuksen sisällä näkyviä kielellisiä valtasuhteita. Kielimaisema opettaa oppilaille kielellisiä käytänteitä ja luo kielen käytön malleja. Kielimaiseman merkityksen tiedostaminen auttaa luomaan monikielistä ja monikulttuurista oppilaitosta.

1.2 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohteena ovat saamelaisen toisen asteen oppilaitoksen kielimaisema sekä opiskelijoiden näkemykset saamen kielen tärkeydestä. Tarkastelen saamen kielen asemaa ja kielen saamaa kirjallista muotoa kielimaisemassa. Lähestyn tutkimuksessani oppilaitoksen kielimaisemaa monitieteisesti kasvatustieteellistä ja kielisosiologista eli sosiolingvististä näkökulmaa yhdistäen. Tutkimuksessani on kyse vähemmistökielen asemasta ja muodosta oppilaitoksessa, jolloin monitieteinen näkökulma auttaa parhaiten selittämään kielimaiseman ilmiöitä.

Termiä ”kielisosiologia” tai ”sosiolingvistiikka” voidaan käyttää synonyymeinä. Kielisosiologiassa vähemmistökielen asemaa käsittelevällä tutkimuksella on pitkä perinne. Viime vuosikymmeninä on tutkittu vähemmistökielten käyttöä, kieliasenteita, kielen suunnittelua ja kielellistä identiteettiä. Kieltä ja sen käyttöä tarkastellaan suhteessa kielenkäyttäjien sosiaaliseen ympäristöön. Sosiolingvistiikka kuvaa kieltä sosiaalisena ilmiönä ja etsii yhteiskunnallisia syitä kielelliseen vaihteluun. Yhteiskunnallisia kielellisen vaihtelun syitä voivat olla esimerkiksi kielipolitiikka ja eri kielten puhujaryhmien välinen sosiaalinen epätasa-arvoisuus. Kielisosiologian tutkimuskenttä on jakautunut osa-alueisiin sen mukaan, onko tutkimuksen huomion kohteena kieli, kielenkäyttäjät vai kielenkäyttötilanne. (Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 3; Nuolijärvi 2000, 14–15, Paunonen 2009.) Saamen kieltä ja saamelaisia on lähestytty kielisosiologisesta näkökulmasta erityisesti kielenvaihdon, kielen säilyttämisen, kielen elvyttämisen ja kieli-identiteetin kannalta (ks. Aikio 1988; Helander 1984; Huss 1999; Hyltenstam & Stroud 1991; Lindgren 2000; Sarivaara 2012; Svonni 1993; Todal 2002).

Kuvaan kielimaisemassa käytettyjä kielimuotoja kielitieteellisin termein. Haastattelujen ja oppilaitoksen kielikäytänteiden tulkinnan lähtökohtana ovat kielisosiologiset ja kasvatustieteelliset selitysmallit. Käsittelem koulua ja sen käytänteitä kasvatustieteiden kentässä tarkoitukseni kuvailla oppilaitoksen tekstimuodossa olevaa kieliympäristöä ja opiskelijoiden kokemusta siitä. Tutkimusmetodini on kouluetnografia. Kouluetnografian vahvuus on siinä, että se tuo esiin koulun arkea (Gordon ym. 2007; Syrjäläinen 1990, 10). Tutkimuksessani esittelen koulun arkea käyttäjien

näkökulmasta. Tieteellisen tiedon avulla taas voidaan löytää arkipäivän kokemukselle yleisemmät merkitykset (Kurtakko 1985, 41).

Asetan tutkimukselleni kaksi pääkysymystä, joita jäsennän alakysymysten avulla:

1. Millainen on saamen kielen asema tutkitussa toisen asteen koulussa?

- 1.1 Kuinka paljon ja missä saamen kieli näkyy?
- 1.2 Miten saamen kieli näkyy?
- 1.3 Ketkä ovat kielimaiseman toimijat?
- 1.4 Millaisia muotoja saamen kieli saa kielimaisemassa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelen erityisesti sitä, missä funktiossa ja millaisena saamen kieli näyttäytyy koulun arjessa. Samalla kartoitan kielimaiseman toimijat ja heidän tapaansa luoda oppilaitoksen kielimaisemaa. Kokonaisuus paljastaa, millaisia painotuksia saamen kieli saa kielimaisemassa ja millainen on saamen kielen kirjallinen muoto kielimaisemassa.

2. Millaisena saamen kieli ja koulun kielimaisema näyttäytyvät opiskelijoiden kertomana?

- 2.1 Miten tärkeänä opiskelijat pitävät saamen kielen taitoa ja sen opiskelua?
- 2.2 Millainen käsitys opiskelijoilla on saamen kielen merkityksestä lähipiirissään?
- 2.3 Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on koulun kielimaisemasta?

Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, miten opiskelijat kokevat koulun kielimaiseman. Samalla pyrin selvittämään, miten opiskelijat arvostavat saamen kieltä ja mitä he ajattelevat saamen kielen opiskelusta.

Tutkimukseni tuottaa tietoa saamen kielen käytöstä ja esiintymisestä kirjallisena kielenä julkisessa tilassa. Esittelen erilaisia kirjoitetun saamen kielen ilmiöitä, kuten esimerkiksi *kuinka* saamen kieltä kirjoitetaan suhteessa toiseen kieleen kaksikielisissä teksteissä, *ketkä* saamen kieltä kirjoittavat

oppilaitoksen kielimaisemaan ja *millaisia* ratkaisuja pohjoissaamen kirjoitetussa kielessä käytetään. Huomionarvoista on, että kielimaisema poikkeaa tyyliltään muusta kirjoitetusta kielestä, jolloin tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkea kirjoitettua saamen kieltä.

2 KOULUN KIELIMAISEMA

2.1 Kielimaiseman käsite

Tutkimuksessani keskeinen käsite on ”kielimaisema” (engl. *linguistic landscape*). Kielimaiseman käsitettä on käytetty hyvin monenlaisissa tutkimuksissa ja erilaisissa merkityksissä (Gorter 2006a, 1–2). Kielimaiseman yläkäsitteenä voidaan pitää semioottista maisemaa, johon kuuluvat kirjoitetun tekstin lisäksi äänimaisema, merkit, symbolit ja ikonit. Semioottisessa maisemassa merkityksiä luodaan merkein, symbolein ja ikonein sekä näiden keskinäisellä järjestyksellä. (Jaworski & Thurlow 2010, 27; Scollon & Scollon 2003, 3.) Toisaalta myös kielimaiseman käsitettä on käytetty laajemmassa merkityksessä, jolloin se sisältää ympäröivät äänet, kuvat ja jopa ihmiset, jotka yhdessä luovat merkityksiä (Dailey, Giles & Jansma 2005; Shohamy & Waksman 2009). Tutkimuskirjallisuudessa käsitteellä ”kielimaisema” on viitattu lisäksi tietyn rajatun alueen tai ryhmän kielitilanteeseen (Reagan 2002; Seurujärvi-Kari 2012; ks. myös Gorter 2006a).

Rodrigue Landry ja Richard Bourhis (1997, 25) ovat määritelleet kielimaiseman julkisten paikkojen ja rakennusten kylttien, opasteiden ja ilmoitustaulujen kieleksi sisältäen katukyltit, tienviitat, paikannimet ja kaupalliset kyltit, joista muodostuu kielimaisema tietyllä alueella, seudulla tai kaupunkitaajamassa. Näin ymmärrettynä kielimaisema sisältää kielen ilmiöiden esiintyvyyden ja näkyvyyden julkisissa kylteissä ja opasteissa. Landryn ja Bourhisin määritelmään viitataan usein ja siitä on tullut tavallisin tapa ymmärtää kielimaisema (ks. Shohamy & Gorter 2009, 2). Edelleen Eliezer Ben-Rafael, Elana Shohamy, Muhammad Hasan Amara ja Nira Trumper-Hecht (2006, 14) ovat laajentaneet Landryn ja Bourhisin käsitettä tarkoittamaan myös organisaatioiden ja yritysten julkisen tilan kieltä (engl. *language in a public place*).

Tutkimuksessani käytän kielimaiseman käsitettä sovellettuna koulututkimuksen tarpeisiin. Tutkin näkyvää kieltä oppilaitoksen sisällä ja sen piha-alueella. Tarkastelen tekstejä, jotka ovat esillä koulurakennuksen seinissä tai muualla rakennuksen julkisessa tilassa.

2.2 Aiempi tutkimus oppilaitosten kielimaisemasta

Oppilaitosten kielimaiseman tutkimus on verrattain nuorta ja kirjallisuuskatsaukseni mukaan lisääntymässä. Tutkimukseni alkuvaiheessa aiempaa tutkimusta aiheesta oli julkaistu vähän. Kuitenkin aivan viime vuosina kielimaiseman tutkimusta on alettu tehdä oppilaitosten ja kielenoppimisen kontekstissa. Kielimaisemalla on merkitystä oppijoille ja sen käyttömahdollisuudet oppimisessa ovat tutkimusten mukaan monipuolisia. Koulun ulkopuolisen kielimaiseman on havaittu edistävän lukemaan oppimista (Puzey 2007) ja toisen kielen omaksumista (Cenoz & Gorter 2008; Malinowski 2012). Kielen näkyvyydellä koulun ulkopuolisessa kielimaisemassa voi myös olla tärkeä merkitys vähemmistökielten nuorille oppijoille, sillä se tukee heidän kielellistä identiteettiään (Landry & Bourhis 1997; MacNeil & Stradling 2001). Koulun ulkopuolisen kielimaiseman on nähty toimivan oppimiskontekstina, jota voidaan käyttää kielellisten valtasuhteiden ja monikielisyuden havainnollistamiseen (Dagenais & Berron 2001; Dagenais ym. 2009; Dailey, Giles & Jansma 2005; Lazdina & Marten 2009; Puzey 2007; Shohamy & Waksman 2009).

Varhaisimmat kielimaiseman ja oppimisen yhdistävät tutkimukset käyttivät tutkimusmateriaalina *koulun ulkopuolista kielimaisemaa* (ks. Dagenais & Berron 2001; Dagenais ym. 2009; Cenoz & Gorter 2008; Landry & Bourhis 1997; Lazdina & Marten 2009; Malinowski 2012; Puzey 2008; Rowland 2012). Kielenkäytön ja kielimaiseman suhdetta tarkasteltaessa kielimaiseman tutkimukseen on yhdistetty haastatteluja. Landry ja Bourhis (1997) havaitsivat tutkimuksessaan kanadalaisissa kouluissa, että mitä enemmän ranskankieliset nuoret (11.–12.-luokkalaiset) näkivät ranskaa kielimaisemassaan, sitä enemmän he käyttivät ranskaa sosiaalisissa verkostoissaan ja perheensä parissa.

Koulun ulkopuolisen kielimaiseman valokuvia ja lasten piirustuksia sekä lasten kanssa käytyjä keskusteluja on käytetty materiaalina tutkittaessa lasten suhtautumista monikielisyyteen (Dagenais ym. 2009). Tutkijat havaitsivat, että vaikka kielimaisema ei juuri näkynytkään lasten piirustuksissa, lapset kykenivät hyvin puhumaan kielellisestä moninaisuudesta sitä suoraan kysyttäessä. Tutkijat tulkitsivat tämän ilmiön merkitsevän sitä, että lasten mielestä monikielisyys on niin jokapäiväistä, että sitä ei tarvitse erikseen kuvata lähiseudun ominaisuutena. (Dagenais & Berron 2001.)

Sanita Lazdina ja Heiko F. Marten (2009) käyttivät kielimaisemaa korkeakouluopiskelijoiden sosiolingvistisen tietoisuuden opetuksessa ja kiinnostuksen herättäjänä monikielisyyden tutkimiseen. Heidän projektissaan korkeakouluopiskelijat keräsivät kuvia kielimaisemasta osana kotitehtäväänsä. Projektissa tehtiin myös haastatteluja. Kielimaiseman kuvat toivat näkyville kielten välisiä hierarkioita ja arvostuksia. Lazdina ja Marten korostavat kielimaiseman monipuolisuutta oppimateriaalina.

Kielimaiseman merkitystä on tutkittu myös toisen kielen omaksumisessa (Cenoz & Gorter 2008; Malinowski 2012). Kielen omaksumisessa on oleellista oppijan kuulema tai näkemä ympäristön kieli eli se kieli, joka toimii kielenoppijalle mallina eli niin kutsuttuna *input*-kielenä (engl. *input language*). Kielenoppija voi omaksua uusia sanoja ja rakenteita jonkin verran omaa kielitasoaan korkeammalla olevan *input*-kielen avulla. (Krashen & Terrel 1983, Krashen 1985.) Cenoz ja Gorter korostavatkin kielimaiseman merkitystä kielenoppijoiden pragmaattisen kielen mallina kirjallisen kielen oppimisessa. Kielimaisema muodostuu autenttisesta kielen käytöstä ja on kontekstiin sidottua. Sitä ei ole tavallisesti suunniteltu kielenoppimista varten. Kielimaiseman tekstien kieli voi olla syntaksiltaan yksinkertaista, vaikkakin sanastoltaan rikasta. Tyypillistä on metaforien käyttö ja jopa monikielisuus. Kielimaisemalle on ominaista, että se ei tarjoa foneettista mallia. Kielimaiseman huomaamisessa ja oppimisprosessissa käyttämisessä on yksilöllisiä eroja kielenoppijoiden välillä. Lisäksi kielimaiseman vaikutusta kielenoppimiseen on hyvin vaikea erottaa muusta kielenoppimisprosessista. (Cenoz & Gorter 2008, 272–277.)

Guy Puzey (2008) on havainnut koulun ulkopuolista kielimaiseman tutkiessaan opasteiden, kylttien ja tienviittojen kiinnittävän lasten huomion. Hän totesi, että tienviitoituksella on merkitystä koulun ulkopuolisena didaktisena välineenä lukemaan oppimisessa. Edelleen kielimaiseman on nähty kehittävän vieraan kielen opiskelijoiden multimodaalista lukutaitoa (Rowland 2012). Kielimaisema voi siis toimia erilaisia kielitaidon osaluueita tukevana materiaalina.

Viime vuosina on lisäksi tutkittu *oppilaitosten sisäistä kielimaisemaa* sekä vähemmistökielen ja enemmistökielen saamia painotuksia siinä (Arocena Egaña, Douwers, Hanenburg, Gorter & Cenoz 2010; Brown 2012; Johansen & Bull 2012; Tibategeza 2009; de Vries & Arocena Egaña 2011). On

havaittu, että oppilaitoksissa kielimaiseman merkitys on jäänyt vähälle huomiolle ja suunnitelmallisuus sen käytöstä opetuksessa puuttuu (Brown 2012; Shohamy & Waksman 2009; Tibategeza 2009). Tutkimuslaitosten ja korkea-asteen kielimaisemalla on todettu olevan merkitystä tiedon konstruomisessa (Hanauer 2009) sekä kielipolitiikan toteuttamisessa (Johansen & Bull 2012).

Eustard Rutalemwa Tibategeza (2009, 214–216, 232.) havaitsi tutkimuksessaan, että tansanialaisten toisen asteen (*secondary school*) koulujen kielellistä maisemaa hallitsi englanti (81 %), vaikka alakoulujen ilmoitustauluilla käytettiin yksinomaan paikallista kiswahilin kieltä. Tibategeza käytti koulujen sisäisen kielimaiseman observointia lisämateriaalina tukemaan haastatteluista saatua tietoa kaksikielisestä opetuksesta. Tutkimus paljasti, että ilmoitustauluja ei oteta huomioon koulun kaksikielisyyssuhteissa. Tibategeza arveli toisen asteen koulujen kaksikielisyyssuunnitelmien olevan epäselviä ja puutteellisia muun muassa siinä, miten kaksikielisyyttä edistetään luokkahuoneen ulkopuolisessa toiminnassa ja koulun ilmoitustauluilla.

Koulun sisäistä kielimaisemaa on tutkittu myös kielenelvyttämisen kannalta. Kara D. Brown (2012) kartoitti koulujen kielimaisemaa Võrunmaalla Kaakkois-Virossa. Hän oli kiinnostunut koulun asemasta kielenelvyttäjänä sekä paikallisen kielen esiintymisestä kielimaisemassa alakouluissa ja päiväkodeissa. Brown havaitsi, että paikallisen kielen esiintymiseen oppilaitoksen kielimaisemassa vaikutti koulutuksen taso (onko kyseessä päiväkotitai koulu), opettajien autonomisuus ja kielen esiintymispaikka oppilaitoksessa (eli se missä tilassa se saattoi esiintyä) sekä vanhempien ja hallinnon tuki paikallisen kielen käytölle. Brownin tutkimuksessa tärkeäksi selittäväksi tekijäksi nousi koulun johdon ja opettajien tietoisuus kielimaiseman merkityksestä sekä opetushenkilöstön keskeinen rooli kielenelvytystilanteessa.

Myös Truus de Vries ja Elisabet Arocena Egaña (2011) ja Elisabet Arocena Egaña ym. (2010) totesivat oppilaitosten kielimaisemia vertailevissa tutkimuksissaan, että vähemmistökielen käyttö oli yleisempää alemman tason kouluissa kuin toisen asteen oppilaitoksissa. Lisäksi he havaitsivat, että eri alueiden vähemmistökieli on otettu eri lailla huomioon oppilaitosten

kielimaisemassa. Myös kaksikielisten tekstien käyttö ja tyyppi vaihteli kielialueen mukaan.

David I. Hanauer (2009) ja Inger Johansen ja Tove Bull (2012) ovat tutkineet korkea-asteen oppi- ja tutkimuslaitosten kielimaisemaa. Hanauerin tutkimuksessa selvitettiin, miten julkinen kirjoittaminen heijastelee tai ohjaa käsitystä sosiaalisesta tilasta ja mitä julkinen kirjoittaminen kertoo yhteisöstä. Hanauer tarkasteli, kuka kirjoittaa ja mitä julkiseen tilaan, mihin kirjoittamisella pyritään sekä missä olosuhteissa kirjoittaminen tapahtuu. Hanauer havaitsi, että kielimaisemaa käytetään helpottamaan tiedon virtausta ja ohjaamaan tieteellisen toiminnan prosesseja, jolloin kielimaiseman käyttö on osa kollektiivista tiedon tuottamista. (Hanauer 2009; ks. myös Shohamy & Waksman 2009, 327.) Inger Johansen ja Tove Bull (2012) totesivat tutkimuksessaan, että vähemmistökielen asemaa vahvistavaa kielipolitiikkaa on helpompi toteuttaa korkea-asteen oppilaitoksessa kuin sen ulkopuolisessa kaupunkiympäristössä. Elana Shohamy ja Marwan Abu Ghanzaleh-Mahajneh (2012) taas havaitsivat Haifan yliopiston ja kaupungin kielimaisemaa vertailevassa tutkimuksessaan, ettei korkea-asteen oppilaitoksen alueen kielimaisemassa toteutettu virallista kielipolitiikkaa.

Tutkimuskirjallisuuden mukaan kielimaisema on rikas oppimiskonteksti. Kielimaiseman havainnoimisen ja tulkitsemisen kautta opiskelijat voivat tulla tietoisiksi moninaisista merkitystasoista julkisessa tilassa sekä saada tukea kieli-identiteetilleen tai kielenoppimisen eri osa-alueille. (Shohamy & Waksman 2009, 326–328.) Oppilaitoksen sisäiseen kielimaisemaan on mahdollista vaikuttaa oppilaitoksen kielipolitiikalla. Oppilaitoksen kielimaiseman avulla vähemmistökielen näkyvyyttä voidaan lisätä rajatulla alueella.

2.3 Kielimaisema ja kielten väliset valtasuhteet

2.3.1 Kielen status ja domeenit

Tutkimuksessani on kyse saamen kielen ja norjan kielen rinnakkaiselosta saamelaisessa oppilaitoksessa. Vähemmistökielen ollessa mielenkiinnon kohteena, kielten väliset *status- ja valtakysymykset* ovat keskeisiä kielimaisemaa analysoitaessa. Kielen esiintymistiheys kielimaisemassa on yhteydessä kielenvaihtoon ja kielen säilyttämiseen vaikuttaviin tekijöihin

(Fishman 1991; Landry & Bourhis 1997, 27–30; Sachdev & Bourhis 1990). Kielenvaihtoon vaikuttavia sosiolingvistisiä tekijöitä ovat demografiset ilmiöt, kielen status, kielipolitiikka, kieliasteet ja kielen sosiohistoriallinen asema (Landry & Bourhis 1997, 28).

Kielen status muodostuu sen sosiohistoriallisesta asemasta alueella, kielenpuhujien taloudellisesta ja sosiaalisesta asemasta sekä kielen asemasta kansainvälisesti (Appel & Muysken 2005/1987, 33–34). Kielimaiseman ja kielen statuksen vaikutussuhde on kaksisuuntainen. Yhtäältä kielimaisema heijastaa kielten välisiä valtasuhteita tietyssä sosiolingvistisessä kontekstissa. Toisaalta kielimaisema luo sitä sosiolingvististä kontekstia, jossa ihmiset prosessoivat kohtaamaansa visuaalista informaatiota. Kielimaisema voi vaikuttaa käsitykseen kielen statuksesta ja siten ihmisten kielelliseen käyttäytymiseen esimerkiksi lisäten vähemmistökielen käyttöä ja vahvistaen etnolingvististä identiteettiä. (Genoz & Gorter 2006, 68; Gorter 2006a, 3–4; Marten, Van Mensel & Gorter 2012.)

Kielellä on kielimaisemassa sekä informatiivinen että symbolinen tehtävä (Spolsky & Cooper 1991). Informatiivinen funktio syntyy tekstin sisällöstä, kun taas kielen esiintymisellä kielimaisemassa on symbolinen merkitys. Kielen näkyminen tai puuttuminen kielimaisemasta kertoo kielen käyttöarvosta suhteessa muihin kieliiin ja siten symboloi kielen elinvoimaisuutta (engl. *ethnolinguistic vitality*). (Landry & Bourhis 1997, 27, 29, ks. myös Bourhis 2001.) Vaikka tätä näkemystä on pidetty yksinkertaistavana (Kallen 2009, 271–273), voidaan sanoa, että kielimaisema on yhtenä tekijänä vaikuttamassa kieliryhmän elinvoimaisuuteen ja yksilön kokemukseen itsestään kieliryhmän jäsenenä. Kielimaiseman symbolinen funktio on tärkeämpi silloin, kun kieli on keskeisin etnisen identiteetin tunnus (Landry & Bourhis 1997, 27–30; Edelman 2010, 14). Etnolingvistisesti elinvoimaiset ryhmät suhtautuvat oman kielensä käyttöön myönteisemmin kuin vitaliteetiltaan heikommat ryhmät. Ne ryhmät, jotka pitävät kieltä keskeisenä kulttuuriarvona, todennäköisimmin säilyttävät kielen. (Giles ym. 1977; Hoffman 1991; Smolicz 1999.)

Kielen status on jossain määrin riippuvainen sen käyttämästä tilasta (engl. *space*). Tietyn kielen esiintyminen kielimaisemassa voi ilmaista sen puhujien suhteellista demografista tai institutionaalista valtaa ja on osa kielen aseman tunnustamista. (Jaworski & Thurlow 2010, 12; Puzey 2012,

143.) Useimmiten kielimaisemaa dominoiva kieli on alueen asukkaiden enemmistön puhekieli (Maurais & Monnier 1996), mutta kyseessä voi olla myös valtiota hallitsevan ryhmän kieli eikä paikallisen väestön puhekieli (Reershemius 2011; ks. myös Rautio Helander 2011). Kielen saama tila voi heijastella paikallista kieliekonomiaa. Taloudellinen mahti luo kielelle symbolista pääomaa, joten taloudellisten resurssien tutkiminen osaltaan auttaa selittämään kielimaiseman ilmiöitä. (Blommaert 2005, 404; Salo 2012, 256; Stroud & Mpendukna 2009, 367–368; ks. myös Puzey 2012, 143.)

Kielen virallinen asema nostaa kielen statusta ja tukee siten kielen käyttöä. Vähemmistökielen säilymistä voidaan turvata lisäämällä kielen käyttötilanteita. (Baker 2011/1993, 47–53, Gaup Eira 2004, 75; Shohamy 2006, 111.) Kielen käyttötilanteita kutsutaan *domeeneiksi*. Barker (1947) ja Barber (1952) määrittelevät domeenit sosiaalis-institutionaalisesti ja jakavat ne intiimeihin, epävirallisiin, virallisiin ja sisäpiiridomeeneihin (ks. myös Fishman 1972, 249). Esimerkkeinä tällaisista domeeneista ovat perhe, ystävät, työ, koulu ja kirkko. Käsitteitä ”domeeni” ja ”diglossia” on käytetty kuvaamaan statukseltaan erilaisten kielten tai kielen eri varianttien käytön jakautumista kieliyhteisössä. *Diglossian* vallitessa yhteiskunnassa on ”sosiaalinen sopimus”, jonka mukaan yhtä kieltä käytetään muodollisissa tilanteissa ja toista yksityisissä. (Hakulinen ym. 1994, 247; Romaine 1995 / 1989, 9, 36.) *Transglossiassa* kaksi kieltä tai useampi kieli esiintyy rinnakkain samassa sosiaalisessa tilassa eli domeenissa funktionaalisessa suhteessa toisiinsa, jolloin kommunikaatiotarpeet ja identiteetin ilmaiseminen ohjaavat kielenvalintaa (García 2009, 2010, 4).

Kullekin kieliyhteisölle tyypilliset domeenit vaihtelevat, joten ne on tutkijan valittava tapauskohtaisesti (Aikio 1988, 33). Kielimaisema voidaan määrittellä kokonaisuudessaan yhdeksi domeeniksi ja sitä on kuvailtu yhtenä välttämättömänä vähemmistökieltä turvaavana domeenina, sillä nyky-yhteiskunnassa kielen tulee olla kirjallinen kieli ja myös näkyvillä kielimaisemassa. (Edwards 2010, 27, ks. myös Marten, Mensel & Gorter 2012, 8.) Toisaalta kielimaisema voidaan jakaa eri domeeneihin. Myös kielimaiseman domeenijako on kulttuurisidonnaista. Jefferey L. Kallenin (2010, 43) mukaan kielimaisemalla on useita eri domeeneja, joista yhtenä hän pitää koulun domeenia eli kasvatuksen kaikkia tasoja.

Saamen kielen domeeneja ovat tutkineet muun muassa Elina Helander (1984), Marjut Aikio (1988) ja Inger Marie Gaup Eira (2004). Gaup Eira (2004) on käsitellyt saamen kielen domeenien menetystä. Hän on tutkinut saamen kielen käyttöä seuraavissa domeeneissa: koulu, päiväkotikielitoiminta, elinkeinoelämä (porotalous, maatalous, metsästys ja kalastus), hallinto ja politiikka, kulttuuri (media) sekä perhe ja suku. Elina Helander käytti tutkimuksessaan Ylä-Sopperon saamelaiden kolmikielisyydestä useita domeeneja: perhe, tuttavapiiri, satunnaiset tuttavat, uskonto, vapaa-aika, sosiaalinen osallistuminen, koulutus ja virallisten asiain hoito. Marjut Aikio (1988) perehtyi tutkimuksessaan Vuotson saamelaiden kielenvaihdosta erityisesti perheen domeenin kielenvalintaan.

Tutkimuksessani perehdyn erityisesti saamen kielen kirjalliseen käyttöön koulun kielimaiseman domeenissa, mutta tutkimukseni sivuaa myös suullisen kielen domeeneja. Esittelen rajatusta näkökulmasta nuorten oppilaiden kielen valintaa perheen, toveripiiriin ja muun lähipiiriin domeeneissa.

2.3.2 Kielipolitiikka ja kielen suunnittelu

Tutkin kielimaiseman ilmiötä saamen kielen ja norjan kielen suhteiden ilmentäjänä. Edelleen tarkastelen oppilaitoksen kielipolitiikan toteutumista kielimaiseman kautta. Kielimaisema nähdään tutkimuksessani alkuperäiskansan oppilaitoksessa kielipolitiikan indikaattorina. Tuloksentani perustuu kielipolitiikan ymmärtämiseen yhtäältä poliittiseksi päätöksiksi, kuten kieliläiksi ja asetuksiksi sekä niiden taustalla vaikuttavaksi kieli-ideologiaksi, toisaalta kielellisiksi käytänteiksi, kuten kielenvalinnaksi kielimaisemassa. Kielimaisema on siten kielipolitiikan toteutumismuoto.

Kielipolitiikka-käsitteen (engl. *language policy*) on kehittänyt Bernard Spolsky (2004). Käsitettä on edelleen soveltanut Elana Shohamy (2006). Kielipolitiikan tutkiminen on suhteellisen nuorta. Sen avulla on analysoitu kielen, vallan ja epätasu-arvon suhteita ja haluttu ratkaista muun muassa kolonisaation luomia ongelmia. Kielipolitiikkaa voidaan tutkia vallan käytänteinä (engl. *practices of power*) tuomalla esiin kielellisen käyttäytymisen ilmiötä. (Fairclough 2001/1989; Jaffe 1999; Johnson 2011, 5; Kymlicka & Patten 2003; May 2001; McCarty 2011, 3–6; Phillipson 2000; Tollefson 1991, 2002, 2006.)

Kielipolitiikkana nähdään tavallisimmin lait ja asetukset, jotka koskevat opetuskieltä, maan virallista kieltä tai oikeutta kielen käyttöön viranomais-ten kanssa – eli kielen virallista asemaa. Kielipolitiikkaa ovat siis kielellistä käyttäytymistä määrittelevät dokumentit. Kielipolitiikassa keskeistä on se, mitä kieltä tulee kehittää mihinkin tarkoitukseen yhteiskunnassa. Samalla se sisältää erilaisten ryhmien itseilmaisun ja olemassaolon tunnustamisen. (Shohamy 2006, 45–46.) Kielipolitiikka-käsitteen avulla voidaan tehdä kielellisten käytäntöjen ja poliittisen päätöksenteon välinen yhteys näkyväksi (Seurujärvi-Kari 2012, 14). Kielipolitiikka on olemassa silloinkin, kun sitä ei olisi tehty näkyväksi ja vahvistettu virallisissa dokumenteissa (Spolsky 2004, 8).

Kielipolitiikka-käsitteen lähikäsite on ”kielensuunnittelu” (engl. *language planning*). *Kielensuunnittelu*-termin otti käyttöön lingvisti Einar Haugen (1966). Kielensuunnittelu on valintoja erilaisten kielellisten varianttien välillä sekä kielellisen muutoksen arviointia. Kielensuunnittelulla pyritään vaikuttamaan kielen rakenteeseen, sanastoon sekä kielen oppimiseen ja käyttöön kieliyhteisössä. Kielensuunnittelu voi kohdistua kielen asemaan yhteiskunnassa eli *statussuunnitteluun*. Statussuunnitteluun kuuluvat kielilait ja asetukset sekä kielen elvyttämiseen liittyvien toimien suunnittelu. Kielensuunnittelu voi kohdistua kieleen itseensä eli *corpussuunnitteluun*, johon kuuluu kielenhuolto. Kolmanneksi kielensuunnittelun piiriin kuuluu kielen omaksumisen suunnittelu, eli *kieltenopetuksen* ja opetuksen kielen suunnittelu. Kielen omaksumisen suunnittelua on pidetty myös kielensuunnittelun keskeisimpänä alueena (Baker 2011/1993, 50; Fasold 1990, 3). Kielensuunnittelua voivat tehdä valtion hallinnollisten elinten lisäksi yhteisöt ja järjestöt. (Baker 2011/1993, 49; Kaplan & Baldauf 1997, 5–6; McCarty 2011, 6–8). Kielensuunnittelua ei voida pitää ideologisesti neutraalina arviointina hyödyistä ja kustannuksista (Hopson 2011; Tollefson 1991), sillä kielensuunnitteluun liittyvät päätökset usein hyödyttävät jotakuta ja aiheuttavat statuksen tai oikeuksien menetyksiä toisille (Wiley 1994, 104). Kielipolitiikan ja kielensuunnittelun suhteesta on erilaisia näkemyksiä (Hornberger 2006; Hornberger & King, 1996). Kielensuunnittelun voidaan nähdä tulevan kielipolitiikan jälkeen tai kielipolitiikkaa voidaan pitää kielensuunnittelun yläkäsitteenä (García, Schiffmann & Zakharia 2006, 38; McCarty 2011, 6; Ricento 2000).

Kielipolitiikan ilmentymiin kuuluvat viralliset dokumentit ja tosiasialliset kielikäytänteet. Puhutaan avoimesta ja peitetystä kielipolitiikasta sekä asetuksissa dokumentoidusta ”de jure” ja käytännössä toteutuvasta ”de facto” kielipolitiikasta. Avoimella (de jure) kielipolitiikalla tarkoitetaan niitä virallisia dokumentteja, joilla kielellistä käyttäytymistä säädelään. Peitetty (de facto) kielipolitiikka tarkoittaa todellisia kielikäytänteitä eli sitä, millaisena kieli todellisuudessa esiintyy. Sitä ei ole kirjoitettu ohjainlehtiin dokumentteihin, vaan se voidaan tuoda esiin tutkimuksen avulla. (Shohamy 2006, Spolsky 2004.) Ruohonjuuritason kielipolitiikkaan on yhdistetty sanonnan vapaus ja kielivalinnan vapaus. (Shohamy 2006.) Tätä näkemystä on kuitenkin kritisoitu liian yksinkertaistavana (Kallen 2009), sillä ruohonjuuritasolla vaikuttavat monet yhteiskunnalliset seikat kielen valintaan. Kielipoliittisia käytänteitä yhteiskunnassa pidetään usein luonnollisina ja itsestään selvinä ilmiöinä sen vuoksi, että kieli on syvällä yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa rakenteissa. (Tollefson 1991, 2.) Siksi virallisen kielipolitiikan menestyksekkäässä toteuttamisessa on otettava huomioon uskomukset, tottumukset ja muut kielikäytänteisiin vaikuttavat voimat (Shohamy 2006, 50).

Kiinnostus kielimaisemaan tutkimuskohteena syntyi kielensuunnittelun tarpeista (Landry & Bourhis 1997). Kielimaisema on nähty yhtenä kielellisenä mekanismina, joka on osaltaan luomassa todellista kielipolitiikkaa. Kielimaiseman ilmiötä voidaan siten selittää kielipolitiikan avulla. Kielimaiseman avulla on tutkittu kielten välistä hierarkiaa sekä vähemmistökielten saamaa kirjallista elintilaa. (Ben-Rafael ym. 2006; Edelman 2010; Gorter 2006b, 82; Landry & Bourhis 1997, 26; Salo 2012, 256; Sebba 2007; Shohamy 2006, 111; Stroud & Mpendukana 2009.) Kielimaisemaa kielipolitiikan indikaattorina on tutkittu laskemalla kielten esiintymisprosentteja kielimaisemassa. Kunkin kielen esiintymistä on verrattu kielipoliittisiin dokumentteihin, jolloin on saatu selville kielipolitiikan toteutuminen käytännössä. Lisäksi on tarkasteltu sitä, mikä kieli esiintyy virallisen tahon laatimissa teksteissä (engl. *top-down*) ja mikä taas yksityisen tahon teksteissä (engl. *bottom-up*). Näin on saatu selville, onko virallisen tahon ja ruohonjuuritason tekstien kielenvalinnalla eroa. Eron on nähty kertovan virallisen kielipolitiikan vastustuksesta ruohonjuuritasolla. (Backhaus 2007; Ben-Rafael ym. 2006; Cenoz & Gorter 2006; Huebner 2009; Kallen 2009; Shohamy 2006.) Ruohonjuuritason ja virallisen tason kielipolitiikka kietoutuvat yhteen muun muassa koulutuksessa, jossa opiskelijoiden ja

henkilökunnan kieliratkaisut edustavat ruohonjuuritasoa ja koulutusta säätelevät lait, asetukset ja ohjeet virallisen tahon kielipolitiikkaa.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kielipolitiikan niiksi laeiksi ja asetuksiksi, joilla pyritään vaikuttamaan kielellisiin käytänteisiin. Kutsun tätä viralliseksi kielipolitiikaksi. Tulkitsen kielipolitiikaksi myös toteutuneet kielelliset käytänteet, kuten kielen valinnan kielimaisemassa. Tätä nimitän käytännön kielipolitiikaksi tai todelliseksi kielipolitiikaksi. Kielsuunnittelulla tarkoitan virallisten dokumenttien taustalla olevaa kielikäytänteiden suunnittelutyötä, joilla pyritään vaikuttamaan kielellisiin käytänteisiin ja sitä kautta esimerkiksi vähemmistökielen asemaan. Seuraavassa luvussa esittelen koulutuksen kielipolitiikan osa-alueita erityisesti vähemmistökielen aseman kannalta.

2.4 Vähemmistökieli koulutuksessa

2.4.1 Kielipolitiikka ja koulutus

Käsitteellä ”vähemmistökieli” viitataan vähemmistöasemassa olevaan kieleen tilanteessa, jossa eri kielet ovat epäsymmetrisessä suhteessa toisiinsa valtion sisällä. Vähemmistökieli määritellään siis suhteessa enemmistökielen. (May 2012, 2.) Vähemmistökieli on sen ryhmän kieli, joka ei ole hallitsevassa asemassa yhteiskunnassa. Sitä voidaan kutsua myös valtavähemmistön kieleksi. Vähemmistökielen puhujaryhmä on tavallisesti kooltaan pienempi kuin enemmistökielen puhujaryhmä. *Enemmistökieli* määritellään kieleksi, johon liittyy valtaa, prestiisiä ja sekä laajempi käyttö kuin vähemmistökielellä (May 2012, 2). Enemmistökieli on siis valtaa pitävän ryhmän kieli ja tavallisimmin myös määräenemmistön kieli. Sitä voidaan kutsua myös valtakieleksi (ks. esim. Alanen 2012, 5). Vähemmistökielen ja enemmistökielen suhdetta pidetään dynaamisena, sillä suhde voi muuttua kielten historian aikana (May 2012, 2). Kieli voi joutua vähemmistöasemaan kolonialismin tai valtakunnan rajojen muodostumisen takia, jolloin puhujaryhmä on jäänyt vähemmistöasemaan perinteisillä alueillaan. Kielen vähemmistöasema voi syntyä myös migraation kautta. Joillakin vähemmistökielillä on virallinen asema kansallisena vähemmistökielenä. (ks. Huss 1999; Pietikäinen ym. 2011.) Tällöin voidaan puhua *alueellisista vähemmistökielistä*, jotka poikkeavat asemaltaan esimerkiksi maahanmuuttajien kielistä. Norjan allekirjoittama Euroopan neuvoston

vähemmistökielisopimus määrittelee alueellisiksi vähemmistökieliksi kielet, joita osa jonkin valtion väestöstä perinteisesti käyttää mutta jotka eivät ole kyseisen valtion virallisten kielten murteita, maahanmuuttajien kieliä eivätkä keinotekoisia kieliä (Euroopan neuvosto 1992). Norjassa näitä Euroopan neuvoston vähemmistökielisopimuksen mukaisesti tunnustettuja vähemmistökieliä ovat saamen kieli, kveenin kieli, romani ja romanes (Huss 2006, 579–580; Lane 2011, 58; Sámediggi 2012a, 8).

Tutkimuksessani saamelaisen koulun kielipolitiikka nousee keskeiseksi käsitteeksi selittämään kielimaiseman ilmiöitä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu koulutuksen kielipolitiikkaa vähemmistökielten (Baker & Hornberger 2001; Cummins 1983, 1993) sekä erityisesti uhanalaisten kielten ja alkuperäiskansojen koulutuksen kannalta (García ym. 2006; King 2000; McCarty 2002, 2009, 2010/2005; Skutnabb-Kangas 2000, 2002; Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010; Skutnabb-Kangas ym. 2009) ja Pohjoismaiden koululaitosten suhtautumista saamen kieleen (Aikio-Puoskari 2001, 2009; Huss, Grima & King 2003; Keskitalo 2010; Keskitalo & Määttä 2011a; Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, Paksuniemi, Määttä & Keskitalo 2012; Rasmussen 2012, 2013; Rasmussen & Nolan 2011; Svonni 2007/1999). Koulujen kielipolitiikalla on suuri merkitys kielen omaksumisessa, säilyttämisessä tai elvyttämisessä (Baker 2011/1993, 50; García 2009, 91; Hornberger & Vaish 2008).

Koulut ja koulutus ovat kielipolitiikan sosiaalisen toteutumisen keskeisin alue, koska koulutuksen avulla voidaan vähemmistökieliä tuhota tai elvyttää (McCarty 2011, 3). Koulujen kielipolitiikka ja kielelliset käytänteet heijastavat vallan tuottamista ja harjoittamista koulussa. Ryhmän sosiaaliloudellinen asema tavallisesti ratkaisee, hallitseeko se koulutusjärjestelmää. Koulutusjärjestelmä määrittelee, ketkä hyötyvät koulutuksesta eniten. Näin koulutus kertaa valtarakenteita. Koulujen kielipolitiikka on siten liitettävä sosiaaliseen elämään yleisemmällä tasolla, ja se on riippuvaista poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista voimista. (Cummins 2002; García 2009, 91–103; Kroskirty 2000, 8; Shohamy 2006, 76–77; Tollefson 2002, 8, ix–x.)

Koulutuksen kielipolitiikan taustalla on ideologinen suhtautuminen kieliin eli suhtautuminen kielen statukseen, muotoihin ja käyttäjiin. Koulujen voidaan sanoa olevan omia kielellisiä ekosysteemejään, jotka toteuttavat

ympäröiviä kieli-ideologioita niin makro- kuin mikrotasollakin. (Baker 1992; Brown 2012, 284; Duncan & Duncan 1988, 126.) Ideologinen suhtautuminen luo kieliasenteiden muodostumisen raamit (Baker 1992). Näitä asenteita pidetään useimmiten luonnollisina, vaikka ne voivat aiheuttaa kielellistä ja sosiaalista eriarvoisuutta (Tollefson 2006, 47).

Koulutuspolitiikassa kieliin suhtautuminen voidaan jakaa kolmeen näkemykseen: 1) kieli ongelmana, 2) kieli oikeutena ja 3) kieli resurssina (Ruiz 1984). Kieli ongelmana -suhtautuminen on havaittavissa usein koulutuspolitiikan taustana suunniteltaessa koulutusta vähemmistöille ja maahanmuuttajille (Baker 1992). Esimerkiksi opetuksen kielivalintojen taustalla on laajalle levinnyt oletus siitä, että kansalliskielen hallitseminen yhdistyy kansalliseen lojaalisuuteen (McGroarty 2008, 98–112; Niemi 1995). Kun taas kieli nähdään oikeutena, kiinnitetään huomiota ihmisoi-keuksiin, kuten oikeutena koulutukseen sekä omaan kieleen ja kulttuuriin (Skutnabb-Kangas & Dunbar 2010). Kieltä voidaan pitää myös resurssina, jolloin eri kielten käyttöä suositetaan kouluympäristössä ja monikielisten henkilöiden kielitaito ajatellaan kouluympäristöä rikastavana. Monikieliset kommunikaatiostrategiat voivat ilmetä koulussa niin puheessa kuin kirjoituksessakin. Kun koulussa pyritään rikastamaan kielellisiä resursseja, ei yksi kieli voi olla statukseltaan muita korkeampi tai hallitseva. (Baker 1992.)

Kielen yhteiskunnallinen status vaikuttaa koulun mahdollisuuksiin toteuttaa kaksikielisyyttä. Korkeastatuksisia kieliä on helppo ottaa mukaan koulujen opetusohjelmiin ja koulujen opetuskieleksi. Jos taas kielen yhteiskunnallinen status on alhainen, sitä on vaikeampi saada opetuskieleksi. (García 2009, 142–143.) Alkuperäiskansoille ja vähemmistökielten puhujille keskeisimpänä kielipoliittisena tavoitteena onkin oikeus äidinkieliseen opetukseen tai äidinkielen opetukseen. Kun oppilaat jakavat saman kielen, kulttuurin ja sosiaalisen tilanteen opettajiensa kanssa, päästään parhaimpiin oppimistuloksiin. Lisäksi koulujen työkieli tukee oppilaiden kielellistä kehitystä, kun kieltä käytetään ajattelun ja työskentelyn välineenä. Ongelmat alkuperäiskansojen koulutuksessa syntyvät koulujen kolonialistista valtaa heijastavista käytänteistä ja kielipolitiikasta. (Christie 1985; Unesco 2002, 2003.) Vähemmistökielen käyttäminen koulussa auttaa sekä nostamaan uhatun kielen statusta että antaa kielelle käyttöareenoita ja näkyvyyttä.

Lisäksi kielen opettaminen koulussa lisää kielitaitoa, jolloin kieltä on helpompi käyttää muissakin yhteyksissä.

Koulujen kielipolitiikka voi olla ratkaisevassa asemassa *kielenvaihdossa*. Kielenvaihdolla tarkoitetaan sitä, että henkilö tai kielen puhujaryhmä vaihtaa yhden kielen puhumisen toiseen. Yleensä kieli, johon vaihdetaan, on jotenkin vahvempi; se on joko virallinen kieli, enemmistökieli tai muuten korkeastatuksisempi kieli. Kielenvaihto voi tapahtua yhden tai useamman sukupolven aikana kahden kielen käyttämisen kautta, mutta se voi olla myös jyrkkä siirtyminen yhden kielen käytöstä toiseen. (Hyltenstam & Stroud 1991, 9, 69; Romaine 1994, 53–54.) Yhdellä seudulla vaihtunut kieli voi kuitenkin säilyä käytössä toisella alueella. Alkuperäiskansakielten tapauksessa paikallisesta *kielenvaihdosta* voi seurata koko *kielen kuolema*, jolloin kieli katoaa kokonaan maailmasta kielenvaihdon kautta. (Ferguson 1962; Fishman 1985; Haugen 1972; Huss 2006, 2011; King 2000.) Kielen säilyttämisellä tarkoitetaan niitä toimia ja olosuhteita, jotka saavat aikaan vähemmistökielen säilymisen (Huss 2006).

Yhtenä saamelaisen koulun tehtävänä pidetään kielen säilyttämistä ja elvyttämistä (Bull 2008). Kielen elvyttämisestä eli *revitalisaatiosta* (vitalisaatiosta) on taas kyse, kun jokin alueellisesti hävinnyt tai kokonaan kuollut kieli otetaan käyttöön eli kieli elvytetään. Voidaan puhua negatiivisesta ja positiivisesta kielenvaihdosta tai kielenvaihdosta ja kielen elvyttämisestä. (Ferguson 1962; Fishman 1985; Haugen 1972; Huss 2011; King 2000.) Saamen kieltä elvytetään paraikaa erilaisin toimin. Parhaiten se on onnistunut saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen, päivähoitotoiminnan ja median avulla (Seurujärvi-Kari 2012, 20; Todal 2002). Kielen säilyttämistä ja elvyttämistä varten tarvitaan tietoa saamen kielen käytöstä ja kielen asemasta saamelaisten koulutuksessa. Nykyaikana luku- ja kirjoitustaidon opettaminen vähemmistökielillä nousee avainasemaan kielen säilyttämisessä. Selvitäkseen kielellä on oltava asema kirjallisena kielenä ja siten myös kielimaisemassa (Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 8).

Kielten uhanalaisuutta tutkinut Fishman (1991, 87–111) on laatinut asteikon kielen elinvoimaisuutta tukevista tekijöistä. Kahdeksanportaisessa asteikossa kuvataan kielen säilymisen mahdollisuuksia ja tarvittavia toimenpiteitä. Mitä alemmalla asteikon tasolla mainitut ehdot täytyvät, sitä paremmat mahdollisuudet kielellä on säilyä. Fishmanin (1991) uhattujen

kielten asteikossa kielen käyttö koulussa on mainittu neljännellä ja viiden-
nellä asteella kielen säilymistä tukevana tekijänä. Jos vähemmistökieliset
sen sijaan kokevat kielensä koulussa tarpeettomaksi tai jopa haitalliseksi,
sen käytöstä halutaan luopua. Koulun käytänteillä voidaan luoda kielihäpeä
eli oman kielen ja kielellisen taustan häpeäminen. Kielihäpeään johtavat
käytänteet ovat tyypillisiä kolonialistisille kouluille, joissa alkuperäiskie-
leen on suhtauduttu väheksyvästi ja kielteisesti. (McCarty 2011, 42; ks.
myös Aikio-Puoskari 2002; Dorian 1993, 575–579; Hirvonen 1999; Kuok-
kanen 2007; Lehtola 2012, 281; Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013;
32–33 Spolsky 2010/2008, 3.)

Kielellisen vähemmistön selviytyminen riippuu viime kädessä siitä, miten
enemmistö käyttää valtaansa (Skutnabb-Kangas 2012). Koulutuksen
kielipolitiikka on valtaapitävien tapa muuttaa ideologia käytännöksi kou-
lutuksen avulla. Toisaalta koulujen kielipolitiikkaa voidaan käyttää myös
ruohonjuuritason mekanismina valtaapitävien politiikan haastamiseksi ja
vaihtoehtoisen politiikan löytämiseksi. Koulutuksen kielipolitiikka sisältää
suhtautumisen oppilaiden ja opiskelijoiden kotikieleen ja vieraisiin kieliiin
eli päätökset siitä, millä kielellä opetetaan, mitä kieliä koulussa opiskel-
laan, miten pitkään tai miten monia tunteja viikossa ja minkä ikäisenä
kielen opiskelu aloitetaan sekä siitä kuka on pätevä antamaan opetusta.
Lisäksi se sisältää päätökset käytettävistä metodeista, opetusmateriaaleista
ja testeistä. (Shohamy 2006, 76–77; Tollefsen 2002, 9.)

Kun tutkitaan saamelaiskoulujen käytänteitä, valtasuhteiden avaaminen ja
vallan tarkasteleminen on tärkeää (Keskitalo 2010, 24). Koulujen kielipo-
litiikan tutkimus on keskittynyt pääasiassa tutkimaan opetuksen kieleen
liittyviä oikeuksia ja ilmiöitä. Oppilaitoksessa valtasuhteet voivat ilmetä
koulutuksen kielipolitiikan peitetympien muotojen, kuten materiaalien
valinnan, tuntien ajankohdan, käytettyjen testien ja luokkatilojen kautta.
Nämä käytänteet ovat osa todellista kielipolitiikkaa ja kielen arvostusta.
(Shohamy 2006, 76–77, Tollefsen 2002, 9.) Keskitalo (2010) mainitsee
kirjallisen saamenkielisen tiedotuksen vähäisyyden saamelaiskouluissa.
Tässä yhteydessä hän viittaa koulujen vastuuseen saamen kielen käytön
edistämisessä.

Koulujen kielikäytänteet ottavat usein huonosti huomioon oppilaiden kie-
lilliset resurssit ja arkielämän kielikäytänteet. Opettajien enemmistökielen

tai standardikielen käyttö sekä kirjakieleen ja oikeakielisyyteen keskittyvä opetus sisältävät symbolisen viestin oppilaille kielten arvostuksesta. Siten koulujen kielikäytänteet vaikuttavat oppilaiden kieliasteisiin ja esimerkiksi kirjoituksen kielikäytänteisiin koulussa ja jopa sen ulkopuolella. (García 2009, 36; McCarty 2010/2005, 129–130.) Koulujen tulisikin antaa tilaa myös oppilaiden arkikielelle (Hornberger 2010, 165; Slotte-Lüttge & Forsman 2013), jolloin hyödynnetään oppilaiden kielellisiä resursseja ja tuetaan vähemmistökielen käyttöä (ks. García & Flores 2012).

On havaittu, että alkuperäiskansanuoret ovat edellisiä sukupolvia rohkeampia käyttämään rajallisiakin kielellisiä resurssejaan julkisesti erilaisten kieli-ideologioiden ja epäsymmetristen valtasuhteiden keskellä. Nuorten identiteetti-ilmaisuna esiintyvät hybridikielikäytänteet lisäävät osaltaan alkuperäiskielen näkyvyyttä ja luovat todellista kielipolitiikkaa. (McCarty ym. 2011; Nicholas 2011; Salo 2012, 256.)

Koulun ulkopuoliset kielikäytänteet voivat heijastua koulun sisäiseen kielimaisemaan, jolloin koulun kielimaisemasta muodostuu koulun ulkopuolisten ja koulun sisäisten kielellisten käytänteiden yhdistelmä. Nyky-yhteiskunnassa on koulun ja kodin lisäksi paljon muitakin kielellisiä kasvattajia. Tällaisia ovat esimerkiksi internet, media, pelit ja sosiaalinen media. (Gorter 2011; Lainio 2011; Patrick 2012a; 2012b.) Koulussa voidaan hyödyntää medioita osana oppimista ja nostaa oppilaiden tietoisuutta koulun ulkopuolisen maailman kielikäytänteistä.

2.4.2 Kaksikielinen opetus

Tutkimuskohteeni on kaksikielinen koulu kunnassa, jonka virallisia kieliä ovat saame ja norja. Koulun opiskelijoiden ja henkilökunnan kielellinen tausta on heterogeeninen ja koulussa toteutetaan erilaisia kaksikielisen opetuksen muotoja. Nykykoulussa erilaiset monikieliset opetuksen muodot ovat jokapäiväisiä ilmiöitä. Niinpä termiä ”kaksikielinen opetus” (engl. *bilingual education*) käytetään hyvin monenlaisesta useamman kielen esiintymisestä opetuksessa. Se voi tarkoittaa yksikielisten oppilaiden uuden kielen opiskelua tai monikielisten oppilaiden opetusta. (Baker 2011/1993, 207–219; ks. myös García 2009.) Tavallisimmin yksikielisiä uuden kielen opiskelijoita ovat enemmistökielten puhujat, mutta tähän ryhmään kuuluvat myös sellaiset kielivähemmistöihin kuuluvat oppilaat,

jotka oppivat valtakieltä vasta koulussa. Kaksikielinen opetus tulisi erottaa tavallisesta vieraan kielen opiskelusta, sillä kaksikielisessä opetuksessa kieli on merkityksellinen opetuksen väline, ei ainoastaan tavoite. (García 2009, 7.) Termeissä on kuitenkin horjuvuutta, jolloin kaksikieliseksi opetuksiksi saatetaan kutsua myös yksikieliseen opetukseen liitettyä vieraan kielen opetusta.

Kaksikielinen opetus voidaan jakaa opetuksen järjestelyiden mukaan eri tyyppeihin, joista selvimmin erottuvat niin kutsutut vahva ja heikko kaksikielisen opetuksen muoto (engl. *strong and weak forms of bilingual education*). *Vahva kaksikielinen opetus* tarkoittaa sitä, että pyritään kaksikielisyyteen sekä puheen että luku- ja kirjoitustaidon tasolla. Ideologisella tasolla vahvan kaksikielisen opetuksen mallien taustalla on näkemys kielitaidosta ja monikulttuurisuudesta rikkautena. Vähemmistökielten ollessa kyseessä keskeisenä tavoitteena on myös kielen säilyttäminen. Vahvan kaksikielisen opetuksen malleihin kuuluvat kielikylypyopetus, alkuperäis-kieltä elvyttävät opetusohjelmat, kaksisuuntainen kielenopetus tai kahdella enemmistökielillä opettaminen. (Baker 2011/1993, 209–210.)

Niin sanotut *heikot kaksikielisen opetuksen muodot* eroavat vahvoista tavoitteiltaan ja toteutukseltaan. Näitä heikkoja kaksikielisen opetuksen muotoja yhdistää se, että tavoitteeksi asetetaan käytännössä vain heikko kaksikielisyyden taso tai jopa yksikielisyys. Petollista on, että kirjatut tavoitteet voivat olla erilaiset kuin mihin opetusmuodolla todellisuudessa pyritään. Heikkoihin kaksikielisen opetuksen malleihin kuuluvat ohjelmat, joissa vähemmistökieliset oppilaat pikku hiljaa siirtyvät seuraamaan yhä enenevässä määrin enemmistökielistä opetusta. Oman kielen opetusta käytetään lähinnä apuna ja keinona riittävän enemmistökielen taidon oppimiseen. Heikkoihin kaksikielisen opetuksen malleihin kuuluu myös yksikielinen opetus, jonka lisäksi opetetaan toista kieltä vieraana kielenä. Myös vähemmistökielisten oppilaiden separatistinen opetus erillisissä ryhmissä, joissa heille ei anneta riittävää enemmistökielen opetusta, kuuluu heikkoihin kaksikielisen opetuksen malleihin. Tavoitteena on tällöin vain rajoitettu kielellinen rikastuminen ja kielellisten resurssien rajallinen käyttö. (Baker 2011/1993, 209–210.)

Vahvan ja heikon kaksikielisen opetuksen lisäksi on olemassa yksikielisiä ja yksikielisyyteen tähtääviä opetusohjelmia, joiden yhteiskunnallisena

tavoitteena on vähemmistöjen assimilointi tai apartheid. Nämä ohjelmat on suunnattu kielivähemmistöihin kuuluville oppilaille ja opetus tapahtuu joko kokonaan enemmistökielellä tai pienryhmä- tai tukiopetuksen muodossa annettavana vähäisenä oman kielen opetuksena. Rotuerottelupolitiikan vallitessa vähemmistökieliset jätetään kokonaan tavallisen kouluopetuksen ulkopuolelle ja heille annetaan omaa usein heikompitasoista opetusta omissa kouluissaan. (Baker 2011/1993, 209–210.)

Kaksikielisen opetuksen mallittaminen on ongelmallista. Mallit on voitu luoda vain tiettyyn kontekstiin, jolloin niiden siirtäminen toiseen ei onnistu. Käytännössä kaksikielisen opetuksen toteuttaminen harvoin seuraa mitään mallia puhtaasti. Tilanteet kouluissa muuttuvat ja kehittyvät, ja malleja voidaan tulkita paikallisesti monin tavoin. Tästä seuraa, että kaksikielisen koulun opetuksesta voi muodostua vähemmistökieltä säilyttävän opetuksen ja kaksikielisen assimiloivan opetuksen hybridi. Ongelmana voi olla myös riittävän tutkimuksen ja teorian puuttuminen sekä taustaideologian tuntemattomuus. (Baker 2011/1993, 208–209.)

Tiivistetysti vähemmistöryhmien lasten koulutuksen kielelliset järjestelyt voidaan jakaa neljään ryhmään: 1) Vähemmistökieliset lapset käyvät koulua enemmistökielellä eikä vähemmistökielen opetusta järjestetä lainkaan. 2) Vähemmistökieltä opetetaan aineena, mutta ei anneta vähemmistökielistä opetusta muissa aineissa. 3) Sekä vähemmistökieltä että enemmistökieltä käytetään opetuksen kielenä. 4) Vähemmistökieli on opetuksen kieli, mutta enemmistökieltä opetetaan oppiaineena. Viidettä, teoreettista vaihtoehtoa, jossa enemmistökielen opetusta ei järjestettäisi lainkaan, ei esiinny käytännössä. (Gorter & Cenoz 2012, 187.)

Usein kaksikielinen opetus mielletään kahden eri kielen jakautuneeksi käytöksi eri luokkatilanteissa eri aikaan tai eri kontekstissa esimerkiksi eri opettajien käyttämänä. Tämä merkitsee, että kaksikielinen opetus ymmärretään monen yksikielisen käytännön summaksi. Tällainen näkemys ottaa kuitenkin huomioon kielen todellisen käytön yhteiskunnassa sekä todelliset monikieliset käytänteet. (García 2009, 7.) Kaksikielisen koulun suunnittelussa olisikin otettava huomioon ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kielitilanne. Torkel Rasmussen (2013) on osoittanut vertaillevassa tutkimuksessaan Suomen ja Norjan saamelaiden koulutuksesta, että yksikielinen vähemmistökielinen koulu voi olla kaksikielistä koulua

parempi ratkaisu kielen säilyttämisessä silloin, kun kieli ei saa tarpeeksi tukea ympäristöstä. Kielenvaihtotilanteessa kaksikielinen koulu ei välttämättä anna tarpeeksi tukea kielen säilymiseksi, vaan silloin on löydettävä kielen säilymistä paremmin tukeva opetusmuoto (Aikio 2013).

García (2009, 151–152) toteaa, että kaksikielisen opetuksen menestyksekkäs toteutuminen kouluissa vaatii koko koulun sitoutumista monikielisyys-teen. Sitoutuminen kaksikielisen opetuksen toteuttamiseen tarkoittaa monikielisuuden periaatteen toteuttamista kaikessa koulun toiminnassa myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tämä edellyttää myös myönteistä asennetta monikielisyyttä ja kaksikielisiä käytänteitä kohtaan.

2.5 Opiskelijat ja kieliasteet

Tutkimuksessani tarkastelen kielimaiseman ilmiöiden ohella opiskelijoiden käsityksiä saamen kielen ja norjan kielen tärkeydestä eli kieliasteita sekä saamen kielen opiskelumotivaatiota. Tutkimuksessani kieliasteet ja kielimaisema nivoutuvat yhteen siten, että kieliasteiden katsotaan heijastuvan kielimaisemaan, mutta samalla kielimaisema muokkaa asteita. Kielimaiseman tutkimusta on yhdistetty asennetutkimukseen.

Kieliasteilla tarkoitetaan tunteita äidinkieltä kohtaan sekä muita osu-
miamme kieliä kohtaan tai jopa niitä kieliä kohtaan, joita emme edes
osaa (Baker 1992). Tunteet voivat kohdistua sekä kielen puhujiin että
kielensuunnittelua ja kielen säilyttämistä kohtaan (Arola 2006; Fasold
1984, 148). Oppilaiden ja ympäröivän yhteisön kieliasteet ovat ratkai-
sevia kaksikielisen opetuksen tai koulujen kieliohjelmien onnistumiselle
(García 2009, 143). Myönteinen asenne edistää kielen parempaa oppimis-
ta. Toisaalta kielen opiskelu saattaa muuttaa opiskelijoiden kieliasteita
myönteisemmiksi opiskeltavaa kieltä kohtaan. (Baker 1992, 12; ks. myös
Garrett 2010, 21.)

Kieliasteet ovat ratkaisevassa asemassa myös kielen säilymisessä ja
elpymisessä (ks. Baker 1992; Ehala & Niglas 2006; Huss 1999). Kieli-
ryhmän ja kielen selviytymismahdollisuuden eli *etnoligvistisen vitaliteetin*
on nähty olevan riippuvaista kielen ja puhujaryhmän statuksesta, puhuja-
ryhmän demografisesta vahvuudesta, kielen saamasta institutionaalisesta
tuesta sekä kieliasteista (Giles ym. 1977; Hoffman 1991; Smolicz 1999).

Etnolingvistinen vitaliteetti kertoo oman kielen arvostuksesta suhteessa kilpailevaan kieleen tai kieliin (Baker 1992; Ehala & Niglas, 2006). Koululaisten kieliasenteita tutkineet Martin Ehala ja Katrin Niglas (2006, 209) arvelevat, että lähitulevaisuudessa ideologiset seikat, kuten ryhmäidentiteetti määrittävät, mitkä kielet selviävät ja mitkä yhteisöt säilyttävät kielensä globalisoituneessa maailmassa.

Asenteiden ilmeneminen voidaan jakaa ilmaistuihin asenteisiin (mitä mieltä ollaan) ja toiminnan kautta näkyviin asenteisiin (mitä tehdään) (Kunnas 2006). Asenteiden avulla voidaan selittää ja ennakoida toimintaa (Baker 1992, 11). Esimerkiksi kielten opiskeluun liitettynä asenteen ilmentyminen toimintana tarkoittaa kielen opiskelun aloittamista ja siihen käytettyä aikaa ja muita voimavaroja. Kieliasenteita tutkittaessa voidaan siis tarkastella opiskelijoiden kielen opiskeluun käyttämiä voimavaroja. Asenteiden ja toiminnan välinen suhde ei ole kuitenkaan suoraviivainen, jolloin tietystä asenteesta ei välttämättä seuraa toimintaa (Arola 2006, 16). Asenteen tasolla kieleen voidaan suhtautua positiivisesti, vaikka sitä ei osoitettaisikaan toiminnalla, kuten kielen opiskelun aloittamisella. Oppilaiden kieliasenteita tutkittaessa on otettava huomioon, että kielen opiskelija voi liittää kieleen myös asenteensa opettajaa, opetusmetodeja, materiaaleja, opetusryhmää tai luokkahuonetta kohtaan (Garrett 2010, 20–21).

Kielen *oppimismotivaatio* voidaan jakaa *instrumentaaliseen*, *integratiiviseen* ja *jatkuvuusmotivaatioon* (Gardner & Lambert 1972; Todal 2002, 109–111). *Integratiivinen motivaatio* merkitsee halua kuulua tiettyyn ryhmään tai sitä, että yksilö kokee kielitaidon parantavan sosiaalisia kykyjä ja on sitä kautta hyödyksi ryhmään kuulumisessa. Keskeisenä on halu kuulua kielen puhujien joukkoon. Integratiivinen motivaatio kuvastaa halua kuulua ja samaistua kielen puhujaryhmään, kun taas *instrumentaalinen motivaatio* kertoo halusta saavuttaa taloudellista tai työuraan liittyvää etua opeteltavan kielen avulla. (Gardner & Lambert 1972.) *Jatkuvuusmotivaatiolla* selitetään halua opiskella esi-isien kieli, jolloin motivaationa on yhteyden luominen omaan historiaan ja identiteettiin (Sarivaara 2010, 9; 2012, 205–206; Todal 2002, 109–111).

Ongelmallista kielen opiskelumotivaation kategorisoimisessa edellä mainitun mallin mukaan on se, että tavallisesti nämä eri kielenoppimismotivaatiot ovat päällekkäisiä ja sama henkilö saattaa haastattelussa tuoda

esille useita motivaatioita. Vastaus voi myös riippua haastattelutilanteesta (mitä informantti luulee häneltä odotettavan). (Sarivaara 2010.)

Oppimismotivaatiota pidetään ratkaisevana kielenoppimistulosten kannalta. Motivaatio taas on monen tekijän summa. (Liebkind 1999, 149.) Motivaatioon vaikuttavat arvot, kokemukset, itsetunto, odotukset ja tarpeet. Kouluympäristöllä, luokkaympäristöllä sekä opetustilanteella ja sen järjestelyillä on suuri vaikutus oppilaan motivaatioon. (Skaalvik & Skaalvik 1996, 257.)

Äidinkieltään kohtaan ihmisillä on tavallisimmin *integratiivinen* suhtautuminen, eli samastutaan kielen puhujien joukkoon. Tosin vähemmistökielen ja ryhmäkuuluvuuden suhde ei ole aina yksinkertainen. Joidenkin etnisten ryhmien identiteettimääritelmässä kieli saattaa olla keskeisemmässä asemassa kuin toisilla. (Liebkind 1999, 144; ks. myös Romaine 2000; Schmidt 2008.) Äidinkielen käsitteeseen ei ole yksinkertainen. Äidinkieltä määriteltäessä voidaan henkilön äidinkieleksi määritellä kieli, johon hän samastuu itse (sisäinen samastuminen) tai jonka puhujaryhmään hänet luokitellaan (ulkoinen samastuminen). Äidinkieli voi olla kieli, jonka puhujaryhmään henkilö identifioituu ja pitää kieltä omana kielenään, vaikka hän ei itse puhuisikaan kyseessä olevaa kieltä. (Skutnabb-Kangas 1988, 63–68.) Matti Leiwo (1999) kutsuu Suomen romaneja käsittelevässä tutkimuksessaan äidinkielen määrittelemistä sisäisen samastumisen kriteerin kautta identiteetin äidinkieleksi.

Saamen kieltä on arvioitu saamelaiskulttuurin ydinarvona (Pääkkönen 1995, 87–89), vaikkakin saamelaiskulttuurin ydinarvon määrittämistä sinänsä on kritisoitu (Tervaniemi 2012, 41). Voidaan kuitenkin sanoa, että saamen kielellä on saamelaisuutta määrittävä symboliarvo (Lehtola 1997a; 1997b; Myntti 1997; Sarivaara 2012), mikä tukee kielen säilyttämisen tärkeyttä. Kieli ja kielikäytännöt voivat muuttua symboleiksi, jolloin kielellisiin käytänteisiin liitetään tunteita ja mielipiteitä (García 2009, 31). Kielen valinnalla ilmaistaan ryhmään kuulumista, etnistä identiteettiä ja kulttuuriperintöä (Giles & Johnson 1987; Fishmann 1991; Hatoss 2003; Spolsky 1999). Kielen symboliarvo voi olla tärkeä motivaatioperusta vähemmistökielen elvyttämiselle (esim. Hatoss 2003; Sarivaara 2010, 2012). Saamen kielen elvyttämistä tutkineet Leena Huss (1999), Jon Todal (2002) ja Erika Sarivaara (2012) havaitsivat, että saamen kielen taidon koettiin

vahvistavan saamelaisidentiteettiä. Juuri tämä oli vahvimpia syitä opiskella saamea.

Uhanalaisen kielen elvyttämisen yhteydessä on havaittu erittäin voimakasta sitoutumista kielen opiskeluun. Kielen elvyttämiseen omistautumista aikuisiän kielenoppimisprosessissa selittävät vahvat sitoutumisen ja vastuunkantamisen ajatukset. Uhanalaisen kielen oppimiseen ja sen sujuvaan puhumiseen omistautunutta henkilöä kuvaamaan on luotu käsite ”kielifanaatikko” (engl. *language fanatic*). Tällainen kielifanaatikko on avainasemassa kielen siirtämisessä seuraaville polville esimerkiksi vanhempana tai opettajana (King 2009). Kielen ja etnisen identiteetin yhteyden katkeamisen on nähty alkuperäiskansojen kohdalla johtuvan kolonialismista, jolloin kielen elvyttäminen on osa kolonialismin purkamista (Ngũgĩ 1999/1986; 2009, 93; ks. myös Sarivaara 2012, 79).

3 SAAMEN KIELI JA SAAMELAISTEN KOULUTUS NORJASSA

3.1 Saamelaiskielet

Saamelaiskieliksi lasketaan nykyään kymmenen kieltä, joista on käytössä yhdeksän. Saamelaiskielet kuuluvat uralilaiseen kielikuntaan. Läntisiin saamelaiskieliin kuuluvat eteläsaame, uumajansaame, piitimensaame, luulajansaame, pohjoissaame ja itäisiin inarinsaame, koltansaame, kil-dininsaame ja turjansaame sekä jo kuollut akkalansaame. Poliittisesti puhutaan yhdestä saamen kielestä, kun tarkoitetaan koko saamelaiskielten ryhmää. Saamelaiskielten perinteinen puhuma-alue ulottuu Keski-Skandinaviasta Kuolan niemimaalle. Saamelaiskielet muodostavat jatkumon Norjan, Ruotsin, Suomen ja Venäjän alueella. Suurimmat kielierot ovat maantieteellisesti kaukana toisistaan puhutuissa kielissä ja johtuvat muun muassa valtakielten vaikutuksesta saamen kieliin. Kielen ja murteen eroa on saamelaiskielten muodostamasta jatkumosta vaikea määrittellä. (Aikio 2006; Korhonen 1981, 15, 17; Kulonen ym. 1994, 93–99. Saarikivi 2011, 77–119; Seurujärvi-Kari 2012, 16–17.)

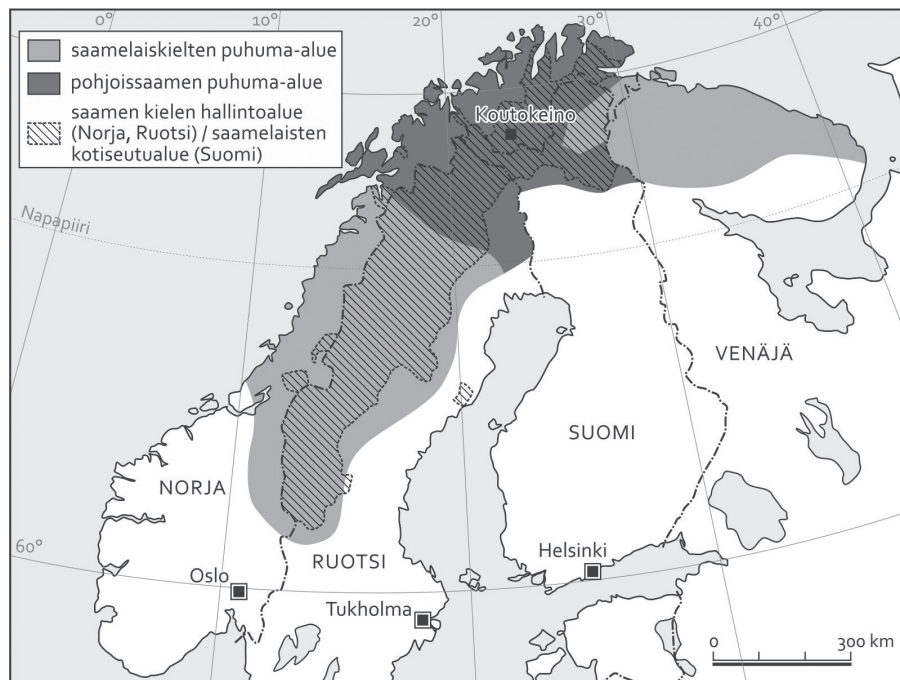
Norjassa puhutaan viittä saamelaiskieltä: pohjoissaamea, luulajansaamea, piitimensaamea, uumajansaamea ja eteläsaamea. Pohjoissaamella, luulajansaamella ja eteläsaamella on oma kirjakielensä. Tiedot saamen puhujien lukumäärästä Norjassa ovat puutteellisia ja vaihtelevat laskutavasta riippuen. Saamen kielen taitajien määräksi Norjassa on arvioitu 25 000 henkeä. (SEG 2000; Solstad 2012, 22.) Saamelaiset ovat jo perinteisesti olleet monikielisiä, sillä he ovat osanneet saamen kielen lisäksi myös asumansa maan sekä mahdollisesti myös naapurimaan valtakieltä (Seurujärvi-Kari 2012, 17–19).

Kaikissa saamelaisten asuttamissa maissa (Norjassa, Suomessa, Ruotsissa ja Venäjällä) saamelaiskielet ovat vähemmistöasemassa ja niitä pidetään *uhanalaisina*. Kieli on uhanalainen, kun se menettää käyttöalueitaan (domeeneja) tai sitä ei siirretä seuraavalle sukupolvelle. (Unesco 2013/1996.) Pohjoissaamen osalta uhanalaiseksi arviointia on kritisoitu liian jyrkkänä. Kaikkien saamelaiskielten voidaan kuitenkin sanoa olevan turvattomassa

(engl. *unsafe*) tilassa, sillä niiden säilyminen on riippuvaista valtaryhmän saamelaisvähemmistön kieltä ja ryhmää kohtaan harjoittamasta politiikasta. (Rasmussen 2011.)

Saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolloin saamen kieltä voidaan kutsua alkuperäiskansan kieleksi. Alkuperäiskansan määritelmiä on useita (Joon 2013). Kansainvälinen työjärjestö ILO määrittelee alkuperäiskansoiksi ne kansat, joiden esi-isät ovat asuneet tietyllä alueella ennen nykyisten valtion rajojen muodostumista ja jotka eivät nykyään ole hallitsevassa asemassa alueellaan (ILO 1989; Cobo 1986). Alkuperäiskansoilla on katkeamaton yhteys asuttamaansa alueeseen ja oma erillinen kulttuurinsa. Alkuperäiskansan kielen asema vähemmistökielenä poikkeaa maahanmuuttajavähemmistöjen kielten tilanteesta, sillä alkuperäiskansojen kielten puhujilla ei ole valta-asemaa missään valtiossa. Niinpä alkuperäiskielet ovat herkemmissä tilanteessa kuin esimerkiksi maahanmuuttajien puhumat vähemmistökiel-let. (Huss 1999; Joon 2013; Pietikäinen ym. 2011; Sarivaara 2012, 41–43, 65–71.)

Kartta 1. Koutokeinon sijainti pohjoissaamen puhuma-alueella.



Tutkimani oppilaitos sijaitsee Koutokeinossa pohjoissaamen puhuma-alueella (Kartta 1). Kaikista saamelaiskielistä pohjoissaamea käytetään eniten äidinkielenä sekä vieraana kielenä kotona, koulussa, tiedotusvälineissä ja yhdistyksissä (Seurujärvi-Kari 2012, 17–19). Pohjoissaame kuuluu läntisten saamen kielten pohjoiseen ryhmään. Pohjoissaamen murteet on jaettu kolmeen ryhmään: merisaamen murteisiin, tornionsaameen sekä ruijansaamen murteisiin. Ruijansaamen murteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: itäiseen (Utsjoki, Inari, Karasjoki, Porsanginvuono ja Tana) sekä läntiseen (Itä-Enontekiö, Pohjois-Sodankylä, osa Inaria, Koutokeino ja Alattio) murrealueeseen. Itä- ja länsimurteiden välillä on joitakin selkeitä foneettisia ja sanastollisia eroja. Itämurteissa yksittäisten labiaalien ja dorsaaliklusiilien /p/ ja /k/ (kirjakielissä –b- ja –g) muuttuminen spiranteiksi /v/ ja /g/ tai katoaminen vokaalien välistä painollisen tavun jälkeen (länsimurteen *stobu* : *stobus*, suom. *tupa* : *tuvassa*). Länsimurteet ovat säilyttäneet pitkien ja lyhyiden geminaattojen fonologisen eron, kun taas itämurteissa ero näkyy vokaalien painona toisessa tavussa tai ero on kadonnut, mikä voi näkyä vaihteluna oikeinkirjoituksessa. Itämurteiden ja länsimurteiden välillä on myös ero diftongien ääntämisessä. Joissakin itämurteissa matalat diftongit ovat nousseet ennen lyhyitä klusiileja ja geminaattoja ja lyhyitä konsonantteja. Kirjakielen geassi : geasit (kesä : kesät) äännetään Nuorgam-Sirma-murteessa /kiässii/~kiässii/ : /kiäsiih/ ja Ylä-Tenolla /kiessii/ : /kiesiih/. Näissä tapauksissa kirjakieli noudattaa länsimurteiden (myös Koutokeinon puhekielen) ääntämistä. (Korhonen 1981, 15–19, 37–48; Sammallahti 1998, 6–18.) Vaikka pohjoissaamen murteilla on yhteinen kirjakieli, voi saamea kirjoittavan henkilön murretausta vaikuttaa kirjoittamiseen.

3.2 Saamen kieli kirjallisena kielenä

Pohjoissaamen kielen käyttöä on viime aikoina tutkittu sosiolingvivistisestä näkökulmasta (ks. Aikio 1988; Helander 1984; Sarivaara 2012; Todal 2002). Tarkastelu on myös kohdistunut syntaksin, morfologian ja fonologian ilmiöihin sekä kielihistoriaan ja murteisiin (Helander 2001; Jomppanen 2009; Korhonen 1981; Sammallahti 1998; Svonni 1993; Ylikoski 2009) sekä lapsen kielen omaksumiseen (Ijäs 2007, 2011). Vaikka joissakin tutkimuksissa on käytetty kirjoitetun saamen kielen korpuksia materiaalina, saamen kielen esiintymistä ja käyttöä kirjallisena kielenä on tutkittu vähän

lukuun ottamatta kirjallisuuden tutkimusta. Monikielisten saamelaisten kielellisiä ratkaisuja saamen kirjoituksessa ei ole juurikaan tutkittu.

Kielen kirjallista muotoa säädellään standardisoinnilla. Kielen standardisointi sisältää käsityksen yhteisistä kielen normeista ja sen tavoitteena on kirjallisen kommunikaation helpottaminen. Standardisointi voi myös tarkoittaa sitä, että kieltä tulisi käyttää tietyllä hyväksytyllä tavalla, joka usein poikkeaa sen todellisesta käytöstä. Standardisoinnin voidaan kokea asettavan normeja myös puhutulle kielelle, jolloin puhutun kielen tulisi noudattaa kirjoitetun kielen muotoja. Tämä voi johtaa tunteeseen, että kielenpuhujat eivät osaa omaa kieltään tai puhuvat sitä väärin. Elana Shohamy (2006, 65) pitääkin kirjoitetun standardikielen ja puhutun kielen eroa tärkeimpänä osoituksena siitä, että standardisointi on poliittista toimintaa eikä välttämättä perustu kielen todelliseen käyttöön.

Saamen kielillä on kirjoitettu jo 1600-luvulta alkaen. Pääsääntöisesti tuotettiin uskonnollisia tekstejä ja kirjoittajina olivat ei-saamelaiset papit. Ensimmäiset saamenkieliset kirjat julkaistiin Ruotsissa 1600-luvulla. Ensimmäisiä pohjoissaamenkielisiä kirjoja julkaisivat 1700-luvulla Morten Lund, Knut Leem ja Henricus Ganander. Nämä ensimmäiset pohjoissaamenkieliset kirjat olivat oppikirjoja, uskonnollisia tekstejä, sanakirja ja kielioppi. Varsinaista yhtenäistä pohjoissaamen ortografiaa ei kuitenkaan 1700-luvulla ollut. (Bergsland 1950, 79; Capdeville 2009; Hansen & Olsen 2004, 335–336; Larsson 1997, 110–118.) Raamattu käännettiin pohjoissaameksi vuonna 1811 (Aikio 1988, 57; Aikio 1990, 56).

Tanskalainen lingvisti Rasmus Rask ja norjalainen lingvisti, pappi Nils Joachim Christian Vibe Stockfleth loivat 1830-luvulla melko tarkan kirjoitusasun pohjoissaamelle. Kuitenkin vasta Jens Anders Friisin ortografia 1800-luvun lopulta tuli tunnetuksi ja sen käyttö jäi pitkäaikaiseksi. Konrad Nielsenin ortografiaa vuodelta 1913 käytettiin sanakirjoissa, mutta tavalliselle kielenkäyttäjälle se oli liiankin tarkka, mikä vaikeutti kirjoittamista. Toisen maailmansodan jälkeen Norjassa ja Ruotsissa alettiin käyttää yhteistä niin kutsuttua Bergsland/Ruog-ortografiaa. Suomessa otettiin käyttöön Paavo Ravilan vuoden 1934 ortografia ja myöhemmin professori Erkki Itkosen luoma ortografia. Vuonna 1953 aloitettiin pitkä ja monivaiheinen työ yhteisen ortografian luomiseksi kaikkiin kolmeen maahan, joissa puhutaan pohjoissaamea. Vuonna 1979 otettiin käyttöön yhteinen ortografia Ruotsissa, Norjassa ja Suomessa, vaikkakin siihen tehtiin joitakin muutok-

sia vielä 1980-luvulla. Pohjoissaamen nykyistä kirjoitusasua luotaessa on pyritty ottamaan huomioon eri murteet. (Bergsland 1950, 79; Gaup Eira 2004, 15–17; Hirvonen 1999, 53, 59–60; Larsson 1997, 110–118; Magga 1985, 42–62.)

Saamen kirjakielten luominen ja kirjoitustaidon hallinta ovat olleet valta-väestön hallussa aina 1970-luvulle saakka. Saamen kielen kirjakieleen on vaikuttanut valtion pääkielen kirjoitustapa. Lisäksi valtakielet ovat tuoneet saamen kieleen lainasanoja. Tästä on seurannut ymmärtämisongelmia Suomen ja Skandinavian saamelaisten välillä. Nykyään saamelaiskäräjien yhteistyöelin, Saamelainen parlamentaarinen neuvosto, nimittää kielilautakunnan, joka muun muassa pitää yllä saamen terminologian yhtenäisyyttä eri maissa. (Hirvonen 1999, 53, 60; Vuolab-Lohi 2007, 3.)

Pohjoissaamen sanakirjoja ja sanalistoja on vuosina 1991–2001 ilmestynyt 24, mutta silti tutkimukset ovat osoittaneet, että käyttäjät kokevat saamen kielen sanastot riittämättömäksi nykytarpeisiin (Gaup Eira 2004, 15–19). Vaikein ongelma tuntuukin olevan saamen kirjallisen käytön vahvistaminen yleisesti eikä vain julkisissa laitoksissa tai mediassa (Magga 2004, 36). Lisäksi ortografiamuutokset voivat aiheuttaa ongelmia murrosaikoina saamen kielen kirjoittamista opetelleille (Pietikäinen ym. 2011, 79–80). Saamen kielen aseman vahvistaminen kielimaisemassa on osa kielen kirjallisen käytön tukemista ja lisäämistä.

3.3 Saamen kieli koulutushistoriassa

Tutkimukseni keskeinen kysymys on saamen kielen asema oppilaitoksessa. Saamen kielen nykyistä tilannetta koulutuksessa on syytä tarkastella saamen kielen historiallisen aseman kautta, sillä saamelaisten koulutushistoria vaikuttaa osaltaan saamen kielen nykyiseen esiintymiseen koulussa. Mielenkiintoista saamen kielen nykyisen kirjallisen käytön osalta on erityisesti sen historiallinen asema opetuksen ja oppikirjojen kielenä.

Suhtautuminen monikielisyyteen Norjan koululaitoksessa on muuttunut 1800-luvun assimiloitipolitiikasta 1970–1980-luvuille tultaessa kielellisten oikeuksien korostamiseksi. Tällainen muuttuva vähemmistökieleen suhtautuminen on nähty muidenkin vähemmistökielten kohdalla (ks. García 2009, 14). Saamelaisten koulutushistoriassa Norjassa on erotettavissa


viisi vaihetta: 1) Lähetyssaarnaajien aikakausi 1700-luvulta 1800-luvun loppuun, 2) norjalaistamisen aika 1800-luvulta 1960-luvun lopulle, 3) saamen kielen käyttö apukielenä toisesta maailmansodasta 1980-luvulle, 4) saamen kielen aseman vahvistaminen 1980-luvulta alkaen ja 5) saamen kieli virallisena kielenä 1990-luvulta (Balto 1997).

Saamelaisen koulutuksen ensimmäisestä vaiheesta vastasi kirkko. Lähetystyön myötä Norjaan luotiin 1700-luvulla koululaitos myös saamelaisille. Taustalla vaikutti pietistinen ajattelu, johon lähetyслиike ja kansanvalistus- aate liittyivät voimakkaasti (Storm 2013). Samalla myös valtiolliset laajentumispyrkimykset ja turvallisuuspolitiikka olivat kasvavan pohjoisiin alueisiin liittyvän mielenkiinnon taustalla. Jokaiselle lähetystyöalueelle asetettiin virkaan *finneskolemaster* (lappalaiskoulumestari) eli saamelaisten opettaja, jonka tehtävänä oli opettaa saamelaisnuoria lukemaan ja tutustuttaa heidät kristinuskon perusteisiin. Opetus tapahtui erityisissä koulurakennuksissa tai seurakuntataloissa. Tämän koululaitoksen ansiosta lukutaito oli 1700-luvulla yleisesti parempi saamelaisten kuin norjalaisten keskuudessa. Samansuuntainen kehitys oli myös käynnissä Ruotsi-Suomessa. Opetuksen kielestä vallitsi kaksi vastakkaista näkemystä. Tuomas von Westen korosti oman kielen käytön tärkeyttä, mutta vuodesta 1727 lähtien vallalla oli norjalaistamisnäkemys. Vuosina 1752–1773 siirryttiin saamen kieltä suosivampaan näkemykseen, mutta Norjan kieli oli vallassa taas 1700-luvun lopulta 1800-luvulle. Saamen kielen käyttöä suosittiin opetuksessa jälleen 1820-luvulta 1850-luvulle saakka. (Hansen & Olsen 2004, 337; NOU 1985: 14, 2.)

Seuraava vaihe saamelaisten koulutuksessa oli norjalaistamisen kausi 1800-luvun loppupuolelta alkaen, jolloin koulua pidettiin tärkeänä valtionhallinnon välineenä (Magga 2004, 28). Sulauttamispolitiikan aatteellisena taustana oli nationalismi ja kansallisvaltioiden rakentaminen (Niemi 1997; Seurujärvi-Kari 2012, 27). Monikielisyys alkoi tuolloin olla osa arkea Finnmarkissa, kun saamelaiset joutuivat yhä enemmän kosketuksiin valtaväestön sekä etelänorjalaisten ja suomalaisten uudisasukkaiden kanssa. Merisaamelaisalueella norjalaistuminen oli kuitenkin alkanut jossain määrin jo 1200-luvulla. (Hansen & Olsen 2004, 282; Lähteenmäki 2004, 470–484; Minde 2005, 6.) Varsinaisen norjalaistamispolitiikan alkuna voidaan pitää saamelaisrahaston (*Finnfondet*) perustamista vuonna 1851.


Finnfondet oli Norjan suurkäräjien budjetoima rahasto, jonka tarkoituksena oli edistää norjan kielen opettamista (Minde 2005, 6, 11.)

Vielä 1800-luvun lopussa kouluissa käytettiin kaksikielisiä oppikirjoja siirtymäseuduilla (*overgangsdistrikt*), joissa kielenvaihto oli jossain määrin alkanut. Kaksikielisistä oppikirjoista huolimatta asetuksessa korostettiin, että lapset eivät saa oppia lukemaan saamea. Vuodesta 1902 lähtien Koutokeino oli ainoa kunta, jossa oli lupa käyttää opetuksessa saamenkielistä tekstiä. Lupa koski vain uskonnonopetusta. Muu opetus oli tuolloin Koutokeinossakin norjaksi. (Lund 2003, 20–21, 26.) Norjalaistamispolitiikka koulussa jatkui pitkälle 1900-luvulle, ja saamen kielen käyttö kouluissa kiellettiin vähitellen kokonaan.

Kolmas vaihe saamelaisten opetuksessa alkoi 1950-luvun lopulla, jolloin saamen kieltä alettiin käyttää jonkin verran opetuksessa. Vuoden 1959 kansakoululaissa sallittiin saamen kielen käyttö opetuskielenä opetusministeriön tarkempien ohjeiden mukaan. Samana vuonna saamen kielen opetus oli osana opetussuunnitelmaa uudessa ammattioppilaitoksessa Koutokeinossa (myöhemmin *Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla*, ks. liite 1, liiteta ko 1). (Lund 2003, 49.)

Vuonna 1963 Suurkäräjät päättivät, että saamelaisille tulisi antaa enemmän mahdollisuuksia kehittää omaa kulttuuriaan (Lund 2003, 49) ja vuonna 1967 aloitettiin saamen kielen opetus kansakoulussa kahdessa kunnassa Finnmarkissa. Samaan aikaan alettiin julkaista ensimmäistä kertaa systemaattisesti saamenkielisiä oppikirjoja. Uudessa vuoden 1969 kansakoululaissa säädettiin, että kotonaan päivittäisenä kielenään saamea käyttäville oppilaille tulisi antaa saamen kielen opetusta, mikäli vanhemmat näin vaativat. Kun päätöstä laajennettiin vuonna 1974 koskemaan koko saamelaisaluetta, säilytettiin ehtona, että opetusta annetaan vain vanhempien erityisestä vaatimuksesta. Ensimmäiset saamelaiset lukioluokat perustettiin Kaarasjoelle vuonna 1969. (NOU 1995:18.)

Vasta vuoden 1985 peruskoululaissa todettiin, että kaikkien saamelaisalueiden lasten on saatava saamen kielen opetusta tai saamenkielistä opetusta. Oppilaat saivat päättää itse, haluavatko seurata saamen kielen oppiainetta yläkoulussa (NOU 1995: 18, 334.) Myös saamenkielinen oppikirjatuotanto lisääntyi hiljalleen 1980-luvulla. Norjalaistamispolitiikan

loppuna pidetään Alattion padosta käytyä kamppailua vuosina 1979–1981 ja siitä seurannutta Norjan saamelaiskäräjien perustamista vuonna 1989 (Magma 2004, 28) 

Vuoden 1990 peruskoululaissa taattiin saamelaisalueiden lapsille oikeus opetukseen saameksi tai saamen kielen opetukseen, josta oppilas voi itse halutessaan luopua 7. luokalla. Kunnanhallitus saattoi päättää saamen kielen opetuksesta peruskoulun yhdeksäksi vuodeksi, jolloin myös norjankielisillä lapsilla on saamen kielen opetusta. Myös saamelaisalueen ulkopuolella voitiin antaa saamen kielen opetusta saamelaisille lapsille, mikäli vähintään kolme lasta vaati sitä. (NOU 1995: 18.)

Norjalaistamispolitiikka on ollut voimakasta saamelaisten kouluhistoriassa ja sen vaikutus näkyy kouluissa yhä edelleen, joskin piilotetumpana (Balto 2008; Minde 2005). Monet vanhemmat saamelaiset raportoivat luopuneensa saamen kielen käytöstä täysin koulussa ja asuntola-aikana (Hirvonen 1999; Lund 2007, 325–331 ks. myös Anttonen 2010; Rasmus 2008). Seuraukset ovat nähtävissä yhä tänä päivänä muun muassa suhtautumisessa saamen kieleen, saamen kielen taidon katkeamisena joillakin seuduilla sekä saamen kielen kirjoitustaidon puutteena vanhemmilla sukupolvilla (Hoëm 1995/1986; ks. myös Aikio 1988).

Alkuperäiskansan kielenvaihdon taustalla on tavallisesti valtion sulauttamis- eli *assimilaatiopolitiikka*, jonka avulla alkuperäiskansat halutaan sulauttaa valtaväestöön. Kielellinen assimilaatio tarkoittaa sitä, että oman kielen puhumisesta luovutaan ja siirrytään käyttämään valtakieltä. Kielellinen assimilaatio on seurausta taloudellisista, sosiaalisista ja poliittisista tekijöistä. (Grenoble & Whaley 2006.) Assimilaatiopolitiikka on osa *kolonialismin* historiaa (Balto 2008, 26; Kuokkanen 2007, 152). Kolonialismi tarkoittaa toimintaa, jossa valtio hallitsee aluetta omien rajojensa ulkopuolella. Kolonialismina pidetään myös epätasa-arvoista suhdetta enemmistön ja alkuperäiskansan välillä saman valtion alueella. Kolonisoijan pyrkimyksenä on usein alkuperäiskansojen sulauttaminen valtaväestöön, luonnonvarojen riisto ja kansan omaleimaisen kulttuurin hävittäminen. (Balto 2008, 26; Eidheim 1985, 158–159; Kuokkanen 2007, 152.)

3.4 Saamen kielen käyttöä ja opetusta säätelevä nykyinen lainsäädäntö

3.4.1 Saamen kielen opetus

Norja on ratifioinut ILO:n alkuperäiskansasopimuksen numero 169 vuonna 1989. Sopimus sisältää myös artiklan alkuperäiskansojen koulutuksesta, jonka mukaan alkuperäiskansalle on taattava yhtä hyvät koulutusmahdollisuudet kuin kansallisvaltion muulle väestölle. Lisäksi alkuperäiskansojen koulutuslaitosten kehittäminen ja toteuttaminen on tehtävä yhteistyössä alkuperäiskansan kanssa. (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2013; ks. myös Joonas 2012.)

Norjassa perusopetusjärjestelmä muodostuu 10-vuotisesta peruskoulusta ja sitä seuraavasta toisen asteen koulutuksesta. Tähän järjestelmään kuuluvat lastenkoulutaso (norjaksi *barnetrinnet*, pohjoissaameksi *mánáid-skuvla*), nuorisokoulutaso (norjaksi *ungdomsskolettrinnet*, pohjoissaameksi *nuoraidskuvla*) ja toisen asteen koulutus (norjaksi *videregående skole*, pohjoissaameksi *joatkkaskuvla*). Peruskouluopetuksen järjestäminen on kunnan vastuulla. Toisen asteen opetuksen rahoittaminen ja järjestäminen kuuluvat tavallisesti läänin (norjaksi *fylkeskommunen*) vastuulle. Jotkin toisen asteen oppilaitokset ovat valtion kouluja. Norjassa oppivelvollisuus on kymmenen vuotta. Tämän lisäksi on viisivuotinen oikeus toisen asteen opintoihin. Opinto-oikeus voi olla kuusi vuotta, mikäli opetus järjestetään yrityksessä. (Kunnskapsministeriet 2013.) Koulutuspolitiikka on Norjassa läheisesti sidoksissa valtakunnan politiikkaan, jolloin koulutuksen uudistukset ovat poliitikkojen valvomia (Afdal 2012).

Vuonna 1988 Norjan perustuslakiin lisättiin pykälä 110, jonka mukaan valtion velvoitteena on mahdollistaa saamelaisille oman kielen, kulttuurin ja yhteiskuntaelämän vahvistaminen. (Grunnloven 1814; Magga 2004, 28–29.) Koulutuksen on todettu olevan ratkaisevassa asemassa saamen kielen tulevaisuuden turvaamiseksi (Smith 2008, 134). Oppilailla on Norjassa oikeus saamenkieliseen opetukseen ja saamen kielen opetukseen. Saamen kielen hallintoalueella oikeus on voimakkaampi kuin saamen kielen hallintoalueen ulkopuolella. Saamen kielen hallintoalueeseen Norjassa kuuluvat Koutokeinon, Kaarasjoen, Tanan, Uuniemen ja Porsangin kunnat Finnmarkissa (Ruijassa), Kaivuonon ja Lavangenin kunnat Tromssan läänissä sekä Tysfjordin eli Tiitisvuonon kunta Nordlandissa ja Snåsan ja

Røyrvikin kunnat Pohjois-Trøndelagissa. Neljä pohjoisinta lääniä Finnmark, Tromssa, Nordland ja Nord-Trøndelag kuuluvat myös hallinnollisesti saamen kielen hallintoalueeseen. (Sámediggi 2012b; Forskrift om område for samisk språk 2005)

Norjan saamelaisalueen kouluissa saamelaiset oppilaat jakautuvat kielellisesti seuraaviin ryhmiin: 1) oppilaat, joilla saamen kieli on kotikielenä, 2) saame-norja -kaksikielisistä kodeista tulevat oppilaat, joilla saame on dominoiva kieli, 3) saame-norja -kaksikielisistä kodeista tulevat oppilaat, joilla on sekä saame että norja kotikielenä, 4) kaksikielisistä kodeista tulevat lapset, joiden kodeissa norja on dominoiva kieli (Øzerk 1997, 124). Lisäisin ryhmään myös saamelaiset lapset, joilla kotikielenä on saamen lisäksi jokin muu kieli kuin norja. Lisäksi kouluissa voi olla saamea taitamattomia norjalaisia ja saamelaisia oppilaita.

Nykyisen opetuslain mukaan kaikilla saamelaisalueella asuvilla oppilailla on peruskoulussa (peruskouluiässä) oikeus saamen kielen opintoihin sekä saamenkieliseen opetukseen. Saamelaisalueen ulkopuolella saamenkielisen opetuksen tai saamen kielen opetuksen järjestämiseksi on kunnassa vähintään kymmenen oppilaan vaadittava sitä. Opetuksessa voidaan käyttää myös vaihtoehtoisia tapoja, mikäli koulun oman henkilökunnan saamen kielen taito ei riitä. (Opplæringslova 1998, § 6–2).

Toisen asteen oppilaitoksissa saamelaisilla opiskelijoilla on oikeus saada saamen kielen opetusta (Opplæringslova 1998, § 6–3). Kaksi valtion toisen asteen kouluista ovat saamelaisia toisen asteen oppilaitoksia (*Sámi joatkkaskuvla*), jotka on perustettu erityisesti saamelaisia oppilaita varten. Näillä kouluilla on kuitenkin hyvin vähän vapautta poiketa norjalaiskoulujen toimintamallista. (Lund 2003, 62–63.) Opetussuunnitelmat ovat valtakunnallisia lukuun ottamatta porotalouden ja duodjin (saamen käsityö) opetussuunnitelmia, jotka ovat erityisiä saamelaisopetussuunnitelmia (Samisk videregående 2009; ks. myös Opplæringslova 1998, § 6–4). Toisen asteen oppilaitoksissa saamenkielisen opetuksen järjestäminen tietyillä opintolinjoilla on ongelmallista myös saamenkielisen oppimateriaalin puuttuessa (Lund 2003; Øzerk 1997, 125).

Toisen asteen koulutukselle Norjassa asetettujen tavoitteiden mukaan nuorista 75 prosentin tulisi suorittaa toisen asteen opinnot. Norjan ope-

tushallituksen (*Utdanningsdirektoratet*) tilastojen mukaan Finnmarkissa suoritustaso jäi selkeästi (16 %) tämän tavoitteen alapuolelle vuonna 2010. (*Utdanningsdirektoratet* 2012.) Tutkimuksissa on havaittu, että opintojen keskeyttäminen on alkuperäiskansojen parissa tavallisempaa kuin valtaväestön keskuudessa. Syitä alisuoriutumiseen on monia, mutta yhtenä tekijänä voi olla koululaitoksen vaikeudet ottaa vähemmistöjä edustavat oppilaat huomioon. (Kawakami ym. 2007, 326; Ogbu 1981; Robson & Reid 2001, 21.)

3.4.2 Kielilaki – saamen kielen oikeudellinen asema Norjassa

Saamen kielen asemaa Norjassa säätelee saamelaislaki (*Sameloven* 1987). Vuonna 1990 saamelaislakiin lisättiin kielipykälä, § 1–5, jonka mukaan saamen ja norjan kieli ovat tasa-arvoisia. Saamen kielen asema on tarkemmin määritelty laissa. Saamelaisen kielelliset oikeudet on osittain rajattu tietyille hallintoalueelle. Saamelaislain kielipykälä eli niin kutsuttu kielilaki aiheutti muutoksia kolmeen lakiin. Nämä lait olivat saamelaislaki (*Sameloven/sámeláhka*) vuodelta 1987, perusopetuslaki (*grunnskoleloven/vuodđoskuvlalahka*) vuodelta 1969 ja tuomioistuinlaki (*domstolloven/duopmostuollolahka*) vuodelta 1915. (*Domstolloven* 1915, 7 § 136a; Magga 2004, 29; *Sameloven* 1987.) Lisäksi saamen kielen käyttöä säätelee paikannimilaki vuodelta 1990, jonka tarkoituksena on saamen kielen turvaaminen paikannimistössä ja vuonna 1998 säädetty perusopetuslain korvaava opetuslaki, jossa perusopetuslaki ja jatko-opetuslaki on yhdistetty. (Gaup Eira 2004, 36–38; Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2014; Magga 2004, 29; *Opplæringslova* 1998.)

Kielilain tavoitteena on saamen kielen käytön edistäminen ja saamenkielisten kielellisten perusoikeuksien turvaaminen, kuten oikeus käyttää äidinkieltään viranomaisissa ja saada opetusta äidinkielellään. Lisäksi lain tarkoituksena on turvata saamelaisen oikeus säilyttää ja edistää omaa kulttuuriaan ja yhteiskuntaelämäänsä. (Bull 2008, 27; Gaup Eira 2004, 36; Magga 2004, 28–29; *Sameloven* 1987.)

Kielen virallisen aseman avulla voidaan minimoida kielellistä diskriminointia ja pakottaa eri tahot käyttämään vähemmistökieltä (Shohamy 2006, 63). Saamen kielen muuttuminen hallinnon kieleksi on lisännyt saamenkielisten tekstien tuottamista, sillä kielilaki edellyttää saamelais-

alueen asukkaita koskevien virallisten tiedotteiden ja kaavakkeiden kääntämistä saameksi. Lisäksi laki takaa oikeuden saamenkielisen vastauksen saamiseen viranomaisilta. Kunnanhallitus päättää saamen kielen asemasta kunnanhallinnossa. Kuntien välillä on kuitenkin eroja asetusten noudattamisessa. Saamen kieltä käytetään harvoin kirjallisesti julkisissa tilanteissa, vaikka kunnassa enemmistö asukkaista olisi saamenkielisiä. Edelleen saamenkieliset asiapaperikäännökset saattavat ilmestyä norjankielisten jälkeen, jolloin saamenkielisiä ei enää lueta. (Gaup Eira 2004, 36; Magga 2004, 32; Sameloven 1987.)

Inger Marie Gaup Eira (2004, 36) muistuttaa, että kielilain vaatimukset ovat vähimmäisvaatimuksia ja julkisia laitoksia kehoitetaan ottamaan huomioon saamenkielisiä myös lain vaatimaa vähimmäistasoa laajemmin (ks. myös Sameloven 1987). Edelleen Gaup Eiran (2004, 75) mukaan kielenkäyttäjien on pidettävä huolta oikeuksistaan. Kielellisten oikeuksien vaaliminen nostaa kielen statusta. Ole Henrik Magga (2004, 30–32) arvioi, että vaikka lain tavoite saamen ja norjan kielen tasa-arvoisuudesta ei ole täysin toteutunut, kielilaila on suuri symboliarvo. Sen myötä useammat ihmiset uskaltavat käyttää saamea julkisesti.

3.5 Saamelainen toisen asteen oppilaitos

3.5.1 Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla

Tutkimuskouluna on saamelainen toisen asteen oppilaitos ja porotalouskoulu *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla / Samisk videregåendeskole og reindriftskole* Norjan Koutokeinossa. Oppilaitoksen nimi lyhennetään saameksi kirjainyhdistelmin SJSBS ja norjaksi SVSRS. Koulun nimi on kaksikielinen; pohjoissaame on oppilaitoksen nimistä ensimmäisenä. Tämä nimien järjestys viittaa saamen kielen korkeaan asemaan koulun strategisessa linjauksessa. Toisaalta kaksikielinen nimi viittaa juuri kahden kielen, pohjoissaamen ja norjan, keskeiseen asemaan koulussa. Muut Norjassa käytetyt saamen kielet, eteläsaame ja luulajansaame, eivät esiinny koulun nimessä.

Oppilaitosta kutsutaan tässä tutkimuksessa saamenkielisellä nimellä *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla* tai vaihtoehtoisesti ”saamelainen toisen asteen koulu” ja ”Koutokeinon toisen asteen oppilaitos”. Toisen asteen

oppilaitoksella tarkoitetaan peruskoulun jälkeistä kouluastetta. Suomessa tätä kouluastetta on kutsuttu myös keskiasteeksi. Norjankielinen nimitys on *videregående skole*. Pohjoissaameksi käytetään Norjassa nimitystä *joatkkaskuvla*. Oppilaitos sijaitsee Norjan saamelaisalueen eli saamen kielen hallintoalueen ytimessä. Koulussa on sekä ammatti- että yleisainelinja, joista jälkimmäinen vastaa suunnilleen Suomen lukio-opintoja.

Ensimmäinen toisen asteen oppilaitos perustettiin Koutokeinon vuonna 1952. Nykymuotonsa *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvla* sai vuonna 1988, jolloin siihen liitettiin porotalouskoulu (Lund 2003, 47–48). Nykyään *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvlan* toiminta-ajatus nojaa vuonna 1988 Norjan perustuslakiin lisättyyn pykälään 110a, jonka mukaan valtion velvoitteena on taata saamelaisille mahdollisuus oman kielen, kulttuurin ja yhteiskuntaelämän kehittämiseen, sekä saamelaislain kielipykälään, jonka mukaan saame ja norja ovat tasa-arvoisia kieliä Norjassa. Koulun toiminta-ajatus saa lisäksi tukea kansainvälisen ILO-sopimuksen nro. 169 artiklasta 27, joka velvoittaa valtioita tarjoamaan alkuperäiskansoille oikeuden omiin koulutuslaitoksiinsa (Grunnloven 1814; ILO 1989, ILO-konvensjon 2007; Sameloven 1987; *Sámi joatkkaskuvla* 2010, 5; Styret for de samiske videregående skoler 2009, 3; ks. myös Bull 2008, 27.)

Tutkimani Koutokeinon toisen asteen oppilaitos on erityislaatuinen Norjassa. Se on toinen kahdesta saamelaisesta toisen asteen koulusta. Toinen, *Sámi joatkkaskuvla Kárášjohka*, sijaitsee Kaarasjoella (Lund 2003, 48). Kouluilla on yhteinen johtokunta. Tutkimani oppilaitos on ainoa toisen asteen koulu Koutokeinon kunnassa.

Oppilaitoksen strategisen suunnitelman mukaan saamelainen toisen asteen opetus tarkoittaa kaikkea tarjolla olevaa opetusta kahdessa saamelaisessa toisen asteen koulussa Koutokeinossa ja Kaarasjoella sekä saamen kielen opetusta läänin toisen asteen kouluissa koko maassa. Lisäksi saamelaiseen toisen asteen koulutustarjontaan kuuluu oppisopimuskoulutus saamelaisilla oppialoilla, saamelaisen toisen asteen koulun oppilaiden oppisopimus-harjoittelu, pedagogis-psykologiset palvelut sekä oppisopimustoimiston palvelut. Suunnitelman mukaan saamelaisen toisen asteen opetus edustaa niin yksilön oikeutta koulutukseen kuin ryhmän oikeutta omiin koulutuslaitoksiinsa. (Styret for de samiske videregående skoler 2009, 4.)

Koutokeinon toisen asteen oppilaitos on valtion omistama koulu, joka pyrkii vastaamaan paikallisiin koulutustarpeisiin. Erityisenä tavoitteena on saamelaisnuorten kouluttaminen. Saamelaisella toisen asteen oppilaitoksella on erityinen vastuu antaa opetusta saameksi sekä saamen kielessä, saamelaisessa kulttuurissa, historiassa ja työelämään liittyvissä asioissa. Valtion saamelaisen toisen asteen koulutuksen suunnitelman mukaan opetuksen tavoitteena on formalisoida ja kehittää opiskelijoiden taitoja ja valmiuksia saamelaisen yhteiskunnan normien ja asenteiden sekä arvojen mukaisesti. Opetuksen tulee vahvistaa oppilaiden saamelaista identiteettiä ja antaa heille pohja saamelaisen kulttuuriperinnön välittämiseksi seuraaville sukupolville. (Kunnskapsdepartementet 2002.) Suunnitelma jättää tarkemmin erittelemättä saamelaisen toisen asteen koulutuksen painotamat arvot ja normit. Koutokeinon toisen asteen koulun vision mukaan oppilaitoksen tavoitteena on antaa saamelaisnuorille mahdollisuus valita koulutuksen jälkeinen työpaikka tai jatko-opintopaikka saamelaisessa, kansallisessa tai kansainvälisessä yhteisössä (Samisk videregående 2009).

Koulussa on 150 oppilaspaikkaa. Koulun voi hakeutua opiskelemaan eri puolilta Skandinaviaa. Myös Suomesta ja Ruotsista on tullut muutamia oppilaita. Pääasiassa oppilaat tulevat Finnmarkista. Suurin osa oppilaita puhuu äidinkielenään pohjoissaamea. Ne oppilaat, jotka eivät puhu saamea äidinkielenään, opiskelevat pohjoissaamea toisena tai vieraana kielenä (*sámegiella 2* tai *sámegiella 3*). (Lund 2002; Samisk videregående 2009.)

Tutkimuksissa saamelaista toisen asteen koulutusta on tuotu esiin verraten vähän. Kristine Nystad (2003) havaitsi tutkimuksessaan saamelaisten nuorten opiskelumotivaatiosta, että koulun ja ympäröivän yhteisön saamelaisnuoriin kohdistamat odotukset ovat ristiriidassa keskenään. Saamelaisista toisen asteen koulutusta on tutkittu opetussuunnitelman näkökulmasta, erityisesti ammattiopetuksen osalta (ks. Lund 2001, 2003). Lisäksi on luotu historiallinen katsaus saamenkielisen opetuksen asemaan toisen asteen koulutuksessa (ks. Lund 2002).

Svein Lund havaitsi opetussuunnitelmatutkimuksessaan, että saamelainen koulu toimii yhä valtaväestön koulutuspolitiikan ehdoilla. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus heikensi saamelaisen kulttuurin asemaa toisen asteen koulutuksessa muun muassa siten, että erityisiä saamelaisia oppiaineita ei sisällytetty valinnaisaineisiin, vaan opiskelijoilla

oli mahdollisuus valita vain kansallisia oppiaineita opinto-ohjelmiinsa. Myös saamen kielen opetussuunnitelmiin tehtiin muutoksia muun muassa tuntimäärien ja tavoitteiden suhteen. Kaiken kaikkiaan mahdollisuus paikallisiin sovelluksiin väheni ja samoin saamelaisten toisen asteen oppilaitoksien johtokunnan vaikutusmahdollisuudet saamelaiseen opetukseen heikkenivät. Saamelaiset eivät päässeet kunnolla vaikuttamaan opetussuunnitelmauudistuksen suunnitteluun, eikä saamelaisten tahojen tekemiä ehdotuksia otettu juurikaan huomioon suunnitelman lopullisessa toteutuksessa. Kyseinen opetussuunnitelma oli toisella asteella käytössä vuoteen 2006 saakka. (Lund 2003, 93–95.)

Norjan viimeisin sekä peruskoulua että toista astetta koskeva reformi *Kunnskapsløftet–06* (pohjoissaameksi *Máhttolokten–06*) astui voimaan vuonna 2006. Vapaasti suomennettuna nimi sisältää ajatuksen oppilaiden tiedon tason nostamisesta. Tämän uudistuksen saamelaisopetukseen tarkoitettua versiota *Kunnskapsløftet Samisk* (lyhennettynä LK06S) on arvosteltu muun muassa lyhyestä valmistelu- ja käyttöönottoaikataulusta. Edelleen on myös kritisoitu sitä, että kunnissa on ollut rajoitetusti tietoa saamelaislasten oikeuksista uuden reformin mukaiseen saamen kielen opetukseen. (Solstad 2009, 5–6.)

3.5.2 Oppilaitoksessa käytetyt kielet eri aikoina

Tutkimassani oppilaitoksessa on virallisesti käytössä pohjoissaame ja norja. Norjan kielessä on kaksi kirjoitusasua: uusnorja (*nynorsk*) ja kirjanorja (*bokmål*) (Anhava 1998, 63). Finnmarkin alueella käytetään tavallisimmin *bokmål*-varianttia. Oppilaitoksessa molemmat kielimuodot ovat osa norjan kielen opetussuunnitelmaa (Utdanningsdirektoratet 2009, 11). Lisäksi tutkimassani koulussa opiskellaan englantia ja valinnaiskieltä, joka voi olla suomi, saksa, espanja tai ranska. Koulun valinnaiskielen tarjonta vaihtelee vuosittain oppilaiden valinnan ja opettajaresurssien mukaan. Koulussa on joskus opetettu myös eteläsaamea.

Koulun perustamisen aikoihin (vuonna 1952) opetuskieli oli aluksi norja, mutta koulussa annettiin jo alusta asti myös saamen kielen opetusta. Vuonna 1959 koulun johtokunta laati tuntijaon, jossa saamen kieli ja historia olivat yhteisiä oppiaineita kaikilla oppilainjoilla. Siten saamen kieltä opetettiin

toisella asteella 15 vuotta aikaisemmin kuin peruskoulussa. (Lund 2003, 48–49; 2002, 29.)

Koulun nimi on vaihdellut sen historian aikana (ks. liite 1, liitetaulukko 1). Vuoden 1967 *Statens Heimyrkesskole for samerin* johtokunnan päätöksessä esitettiin, että puutöiden ja rauta- ja metallitöiden linjoilla annetaan pakollisesti kaksi viikkotuntia saamen kielen opetusta. Kuitenkin 1970-luvulla joinakin vuosina saamen kieltä opetettiin vain ompelu- ja kudontalinjalla. Koska saamen kielen alkuopetus järjestettiin iltaisin, oli kaikilla koulun oppilailla mahdollisuus halutessaan osallistua tunneille. Tällöin ei yhdelläkään koulun omalla opettajalla ollut saamen kielen kirjoitustaitoa eikä opetuspätevyyttä, mutta saamen opettaja saatiin peruskoulusta. Saamen kieltä alettiin tarjota yleisaineiden ja duodjin linjoille valinnaisaineena 1970-luvun lopulla. Ammattilinjoilla ei silloinkaan ollut saamen kieltä oppiaineena. Porotalouslinjan peruskurssilla on opetettu saamen kieltä porotalouskoulun liittyttyä Koutokeinon toisen asteen oppilaitokseen vuonna 1981. Myös kauppa- ja konttorilinjalla sekä yleisaineiden linjalla saamen kieli oli oppiaineena. Vasta vuonna 1989 saamen kielestä tuli pakollinen aine kaikilla oppilinjalla. (Lund 2003, 48–49; 2002, 29.)

Suurin osa oppilaista on aina ollut saamenkielisiä. Saamenkieliset opettajat ovatkin käyttäneet saamen kieltä yksittäisiä oppilaita ohjatessaan, vaikka koko luokan yhteinen opetus olisi tapahtunut norjaksi. Hiljalleen 1980-luvun lopulla koulun saamenkieliset oppilaat ja opettajat alkoivat vaatia saamen kieltä opetuskieleksi koulussa. Koulun johtokunta päättikin asettaa tavoitteeksi saamenkielisen opetuksen, vaikka muutamat koulun opettajista vastustivat päätöstä. He pitivät ongelmana muualta päin Norjaa tulevien oppilaiden ja opettajien kielitaitoa. Kouluun saattoi hakeutua opiskelemaan osaamatta pohjoissaamea. Myöskään opettajien virkanimitysten yhteydessä ei vaadittu saamen kielen taitoa. Edellä mainituista syistä opetus käytännössä jatkui enimmäkseen norjankielisenä koko 1980-luvun. (Lund 2002, 30.)

Opetushenkilökunnan saamen kielen taidon vahvistamiseksi 1980-luvulla ehdotettiin, että virkanimityksissä opettajilta vaadittaisiin saamen kielen taito vähintään vieraan kielen tasolla. Tähän ei kuitenkaan Norjan kirkko- ja opetusministeriö suostunut. Norjankieliset, saamea jonkin verran taitavat opettajat, eivät uskaltaneet käyttää saamea opetuskielenä. Toisen

asteen saamenkielisiä oppikirjoja alkoi ilmestyä vasta 1990-luvulla, mutta vieläkin saamenkieliset oppikirjat puuttuvat useimmissa aineissa. (Lund 2002, 30.) Tämä johtuu muun muassa opetussuunnitelmauudistuksista ja resurssien puutteesta, jolloin saamenkielinen oppikirjatuotanto ei ole pystynyt vastaamaan koulujen tarpeeseen.

Nykyään *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvlan* strategisessa suunnitelmassa asetetaan ensimmäiseksi tavoitteeksi, että koulu antaa opiskelijoille hyvää saamen kielen opetusta ja lisää saamenkielisen opetuksen osuutta kaikessa opetuksessa. Strategiassa tavoitellaan eri tasoryhmien saamen kielen opetusta. Samalla pyritään tukemaan opiskelijoiden ja henkilöstön saamen kielen käyttöä. Henkilökunnalle tarjotaan kielikursseja. Suunnitelmassa on myös erilaisia tukitoimenpiteitä oppilaille, kuten loppupentin suorittamismahdollisuus saameksi. Mielenkiintoinen tavoite tutkimukseni kannalta on strategisen suunnitelman kohta 4, jossa todetaan saamen kielen asema koulun ja sen hallinnon kielenä. Tämä toteutuisi suunnitelman mukaan muun muassa siten, että kaikki koulun sisäinen ja ulkoinen tiedotus olisi kaksikielistä. (Styret for de samiske videregående skolene 2009, 5.)

Saamen kielen asema on vaihdellut oppilaitoksen historian aikana. Saamen kielen asema on hiljalleen vuosien saatossa vahvistunut ja saanut virallisemmän aseman. Yhä nykyään saamen kielen aseman vahvistaminen koulussa on haasteellista muun muassa henkilöstön ja opiskelijoiden heterogeenisen kielitaustan sekä saamenkielisen opetusmateriaalien puutteen vuoksi.

3.5.3 Koutokeinin kielitilanne

Tutkimani oppilaitos sijaitsee Norjan Koutokeinossa. Saamelaiset ja saamenkieliset ovat Koutokeinossa enemmistönä, mikä on paikallinen poikkeus Norjassa. Norja ja saame ovat tasa-arvoisia hallintokieliä kunnassa. Aukkaista 85–90 prosenttia puhuu saamea ja suurin osa paikallisesta väestöstä ymmärtää sitä yleensä verraten hyvin (Dannemark 2010, 15–19; Guovdageainnu suohkan 2013a; Hovland 1996, 129). Kunnassa on kielitoimisto, jonka tavoitteena on kaksikielisyyden tukeminen ja saamen kielen näkyvyyden edistäminen. Kielitoimistolla ei ole päätösvaltaa, mutta se neuvoo ja auttaa kunnan työntekijöitä sekä tekee käännöstöitä. Kielitoimistosta saa myös tulkkipalveluita kunnassa asioimista varten. Kunnan

hieman alle 3000 asukkaasta Saamelaiskäräjien äänestysluetteloon kuuluu yli puolet. (Guovdageainnu suohkan 2013b; Sámediggi 2011.)

Koutokeinon väestö on nuorta, sillä yli 50 prosenttia kunnan asukkaista on alle 30-vuotiaita (Guovdageainnu suohkan 2013a). Yhtenä selityksenä väestön ikäjakaumaan voi pitää Koutokeinossa sijaitsevia oppilaitoksia: saamelaista toisen asteen koulua ja Saamelaista korkeakoulua. Kunnassa on myös muita saamelaisia laitoksia, jotka työllistävät paikallisia. Omasta kunnasta löytyvä opiskelupaikka ja työpaikka vähentävät nuorten aikuisten tarvetta muuttaa kunnasta. Saamelaiset oppilaitokset houkuttelevat myös muiden paikkakuntien nuoria Koutokeinon opiskelemaan ja osaa myös jäämään kuntaan asumaan. (ks. Hovland 1996, 130–131.) Saamenkielisellä koulutuksella ja nuorten asettumisella kotikuntaansa on merkitystä saamen kielen jatkuvuudelle (ks. Hornberger 1988, 81; Hovland 1996; Smith 2008, 134).

Koutokeinolaisten nuorten on helppo identifioitua saamelaisiksi. Saamelaisnuorten etnisen identiteetin rakentumista ja saamelaispoliittista liikehdintää tutkinut Arild Hovland (1996) toteaa, että koutokeinolaisnuorilla on ympärillään valtavat resurssit materiaaliseen ja henkiseen saamelaiskulttuuriin. Koutokeino on nuorelle otollinen paikka rakentaa identiteettiään saamelaisena. Alueella dominoi saamen kieli ja saamelainen kulttuuri on vahvassa asemassa muuhun Norjaan verrattuna. Koutokeino esitetään usein saamelaisen autenttisuuden tyysijana laajalti kunnan ulkopuolellakin. (Hovland 1996, 130–131.) Nykyiset koutokeinolaiset nuoret ja nuoret aikuiset ovat voineet käydä päiväkotia ja koulua saamen kielellä. He ovat oppineet koulussa kirjoittamaan ja lukemaan saameksi. Lisäksi opinnot ovat sisältäneet saamelaista kulttuuria. Nuorilla on mahdollisuus jatko-opintoihin omassa kylässään. Tämä kaikki on tukenut saamelaista identiteettiä ja lapset ja nuoret ovat voineet kasvaa saamelaisuuteen valtakunnan enemmistön kanssa tasavertaisina. (Gaup 2006, 95; Hovland 1996, 130–131, 141.)

4 KATSAUS KOULUN KIELIMAISEMAN ETNOGRAFIAAN

4.1 Etnografinen tutkimus

Tässä laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessani menetelmänä on etnografia. Seuraavaksi esittelen etnografiaa yleisesti ja kouluetnografiaa erityisesti. Tarkastelen myös etnografiassa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä sekä etnografian käyttöä kielimaisematutkimuksessa.

Etnografiaa käytetään menetelmänä tutkittaessa yhteisöjen kulttuurisia järjestelmiä (Vuorinen 2005). Tutkimuksessani tämä konkretisoituu siten, että etnografian avulla kuvailen koulukulttuuria ja ihmisten toimintaa siinä tietyin rajauksin. Laadullisen tutkimukseni tavoitteena on kuvata koulun kielellistä todellisuutta. Etnografian menetelmällinen anti on mahdollisuus kuvailla koulun arkea kokonaisvaltaisesti etukäteen asetettujen premissien pohjalta (Hirsjärvi ym. 2001/1997; Rantala 2005, 99–100).

Etnografian keinoin on mahdollista ihmisten toiminnan ymmärtäminen heidän elinkontekstissaan (Goldbart & Hustler 2005) arjen tapahtumia ja prosesseja dokumentoimalla (Honkanen 2012). Etnografia voidaan kiteyttää vastaamaan kysymykseen ”Mitä täällä tapahtuu?” Edelleen etnografia pyrkii selvittämään, miksi käytänteet ovat sellaisia kuin ovat. Etnografian pyrkimyksenä on ymmärtää, miten asiat tapahtuvat ja miksi asiat tapahtuvat siten kuin tapahtuvat (Heller 1999, 275; McCarty 2011, 3; Stritikus & Wiese 2006, 21; Wolcott 2008/1999, 73–74). Metodologisesti keskeistä näissä lähtökohdissa on kulttuurin määrittäminen ihmisten jokapäiväisessä toiminnassaan luomina arvoina, normeina, tapoina ja rutiineina (Rantala 2009, 2).

Etnografia liitetään perinteisesti etenkin antropologiaan ja sosiaalitieteisiin, mutta sitä käytetään myös kasvatustieteissä ja kielitieteissä (Martin-Jones, Blackledge & Creese 2012, 6; Rantala 2008, 127). Etnografian avulla voidaan tutkia, kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytössä ja muussa toiminnassa (Jokinen 1999; Martin-Jones, Blackledge & Creese 2012, 6; ks. myös Harjanne 2006). Etnografiaa on käytetty kielitieteessä

sosiaalisten vuorovaikutusprosessien, kielipolitiikan ja vähemmistö-enemmistösuhteiden kuvaamisessa monikielisessä koulukontekstissa (esim. Canagarajah 2001; Cavalcanti 1996; Luk & Lin 2007, Heller 2011; ks. myös Martin-Jones, Blackledge & Creese 2012, 6). Etnografisesti on tutkittu myös institutionaalista koulutusta, oppimisen rituaaleja sekä kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita (esim. Ford 1997/1987; Pollock 1997/1987; Sindell 1997/1987; Spindler & Spindler 1997/1987a, 1997/1987b).

Etnografia tulee kreikan sanoista *ethnos* (kansa) ja *graphia* (kirjoittaminen). Toisin sanoen etnografian tarkoituksena on kuvailla kansaa kirjoittamisen kautta. (Opas 2004.) Etnografiaa määritellään eri tavoin. Eri tieteenalojen, tutkijayhteisöiden ja tutkijoiden näkemykset etnografiasta vaihtelevat. (Lappalainen 2007, 9.) Etnografia voidaan nähdä tutkimusprosessia jäsentäväksi teoriaksi tai metodologiaksi (Lappalainen 2007, 10). Edelleen etnografia voidaan ymmärtää lähestymistavaksi, tutkimisen tyyliksi tai tutkimusmenetelmäksi (Salo 1999, 17). Voi sanoa, että selvärajaista etnografiaa ei ole olemassa, vaan erilaisia etnografian tulkintoja (Jokinen 1999). Etnografiaan mahtuu monenlaisia metodologisia ja metodisia lähestymistapoja, joten etnografia ylittää tieteen eri alojen rajoja (Rantala 2006, 226). Beverley Skeggsin (1997, 23) mukaan etnografia on tutkimusprosessi, jossa tutkija tuo näkyviin suhteensa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen (ks. myös Pietilä & Lauhamaa 2008, 440).

Kaikki eri tutkimustavat tähtäävät siihen, että tutkija kykenee hahmottamaan ja välittämään tutkittavasta kulttuurista kokonaiskuvan. Etnografinen tutkimus koostuu yleensä aidossa ympäristössä tehtävästä kenttätyöstä. Etnografiassa havainnointi tapahtuu sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Tutkimustavat, kentällä vietetty aika, aineiston koko ja muut tutkimuksen toteuttamistavat vaihtelevat tutkimuskohteen mukaan. Jari Eskola ja Juha Suoranta käyttävät etnografiasta kirjoittaessaan myös käsitettä ”kokemalla oppiminen”, joka viittaa tutkijan tavoitteeseen ymmärtää tutkimuskohteensa kulttuuria ajattelu- ja toimintatapoineen niin sanotusti sisältäpäin. Tämän ymmärryksen saavuttamiseksi tutkija viettää aikaa tutkimansa yhteisön arkipäivää katsellen, kuunnellen ja kysellen. Tutkimusaineisto kertyy tuolloin useista eri lähteistä, eri havainnoinnin muotojen sekä keskustelujen ja haastattelujen kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 106–107.) Esimerkiksi tutkijan itsensä pitämä päiväkirja voi olla osa tutkimusaineistoa (ks. Keskitalo 2010, 17, 88–89, 92–93). Etnografi-

alle tunnusomaista on kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa (Atkinson ym. 2001, 4; Skeggs 2001, 426).

Tutkimuksen yksityiskohdat vaihtelevat tilanteen mukaan, ja itse tutkijalla on tutkimuksessa aina hyvin suuri merkitys (Alasuutari 2001/1994, 69; Eskola & Suoranta 1998, 104; Vuorinen 2005). Etnografisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole löytää ja esittää yhtä ainoaa, lopullista totuutta, vaan sen tavoitteena on rakentaa tulkintaa aineiston analyysin ja kuvailun kautta. Tämä tulkinta voi toimia keskustelun avaajana ja uusien ajatusten herättäjänä. (Syrjäläinen 1994, 68, 78; Vuorinen 2005.) Etnografian taustafilosofiana on symbolinen interaktionismi, jonka perusajatus on, että kulttuuri muokkaa ihmisen käyttäytymistä (Metsämuuronen 2006, 94; Syrjäläinen 1994, 76). Kulttuurintutkimus on kiinnostunut inhimillisen toiminnan rakenteellisista ja kulttuurisista reunaehdoista ja edelleen näiden reunaehtojen puitteissa syntyvistä ja muotoutuvista subjektipositioista (Alasuutari 2006, ks. Lappalainen, Berg & Mietola 2011, 411).

Etnografi kuvailee ja analysoi aineistoaan käyttäen niin kutsuttua tiheää kuvaamista (Geertz 1973; Ryle 1996/1968; ks. myös Fingerroos 2003, 2; Syrjäläinen 1994, 68; Vuorinen 2005). Tiheällä kuvauksella pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja huomaamaan sosiaaliset ilmiöt. Tiheä kuvaus on osa etnografian tutkimuksellista luotettavuutta, sillä tieteellinen arvo perustuu toistettavuuden sijasta tiheään kuvaukseen. (Alvesson 2003, 171; Eskola & Suoranta 1998, 106–107; Palmu 2003, 6–7; Rantala 2005, 132; Salo 1999, 19.) Tiheän kuvauksen tavoitteena on ymmärtää, mitä informantit ajattelevat olevansa ja tekevänsä (Geertz 1973; Linnatsalo 2002).

Etnografista tutkimusprosessia voi havainnollistaa esimerkiksi syklin (Coffey & Atkinson 1996), kutomisen (Salon 1999) ja vyyhdin (Lappalainen 2006, 15) metaforin. Näillä vertauskuvilla on yritetty kuvailla tutkimuksen kulkua, joka ei täytä suoraviivaisen tutkimusraportoinnin muotoa. Etnografiassa nimittäin aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin: esianalyysia tutkija tekee jo kentällä, alustava analyysi kohdistaa ja tarkentaa tutkijan katsetta, ja alustavia hahmotelmia tutkimus-

raportista kirjoitetaan tavallisesti jo kenttätyövaiheen aikana. (Lappalainen 2007, 13.)

Etnografia voi tuoda näkyväksi todelliset käytänteet ja ideologiat, joita on muuten vaikea havaita (McCarty ym. 2011, 44). Olennaista etnografiassa onkin juuri mikrotason ja makrotason suhteiden tarkasteleminen (Suoranta 2008/1999). Etnografista tutkimusta kuvaava piirre on ollut se, että on tutkittu alistettujen ja syrjittyjen ryhmien kulttuureja (Lappalainen 2007, 12). Tällöin keskeisiksi kysymyksiksi nousevat tutkimuksen poliittiset lähtökohdat ja eettiset perusteet (Gray 2005).

4.2 Etnografinen koulututkimus

Kasvatustieteessä etnografiaa edustaa kouluetnografia. Kouluetnografia on tutkimusta, jota tehdään koulutusinstituutioissa tai koulutusinstituutioista. Englanninkielinen nimitys *educational ethnography* käännetään joko kasvatusetnografiaksi tai kouluetnografiaksi. Varsinaisten koulujen lisäksi kouluetnografialla voidaan tutkia muitakin koulutusta antavia instituutiota. (Delamont & Atkinson 1995; Lappalainen 2007, 12.) Koulutusinstituutio on tutkijalle tarkkarajainen tutkimuskenttä, jonka toimintaa raamittavat yhteiskunnalliset säädökset, opetussuunnitelmat ja jossa toimivien ammattilaisten koulutus on suhteellisen yhtenäistä. Kouluetnografiaa voi kontekstualisoida koulutuspoliittisiin linjauksiin ja koululle asetettuihin odotuksiin. (Lahelma & Gordon 2007, 17.)

Etnografiassa kouluun mennään tutkimustarkoituksessa katsomaan, mitä siellä tapahtuu (Suoranta 2008/1999; Rantala 2009). Keskeistä on ihmetellä, miksi koulussa toimitaan juuri niin kuin toimitaan (Rantala 2009, 2–4). Koulututkimuksessa on tunnettava tavallinen arki, jotta osaisi kiinnittää huomiota poikkeukseen. Tämä tutuus voidaan saavuttaa pitkäköllä kenttätyövaiheella tai tutkittavan koulun hyvällä tuntemisella. (Rantala 2008, 127–128, 137.) Toisaalta tuttuuteen turtuminen voi olla ongelma tutkimuksen luotettavuudelle (Coffey 1999). Kouluetnografiassa tuttu ja turvallinen koulu on nähtävä uusin silmin (Rantala 2008, 127–128, 137). Koulututkimuksessa ajanjaksona on usein käytetty yhtä lukukautta, mutta todellisuudessa tutkimuskysymys ja tutkimustilanne määrittävät kenttätyöhön tarvittavan ajan. Tutkimuksissa kouluetnografiaan käytetty aika on vaihdellut suurestikin. Kentällä eli koulussa vietetty aika ei välttämättä ole

pitkä, vaan käytetään monipuolista näkökulmaa, jossa erilaiset metodit ja lähestymistavat yhdistyvät aineiston hankinnassa ja analyysissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Esimerkiksi Ulla-Maija Salo (1999) suoritti tutkimuksensa syyslukukauden ensimmäisinä viikkoina.

Kouluetnografiassa tieto on ainutkertaista ja kontekstisidonnaista. Tutkimus esittää yhden ilmiön koulusta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ongelmia, jotka muuten voisivat jäädä huomaamatta tai tiedostamatta. Tutkimuksen kautta voidaan tarjota uutta tietoa koulun kehittämiseksi. (Keskitalo & Määttä 2011a, 69.) Kouluetnografia tutkii siis olemassa olevia ilmiöitä koulussa. Etnografisen tutkimuksen avulla saadaan tietoa, jonka avulla koululaitosta voidaan kehittää.

4.3 Kielimaisema etnografian tutkimuskohteena

Kielimaiseman tutkimuksessa on käytetty lingvististä, sosiologista ja sosiolingvististä lähestymistä. Jotkin lähestymistavoista juontavat myös psykologiaan ja maantieteeseen. (Gorter 2006, 4.) Etnografian keinoin kielimaisemaa eteläafrikkalaisessa lähiössä ovat tutkineet Christoffer Stroud ja Sibonile Mpendukana (2009, 2012). He tarkastelivat kielimaiseman tekstejä sosiolingvistisen mobiliteetin materiaana. Kate Torkington (2009) käytti etnografian metodeja tutkiessaan Portugalin turistialueen kielimaiseman asemaa kollektiivisen paikkaidentiteetin rakentumisessa. Michael Hornsby ja Dick Vigers (2012) tutkivat kielimaisemaa Walesissa ja Skotlannissa etnografisesti kuvien, haastattelujen sekä lehtiartikkeleiden avulla selvittäessään kieliasenteita ja vähemmistökielten asemaa kielimaisemassa. Etnografista neksus-analyysiä käyttivät Máitread Moriarty (2012) irlantilaisen matkailukohdekylän kielimaiseman tutkimuksessa sekä Sari Pietikäinen, Pia Lane, Hanni Salo ja Sirkka Laihiala-Kankainen (2011) lähestyessään pohjoisten alueiden kielimaisemaa. Edelleen Hanni Salo (2012) selvitti saamen kielen asemaa ja roolia Lapin turistikohteiden kielimaisemassa etnografian keinoin. Sari Pietikäinen (2012) tarkasteli saamenkielisten lasten monikielisyyttä sekä suhdetta saamen kieleen visuaalisen etnografian keinoin. Kara D. Brown (2012) lähestyi võrun kielen näkyvyyttä oppilaitosten kielimaisemassa etnografisesti.

Kielimaisemaa on lähestytty tavallisimmin keräämällä sekä määrällistä että laadullista aineistoa (Ben-Rafael ym. 2006, 25–26). Pääasiallisena

materiaalina käytetään kirjoitettua kieltä maisemassa (Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 3). Kielimaisemaa tutkitaan valokuvain, mutta lisäksi käytetään haastatteluja ja observointeja (Brown 2012, 287). Myös visuaalisia, psykologisia ja esteettisiä puolia voi käyttää tutkimuksessa (Gorter 2006, 4). Useat kielimaiseman tutkimukset on yhdistetty haastattelututkimuksiin, kielen suullisen käytön analyysiin tai kielilainsäädännön tutkimiseen (Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 4).

Kielimaiseman tutkimisen avulla voidaan tarkastella samanaikaisesti sekä instituutioita ja autonomisia yksittäisiä toimijoita, jotka yhdessä muokkaavat julkisen tilan kieltä. Kielimaiseman käsite auttaa kuvaamaan ihmisten, ryhmien, järjestöjen ja julkisten laitosten selviytymistä kompleksisen todellisuuden symbolipelissä. Tämä peli saattaa aluksi vaikuttaa kaoottiselta, sillä ideologinen hegemonia ja implisiittinen kielipolitiikka voivat olla vaikeasti havaittavissa. (Ben-Rafael ym. 2006, 25–26; Shohamy 2006, 50.) Etnografinen tutkimus voikin tehdä implisiittiset suhteet eksplisiittisiksi (Hymes 1980, 106; McCarty 2011, 44).

4.4 Etnografiset aineistonkeruumenetelmät

4.4.1 Observointi ja valokuvaaminen

Etnografiassa tavallinen aineistonkeruumenetelmä on observointi eli havainnointi. Observointiaineistoa voidaan kerätä valokuvauksen, filmaamisen, videoinnin ja havainnointilomakkeen avulla tai tutkija voi kirjata havaintonsa päiväkirjaan (Wragg 1999/1994, 8–49). Tutkija voi valita osallistuuko havainnoimaansa toimintaan vai jääkö vain tarkkailijaksi. Tutkijan tai esimerkiksi käytettävän kameran läsnäolon vaikutus tutkimusprosessiin pyritään huomioimaan. Etnografiassa ymmärretään, että täysin tutkijan vaikutuksesta ”puhdasta” materiaalia on mahdotonta hankkia. Eri-laiset aineistot taas vaikuttavat tulkintaan. (Hammersley & Atkinson 2004, 157–159.)

Tutkimukseni kohteena on koulun kielimaisema. Kielimaiseman tutkimusmetodina käytetään tavallisesti useiden kuvien ottamista tietyllä rajatulla alueella (Gorter 2006, 4). Tutkija voi käyttää valokuvaa ikään kuin ylimääräisenä ”silmänä” työssään. Valokuva dokumentoi kielellisen todellisuuden tietyssä paikassa ja ajassa. Toisaalta siihen kirjautuvat myös kulttuurinen

ja visuaalinen perinne, valokuvan näkökulma ja rajausta sekä kuvaajan rooli. (Dufva & Pietikäinen 2009; Kress & van Leeuwen 1996.) Kuvat uusintavat ja kommentoivat kielellisiä käytänteitä, mutta voivat myös muuttaa niitä (Dufva & Pietikäinen 2009).

Etnografiassa kuvaamisella on pitkä perinne. Kuvaaminen antaa runsaasti mahdollisuuksia ymmärtää tutkittavaa kohdetta, sillä kuvaa voi rauhassa tarkastella jälkepäin moneen kertaan. Kuva antaa myös mahdollisuuden nähdä kulttuuri sen omilla ehdoilla. Kuville haetaan tarkoituksia ja selityksiä siinä ympäristössä, mihin tapahtumat sijoittuvat. Ongelmana alkuperäiskansatutkimuksessa voi olla länsimaisen ihmisen katse, jolla paikallista kulttuuria ja ihmistä tarkastellaan ja selitetään omasta kulttuurista käsin ymmärtämättä ilmiöiden kontekstuaalisuutta (Collier & Collier 1986/1967, 5–13; Rantala 2005, 131).

Digikameroilla voidaan ottaa suuria kuvamääriä ja kuvien käsittely on melko helppoa. Kielimaiseman kuvaaminen digikameralla ja kuvien siirtäminen tiedostoon tietokoneelle onkin yksinkertaista, mutta kielimaisematutkimusta tehtäessä on ratkaistava muita kysymyksiä, kuten kuvattavan alueen ja kuvien määrä. Kuvat ja alue on valittava tutkimuskysymyksen mukaan. Silti ongelmallista voi olla valita, mitä sisällytetään kielimaisemaan ja miten kuvat rajataan. Tutkimusta suunniteltaessa on valittava kuvattavaksi representatiivinen alue. Edelleen on pohdittava, mitä kuvataan ja mikä on analyysiyksikkö. On mietittävä, rajataanko analysoitavaksi tekstiksi erilliset tekstiarkit vai esimerkiksi ilmoitustaulu tai näyteikkunakokonaisuus. On myös valittava suhtautuminen liikkuvaan tekstiin eli liikkuviin esineisiin tai ihmisiin, joissa on tekstiä. Näitä voivat olla autot, tekstillisiin vaatteisiin pukeutuneet ihmiset, vaihtuvat mainokset, tietokonenäytöllä vaihtuva teksti tai televisioruudun vaihtuva teksti. (Gorter 2006, 4; ks. myös Edelman 2010.) Kielimaiseman tekstejä (opasteita, ilmoituksia, kylttejä, viittoja) kuvattaessa kuvaan tulisi ottaa mukaan myös tekstin esiintymisympäristö ja tekstin sijoittuminen siihen (Pennycook 2009, 304–306).

4.4.2 Haastattelu ja kysely

Valokuva-aineistoa voidaan täydentää haastatteluin (Gorter 2006, 4). Laadullisessa tutkimuksessa katsotaan tiedon olevan moninaista, jolloin tutkimukseen osallistuvien äänet ovat tärkeä osa tutkimustiedon muodos-

tumista (Creswell 2003, 9–11). Haastattelujen kautta tutkittavat selittävät ilmiötä tai haastavat tutkijan ajattelua. Siten tutkittavien näkemykset ovat tutkimuksessa mukana myös osaltaan varmistamassa tutkimuksen laatua. (Tolonen & Palmu 2007.) Haastattelun ja observoinnin yhdistäminen voi auttaa havainnointia, sillä huomio voidaan kiinnittää haastattelussa mainittuihin seikkoihin. Edelleen observoinnin avulla tutkijalle voi avautua uusia kysymyksiä haastattelua varten. (Hammersley & Atkinson 2004, 157–159.)

Tutkimushaastattelu on tiettyä aihetta koskeva keskustelu, jonka etenemistä haastatteliija ohjaa. Samalla haastatteliija pyrkii siihen, että haastateltava puhuisi mahdollisimman avoimesti omista käsityksistään (Kvale 1996). Tavallisesti haastattelu nauhoitetaan (Tolonen & Palmu 2007, 92). Aina ei nauhoittaminen ole kuitenkaan mahdollista. Silloin voidaan käyttää kirjoitettuja muistiinpanoja joko haastattelutilanteessa tai heti sen jälkeen. Haastattelutilanteet ovat useimmiten etukäteen suunniteltuja ja sovittuja. Toisaalta haastattelut saattavat syntyä spontaanisti kenttätyötilanteessa, jolloin informantti ehkä itse ottaa kontaktia tutkijaan. (Hammersley & Atkinson 2004.)

Haastattelumetodiin kuuluu keskeisenä haastateltavien valinta. Etnografisessa tutkimuksessa välttämätöntä ei ole representatiivinen joukko haastateltavia, vaan niiden informanttien tavoittaminen, joiden mielipide on kiinnostava tutkimuksen kannalta (Hammersley & Atkinson 2004, 159). Aina tutkittavat eivät ole halukkaita kertomaan näkemyksiään tutkijalle. Kaikki eivät ole yhtä verbaalisia tai yhtä kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta ja siihen liittyvistä kysymyksistä. Se, mitä tutkittava haluaa kertoa, riippuu monesta tekijästä kuten ajasta, paikasta, tunnetiloista haastatteluhetkellä sekä haastateltavan ja haastattelijan välisistä suhteista. (Hammersley & Atkinson 2004, 167–169; Tolonen & Palmu 2007, 91, 101–102.)

Haastattelut tapahtuvat kenttätyövaiheessa, jolloin tutkija ja informantti ovat jossain määrin toisilleen tuttuja tai ainakin heillä on jokin käsitys toisistaan (Tolonen & Palmu 2007, 92). Haastattelijan henkilökohtaiset ominaisuudet (ikä, sukupuoli, koulutustausta) voivat vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Toisaalta niiden ei tarvitse olla haastattelun sujuvuuden esteenä. Oleellista on muun muassa se, miten haastatteliija esittelee itsensä. Tutkija voi käyttää apunaan yhteistä taustaa tai yhteisiä kiinnostuksen

kohteita haastateltavan kanssa. (Hammersley & Atkinson 2004, 167–169.) Alkuperäiskansatutkimuksessa, samoin kuin lasten ja nuorten tutkimisessa, haastattelijan ja haastateltavien väliset valtasuhteet on tärkeä tiedostaa. Eettisesti tärkeää on, ettei tutkimus saa vahingoittaa tai halventaa tutkittavia (Forskningsetiske komiteer 2006, 20–26).

Yhtä tärkeää kuin suhde haastateltavaan on hyvän haastattelutilanteen luominen sekä kysymysten muotoilu. Toisinaan ryhmähaastattelu voi olla turvallisempi haastateltaville ja luoda avoimemman ja keskusteleavamman ilmapiirin. (Hammersley & Atkinson 2004, 170.) Toisaalta kokemukseni mukaan ryhmän sisäiset asetelmat, joista tutkija ei välttämättä ole tietoinen, voivat myös vähentää joidenkuiden haastateltavien avoimuutta ja turvallisuuden tunnetta ilmaista itseään ryhmätilanteessa.

Haastattelupaikka saattaa vaikuttaa haastattelun sujuvuuteen ja esille tuleviin asioihin. On otettava huomioon, ollaanko haastattelutilanteessa haastateltavan vai haastattelijan omimmalla ”reviirillä”. Koulututkimuksessa luokkahuonetta ei pidetä parhaana mahdollisena oppilaiden haastattelupaikkana. Koska haastattelutilanteessa pyritään avoimeen ja turvalliseen ilmapiiriin, haastattelupaikka ei saisi olla häiriöille altis, mutta ei myöskään sitoa haastateltavaa tai haastattelijaa tiettyyn rooliin. (Burgess 1988; Hammersley & Atkinson 2004, 174–176; Lyman & Scott 1970; Tolonen & Palmu 2007, 91, 101–102.)

Haastattelujen lisäksi tutkittavien ääni voidaan saada esiin lomakekyselyn kautta. Kyselylomakeaineistoa käytetään useissa tutkimusotteissa, ja se sopii myös etnografiseen tutkimukseen (ks. Harjanne 2006; LeCompte & Preissle 1993, 2–3). Kyselylomakkeen laadinnassa olen käyttänyt sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä (ks. Liitteet 7 ja 8).

4.5 Kielimaiseman analysointi

Varhaisimmissa kielimaisematutkimuksissa käytettiin kvantitatiivista lähestymistä ja laajaa kuvamateriaalia. Materiaalista laskettiin esimerkiksi kunkin kielen esiintymismäärä (ks. Backhaus 2007; Ben-Rafael ym. 2006; Lanza & Woldemariam 2009). Analyysia varten kielimaiseman tekstit voidaan taulukoida käytetyn kielen ja tekstin laatijatahon mukaan. Taulukon tarkoituksena on tuoda esiin kunkin kielen esiintymisen prosentiosuuk-

sia tietyllä alueella tai osuutta tiettyjen toimijoiden teksteistä. (ks. esim. Backhaus 2006; Barni 2006; Ben-Rafael ym. 2006; Cenoz & Gorter 2006; El-Yasin & Mahadin 1996; Huebner 2006; Lüdi 2007; Schlick 2002.) Monikielistä kielimaisemaa tutkiessaan tutkijan on määriteltävä teksteissä esiintyvä kieli tai kielet (Edelman 2010, 67). Jos tekstissä esiintyy koodinvaihtoa tai lainasanoja, voi kielen määrittelemisen olla hankalaa tai teksti voidaan tulkita monikieliseksi (Edelman 2010, 67–68; Pennycook 2009, 306).

Viime aikoina kvalitatiivinen kielimaiseman tutkimus on lisääntynyt, jolloin tekstien lingvistiset ominaisuudet ovat olleet mielenkiinnon kohteena ja kuvattujen tekstien määrä on pienentynyt (esim. Stroud ja Mpendukana 2009; Pennycook 2010). Edelleen tekstien materiaalsiin ominaisuuksiin sekä sijoittumiseen niiden ympäristössä on kiinnitetty huomiota (esim. Blommaert & Huang 2010; Stroud & Mpendukana 2009). Samalla huomio on suuntautunut kylteistä ja ilmoitustauluista liikkuvaan tekstiin (ks. Coupland 2010; Reh 2004; Sebba 2010). Kielimaiseman tutkimuksessa on siirrytty tutkimaan myös julkisen tekstin ja ihmisen vuorovaikutusta arjessa (ks. Blommaert 2012; Leeman & Modan 2009; Malinowski 2009; Milani 2013; Todd Garvin 2010; Trumper-Hecht 2010; Stroud & Jegels 2013).

Tutkimuksessanitarkastelen saamen kielen paikkaa koulun eri tiloissa sekä sen esiintymistä monikielissä teksteissä. Tarkastelussani on mukana myös kielimaiseman fyysisiä ominaisuuksia eli tekstien materiaali, koko ja väri. Kielimaiseman varhaisessa tutkimuksessa maisema nähtiin tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon tekstiä kirjoitetaan. Tekstiä ympäröivää fyysistä tilaa sekä tekstin sijoittumista siihen ei tuolloin otettu mukaan kielimaiseman analyysiin. Myöhemmän käsityksen mukaan kielimaisema tulee tulkita ympäristönsä kautta, jolloin kielimaiseman eri elementtien sijoittuminen fyysiseen tilaan ja asettuminen katsojan näkökenttään on oleellista tulkin- nalle. Tämän näkemyksen mukaan kielimaisemaa ei voi tulkita pelkästään tekstejä tarkastelemalla, vaan pitää ottaa huomioon tekstien sijoittelu eri sosiaalsiin yhteyksiin. (Pennycook 2009; Stroud & Mpendukana 2009.) Oppilaitoskontekstissa tämä tarkoittaa muun muassa kielimaiseman sijoit- tumista eri tiloihin koulurakennuksessa (esim. Brown 2012).

Tutkimuksessani kartoitan myös, kuka laatii tekstejä oppilaitoksen kieli- maisemaan ja mitä kielellisiä ratkaisuja ja valintoja tekstejä laadittaessa

on tehty. Edelleen selvitän opiskelijoiden kokemuksia kielimaisemasta. Kielimaisemantutkimuksessa käytetään kielimaiseman luomiseen osallistujista sanaa ”toimija” (engl. *actor*). Jokaisella toimijalla on oma roolinsa. He teettävät elementtejä kielimaisemaan, laativat niitä itse tai lukevat niitä. (Ben-Rafael ym. 2006, 27.) Kielimaisemaa tutkittaessa on keskeistä kysyä näiden toimijoiden motiiveja ja taustaoletuksia. Samalla voidaan tarkastella, miten erilaiset kielelliset mahdollisuudet otetaan käyttöön kielimaisemassa. (Pennycook 2009, 304–306; Salo 2012, 256.) Se, millä kielellä kirjoitetaan ja mitä sanoja käytetään, on kirjoittajan kielellisten valintojen tulos. Nämä valinnat taas liittyvät suurempiin ilmiöihin, kuten kieli-identiteetin esille tuomiseen, kielipolitiikkaan, kieli-ideologiaan, globalisaatioon tai kirjoitustaitoon. (Jaworski & Thurlow 2010, 10–11; Shohamy 2006, 111.)

Seuraavien diskurssiperiaatteiden on nähty säätelevän kielimaisemaan kirjoittamista: 1) kirjoita kielellä, jota osaat, 2) kirjoita mieluiten kielellä/kielillä, joita oletetut lukijat osaavat, ja 3) kirjoita mieluiten kielellä, johon identifioitunut tai johon haluat identifioitua (Kallen 2009; Spolsky 2009). Kielen valinnassa ratkaisevassa asemassa voivat olla kirjoitustaito sekä perinne kielen kirjallisesta käytöstä. Monien vähemmistökielten tai alkuperäiskielten puhujilta puuttuu oman äidinkielen kirjoitustaito. Tähän tilanteeseen ovat voineet johtaa kielipoliittiset toimet, kuten äidinkielen koulutuksen puuttuminen. Kirjoitus- ja lukutaidon sekä kirjallisen perinteen analysointi onkin keskeistä, kun analysoidaan vähemmistökielten asemaa kielimaisemassa (Spolsky 2009, 29–30). Saamen kielen vähäistä näkyvyyttä yksityisissä kylteissä ja ilmoituksissa on selitetty saamenkielisten henkilöiden rajallisella saamen kielen kirjoitustottumuksella (Salo 2012, 253).

Kielimaiseman toimijoita ovat myös tekstien lukijat. Kielimaiseman kirjoittajat haluavat oman tekstinsä kiinnittävän tietyn lukijaryhmän huomion eli tarkoituksena on saada *relevanttien osallistujien* huomio. (Goffman 1963; Jones 2005; Scollon 2001, 4; Scollon & Scollon 2003.) Kielimaisema muuttuu merkitykselliseksi vasta havaitsemisen kautta. Vaikka ympäristö olisi täynnä tekstejä, ne voivat kuitenkin jäädä havaitsematta. Keskeistä on, mihin lukija kiinnittää huomiota, sillä siten luodaan niin kutsuttuja *kiinnostuksen paikkoja* (engl. *sites of engagement*) (Jaworski & Thurlow 2010, 27). Rodney Jonesin (2005) mukaan kiinnostuksen paikka on se hetki ajassa tai

paikka tilassa, jossa toiminta, tässä tapauksessa tekstin havaitseminen ja lukeminen, tapahtuu. Goffmanilaisittain kiinnostuksen paikkaa voi kuvata paikaksi, joissa toiminta on (engl. *where the action is*) (Goffman 1963). Huomion ulkopuolelle jää liian tuttu, liian pieni teksti tai teksti, jonka sisältämälle informaatiolle ei ole käyttöä (Jaworski & Thurlow 2010, 27).

Kun tutkitaan vähemmistökieltä kielimaisemassa, hankittu materiaali analysoidaan suhteessa kielen esiintymiseen, statukseen tai funktioon. Analyysi keskittyy symbolisiin käytäntöihin. Analyysin avulla saadaan selville, miten ihmiset käyttävät kieltä. (Ben-Rafael ym. 2006, 25–26; Marten, Van Mensel & Gorter 2012, 3.) Eri kielten saamia erilaisia painotuksia kielimaisemassa on selitetty eri toimijoiden motiiveilla ja kielten asemalla yhteisössä. Eri kielet voivat palvella eri funktioita kielimaisemassa. Eri kielten käyttämisellä voi olla informatiivisia ja symbolisia tavoitteita. Jos kielimaiseman lukijoina ei ole yksikielisiä vähemmistökielen puhujia, vähemmistökielen käyttäminen kielimaisemassa palvelee enemmän symbolisia kuin kommunikatiivisia tavoitteita. (Kelly-Holmes & Atkinson. 2007, 34.)

Ben-Rafael ym. (2006) analysoivat eri kielikoodien esiintymistä kielimaisemassa valtasuhteiden, identiteetin ilmaisun ja hyötynäkökulman kautta. He selittivät tietyn kielikoodin dominoivaa asemaa kielimaisemassa eri kielten puhujaryhmien välisten *valtasuhteiden* kautta. Tulkinta pohjautuu bourdieulaiseen näkemykseen siitä, että sosiaalista todellisuutta säätelevät siihen osallistuvien epätasaiset valtasuhteet. (Ben-Rafael ym. 2006; Bourdieu 1983, 1993.) Kielimaisema voidaan siis tulkita etnolingvististen ryhmien kilpailunäyttämöksi, jossa taistellaan keskeisestä asemasta sosiaalisessa tilassa. Esiintymiseen kielimaisemassa vaikuttaa ryhmän poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen vallan aste tietyssä yhteisössä. (Trumper-Hetch 2010, 250–251.)

Edelleen Ben-Rafael ym. (2006) huomasivat, että eri kielten esiintymistä kielimaisemassa saattoi selittää myös identiteetin ilmaisuna. Goffmannilaisen analyysin mukaan sosiaalista toimintaa määrää siihen osallistuvien osapuolten oman itsen esittely (Goffmann 1963, 1981). Kielimaisemasta löytyy siis erilaisten yhteisöjen *identiteettimarkkörejä*. Tämän tulkinnan kautta voidaan tutkia esimerkiksi etnisten ryhmien halua näyttäytyä julkisella areenalla. (Ben-Rafael ym. 2006.)

Ben-Rafael ym. (2006) havaitsivat myös, että kielimaisemaa muokkaa *hyötynäkökulma*. Tulkinta perustuu Boudonin (1990, 2003) oletukselle, että sosiaalista toimintaa määrittää toimijan rationaalinen harkinta (engl. *good reasons*). Tästä näkökulmasta katsoen kielimaisema heijastelee sitä vaikutusta, mitä sillä toivotaan olevan lukijoihin. *Good reasons* -periaatteen taustalla voidaan nähdä kieliekonominen ajattelu (Ben-Rafael ym. 2006, 9–10, 23–25).

Kielimaiseman analyysin pohjana voidaan käyttää tekstien jakamista ryhmiin tekstin laatijatahon mukaan, jolloin kielimaiseman tulkinnan lähtökohtana on kielipolitiikka. Kielimaiseman rakenne voi vaikuttaa kaoottiselta, mutta se heijastelee aina julkisen tilan symbolista konstruktiota. Kielimaisemaa analysoitaessa aineiston voi jakaa virallisiin (julkiset laitokset, julkiset kyltit, julkiset ilmoitukset, katukyltit) ja epävirallisiin teksteihin (kauppojen kyltit, yksityiset liiketoimintakyltit, yksityiset ilmoitukset ja mainokset). Tätä jakoa on käytetty virallisen kielipolitiikan ja yksityisten tahojen kielenvalinnan välisen eron analysoimiseen ja kielipolitiikan käytännön toteutumisen analyysissa. (Ben-Rafael ym. 2006; Gorter 2006, 4; Sebba 2007.)

Landry ja Bourhis ovat tarkastelleet kielen valintaa virallisessa ja epävirallisessa tekstityksessä kielimaiseman *konsistenssin* kautta. Saman kielen valinta kummankin tahon teksteissä kuvaa kielellistä yhtenäisyyttä. Jos taas on havaittavissa selvä ero kielen valinnassa, kielimaisema viestii sosiaalisesta epäsovusta. (Landry & Bourhis 1997, 27.) Curtin (2009, 222) on kuitenkin havainnut, että hyvinkin suuri vaihtelu kielimaisemassa ei välttämättä kuvaa sosiaalista epäsovua, vaan on ainoastaan osa hierarkkista merkkihallintoa. Toisaalta yhtenäinen kielimaisema ei aina kuvaa alueen kielitilannetta puhuttujen kielten osalta (esim. Salo 2012, 253).

Tutkimuksissa on havaittu, että kielimaiseman olemusta säätelevät kirjoittajien erilaiset motivaatiot, kieli- ja kirjoitustaito sekä yhteiskunnalliset ilmiöt. Kielimaiseman monikielisyyttä voidaan tutkia tietyn alueen kielimaisemassa käytettyjen kielten kautta. Lisäksi voidaan tutkia yksittäisiä monikielisiä tekstejä, jolloin analysoidaan eri kielten suhdetta toisiinsa tekstitasolla. Samalla tarkastellaan monikielisen henkilön kielenvalintastrategioita.

4.6 Monikielisen tekstin tulkinta

Kielimaisema voi koostua yksikielisistä teksteistä ja monikielisistä teksteistä, joissa eri kieliä käytetään samassa tekstissä. Monikielisiä tekstejä tulkitaan omina kokonaisuuksinaan, jolloin mielenkiinnon kohteena on eri kielten merkitys tekstissä. Analyysissä teksti voidaan pilkkoa ja purkaa pienempiin osiin, joiden sisältöä ja suhdetta toisiinsa tarkastellaan. Analyysin tarkoituksena on yleisten linjojen löytyminen. Aineiston jäsentämistä seuraa synteesi, jossa nostetaan esiin yleisiä linjoja tekstiaineistosta. Tavoitteena on ymmärrys ja tulkinta siitä, mitä merkityksiä eri kielet saavat monikielisessä tekstissä. Tulkinnassa analyysin tulosta peilataan oman ajattelun ja muiden teorian sekä aikaisempien tutkimusten kanssa. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4.6.1 Monikielisen teksti

Tutkimani oppilaitoksen henkilökunta ja opiskelijat ovat monikielisiä. Monikielisen henkilön kielenkäyttöstrategiat poikkeavat yksikielisen henkilön kielellisistä strategioista. Siksi monikielisten kielitaitoa ei myöskään voi verrata yksikielisen henkilön kielitaitoon. Monikielisen henkilön kielet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja monikielinen henkilö voi halutessaan käyttää koko kielellistä repertuaariaan kielellisessä toiminnassaan. (Cenoz & Gorter 2008, 279.) Sosiolingvistisen näkemyksen mukaan monikielisyys on sosiaalisesti rakentunutta ja monikielinen henkilö on sosiaalinen toimija. Monikielinen henkilö määrittelee itsensä ja muut kielellisten valintojensa kautta tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. (Wei 2008, 13; ks. myös Alanen 2012, 15.)

Monikielisellä henkilöllä on hallussaan yksikielistä laajempi kielirepertuaari, joita hän saattaa käyttää myös kirjoittamisessa ja lukemisessa. Nancy Hornberger (1990, 213) määrittelee kaksikielisen kirjoitus- ja lukutaidon (engl. *biliteracy*) kaikiksi instansseiksi, joissa kommunikaatio tapahtuu kirjallisesti kahdella tai useammalla kielellä. Monikielisen kielimaiseman luomisessa ja lukemisessa käytetään monenlaisia kielellisiä resursseja ja kielellisiä valintoja.

Kielimaisemassa monikielisyys voi näkyä eri kielten käytöllä eri teksteissä tai monikielisinä teksteinä. Kielimaiseman monikielisten tekstien tarkastelemiseksi on laadittu luokitteluja kielten esiintymisestä sekä tekstissä käytettyjen kielten välisistä suhteista toisiinsa (Reh 2004; Sebba 2007; Vaish

2008). Edelleen on tarkasteltu eri kielten käytön ja niiden esiintymispaikan merkitystä kyltissä (Cenoz & Gorter 2006; Scollon & Scollon 2003). Myös vähemmistökielten käyttöä tuotteiden tai paikkojen nimeämisessä sekä turismin palveluksessa on tuotu esiin tutkimuksissa (Edelman 2010; Jaworski & Thurlow 2010; Reershemius 2011; Salo 2012). Kaksikielisissä teksteissä esiintyvien kielten suhdetta toisiinsa on tutkittu kummankin kielen toimittaman funktion kannalta (Barni & Bagna 2009). Myös koodinvaihdon käyttöä internetissä ja muussa liikkuvassa julkisessa kielessä on tarkasteltu (Androutsopoulos 2007a; 2007b; ks. myös Androutsopoulos 2014).

On mahdollista, ettei kaikkea monikielisen tekstin informaatiota tuotetaakaan samanlaisena molemmilla kielillä (Cenoz & Gorter 2008, 279). Tällöin kielen valintastrategioita analysoidessa on mahdollista siirtyä sana- tai lausetasolle. Kaksikielisiä tekstejä ei voi aina tulkita eri kielten parallellina käytönä. Tulkinnessa on otettava huomioon taustavaikuttajat, kuten kielipolitiikka ja kielensuunnittelu sekä analysoitava kielen fonologinen, syntaktinen ja ortografinen käyttö. Myös visuaalinen muotoilu sekä historiallinen konteksti on muistettava. Edelleen voi kiinnittää huomiota kielelliseen innovatiivisuuteen ja luovuuteen, kuten sanoilla leikittelyyn tai uusien sanojen ja sanamuotojen luomiseen. (Jaworski & Thurlow 2010, 25; Sebba 2012, 1–17.)

Kielten keskinäinen järjestys tekstissä on toimijan eli tekstin laatijan valinnan tulos, ja se symboloi eri kielten arvostusta. Länsimaisen lukutavan mukaan suositumpana voidaan pitää vasemmalla puolella tai ylempänä olevaa kieltä. Myös fonttikoolla tai väreillä on merkitystä (Kress & van Leeuwen 1996, myös Edelman 2010.) Kieli, jota halutaan korostaa, on kirjoitettu ensimmäisenä, suurilla fonteilla ja sillä on tuotettu eniten informaatiota. Kunkin kielen käyttömäärä sekä sille valittu paikka kielimaisemassa ilmaisevat kielen asemaa. (Cenoz & Gorter 2006, 74–77; Scollon & Scollon 2003, 120.) Kun kielten välinen dominanssi on ratkaistu, voidaan muiden kielten funktio tekstissä tulkita suhteessa hallitsevaan kieleen. *Informatiivinen funktio* on kyseessä silloin, kun tällä kielellä tuotetaan jotakin uutta informaatiota. *Selittävä funktio* tarkoittaa esimerkiksi dominoivan kielen käännöstä. *Kieliopillinen funktio* on kielellä, joka esiintyy toisenkielisen tekstin sisällä. (Barni & Bagna 2009, 135.)

Kielimaisemassa erilaiset tekstit edellyttävät lukijoilta eri taitoja. Täten tekstin rakenteen perusteella voidaan tulkita, kenelle se on tarkoitettu. Yksikieliset tekstit on tarkoitettu kyseisen kieliyhteisön jäsenille, kun taas monikieliset tekstit avutuvat myös useampien kieliyhteisöjen jäsenille. (Barni & Bagna 2009, 132.) Ann-Katrien Botterman (2011) on käyttänyt tutkimuksessaan Ghentin kielimaisemasta jakoa yksikielisiin (engl. *monolingual*), tasa-arvoisesti kaksikielisiin (engl. *equally bilingual*) ja epätasa-arvoisesti kaksi- ja monikielisiin (engl. *non-equally bi- or multilingual*) teksteihin.

Mechthild Reh (2004) on jakanut monikielisen kirjoituksen (engl. *multilingual writing*) näkyvään *monikieliseen kirjoitukseen* ja *peitettyyn monikieliseen kirjoitukseen*. Näkyvällä monikielisyydellä hän tarkoittaa sitä, että tekstin monikielisyys on nähtävissä yhdellä kertaa, siis että erikielisten versioiden pohjamateriaali on sama ja lisäksi erikieliset tekstit on luettavissa samalta paikalta. Peitetyllä monikielisyydellä hän tarkoittaa sitä, että sama teksti voi esiintyä muulla kielellä jossakin toisaalla.

Näkyvästi monikielisen tekstin Reh (2004) on jakanut neljään tyyppiin. Rehin luokittelu on lukijalähtöinen eli katsotaan, mitä taitoja teksti edellyttää lukijalta tai millaisille lukijoille se on suunnattu: a) Ainoastaan *yksikieliset tekstit* lähestyvät lukijoita, jotka hallitsevat kyseessä olevan kielen, mutta syrjivät kyseistä kieltä taitamattomia lukijoita. b) *Toistavasti monikielisisä* teksteissä (engl. *duplicating multilingual writing*) kaikki informaatio on tarkasti käännetty useammalle kielelle. Tällaiset tekstit perustuvat olettamukseen, että potentiaalisella lukijakunnalla on vaihteleva kielitausta (eri äidinkielet) ja että lukijat ovat yksikielisiä. c) *Katkonaisesti tai osittain monikieliset tekstit* (engl. *fragmentary multilingual writing*) tarkoittavat tekstejä, joissa kokonainen teksti on kirjoitettu vain yhdellä kielellä, mutta valitut osat on annettu myös toisella kielellä. d) *Päällekkäisesti monikielisessä kirjoituksessa* (engl. *overlapping multilingual writing*) vain osa informaatiosta on useammalla kielellä eikä tekstiä ole käännetty sanatarkasti. Tällaiset kirjoitustavat kertovat hierarkkisesta suhteesta kielten välillä sekä lukijoiden oletetusta hierarkkisesta kielitaidosta, sillä tekstien antama informaatio vaihtelee kielen mukaan. e) *Täydentävä monikielisyys* (engl. *complementary multilingual writing*) tarkoittaa tekstiä, jossa eri tietoa tekstissä on annettu eri kielillä ja nämä täydentävät toisiaan. Tekstin

ymmärtäminen edellyttää siis monikielisyyttä myös lukijakunnalta. (Reh 2004, 8–15; ks. myös Edelman 2010; de Vries & Arocena Egaña 2011.)

Adams (2003, 30–31) käyttää monikielisistä teksteistä nimitystä *kaksikieliset tekstit* silloin, kun kahdella erikielisellä versiolla on ainakin osittain yhteinen sisältö. Nämä erikieliset versiot voivat siis ainakin jonkin verran toistaa samaa informaatiota. *Sekoitetut tekstit* taas sisältävät erikielisiä ilmaisuja, jotka tuottavat yhden yhteisen sisällön.

Vaish tekee jaon *biliteraaleihin teksteihin ja hybriditeksteihin*. Biliteraali teksti on kirjoitettu kahdella kielellä tai käyttää kahden kielen ja kulttuurin symboleja, kun taas hybriditeksti sekoittaa kieliä ja käyttää monikielisyyttä resurssina sekä esteettisesti luovana keinona tavoittaakseen vastaanottajan (lukijan) (Vaish 2008, 39). Vaishin ja Adamsin luokitteluja voidaankin pitää jonkinlaisina yläkäsitejakoina tarkemmalle monikielisen tekstin analyysille.

Edellä mainitut erilaiset monikielisen tekstin jaot lankeavat osittain päällekkäin. Ymmärrän Bottermanin (2011) tasa-arvoisesti kaksikieliseksi nimittämien tekstien vastaavan Rehin (2004) toistavasti kaksikielisiä tekstejä. Sen sijaan Botterman (2011) käyttää nimitystä epätasa-arvoisesti kaksikielinen teksti kaikista niistä teksteistä, jotka Reh jakaa kolmeen ryhmään päällekkäisesti, katkonaisesti ja täydentävästi kaksikielisiin teksteihin. Edelleen Rehin (2004) mainitsemia katkonaisesti ja täydentävästi kaksikielisiä tekstejä voidaan verrata Adamsin (2003) sekoitettuihin teksteihin. Sekoitetuista teksteistä taas osa kuuluu Vaishin (2008) mukaan hybriditekstien ryhmään. Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin tässä tutkimuksessa aineiston ja tutkijan tulkinnan perusteella valituista kategorioista.

4.6.2 Koodinvaihto ja lainat

Tutkimuksessani tarkastelen monikielisiä suullisen ja kirjallisen kielen käytäntöjä. Monikielisiä käytäntöjä voidaan tutkia koodinvaihdon käsitteen kautta. Koodinvaihdolla tarkoitetaan kahden tai useamman kielen käyttöä samassa ilmaisussa, puhunnoksessa tai keskustelussa. Koodinvaihtoon suhtaudutaan usein kielteisesti, koska sitä pidetään laiskana tai huolimattomana kielenkäyttönä tai jopa osoituksena puutteellisesta kielitaidosta,

mutta koodinvaihto on keskeinen ja tärkeä osa monikielisten henkilöiden kielenkäyttöä. (Grosjean 1982, 146–147.)

Koodinvaihtoa on perinteisesti tutkittu nimenomaan puhutusta kielestä, mutta sittemmin monet tutkijat ovat huomanneet, ettei koodin vaihtaminen rajoitu vain suulliseen kommunikaatioon. Kirjallinen koodinvaihto tunnetaan peräti antiikin ajoilta asti, joten voisi kliseisesti todeta, että jo muinaiset roomalaisetkin vaihtoivat kirjallista koodia. (Kalliokoski 2009, 13–14; Leiwo 2009.) Koodinvaihdot voi jakaa kolmeen tyyppiin: 1) vaihdetaan yksi sana, 2) koodinvaihto koskee kokonaista lausetta tai 3) koodia voidaan vaihtaa usean lauseen ajaksi (Grosjean 1982, 145–146). Yhden tai muutaman sanan kohdalla tapahtuvasta koodinvaihdosta on käytetty myös termiä koodinsekoittaminen (engl. *codemixing*), kun taas koodinvaihdolla on tarkoitettu siirtymistä toiseen kieleen lausetasolla (Baker 2011/1993, 107). Omassa analyysissäni en erottele koodinvaihtoa ja koodinsekoittamista, vaan käytän termiä koodinvaihto sekä yhden sanan että pidemmistä vaihdoista.

Suullisen kielen koodinvaihtoon on useita syitä. Koodinvaihto voi johtua esimerkiksi viimeksi käytetyn kielen jatkamisesta, jonkun jättämisestä keskustelun ulkopuolelle tai oikean kuulijan tarkentamisesta. Koodinvaihtoa käytetään oikean ilmaisun löytämiseksi, viestin korostamiseksi ja identiteetin markkeeraamiseksi. Myös voimakkaat tunteet, statuksen nosto, auktoriteetin lisääminen tai oman taidon korostaminen voivat olla koodinvaihdon syynä. (Baker 2011/1993, 108–110; Grosjean 1982, 152.) Monet näistä syistä pätevät myös kirjalliseen kieleen. Koodinvaihtoa voidaan pitää verbaalisena strategiana, joka välittää kielellistä ja sosiaalista informaatiota. (Gal 1979; Grosjean 1982, 152; Gumperz 1970, 1977.)

Lainasanat erotetaan koodinvaihdosta tavallisimmin siten, että lainasanat ovat sopeutuneet kielen foneettiseen ja morfologiseen systeemiin, kun taas koodinvaihdossa ne esiintyvät alkuperäisen kielen mallin mukaisina. Kaikissa kielissä esiintyy lainasanoja, jos kielet ovat kontaktissa toisiinsa. (Baker 2011/1993, 107.) Lainasanojen käyttö on luonnollista täysin yksikieliselle ihmiselle, kun taas koodinvaihtoa käyttävät useampaa kieltä taitavat henkilöt (Gumperz 1982). Kirjoituksessa lainasanan ja koodinvaihdon erottaminen voi kuitenkin olla hankalaa varsinkin silloin, kun kielenkäyttäjät ovat täysin kaksikielisiä. Kaksikielinen kielenkäyttäjä, joka

on tottunut näkemään molempia kieliä kirjoitettuna, saattaa valita sanan alkuperäisen kirjoitusasun, vaikka käyttäisi puheessa sanaa lainasanan kaltaisesti (Dannemark 2014; ks. myös Hansen-Jaax 1995, 13–18).

Vieraskielisiä sanoja tarvitaan uusien tai kulttuurisidonnaisten ilmiöiden ilmaisemiseen. Usein niihin liittyy myös erilainen mielikuva kuin oman-kieliseen sanaan. Pirjo Hiidenmaa jakaa englannin kielen vaikutuksen suomen kielen kirjoittamiseen seuraavasti: 1) vieraskielinen teksti esiintyy irrallisena omana tekstinään, esimerkiksi mainos tai ilmoitus. 2) Teksti on muuten yksikielinen, mutta osana tekstiä vieraskielinen mainoslause (engl. *slogan*). Nämä iskulauseet ovat usein muusta tekstistä erillisiä eikä niiden ymmärtäminenkään ole välttämätöntä kokonaisuuden kannalta. 3) Vieraskieliset tuotenimet esiintyvät tekstissä otsikkomaisesti tai luettelosisa. 4) Vieras sana on sitaattilainana osana suomenkielistä lauserakennetta. Sitaattilainat esiintyvät usein yhdyssanojen alkuosana, esimerkiksi *help desk* -työpiste. 5) Vieras sana esiintyy mukautettuna ääntämisen ja taivuttamisen helpottamiseksi, esimerkiksi *brandi/brändi*. Tällaisia ovat myös lainasanojen johdokset, kuten *softa*, *softis*, *lobbaus*. Kaikkia vierassanoja ei kuitenkaan mukauteta, kun halutaan välttää ”maalaisserkkumaisuutta”. Esimerkiksi kirjoitusasuja *kaputsiino* tai *tsili* ei käytetä. 6) Vieraskielinen sana saa suomalaisen vastineen eli käännöslainat, kuten *sähköposti*. (Hiidenmaa 2003, 92–98.) Tutkimuksessani käytän Hiidenmaan jaottelua apuna vierasperäisten sanojen tulkintaan saamenkielissä kielimaiseman teksteissä.

Monikielisessä kielimaisemassa muita kieliä kuin alueen valtakieltä voidaan käyttää paikkojen, tapahtumien ja tuotteiden nimeämiseen. Vähemmistökielen käyttämisellä tuotteiden nimeämiseen halutaan luoda lukijalle mielikuvia. Tällaisia tuotteiden nimeämisiä vähemmistökielellä käytetään muun muassa turismin palveluksessa silloinkin, kun kielellä ei muuten juuri ole sijaa kielimaisemassa. Usein tällaiset mielikuvat voivat olla stereotyyppisiä, ja vähemmistökieli jää vain muinaisen ajan symboliksi tai palvelemaan esteettistä tarkoitusta. (Jaworski & Thurlow 2010, 24; Reershemius 2011, 19.) Esimerkiksi saamen kielen institutionaalisen käytön lisäksi sen yksi tavallisimmista funktioista kielimaisemassa on turismin palveleminen. Liikeyrityksillä on saamenkielisiä nimiä ikään kuin koristeena ja turistien houkutusena, vaikka muu teksti olisikin valtakielillä tai englanniksi. Voidaan olettaa, että saamen kielen käytön tarkoituksena on luoda autenttista

tai eksoottista kuvaa liikkeen tarjonnasta. (Salo 2012, 253.) Saamelaista kulttuuria on käytetty turismin palveluksessa valtaväestön taloudelliseksi eduksi ja valtaväestön haluamalla tavalla, jolloin saamelaisia perinteisiä käsityksiä ja tapoja ei ole otettu huomioon mielikuvia luotaessa. (Nuorgam & Karhu 2010, 179–180.) Hanni Salo kysyykin (2012, 256), voiko alkuperäiskielen käytön uusi sijoittuminen taloudellisen toiminnan kuten turismin palvelukseen luoda sille uudenlaista arvoa, vai johtaako tämä kielen käyttötilanteiden rajoittumiseen entisestään. Varsinaista instrumentaalista yksityistä saamen kielen käyttöä julkisessa kielimaisemassa on vähän (Salo 2012, 253).

5 KOULUN KIELIMAISEMAN TUTKIMUSAINEISTO

5.1 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimukseni lähtökohtana oli etsiä, kuinka paljon saamen kieltä näkyy ja millaisena ja missä asemassa se esiintyy oppilaitoksen kielimaisemassa. Samalla kartoitin opiskelijoiden kokemuksia kielimaisemasta ja saamen kielen asemasta. Pääasiallisena aineistonani ovat kielimaiseman valokuvat, mutta lisäksi käytin haastattelu- ja lomakekyselyvastauksia sekä päiväkirjamerkintöjä. Olen koonnut tutkimusaineistoni itse valokuvaamalla (201 kuvaa), haastattelemalla (8 haastattelua), lomakekyselyillä (18 opiskelijaa) ja observoimalla opetustuokioita (11 tuntia). Edelleen olen kirjannut päiväkirjaani vapaita, spontaaneja keskusteluja koulun henkilökunnan tai opiskelijoiden kanssa. Tutkija toimii askartelijana, joka kokoaa näistä yhteensopivista palasista kokonaiskuvan (Rantala 2008, 140).

Keräsin tutkimukseeni aineistoa vuosina 2009–2011. Taulukossa 1 esitän kootusti tutkimusaineistoni keruun.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston keräämisajankohdat.

Materiaali/ajankohta	2010	2011
Digikuvat	24.4.2010 75 kuvaa kuvat 01–75	17.1.2011 45 kuvaa kuvat 76–120
	4.6.2010 16 kuvaa kuvat 144–159	18.1.2011 16 kuvaa kuvat 121–135 ja 187
	8.11.2010 27 kuvaa kuvat 160–186	20.1.2011 4 kuvaa kuvat 136–139
		21.1.2011 4 kuvaa kuvat 140–143
		5.5.2011 3 kuvaa kuvat 188–189
		6.5.2011 9 kuvaa kuvat 190–198
11.5.2011 3 kuvaa kuvat 199–201		
Lomakekyselyt	20.5.2010 12 opiskelijaa	18.5.2011 6 opiskelijaa
Suulliset haastattelut	11.11.2010 1 haastattelu	20.1.2011 3 haastattelua 4.5.2011 3 haastattelua
Sähköpostihaastattelu		19.8.2013 1 haastattelu
Observoinnit	20.4.2010 1 tunti	17.–21.1.2011 10 tuntia
Päiväkirja	2009–2013 144 sivua	

5.1.1 Kielimaiseman valokuvaus

Otin *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvlassa* yhteensä 201 kuvaa. Otin kuvat kymmenenä eri päivänä kahden lukuvuoden 2009–2010 ja 2010–2011 aikana. Kuvaukset sijoitin lukuvuoden eri aikoihin. Pysin kuvaamaan, millaisena kielimaisema tutkittujen lukukausien aikana kokonaisuutena näyttäytyi. Ottamani 201 digikuvaa sisältävät sekä kuvia kielimaisemasta (N=189) että koulun tiloista ja kielimaiseman sijoittumisesta niihin (N=12).

Ensimmäiset kuvat otin kevätlukukauden puolivälissä 2010 (24.4.2010 [Aineisto 1: kuvat 01–75]). Jatkoin kuvaamista loppulukukaudesta keväällä 2010 (4.6.2010 [Aineisto 2: kuvat 144–159]). Kuvasin myös syyslukukaudella 2010 (8.11.2010 [Aineisto 3: kuvat 160–186]). Täydensin kuviani keväällä 2011 useampaan otteeseen kielimaiseman muuttuessa (17.1.2011 [Aineisto 4: kuvat 76–120], 18.1.2011 [Aineisto 5: kuvat 121–135, 187], 20.1.2011 [Aineisto 6: kuvat 136–139], 21.1.2011 [Aineisto 7: kuvat 140–143], 5.5.2011 [Aineisto 8: kuvat 188–189], 6.5.2011 [Aineisto 9: kuvat 190–198], 11.5.2011 [Aineisto 10: kuvat 199–201]).

Kielimaisematutkimuksessa haasteena on tutkimuskohdetta parhaiten kuvaavan aineiston hankkiminen. Tähän liittyy kuvattavien alueiden ja tilojen valinta. (Pavlenko 2009, 249.) Tutkijan ratkaistavaksi jää, miten saada mahdollisimman todenmukainen kuva tutkittavan paikan kielimaisemasta. Etnografiassa totuus on epätäydellistä, sitoutunutta ja tutkijan läpi suodattunutta (Rantala 2005, 278). Tutkimuksessani en esitele tutkimani koulun kielimaisemaa yhtenä tiettyinä hetkenä, vaan pyrkimyksenäni on esittää, millainen kielimaisema toimii opiskelijoiden toiminnan näyttämönä lukuvuoden ajan.

Kuljin koulussa kamera mukana. Tarkkailin oppilaitoksen kielimaisemaa ensin paljain silmin ja rekisteröin kuvattavat kohteet. Tämän jälkeen kuvasin tarkasteltavan asian. Ensimmäisellä kuvauskerralla kuvasin mahdollisimman paljon kielimaisemaa ja myöhemmillä kerroilla täydensin kuvia kielimaiseman muuttuessa tai opiskelijoiden käyttämien luokkahuoneiden vaihtuessa.

Tarkastelin kuvia työpöydän ääressä useaan kertaan, jolloin koulun kielimaisema tuli tutuksi ottamieni kuvien kautta. Seuraavalla kerralla kouluun mennessäni havaitsin nopeasti muutokset kielimaisemassa ja otin täyden-

tävät kuvat. Niinpä kielimaisemassa tapahtuneet pienetkin muutokset on kuvattu. Kirjasin huomioni myös tutkimuspäiväkirjaani.

Koska olen tutkimuksessani keskittynyt kuvaamaan yleisaineiden linjan (*dábalašfága*) opiskelijoiden kokemuksia kielimaisemasta, myös kuvatut tilat olen valinnut sen mukaan, missä yleisaineiden linjan opiskelijat liikkuvat. Kuvatut tilat ovat luokkahuoneet, kanttiini, ala-aula ja -käytävä sekä kirjasto, entinen asuntola ja koulun ulkoseinä. Erilaisten ryhmäjakojen johdosta kaikilla opiskelijoilla ei ole opetusta kaikissa samoissa tiloissa. Luokkahuoneen sisäpuolella kielimaisemaa pääsevät lukemaan lähinnä kyseisen luokan opiskelijat, kun taas käytävillä, kirjastossa tai kanttiinissa olevat tekstit ovat kaikkien luettavissa. Kanttiini, ala-aula ja koulun kirjasto ovat opiskelijoiden tapaamispaikkoja välitunneilla. Valitsin paikat omaan kokemukseeni kyseisestä oppilaitoksesta perustuen sekä opiskelijoiden haastatteluissa mainitsemien kulkureittien perusteella.

Minä: *Gos don lávet dáppe skuvllas vázzit..dahje mannat? Leatgo eanemusat dábalašfágaossodagas vai finatgo go eará ossodagain?*

O: *Iežan*

Minä: *Nu ahte dat maid don oainnát, lea...?*

O: *Min klássalanjas ja feaskáriin.*

(Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

[Minä: Missä sinä täällä koulussa kävelet... tai käyt? Oletko enimmäkseen yleisaineiden osastolla vai käytkö muissa osastoissa?

O: Omassa.

Minä: Niin että se mitä näet on..?

O: Meidän luokkahuoneessa ja käytävillä.]

(Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

Taulukossa 2 olen jakanut kuva-aineiston kuvauspaikan mukaan. Koulun ilmoitustauluilla oli tiheimmin tekstejä. Ilmoitustaulut sijaitsivat luokkahuoneissa, käytävillä ja kirjastossa, joten näistä tiloista on eniten kuvia. Lisäksi luokkahuoneiden ja käytävien seinillä oli tekstejä enemmän kuin muissa tiloissa. Oppilaitoksen kielimaisemasta ja sen sijoittumisesta koulun tiloihin otin yhteensä 201 kuvaa, joista luokkahuoneissa kuvasin 62

kuvaa, koulun käytäviltä ja ala-aulasta 75 kuvaa, kirjastosta 34, kanttiinista 7, vanhasta asuntolasta (nykyään opettajien toimistotilana) 5 ja koulun ulkopuolelta 5 kuvaa.

Taulukko 2. Kuvien määrä kuvauspaikan mukaan.

Paikka	N	%
Luokkahuoneet	69	34
Käytävät ja aula	78	39
Kirjasto	35	17
Kanttiini	8	4
Asuntola (opettajien työtila)	5	3
Ulkotilat	6	3
Yhteensä	201	100

Kielimaiseman tutkimuksessa tärkeää on kuvattavan tekstiaineiston rajaaminen eli sen määrittäminen, mitkä tekstit lasketaan kielimaisemaksi (ks. esim. Edelman 2010; Gorter 2006.) Kielimaisemalla tarkoitan tässä tutkimuksessa koulun seinillä, ilmoitustauluilla, hyllyissä tai muussa koulun julkisessa tilassa näkyvää kieltä.

Koulun kielimaiseman tutkimuksessa pitää tehdä valintoja esimerkiksi vaihtuvien tekstien osalta. Omassa tutkimuksessani olen rajannut tiheästi vaihtuvat tai liikkuvat tekstit pois, vaikka esimerkiksi Brown (2012) on kuvannut liitutauluja observoidessaan Võrunmaan koulujen kielimaisemaa. Pääsy kuvaamaan kaikkea white board -tauluilla päivän ja tunnin mittaan vaihtuvaa tekstiä voi olla hankalaa ja jopa oppituntia häiritsevää. Tutkimassani koulussa oli käytössä muitakin välineitä, kuten televisio, videot, tietokoneet, dvd:t ja elektroniset taulut, joissa tekstit vaihtuvat jatkuvasti. Myös kirjat ja lehdet voidaan mieltää liikkuvaksi tekstiksi (Reh 2004, 3). Tutkimassani kielimaisemassa ovat mukana kirjahyllyjen opastetekstit, mutta eivät hyllyissä olevien kirjojen selkämykset eivätkä opiskelijoiden tunnilla käyttämät opetusmonisteet ja oppikirjat. Nämä ovat tavallisimmin kullakin opiskelijalla edessään pulpetilla eivätkä siis esillä osana julkisen tilan kieltä. Lisäksi opiskelijoiden ja opettajien vaatteissa on mahdollisesti näkyviä tekstejä, mutta niiden kuvaaminen voi olla henkilösuojan kannalta hankalaa. Ne voidaan tulkita myös yksityiseksi tekstiksi eikä julkisen tilan tekstiksi (Alanen 2012, 26). Ottamani 189 kielimaiseman tekstien kuvaa si-

sältävät 267 eri tekstiä. Yhdessä kuvassa voi siis näkyä useampi lähekkäin oleva teksti. Jokainen teksti toimii erikseen analyysiyksikkönä.

5.1.2 Lomakekyselyn toteutus

Opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia kielimaisemasta sekä eri kielten tärkeydestä keräsin sekä lomakekyselyillä (N=18) että henkilökohtaisilla haastatteluilla (N=6). Keväällä 2010 ensimmäisen vuosiluokan 12 opiskelijaa vastasi kyselylomakkeeseen. Keväällä 2011 kyselylomakkeeseen vastaamiseen osallistui vielä kuusi kolmannen vuosiluokan opiskelijaa. Kyselylomakkeeseen vastasi 18 nuorta opiskelijaa, viisi poikaa ja kolmetoista tyttöä, joiden ikä vaihteli 16 vuodesta 25 vuoteen. Keräsin kyselylomakevastaukset oppituntien yhteydessä. Lomakkeisiin vastanneet opiskelijat olivat yleisaineiden (*dábálašfága*) linjan opiskelijoita. Yleisaineiden linjan opiskelijat viettävät suurimman osan opiskeluaikastaan koulurakennuksessa, sillä heidän opintoihinsa ei kuulu työharjoittelujaksoja. He ovat siis opiskeluaikanaan eniten juuri koulun kielimaiseman ympäröimiä.

Ensimmäisessä lomakekyselyssä keskityttiin kieliasenteisiin (liitteet 3, 4 ja 7). Tutkimuksen edetessä minua alkoi kiinnostaa opiskelijoiden kokemus kielimaisemasta (liitteet 5, 6 ja 8). Kysymyksenasettelun tarkentuminen on tavallista laadullisessa tutkimuksessa. Kenttätyövaiheessa tutkijan huomio alkaa kiinnittyä esiin nouseviin erityisiin ilmiöihin, jotka näin muodostavat ydinkysymyksen tutkimukselle (Agar 2004). Saikkosen ja Miettisen (2005) mukaan etnografinen tutkimus on elävä prosessi. Salon (1999, 11, 13) mukaan etnografisessa kirjoittamisessa täytyy tarkentaa fokusta ja rakentaa analyysimenetelmiä useita kertoja. Tutkimuksen seuraavat osuudet muokkautuvat näiden erityisten tutkimuskysymysten selvennyttyä. Siksi oli tarkoituksenmukaista suorittaa haastatteluita ja uusi lomakekysely. Voi sanoa, että tutkimuksen kuluessa kysymyksenasettelu tarkentui aineistolähtöisesti (Huhtanen 2004).

Vastaamismahdollisuutta tarjottiin useammalle kuin 18 oppilaalle, mutta osa kieltäytyi vastaamasta tai ei palauttanut lomaketta. Lomakevastausten sukupuolijakauma johtui osittain siitä, että pojat kieltäytyivät tyttöjä useammin lomakkeeseen vastaamisesta tai jättivät lomakkeen täyttämättä.

Paikalla 11 oppilasta, yksi sanoi, ettei aio osallistua tutkimukseen, yksi lähti pois luokasta jättämättä lomaketta minulle. Kolme oppilasta istui luokassa, ottivat lomakkeen, mutta eivät vastanneet. Kaikki, jotka eivät vastanneet, olivat poikia. (tutkimuspäiväkirjamerkintä 18.5.2011).

Sukupuoli vaikutti kyselylomakkeen vastaamisaktiivisuuteen (ks. Palmu 2002, 92–96). Siten tutkimukseni vastaajista suurin osa oli tyttöjä (N=13), kun taas pojat (N=5) muodostivat alle kolmasosan vastaajista. Silti voi sanoa, että molempien sukupuolien näkemykset ovat mukana tutkimuksessa enkä havainnut juurikaan sukupuolikohtaista eroa vastauksissa. Lisäksi kyseisellä oppilinjalla opiskelee enemmän tyttöjä kuin poikia, joten vastaajien sukupuolijakauma vastaa todellista tilannetta oppilinjalla.

Lomakkeeseen vastanneet opiskelijat edustivat noin 10 prosenttia koko koulun opiskelijoista, mutta omasta yleisaineiden oppilinjastaan he edustivat noin puolta opiskelijamäärästä. Vastanneiden opiskelijoiden jakautuminen ensimmäisen kielen mukaan vastaa koko koulun tilannetta. Suurin osa vastanneista luki saamea ensimmäisenä kielenään, mutta noin 10 prosenttia opiskeli saamea muuna kuin ensimmäisenä kielenään. Ryhmässä oli mukana sekä koko ikänsä Koutokeinossa asuneita että muualla peruskoulun suorittaneita opiskelijoita.

5.1.3 Haastattelujen toteutus

Keväällä 2011 haastattelin suullisesti kuutta toisen luokan oppilasta, jotka siis olivat vuotta aiemmin vastanneet kirjalliseen lomakekyselyyn. Suullisissa haastatteluissa kysyin tarkentavia kysymyksiä kirjallisen kyselyn vastausten pohjalta (liite 9). Etnografiselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että metodi kehittyy tutkimuksen aikana tutkimuksessa saadun tiedon pohjalta (Agar 2004, 19). Haastattelut kestivät 15 minuutista puoleen tuntiin.

Tutkimukseni tehtiin koulussa, jolloin lupaa haastatteluihin oli ensiksi kysyttävä koululta eli rehtorilta. Lomakekyselyssä pyysin lisäksi nuorilta itseltään lupaa haastatteluun. Sovelsin lomakkeeseen Norjan *Datatilsynetin* nuorisotutkimuksen käytäntöä, jonka mukaan 16 vuotta täyttäneet saavat päättää itse omasta osallistumisestaan. Koulun rehtorin vaihtuessa tutkimusaikana myös tämän 16 vuoden ikäsäännön soveltaminen muuttui.

Uusi rehtori toivoi suostumusta vanhemmilta, jos opiskelija ei ollut täysi-ikäinen haastattelupäivänä. Lähetin vanhemmille kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin lupaa lapsen osallistumiseksi haastatteluun. Useimmat vanhemmat vastasivat myönteisesti. Pari vanhempaa eväsi lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Yhdessä tapauksessa kuitenkin ilmaistiin selkeästi, että tämä oli lapsen oma tahto. Kaikkia vanhempia en saanut kiinni puhelimitsekaan. Henkilökohtaisiin haastatteluihin osallistui vain ne nuoret, jotka olivat saaneet luvan vanhemmiltaan ja lisäksi itse halunneet osallistua. Varmistin halukkuuden osallistua opiskelijalta vielä suullisesti ennen haastattelun aloittamista. Suulliseen keskusteluun osallistui myös kaksi opiskelijaa, jotka eivät olleet vastanneet lomakkeeseen edellisenä vuonna. Haastatteluihin osallistui neljä tyttöä ja kaksi poikaa. Lisäksi haastattelin kahta koulun henkilökunnan jäsentä, toista suullisesti ja toista sähköpostitse (liite 9).

Nauhoitetut haastattelut olen litteroinut teksteiksi. Haastatteluista tuli 10 sivua litteroitua tekstiä. Lisäksi muistiinpanoja haastatteluista on neljä sivua. Nauhoitettujen haastattelujen aikana olen samalla tehnyt muistiinpanoja paperille varmuuden vuoksi. Kolmesta haastattelusta on vain kirjalliset muistiinpanot, koska luokkatilanteessa ei ollut mahdollisuutta nauhoittaa. Haastattelut on purettu kuvauksiksi oppilaan suhteesta koulun kielimaiseen ja kielenvalintaan kouluarjessa sekä suhtautumisesta saamen ja norjan kieliin. Sähköpostihaastattelu vastauksineen on yhden sivun mittainen.

Haastatteluajoista sovin opettajan kanssa, koska haastattelut tehtiin oppituntien ja osittain välituntien aikana. Haastattelujen paikka, luokkahuone ja kouluympäristö, ei ole paras ympäristö rennolle keskustelulle aikuisen ja nuoren välillä. Yritin purkaa tätä asetelmaa istumalla haastateltavan vieressä tai pulpetin ääressä. Haastattelutilanteessa olin aikuinen tutkija haastattelemassa nuoria, olen myös entinen opettaja haastattelemassa opiskelijoita. Pohdin, missä roolissa haastateltavat näkivät minut ja viestitänkö nuorille tietämättänikin opettajuuttani, mikä saattaisi vaikuttaa vastauksiin.

Toisaalta opettajuuteni myös helpotti tutustumista, sillä opettajan rooli on opiskelijoille tuttu. Eräällä haastattelukerralla luokan opettajan poissaolon johdosta päädyinkin olemaan yksin luokkatilanteessa samalla, kun tein haastatteluja. Tällöin valitsin muistiinpanohaastattelut nauhoituksen sijaan

ja kirjoitin muistiin opiskelijan kanssa käydyn keskustelun, jonka kävimme opiskelijan pulpetin ääressä. Luokkatilanteessa oli läsnä myös haastatteluista kieltäytyneitä opiskelijoita ja haastattelutilanne oli keskeytyksille altis, joten nauhurin käyttö olisi ollut hankalaa. Muistiinpanojen tekeminen hidasti jonkin verran haastattelua. Toisaalta opiskelijat saivat tarvittaessa tukea toisistaan ja luokkahuonehaastattelu poiki keskusteluja opiskelijoiden kanssa myös varsinaisten haastattelujen ulkopuolella.

5.1.4 Tutkimuspäiväkirja

Pidin tutkimukseni ajan tutkimuspäiväkirjaa 2009–2013, johon kirjasin omia mietteitäni ja havaintojani. Tutkimuspäiväkirjaan kuvailin myös haastattelutilanteet ja lomakekyselytilanteet. Haastatteluista tein muistiinpanoja päiväkirjaani. Lisäksi kirjasin siihen havaintoni observointien aikana.

Observoin opetustunteja koulussa 11 tuntia. Observoinnissa olen seurannut kielenvalintaa tunnilla ja merkinnyt sen tutkimuspäiväkirjaani. Tutkimuspäiväkirjaani olen merkinnyt myös muut havainnot koulusta sekä referoinut keskusteluja opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Olen merkinnyt havaintojani ja ajatuksiani tutkimuspäiväkirjaan koko tutkimusajan. Olen pitänyt tutkimuksestani esitelmän koulussa opettajille ja esitellyt alustavia huomioita. Myös tästä tilaisuudesta syntyneestä keskustelusta olen tehnyt muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani.

5.2 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysiin on vain vähän vakiintuneita ja yleisesti hyväksytyjä sääntöjä (Bryman 2001, 388) eikä tutkimukseeni ole mitään valmista analyysimallia. Eskola ja Suoranta (2000, 188) rohkaisevatkin räätälöimään oman mallin (ks. myös Harjanne 2006). Analyysini nousi tutkimusaineistosta ja eteni tutkimuskysymysten mukaan, joskin poikkesin tutkimuskysymysten järjestyksestä. Tutkimuksessani on kysymys aineistolähtöisestä analyysistä, jossa tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Eskola 2001, 136–137).

Etenin tutustumalla kuvalliseen aineistooni katselemalla kuvia yhä uudelleen ja uudelleen. Ensimmäisen kuvallisen aineiston kirjoitin sanallisiksi

kuvauksiksi, jolloin mielessäni alkoi hahmottua alustavia jäsenyyksiä aineiston ymmärtämiseksi. Jo tähän aineiston jäsentelyvaiheeseen sisältyi tulkintaa, jonka pohjalta muodostin alustavia luokittelukategorioita (ks. Syrjälä 1994, 45). Koska kuvia oli rajallinen määrä, saatoin tulostaa ne paperille ja lajitella erilaisten luokittelukategorioiden mukaan (ks. myös Alanen 2012, 41).

Kielimaiseman tutkimisessa käytetään digitaalisia apuneuvoja, jolloin on mahdollista koodata otetut kuvat heti kuvausvaiheessa sekä liittää ne kartalle kuvauspaikan mukaan (ks. esim. Edelman 2012). Koska minä en käyttänyt alusta asti tällaista koodaustapaa, jouduin tarkistamaan tekstien luokituksen katsomalla kuviani useaan kertaan. Tämä kertaaminen oli kuitenkin osa tutkimuksen validiuden varmistamista, sillä uusilla katselukerroilla saatoin huomata uusia puolia teksteissä sekä varmistaa aikaisempaa jaottelua. Analyysiprosessi ei ollut kiinteästi ennakkoon sidottu. Etnografiselle tutkimukselle ominaisesti se oli joustava ja kehittyi tutkimuksen edetessä. Pitkällä aikavälillä tapahtuvan analyysiprosessin kuluessa muokkasin ja kehitteletin tutkimuskysymyksiä ja analyysikategorioita toisiinsa kytkeytyneinä. (ks. myös Bryman 2001, 216, 264, 278–281, 291; Creswell 1998, 15–22; 2003, 14, 181–182; Tesch 1990, 67, 95.)

Koska katsojat ja sosiaalinen tilanne ovat oppilaitoksessa jossain määrin ennakkoon rajatut, jokaiselta tekstiltä kysyttäväksi kysymyksiksi tutkimuksessani jäävät: Kuka sen on laatinut? Minkälaisen visuaalisen vaikutuksen se tekee? Minkäkokoinen se on tai minkälaisia värejä käytetään? Mitä kieltä käytetään ja millaisia saamen kielen muotoja siinä käytetään? Kenelle ja mihin tarkoitukseen teksti on laadittu? (ks. myös Kallen 2009.) Aineiston analyysi ja tutkimuskysymysten selkiytyminen tapahtuivat samanaikaisesti (Syrjälä ym. 1994, 46; ks. myös Harjanne 2006, 216.)

Analyysiyksikkönä käytän jokaista ilmoitusta, julistetta, tiedotetta tai kylttiä erikseen. Kielimaisematutkimuskirjallisuudessa käsitteellä ”*sign*” on tarkoitettu kielimaisemassa esiintyvää jonkinlaisten kehysten sisään jäävää tekstiä (Backhaus 2007). Kehykseksi voidaan ymmärtää paperiarkin rajat, mutta se on tulkittu myös laajemmaksi. Jasone Cenoz ja Durk Gorter (2006) käyttävät tutkimusyksikkönään yhden rakennuksen tai yksityisen tahon julkisessa tilassa esittämiä tekstejä, jolloin he tulkitsevat kehyksiksi esimerkiksi kaupan näyteikkunan ja seinät. Kaikki kirjoitus valitun ke-

hyksen sisällä on laskettu yhdeksi ”kyltiksi” vaikka teksti olisi usealla eri kielellä (ks. myös Botterman 2011; Vandenbroucke 2010). Englanninkielisen nimityksen *sign* voi kääntää suomeksi sekä merkiksi että kyltiksi. Yhtä vastaavaa sanaa ei siis löydy suomen kielestä, minkä takia käytän nimitystä ”teksti”. Kutsun tekstiksi jokaista ilmoitusta, tiedotetta, julistetta tai kylttiä erikseen. Olen kuvannut kokonaisia ilmoitustauluja, jolloin tekstejä voi tarkastella esiintymisympäristössä. Yhdessä kuvassani voi olla useita eri tekstejä. Lisäksi olen ottanut yksittäiskuvia teksteistä.

Tekstin, joka jatkuu yhtenäisenä paperiarkilta toiselle, olen laskenut yhdeksi tekstiksi. Saman tekstin erikieliset versiot esiintyvät usein eri arkilla. Nämä arkit on sijoitettu vierekkäin tai allekkain kielimaisemassa. Olen laskenut nämä tekstit kahdeksi eri tekstiksi. Tätä ratkaisua tukee myös se, että tekstit voivat olla eri fontilla kirjoitettuja tai niissä on käytetty eri värejä. Olen kuitenkin ottanut huomioon näiden tekstien yhteenkuuluvuuden kaksikielisten tekstien analyysissä.

Kuvaamieni kielimaiseman tekstien pohjamateriaaleissa oli eroja. Tekstien pohjamateriaalina oli käytetty esimerkiksi puuta, metallia, kangasta, pahvia ja paperia. Jaoin tekstit materiaalin kestävyuden mukaan *väliaikaisiin*, *puolipysyviin* ja *pysyviin* teksteihin. Tässä jaossa keskeistä on käytetty materiaali ja sen kiinnitystapa seinään, ilmoitustauluun tai muuhun alustaan. Jako heijastelee tekstin laatijan aikomuksia tekstin pysyvyydelle (ks. Reh 2004). Tekstien esiintymispaikat koulurakennuksessa jaoin tiloihin, jotka olivat luokkahuoneet, käytävät ja aula, kirjasto, kanttiini, asuntola ja ulkotila. Myös Hanauer (2009) käyttää tutkimuksessaan tieteellisen oppilaitoksen kielimaisemasta vastaavaa tilajakoa.

Analyysini edetessä tekstitasolle laskin kielten esiintymisprosentteja sekä taulukoin tekstien visuaalisia puolia, kuten kokoa ja värikkyyttä. Samalla hankin lisäaineistoa ja teoretietoa aiheesta, jolloin myös analyysiini käytetty jaottelu selkiytyi. Hanauer (2009) jakaa tieteellisen oppilaitoksen kielimaiseman genreihin: tarralaput, varoituskyltit, konferenssiposterit, tieteellinen graffiti (kartat) ja (liitu)taulut, datataulukot, visuaalinen data, ilmoitustaulu. Nämä genret hän on luokitellut funktion ja ilmoitusten vaihtuvuuden mukaan. Oma genrejakoni muodostui lopulta seuraavaksi: opetus, ilmoitukset ja mainokset, turvaohjeet, opasteet, kiellot ja kehotukset sekä muut, eli jaoin tekstit niiden funktion mukaan. Koska funktiot olivat lähekk-

käin, jouduin tarkistamaan ensimmäisiä jaotteluitani analyysivaiheessa ja tekemään uusia. Myöhemmin taulukoin tekstit myös kuvauspäivän, kielen, tuottajan, funktion ja kielellisten ilmiöiden sekä visuaalisten ilmiöiden, kuten värin ja koon mukaan. Myöhemmässä tutkimusvaiheessa otetuista kuvista kirjoitin lyhemmät sanalliset kuvaukset.

Monikieliset tekstit jaoin tasa-arvoiseen ja epätasa-arvoiseen kaksikielisyteen. Tarkemmassa monikielisen tekstin analyysissä käytin Rehin (2004) jakoa toistavaan, täydentävään, katkonaiseen ja päällekkäiseen monikielisyteen. Täydensin tätä Rehin jakoa koodinvaihdon ja hybridin käsitteillä.

Rekisteröin koodinvaihtoa ja lainojen käyttöä tutkimassani oppilaitoksessa käytetyssä saamen kielessä. Koodinvaihdot tulivat esiin niin puheessa kuin teksteissäkin. Kielimaiseman teksteistä etsin myös uusia lainasanoja, mutta en puutu vanhempiin lainakerrostumiin. Tekstissä ääntäminen ei käy ilmi, ja kielimaisemassa voi olla myös tekstejä, joissa sanoja ei ole taivutettu, mikä vaikeuttaa lainasanan ja koodinvaihdon erottamista toisistaan. Yhtenä merkinä lainasanasta voidaan pitää sen vakiintumista kieleen, jolloin lainasanat löytyvät sanakirjoista. Olen käyttänyt tutkimukseni teksteissä esiintyvien lainasanojen analyysin pohjana Hiidenmaan (2003) esitystä vierasperäisistä sanoista, kuten tuotenimet, sitaattilainat ja käänöslainat. Kuvatessani koulun kielimaisemassa sekä opiskelijoiden että henkilökunnan puheessa esiintyvää koodinvaihtoa käytän pohjoissaamesta lyhennettä *SaaPo* ja norjan bokmålistä lyhennettä *NoB*. Englannin kielen lyhennän *Eng*.

Analyysissäni määrälliset ja laadulliset menetelmät kulkevat rinnakkain, kun tavoitteena oli ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Kvalitatiivisin menetelmin kerätty aineisto sekä kvantitatiivinen aineisto voivat tukea toisiaan analyysiprosessissa. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 161; myös Harjanne 2006, 217.) Lähestyin kielimaiseman ilmiöitä, kuten kielenvalintaa, tekstien laatijaa ja tekstien funktiota ja laatua määrällisen taulukoinnin avulla. Myös oppilaiden kyselylomakevastauksista laskin vastausprosentteja. Toisaalta kyselylomakkeet sisälsivät avovastauksia, joihin perehdyin lähinnä sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Kirjalliset vastaukset kopioin alkuperäisessä asussaan tutkimusraporttiin. Haastatteluaineistoa ja observointeja tulkitsin sisällönanalyysin avulla. Lopuksi liitin määrällisen

ja laadullisen aineiston analyysin yhteen ja loin niille yhteistä tulkintaa. Aineistoni tulkintaan vaikuttivat myös omat elämäkokemukseni, opettajakokemukseni ja aiheesta lukemani kirjallisuus (ks. myös Harjanne 2006, 217).

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Kouluetnografisen tutkimukseni informanteina on alkuperäiskansan nuoria koululaisia, jolloin tutkimukseni tekoon liittyy erityisiä eettisiä kysymyksiä, kuten valtaan, ihmisoikeuksiin ja demokratiaan liittyvät kysymykset (King & Schielmann 2004). Eettisenä ohjenuorana olen käyttänyt Norjan tutkimuseettisten komiteoiden ohjeistusta alkuperäiskansojen ja lasten tutkimuksesta (Forskningssetiske komiteer 2006). Ulkopuolisenkin tutkijan tulee alkuperäiskansatutkimuksen periaatteiden mukaan tuntee paikallinen kulttuuri ja kieli sekä toimia harmoniassa tutkitun ryhmän tavoitteiden kanssa. Tove Bullin (2002) mukaan tutkijan on tunnettava saamelainen historia, perinteet, kulttuuri ja kieli voidakseen tutkia saamelaista yhteiskuntaa. Lisäksi tutkijan ja tutkittavan yhteisön välillä on vallittava luottamus, mikä tarkoittaa muun muassa tutkimuksessa saadun tiedon palauttamista tutkitulle yhteisölle ja tutkimuskumppaneiden mahdollista kohtaamista myös tutkimuksen päätyttyä (Barron 2002; Bull 2002; Hill & May 2013; Nystad 2003; Rantala 2006, 232). Edelleen alkuperäiskansatutkimuksen etiikassa korostetaan sitä, että todellisten tiedon haltijoiden arvo tulisi nostaa esille (esim. Sarivaara 2012).

Kentällä voidaan kokea, että tutkimus ei hyödytä koulua, ja henkilökunta, oppilaat tai vanhemmat voivat suhtautua epäluuloisesti tutkijoihin (Keski-talo, Määttä & Uusiautti 2011). Tämä voi johtua kolonialismin perinteestä. Yhteys kolonialismiin taas voi jäädä länsimaiselta tutkijalta huomiotta (Suoranta 2008/1999). Tutkijan on myös varottava liiallista sitoutumista, koska tunteenomainen tai poliittinen sitoutuminen vaarantaa tutkimuksen kriittisyyden (Gothoni 1997, 143; ks. myös Rantala 2006, 233), tosin alkuperäiskansatutkimuksen luonteeseen on nähty kuuluvan myös jonkinasteisen poliittisuuden (Smith 2012/1999).

Tiedostaen edellä mainitut ongelmakohdat, pyrin tekemään tutkimustani ja sen tuloksia tutuksi kentällä. Tutkimusvaiheessa esittelin tutkimukseni alustavia tuloksia ja tutkimukseni etenemistä paikallisten koulujen opet-

tajille 17.2.2011 sekä tutkimani oppilaitoksen henkilökunnalle 17.8.2011. Lisäksi pidin esityksen aiheesta *Sámi allaskuvlan* tutkimuspäivien avoimessa iltaseminaarissa 28.9.2011. Näiden esitelmien yhteydessä saamiani kommentteja kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Näin tutkimukseni eteni vuoropuhelussa paikallisen yhteisön kanssa.

Tutkimuksessani olin tutkijan roolissa kentällä, mutta samanaikaisesti olin koulussa entinen kollega ja entinen työntekijä, myös muutamien koulun opiskelijoiden entinen opettaja, ja toisetkin opiskelijat saattoivat olla tietoisia vanhasta roolistani koulussa. Saatoin olla myös naapuri tai vanhempien tuttava. Olin myös koulussa toisinaan sensorina. Kerran tullessani *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvlaan* opettajainhuoneessa kysyttiinkin naureskellen, että missä roolissa olin tällä kertaa paikalla. Minun piti tasapainoilla kollegan roolin, mutta myös opettajan roolin ja tutkijan roolin kanssa. Tutkijana minun oli tiedostettava paikkani silloin, kun roolit limittyivät, yhdistyivät ja sekoittuivat oman työpaikan tutkimuksessa. Pysin tunnistamaan paikkani eläytymisen, etääntymisen ja sitoutumisen kautta, kuten Taina Rantala (2008, 197) kehottaa tutkijaa tekemään. Tutkijanrooleja on pohtinut myös Tuija Anttila (2013) todeten, että tutkimuksen edetessä on helpompi hyväksyä itsensä tutkijana.

Tieteen objektiivisuus on myös liitetty tutkijan paikkaan, jolloin pohditaan, onko ulkopuolinen tutkija objektiivisempi vai toimiiko sisäryhmään kuuluva tutkija aidommin. Tuttu ympäristö voi olla täynnä itsestäänselvyksiä, jolloin tutkija ei osaa kyseenalaistaa ajatusmalleja, sääntöjä ja normeja ja niiden syy-yhteyksiä. Toisaalta sisäryhmään kuuluminen voi olla tulkinanvaraista. (Fingerroos 2003; Rantala 2008, 197–198; Suojanen 1997, 155.) Olin samalla kertaa ulkopuolinen tutkija ja entinen sisäryhmäläinen opettajakunnassa. Eräällä haastattelukerralla päädyin yksin luokkatilanteeseen opettajan poissaollessa ja näin vanha roolini koulun opettajana ja uusi roolini tutkijana sekoittuivat. Koin saavani paremman kontaktin opiskelijoihin, kun vietin koko ryhmän kanssa pari tuntia.

... Minä olen toisessa roolissa. Toisaalta tuntuu, että saan paremmin kontaktia oppilaisiin. Tämä olisi pitänyt tehdä jo aiemmin. Osa oppilaista silti sulkeutuneita. (Tutkimuspäiväkirja 20.1.2011.)

Koska tutkimus tehtiin koulussa, kysyin luvan rehtorilta sekä opiskelijoiden haastatteluun että koulun kuvaamiseen. Lisäksi sovin erikseen aineenopettajan ja luokanvalvojan kanssa siitä, mitä oppitunteja käytettäisiin tutkimukseen. Tunsin, että minut otettiin koulussa hyvin vastaan tutkijana ja olenkin kiitollinen koulun henkilökunnalle ja opiskelijoille saamastani avusta. Esittelin tutkimustani opiskelijoille luokassa, minkä jälkeen opiskelijat saivat esittää siitä kysymyksiä. Samassa yhteydessä esittelin myös itseni, oman taustani ja yhteyteni kouluun. Kerroin, että aineistoa julkaistaan anonyymisti ja että oppilaalla on mahdollisuus ensimmäisen tutkimusvuoden aikana vetäytyä tutkimuksesta.

Ensimmäinen kohtaaminen, tutkimuksen esittely opiskelijoille ja lomakekyselytilanteet, muistuttivat hyvinkin opetustilannetta, jossa tutkija opettajan tavoin seisoo luokan edessä ja opiskelijat kuuntelevat omilta paikoiltaan. Seuraavalla kerralla toin kyselylomakkeet mukani. Opiskelijat, jotka suostuivat osallistumaan tutkimukseen, vastasivat ensin kyselylomakkeen kysymyksiin kirjallisesti. Lomakkeen lopussa kysyttiin vielä kiinnostuksesta osallistua suulliseen haastatteluun. Myöhemmin tammikuussa ja toukokuussa 2011 tein suullisia haastatteluja.

Tutkimuksessani keskeistä oli saada selville opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppilaitoksen kielikulttuurista. Myös Rantala korostaa omassa tutkimuksessaan lapsen ääntä (2006, 243). Keräsin siis opiskelijoiden näkemyksiä kyselylomakkeella ja haastattelujen avulla. Osa lomakkeeseen vastanneista opiskelijoista ei osallistunut haastatteluun oman kieltäytymisensä vuoksi tai vanhempien evätessä luvan osallistua tutkimukseen. Tutkimukseeni tämä vaikutti niin, että suurempi osa keräämistäni tutkimustiedoista perustuu lomakekyselyyn. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikassa on nähty ongelmaksi myös aikuisten rooli portinvartijana, joka estää lapsia osallistumasta tutkimukseen (Uusiautti & Määttä 2013). Näitä portinvartijoita voivat olla muun muassa vanhemmat, opettajat tai muut lasten kanssa työskentelevät. Portinvartijat edustavat lasta, puhuvat lapsen puolesta ja tulkitsevat mikä on lapsen edun mukaista. Samalla lapsilta kielletään mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään tai vaikuttaa heistä kerättävään tietoon. (Strandell 2010, 103.)

Myös iän merkityksestä lasten ja nuorten tutkimuksen etiikassa on keskusteltu. Tutkijan ja tutkittavien välistä ikäeroa on pidetty yhtenä valtaa tuot-

tavana tekijänä. Tutkija on aikuinen kun taas tutkittava on lapsi. Mandell on lanseerannut kritisoidun vähiten aikuinen -mallin (engl. *the least adult role*), jolloin tutkijan tulisi minimoida eroja aikuisen tutkijan ja lapsen välillä tulemalla lapsen kaltaiseksi. Tätä näkemystä voidaan verrata myös tutkijan kritisoiutuun tutkimuskohteeseen eläytymisen (engl. *going native*) pyrkimykseen, jossa tutkija pyrkii käyttäytymään samoin kuin tutkittavat. (Gulløv & Højlund 2003, 26–32, 98–106.) Samalla, kun tällä ajatuksella lasten maailmaa eksotisoidaan, unohdetaan lasten ja aikuisten väliset valtasuhteet. Tutkijalla on kuitenkin eettinen ja metodologinen vastuu ottaa valtasuhteet huomioon, vaikka hän voi pyrkiä pienentämään valtasemaansa lähestymällä lapsia ja nuoria mahdollisimman tasa-arvoisesti ja käyttämällä esimerkiksi pari- ja ryhmähaastatteluja. (Rantala 2006, 241, 243.)

Osa haastatteluistani tapahtui luokkatilanteessa oppitunnilla, jolloin opiskelijat saivat tukea toisistaan. Tutkijan ja tutkittavan suhteen määrittelyssä rooli instituutiossa voi olla merkittävämpi kuin absoluuttinen ikäero vuosissa (Gulløv & Højlund 2003, 54–64). Haastattelemiani nuoret olivat täysi-ikäisyyden kynnyksellä, ja osa lomakkeisiin vastanneista olikin jo aikuisia. Siten tutkimuksen eettiset kysymykset tutkijan ja tutkittavan roolista kietoutuvatkin lähinnä heidän asemaansa opiskelijoina oppilaitoksessa ja tutkijan asemaan koulun henkilökuntaa lähellä olevana henkilönä. Haastattelutilanne sinänsä muistuttaa koulutilannetta, kun aikuinen kysyy ja nuori vastaa (Strandell 2010, 100). Tutkijan rooli suhteessa lapsiin ja nuoriin on instituutiotutkimuksessa ongelmallinen. On todettu, että vaikka lapsille korostettaisiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, koulu- ja luokkatilanteessa vapaaehtoisuus on jossakin määrin aina rajattua (Ellonen & Pösö 2010, 196). Mietin, kokivatko informantit tutkimuksen osaksi koulutyötä. Koska kysymykset liittyivät kouluun ja koulu oli tutkimuskohteena, tuntui kuitenkin luontevimmalta tavoittaa opiskelijat koulupäivän aikana.

Asennetutkimuksessa on vaarana, että tutkijan oletettu asenne vaikuttaa siihen, miten haastateltavat vastaavat. Tutkijan olemus, kieli, sukupuoli ja ikä voivat vaikuttaa haastateltavan ilmaiseisiin asenteisiin. (Baker 1992, 19.) Tutkimuksessani yritin olla varovainen, jotten omalla kielivalinnallani tai taustallani vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin. Haastattelukielen valinta voi vaikuttaa haastattelujen onnistumiseen. Haastateltavan tulee

voida vastata kielellä, jonka tuntee itselleen turvalliseksi. Annoin opiskelijoille mahdollisuuden valita haastattelukieleksi saame tai norja. Pyrin haastatteluissa rentoon ja ymmärtävään ilmapiiriin, jolloin opiskelijan mahdollisuus itse valita haastattelukieli oli osa tämän ilmapiirin luomista. Samalla pyrin minimoimaan haastattelijan kielen vaikutuksen vastauksiin esittelemällä oman taustani ja kielitaitoni. Vaikka tavallisesti esittelin itseni ensin saameksi, korostin aina mahdollisuutta valita haastattelu- ja keskustelukieleksi joko saame tai norja. Haastattelutilanteen alussa kysyin, millä kielellä informantti haluaa haastattelun käytävän. Haastattelija ei ole määrännyt kielivalintaa, vaan haastateltavat. Samalla haastattelutilanteet ja oppilaiden tekemät ratkaisut kertovat opiskelijoiden kaksikielisyydestä. Haastattelutilanteessa yksi opiskelija, joka opettajien mukaan ei käytä saamea koulussa, valitsikin haastattelukieleksi saamen. Tämän voi tulkita myös oppilaan identiteetti-ilmaisuna. Tutkimuksen aihe ja tutkijan kielitaito on myös voinut vaikuttaa välillisesti opiskelijan kielivalintaan. Myös kyselylomakkeet laadin saameksi ja norjaksi. Opiskelijat valitsivat itse, kummankieliseen kyselylomakkeeseen he vastasivat. Eräs oppilas valitsi saamenkielisen lomakkeen, mutta päätyi vastaamaan siihen norjaksi.

Pieni yhteisö asettaa erilaisia haasteita informanttien anonymiteetin suojaamiselle (Storjord 2008). Pieninkin johtolangoin on helppo arvata, kenestä on kyse ja tunnistaa informantit vastauksista. Sen vuoksi olen käyttänyt opiskelijoiden vastauksia raportissani vain esimerkinomaisesti. Myös ottamistani kielimaisemakuvista on häivytetty niissä esiintyneet opiskelijoiden ja henkilökunnan nimet.

6 SAAMEN KIELI KOULUN KIELI-MAISEMASSA

6.1 Kielimaiseman tekstien luokittelu

Olen luokitellut tutkimani oppilaitoksen kielimaiseman tekstit neljän kriteerin mukaan: 1) niissä käytetty kieli, 2) tekstien pysyvyys, 3) tekstien laatijatahot sekä 4) tekstityypit ja niiden tehtävät.

6.1.1 Kielimaiseman kielet

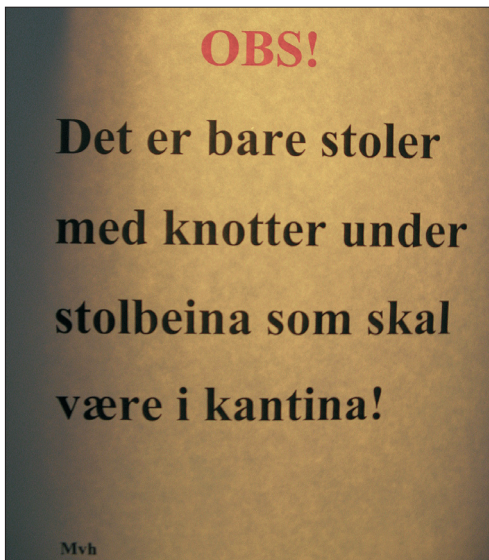
Aluksi kartoitan kielimaisemassa esiintyvät kielet esiintymismäärän mukaan sekä saamen kielen osuuden kielimaisemassa. Tutkitun koulun kielimaisemassa esiintyi sekä yksikielisiä ja kaksikielisiä että monikielisiä tekstejä (Taulukko 3).

Taulukko 3. Kielimaiseman tekstit kielen mukaan.

Kieli	N	%
Yksikieliset tekstit	210	79
Norja	140	52
Saame	55	21
Muu kieli	15	6
Kaksikieliset tekstit	57	21
Tasa-arvoisesti kaksikielinen (norja/saame, saame/norja)	37	14
Epätasa-arvoisesti kaksikielinen (norja/saame, saame/norja)	13	5
Kaksikielinen (norja+muu kieli tai saame+muu kieli: norja+ruotsi, norja+englanti, saame+englanti)	4	1
Lyhyt koodinvaihto norja–englanti, saame–englanti	2	0,7
Muu monikielinen	1	0,3
Yht.	267	100

Yksikieliset tekstit muodostuvat pääasiassa norjankielisistä ja saamenkielisistä teksteistä, mutta lisäksi koulussa näkyy kokonaan muunkielisiä tekstejä. Kaksikielisissä teksteissä on käytetty kahta eri kieltä samassa tekstiarkissa. Useimmiten kielimaiseman kaksikielisissä teksteissä on käytetty saamea ja norjaa, mutta myös muita kieliä esiintyy. Käytettyjen kielten määrä ja järjestys voivat kaksikielisissä teksteissä vaihdella. Monikielisissä teksteissä on käytetty useampaa kuin kahta kieltä.

Taulukossa 3 esittelen yksikielisten, kaksikielisten ja monikielisten tekstien osuutta koulun kielimaisemasta. Yksikieliset tekstit hallitsevat koulun kielimaisemaa (79 %). Yksikielisten tekstien määrää nostavat norjankieliset tekstit (Kuva 1), jotka muodostavat puolet kielimaiseman teksteistä (Taulukko 3). Pohjoissaamenkieliset yksikieliset tekstit ovat toiseksi suurin ryhmä muodostaen viidenneksen (21 %) kielimaiseman teksteistä (Taulukko 3). Opiskelijaposteri ”riekon ansapyyntisanat” (Kuva 2) edustaa aineistossani yksikielistä pohjoissaamenkielistä tekstiä.



Kuva 1. Yksikielinen norjankielinen teksti.¹

¹ **Kuva 1.** Norjankielinen teksti koulun kanttiinissa tarkoittaa suomeksi ”Huom! Vain niiden tuolien, joissa on nupit tuolinjalcojen alla, kuuluu olla kanttiinissa” (Aineiston kuva nro 12.)



Kuva 2. Yksikielinen saamenkielinen opiskelijaposteri ”Riekon ansapyntisanat”.²

Yksikielisten tekstien lisäksi tutkimuskoulun kielimaisemassa on erilaisia monikielisiä tekstejä. Tavallisimmin monikieliset tekstit aineistossani ovat kaksikielisiä tekstejä, joissa on käytetty saamea ja norjaa. Erilaiset saame-norja -kaksikieliset tekstit muodostavat kielimaisemasta yhteensä lähes viidenneksen eli 21 prosenttia. Niiden osuus kielimaisemasta on siis lähes yhtä suuri kuin yksikielisten saamenkielisten tekstien. Oppilaitoksen kielimaisemassa näkyy aineistoni mukaan norjan ja saamen lisäksi muita kieliä satunnaisesti. Yksikieliset englannin, suomen, saksan sekä yksi japaninkielinen ja yksi espanjankielinen teksti muodostavat yhteensä kuusi prosenttia koko kielimaiseman teksteistä. (Taulukko 3.) Näiden muunkielisten tekstien osuus kielimaisemasta selittyy pitkälti vieraiden kielten opetuksella koulussa. Englantia ja ruotsia esiintyi myös monikielisisissä teksteissä yhdistettynä saameen tai norjaan. Tällaisten tekstien osuus oli yksi prosentti kielimaisemasta. Lisäksi kielimaisemassa oli yksi monikielinen teksti, jossa näkyy englantia, espanjaa, italiaa, ranskaa, saksaa, ruotsia ja hollantia. (Taulukko 3.)

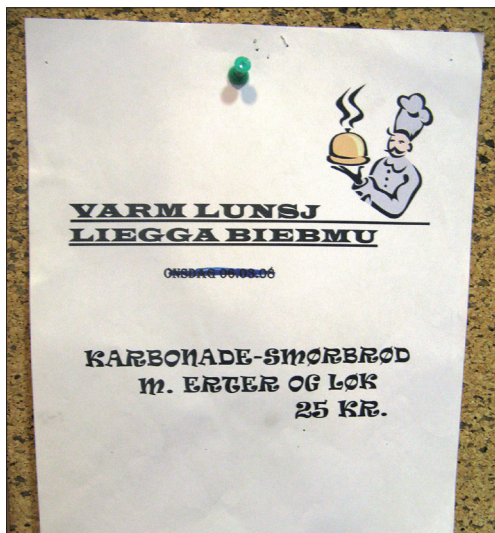
2 **Kuva 2.** Kartongille laadittu yksikielinen saamenkielinen opiskelijaposteri on kiinnitetty luokkahuoneen seinälle nastoilla. Luokkahuoneessa istuvat opiskelijat näkevät sen sivusta, mutta kykenevät etäältäkin lukemaan otsikon. Varsinaisen tekstin lukeminen vaatii siirtymistä tekstin eteen. (Aineiston kuva nro 53.)

Monikielisistä teksteistä kiinnostavimpia tutkimuskysymysten kannalta ovat ne kaksikieliset tekstit, joissa esiintyy saamea ja norjaa. Tutkimuskirjallisuudessa kielimaiseman monikieliset tekstit on luokiteltu tasa-arvoisesti ja epätasa-arvoisesti kaksikielisiin teksteihin (Botterman 2011). Olen jakanut saame-norja -kaksikieliset tekstit *tasa-arvoisesti kaksikielisiin* ja *epätasa-arvoisesti kaksikielisiin* teksteihin. Tasa-arvoisesti kaksikieliset tekstit muodostavat 14 prosenttia ja epätasa-arvoisesti kaksikieliset tekstit viisi prosenttia koulun kielimaisemasta (Taulukko 3). Tasa-arvoisesti kaksikielillä teksteillä tarkoitan tekstejä, joissa sama informaatio toistuu saameksi ja norjaksi (Kuva 3). Erikielisten käännösten keskinäinen järjestys voi vaihdella siten, että saamenkielinen tai vastaavasti norjankielinen teksti voi olla ensimmäisenä. Epätasa-arvoisesti kaksikielillä teksteillä (Kuva 4) tarkoitan saame-norja -kaksikielisiä tekstejä, joissa vain osa informaatiosta on käännetty toiselle kielelle. Tekstissä on voitu antaa myös eri informaatiota eri kielellä, jolloin tekstin informaatio muodostuu erikielisistä osista. Näissä teksteissä saamen ja norjan keskinäinen järjestys vaihtelee jopa tekstin sisällä (Kuva 11).



Kuva 3. Tasa-arvoisesti kaksikielinen opaste.³

3 **Kuva 3.** Tasa-arvoisesti kaksikielinen (saame ja norja) opastekyltti tietokonehuokan ovenssa. Sekä saamenkielinen ja norjankielinen teksti ovat samansisältöisiä ja tarkoittavat suomeksi [tietokonehuone]. (Aineiston kuva nro 44.)

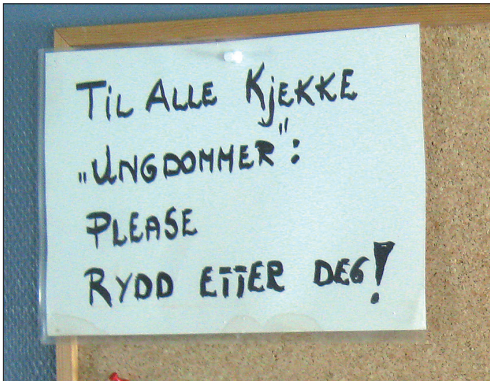


Kuva 4. Epätasa-arvoisesti kaksikielinen teksti.⁴

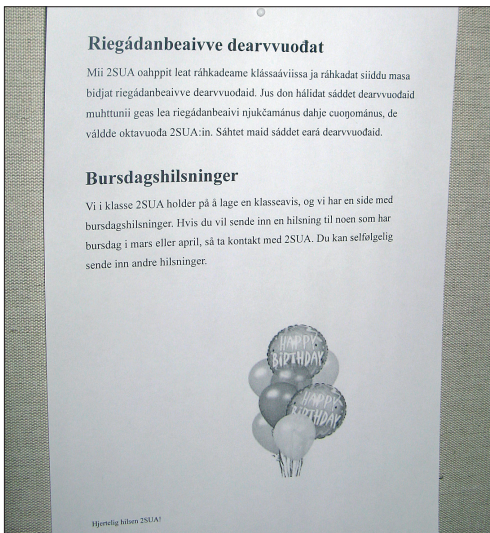
Tutkimuskoulun kielimaisemassa esiintyy lisäksi neljä kappaletta tasa-arvoisesti kaksikielisiä tekstejä, joissa saamen tai norjan parina on jokin muu kieli kuin norja tai saame. Nämä tekstit muodostavat noin prosentin koko kielimaiseman teksteistä (Taulukko 3). Näissä neljässä löytämässäni tekstissä norja on yhdistetty englannin kieleen ja kerran ruotsiin. Esimerkiksi englantia on ensimmäisenä kielenä hissien varoitustaulussa ilmeisesti hissiyhtiön laatimassa ohjeessa, jossa toisena kielenä on norja. Vastaavasti saamen kieli esiintyy englannin kanssa kalenterissa.

Tavallisimmin muut kielet kuin norja ja saame näkyvät kielimaiseman teksteissä kuitenkin lyhyiden (yhden sanan tai fraasin) koodinvaihtojen tai tuotenimien kautta. Taulukossa 3 lyhyen koodinvaihdon sisältävät tekstit (Kuvat 5 ja 6) on esitetty erikseen. Näissä teksteissä näkyy yhden sanan tai lyhyen fraasin mittainen vaihto englannin kieleen. Muun kuin saamen- ja norjankielisen tuotenimen sisältävät tekstit on luokiteltu tekstin pääkielen mukaan yksikieliseksi teksteiksi. Saamenkielisessä tekstissä esiintyneitä koodinvaihtoja ja monikielisiä tekstejä käsitellen erikseen luvussa 6.4.

4 **Kuva 4.** Epätasa-arvoisesti kaksikielinen teksti, jossa norjan- ja saamenkielistä otsikkoa seuraa norjankielinen teksti. (NoB) *Varm lunsj* (SaaPo) *Lieggá biebmá* (NoB) *Karbonade-smørbrød m. erter 25 kr* [(NoB) Lämmin lounas (SaaPo) Lämmin ruoka (NoB) jauhelihapihvi-voileipä herneiden ja sipulin kera, 25 kruunua.] Norjankielinen viikonpäivä tekstissä on viivattu yli. (Aineiston kuva nro 187.)



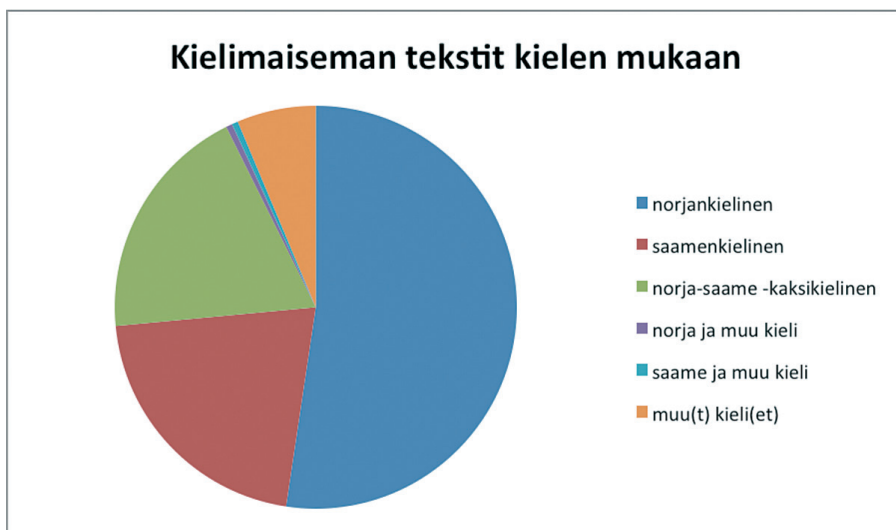
Kuva 5. Norjankielinen yhden sanan koodinvaihdon sisältävä teksti.⁵



Kuva 6. Kaksikielinen teksti, jonka kuvassa englanninkielinen fraasi.⁶

- 5 **Kuva 5.** Kanttiinissa näkyvässä norjankielisessä kehotuksessa on englanninkielinen sana *please*. Kehotuksessa on norjankielinen yhden sanan koodinvaihdon sisältävä teksti (NoB) *Til alle kjekke "ungdommer"* (Eng) *please* (NoB) *rydd etter dere!* (NoB) [Kaikki mukavat nuoret (Eng.) olkaa hyvä (NoB) ja siivotkaa jälkeenne!] (Aineiston kuva nro 55.)
- 6 **Kuva 6.** Englanti voi tulla esiin kielimaisemassa myös epäsuorasti. Tasa-arvoisesti saame–norja -kaksikielisen ilmoituksen kuvassa olevissa ilmapalloissa lukee englanniksi *Happy birthday*. (Aineiston kuva nro 193.)

Aineistoni mukaan saamelaisen toisen asteen koulun kielimaisema on monikielinen, mutta norjan kieli on hallitsevassa asemassa. Norjan kieltä esiintyy 72 prosentissa kaikista kielimaiseman teksteistä. Tyypillisin kielimaiseman teksti on yksikielinen norjankielinen teksti, vaikkakin kaksi- ja monikielisiä tekstejä esiintyy kielimaisemassa viidennes. Myös saamen kielellä on vahva osuus kielimaiseman teksteistä. Kaiken kaikkiaan saamen kieltä sisältäviä tekstejä on kuitenkin vain noin puolet norjan kieltä sisältävien tekstien määrästä eli 39 prosenttia kaikista kielimaiseman teksteistä. (Kuvio 1). On huomattava, että kaksikieliset tekstit sisältävät useimmin sekä saamea että norjaa (19 % kielimaisemasta). Muut kielet esiintyvät lähinnä satunnaisesti monikielisissä teksteissä tai lyhyinä koodinvaihtoina ja tuotenimissä.



Kuvio 1. Kielimaiseman tekstit kielen mukaan.

6.1.2 Tekstien pysyvyys kielimaisemassa

Tässä luvussa tarkastelen tekstien pysyvyyttä tutkimani oppilaitoksen kielimaisemassa. Pysyvillä teksteillä on pitempiaikainen vaikutus kielimaiseman ilmeeseen. Kielimaiseman tekstien pohjamateriaali (puu, metalli, pahvi, paperi) ja kiinnitystapa (ruuvi, naula, nasta, teippi, tarra) kertovat siitä, onko tekstit tarkoitettu pitkäaikaisiksi vai väliaikaisiksi. (Reh 2004, 4.) Tekstin kestävyys vaikuttavat sen pohjana käytetyn materiaalin ja kiinnitystavan lisäksi myös kielimaiseman toimijoiden teot. Tekstin laa-

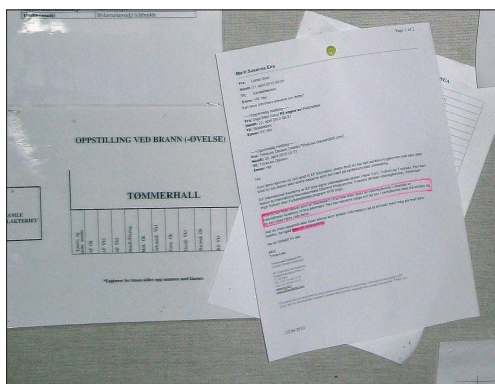
tijan tarkoitus vaikuttaa tekstin pysyvyyteen ei välttämättä takaa tekstin todellista pysyvyyttä.

Olen jakanut aineistoni kielimaiseman tekstit *pysyviin* ja *vaihtuviin* teksteihin käytetyn pohjamateriaalin ja kiinnitystavan mukaan. Pysyvällä kielimaiseman tekstillä tarkoitan kylttejä, jotka ovat materiaaliltaan puuta, kovaa muovia, metallia tai muuta kovaa ja kestäväää materiaalia. Ne on ruuvattu kiinni seinään. Vaihtuvilla teksteillä tarkoitan paperisia tai laminoituja tekstejä. Paperiset julisteet ja ilmoitukset ovat joustavampia käyttää, sillä ne voidaan poistaa ja niiden paikkaa voi vaihtaa helposti. Vaihtuvissa teksteissä on laadullisia eroja. Laminoituiden tai muovikuoriset nastoilla tai niiteillä kiinnitetyt tekstit ovat pysyvämpiä kuin paperiset tai kartongille laaditut. Jälkimmäiset on aineistoni mukaan kiinnitetty nastoilla, teipeillä tai sinitarralla. Lisäksi aineistostani löytyy lappusia, jotka on kiinnitetty vain yhdellä nastalla tai lapussa olevalla tarralla. Laminoituiden tekstit pysyvät tutkimuskoulun ilmoitustauluilla myös lukukauden päättyessä, vaikka useimmat muut tekstit poistetaan opiskelijoiden loman aikana tai sen alkaessa.

Tutkimassani oppilaitoksessa näkyy yhteensä 267 tekstiä, joista vaihtuvia tekstejä on yhteensä 223 kappaletta eli 83 prosenttia kielimaisemasta. Pysyviä tekstejä on 45 (17 %) ja ne ovat enimmäkseen opasteita (Taulukko 4). Koska pysyviä tekstejä on vaikeampi muuttaa tai vaihtaa, ne voivat olla osana kielimaisemaa vuodesta toiseen. Ne on useimmiten tuotettu koulun ulkopuolella, mutta koulun tilaamina. Kiinteät opastekyltit huoneiden ovissa on laadittu jo luultavasti niihin aikoihin, kun koulu on sijoitettu nykyisiin tiloihin. Nämä tekstit siis pysyvät tavallisimmin samanlaisina paikoillaan rakennuksen olemassaolon tai ainakin rakennuksen nykyisen käyttöajan ajan.

Tutkimani oppilaitoksen kielimaisema on luonteeltaan muuttuva eli dynaaminen (ks. Brown 2012). Dynaamisuus ilmenee siten, että kielimaiseman tekstejä otetaan pois ja uusia tekstejä ilmestyy kielimaisemaan. Edelleen tekstejä saatetaan siirtää eri paikkaan koulussa. Tekstejä voidaan myös korjailia ja kommentoida (Kuvat 7 ja 8). Ilmoitusten, tiedotteiden ja julisteiden päälle kiinnitetään toisia, jolloin alimmat tekstit jäävät osittain näkymättömiin (Kuva 7). Osa kielimaiseman teksteistä on repeytynyt (Kuva 8) luultavasti materiaalin heikkouden takia. Näitä tekstejä ei ole poistettu,

vaan ne ovat jääneet kielimaisemaan osittaisina. Lukukauden päättyessä useimmat vaihtuvat tekstit siivotaan seiniltä. Kielimaiseman dynaamisuus vaikuttaa osaltaan muutosten huomaamiseen. Muutokset kielimaisemassa kiinnittävät oletettavasti toimijoiden huomion. Tutuksi tullut kielimaisema jää taustaksi. Tutkimusten mukaan saamelaiseen maisemamuistiin liittyy muutoksen havainnoiminen ja toiminnan sopeuttaminen maisemassa tapahtuneen muutoksen mukaan (Mazzullo 2012; ks. myös Näkkäljärvi 2013, 108).



Kuva 7. Toisella tekstillä peittynyt teksti.⁷



Kuva 8. Repeytynyt teksti luokkahuoneen ovesa.⁸

- 7 **Kuva 7.** Luokkahuoneen ilmoitustaululla teksti on peittynyt uusien alle (Aineiston kuva nro 147).
- 8 **Kuva 8.** Norjankielinen teksti *ingen gjennomgang* [ei läpikulkua] on repeytynyt niin, että siitä näkyy vain *ingen gjennom* [ei läpi]. Tekstiä on kuitenkin jäljellä niin paljon, että lukija pystyy mielessään täydentämään tekstin, ja informaatio välittyy. (Aineiston kuva nro 121.)

Jotkin materiaalinsa puolesta väliaikaisiksi tarkoitettut tekstit ovat yllättävän pitkäaikaisia ja voivat näkyä kielimaisemassa jopa vuosia. Tekstien laatijat voivat ihmetellä tätä, sillä he ovat itsekin kirjoittaessaan tarkoittaneet tekstin väliaikaiseksi (Tutkimuspäiväkirja 17.2.2011). Näin nopeilla, väliaikaisiksi tarkoitetuilla ratkaisuilla voikin olla pitkä vaikutus kielimaiseman olemukseen (Kuva 9).



Kuva 9. Väliaikaiseksi tarkoitettu norjankielinen lappunen.⁹

Myös muut toimijat kuin tekstin laatija voivat vaikuttaa tekstin pysyvyyteen. Tekstit voivat näkyä kielimaisemassa pitempään kuin niiden laatija on tarkoittanut, jos muut kielimaiseman toimijat kokevat tekstin tärkeäksi. Henkilöstöhaastattelussa kävi ilmi, että jotkin oppilaiden laatimat työt saatettiin säilyttää ja panna uudelleen esille myöhemmin. Nämä työt siis ovat osana kielimaisemaa toistuvasti. Ne poistetaan välillä esimerkiksi uudempien töiden tieltä, mutta asetetaan jälleen näkyville.

Ja muhtin barggut, jos leat diekkár buori barggut, mun láven ain henget, vurken veahá ja fas válddán bajás ja hengen. Diet mat leat áigeguovdilát álohii. [Ja muutammat työt, jos ovat sellaisia hyviä töitä, minä ripustan taas, säilytän vähän ja taas otan esiin ja ripustan. Ne, jotka ovat ajankohtaisia aina.] (Henkilökunnan jäsenen haastattelu 11.11.2011.)

9 **Kuva 9.** Norjankielinen kielto *Ikke skriv på tavle med tusj* [Älä kirjoita tauluun tussilla] on kirjoitettu tussilla repäistylle paperilapulle ja kiinnitetty teipillä. Kiinnitystapa ja materiaali viittaavat siihen, että teksti on tarkoitettu väliaikaiseksi. Se oli kuitenkin näkyvillä koko tutkimusajan. (Aineiston kuva nro 49.)

6.1.3 Kielimaiseman toimijat

Kielimaisematutkimuksessa käytetään tekstien laatijoista sekä myös niiden lukijoista nimitystä toimijat. Kielimaisema onkin näiden useiden toimijoiden luoma (esim. Ben-Rafael ym. 2006, 8). Kielimaiseman eri toimijoiden kielivalinnoista voidaan päätellä kunkin tahon kielipoliittisia pyrkimyksiä. Yksityisen ja virallisen tahon toimijoiden kielten valintaa tarkastelemalla voidaan tutkia toteutunutta kielipolitiikkaa. Tällöin on käytetty nimitystä *top-down* virallisista ja *bottom-up* yksityisten tahojen tuottamasta tekstistä. Tarkoituksena on ollut verrata virallisten ja yksityisten toimijoiden kielenvalintaa ja etsiä eri tahojen toimijoiden välillä ilmeneviä eroja (esim. Backhaus 2007; Ben-Rafael ym. 2006; Cenoz & Gorter 2006; Huebner 2009; Kallen 2009; Shohamy 2006; Spolsky 2009).

Tutkimuksessani olen korvannut edellä mainitun jaon virallisiin ja yksityisen tahon teksteihin jakamalla *oppilaitoksen sisällä* ja *oppilaitoksen ulkopuolella* tuotettuihin teksteihin. Tutkimassani oppilaitoksessa kielimaiseman toimijoita ovat muun muassa koulun henkilökunta ja opiskelijat sekä koulun ulkopuoliset tahot, kuten kunnan eri toimet, nuorisokerhot, valtakunnalliset nuorisopalvelut, toiset oppilaitokset ja yksityiset yritykset. Oppilaitoksessa lukijana ovat lähinnä henkilökunta tai opiskelijat. Lisäksi koulussa voi käydä vierailijoita ja vanhempia. Jakamalla tekstit oppilaitoksen sisällä tuotettuihin ja ulkopuolella tuotettuihin pystyn erityisesti tarkastelemaan oppilaitoksen omaa sisäistä kielipolitiikkaa ja sen ilmentymistä kielimaisemassa. Tällä tarkoitan koulun sisäisten toimijoiden kielivalintoja heidän laatimissaan teksteissä. Samalla on helpompi havaita ulkopuolisten tahojen vaikutus koulun kielimaisemaan.

Oppilaitoksen kielimaiseman toimijoiden kielenvalintojen tarkastelussa keskityn analysoimaan vaihtuvien tekstien kieltä. Nämä tekstit ovat helpommin henkilökunnan ja opiskelijoiden laadittavissa, muokattavissa ja uusittavissa kuin pysyvät tekstit. Vaihtuvissa teksteissä toimijoiden kielivalinnat tulevat paremmin esille. Lisäksi vaihtuvat tekstit muodostavat selkeän valtaosan (83 %) oppilaitoksen yleisaineiden osaston kielimaiseman teksteistä. Aineistoni on 267 oppilaitoksen kielimaiseman tekstistä vaihtuvia tekstejä on 223. Vaihtuvat tekstit olen jakanut tekstin laatijan mukaan koulun ulkopuolella ja koulun sisällä tuotettuihin teksteihin. Edelleen olen jakanut tekstit tarkemmin tuottajan mukaan. (Taulukko 4).

Taulukko 4. Kielimaiseman vaihtuvat tekstit tuottajan mukaan.

Tuottaja	Kielimaiseman teksti (N)	Kielimaiseman tekstit (%)
Koulun ulkopuolinen taho	Yht. 82	Yht. 37
Saamelainen järjestö tai laitos	16	7
Norjalainen järjestö tai laitos	53	24
Paikallinen organisaatio	10	5
Yksityishenkilö	3	1
Koulun sisäinen taho	Yht. 141	Yht. 63
Henkilökunta	79	35
Opiskelijat	47	21
Koulun sisäinen, tekijä tuntematon	8	4
Muu tuntematon taho	7	3
Yht.	223	100

Olen luokitellut tutkimani oppilaitoksen kielimaiseman tekstien tuottajat. Koulun kielimaisemaa muokkaavat ulkopuoliset tahot ovat valtakunnalliset ja paikalliset organisaatiot. Nämä valtakunnalliset organisaatiot olen jakanut saamelaisiin ja norjalaisiin järjestöihin (Taulukko 4). Saamelaisella järjestöllä tai laitoksella tarkoitan valtakunnallista järjestöä, joka mainitsee olevansa erityisesti saamelainen järjestö tai laitos, kuten esimerkiksi *Sámi allaskuvla* [Saamelainen korkeakoulu]. Norjalaisella laitoksella tai järjestöllä tarkoitan organisaatiota, joka toimii koko Norjassa ja jota ei ole mainittu saamelaiseksi järjestöksi. Tällainen organisaatio voi olla jokin nuorisoyhdistys tai valtiollinen taho, kuten armeija. Tähän luokkaan kuuluvat myös kansainväliset järjestöt, jotka toimivat Norjassa, kuten Pohjola-Norden. Norjalaiseksi laitokseksi lasken myös Finnmarkin läänin.

Paikallisella organisaatiolla tarkoitan koutokeinolaista järjestöä, seuraa tai Koutokeinon kunnan eri toimialoja esimerkiksi terveystaloa tai nuorisointia (Taulukko 4). Paikallisia organisaatioita ovat myös koutokeinolaiset seurat, kuten metsästysseura. Organisaatioiden lisäksi kielimaisemaa muokkaavat koulun ulkopuoliset yksityishenkilöt. Yksityishenkilöillä tarkoitan yksityisiä ilmoittajia, jotka voivat olla toki yhteyksissä kouluun, mutta esiintyvät yksityishenkilönä tai yksityisenä yrityksenä (Taulukko

4). Tähän ryhmään olen laskenut muun muassa kampaajan, kahvilan ja hostellin mainokset.

Joistakin kielimaiseman teksteissä tuottajaa ei voinut päätellä. Koulun tilattavien laitteiden mukana tulevat niiden lähiympäristöön kiinnitetyt käyttöohjeet tai turvallisuusmääräykset. Mikäli käyttöohjetekstistä käy selville koulun ulkopuolinen tekstin laatija (esimerkiksi *Arbeidsmiljø-senter* [Työturvallisuuskeskus]), olen laskenut sen koulun ulkopuolisen tahon tuottamaksi (Taulukko 4). Näistä laiteohjeista saa vaikutelman, ettei niissä ollut otettu huomioon sitä, missä laitetta käytetään. Esimerkiksi kaksikielisten ohjeiden toinen kieli saattaa olla englanti. Ohjeet on myös saatettu laatia ja kiinnittää laitteen lähelle koulun henkilökunnan toimesta. Mikäli tekstistä ei ilmene laatijatahoa eikä teksti ole kiinteästi kiinni laitteessa, olen luokitellut ohjeet koulun sisäisesti laadituiksi.

Oppilaitoksen sisäisiä kielimaiseman toimijoita ovat opiskelijat ja henkilökunta. Koulun henkilökuntaan kuuluvat opettajat ja muut henkilöstön jäsenet, kuten koulun hallinto, kirjastonhoitaja, siivoajat, kanttiinin työntekijät ja vahtimestari. Koulun henkilökunnan tuottamat tekstit ovat usein työjärjestykseen tai koulun tilojen ja materiaalien käyttöön liittyviä ohjeita ja tiedotteita. Henkilökunnalla ja opiskelijoilla on huomattava osuus (63 %) oppilaitoksen kielimaiseman ilmeen luomisessa (Taulukko 4). Koulun kielimaisema on aina jossain määrin henkilökunnan kontrolloimaa. He päättävät, mitä koulun kielimaisemaan pannaan esille ja mihin tilaan koulurakennuksessa.

Opiskelijoilla on kielimaiseman luomisessa kaksinainen rooli: he täyttävät kielellistä maisemaa opettajien ohjauksen mukaisesti opiskelutöillään mutta myös oma-aloitteisesti. Opiskelijoiden laatimia tekstejä kielimaisemassa ovat opiskelijaposterit eli opetuksen yhteydessä valmistetut posterit, jotka liittyvät tavalla tai toisella opiskeltavaan aiheeseen. Lisäksi opiskelijat ovat voineet kiinnittää kielimaisemaan omia ilmoituksiaan, kuten onnitteluja luokkatoverille tai ilmoituksia myytävistä tarvikkeista sekä kokouskutsuja oppilaskunnan kokoukseen. Nykyään koulukirjat ovat ilmaisia tällä kouluasteella, joten ilmoituksia myytävistä koulutarvikkeista ei näkynyt kielimaisemassa. Koulun ulkopuolisille ilmoituksille, samoin kuin oppilaskunnalle, on periaatteessa varattu vain yksi ilmoitustaulu ala-aulan kolmesta ilmoitustaulusta.

Kielimaisema-aineistostani löytyy myös tekstejä, joista en pystynyt tekstin perusteella selvittämään, kuka sen on laatinut. Näitä kutsun tuntemattoman tahon laatimiksi. Turvaohjeet, jotka on laadittu saameksi ja norjaksi ja muutenkin sovellettu kyseisen koulun tarpeisiin, olen laskenut koulun sisällä tuotettuihin. Niiden pohjana on saatettu käyttää valtakunnallisia ohjeita tai mallia. Koulun sisäisiksi teksteiksi laskin myös koulun ulkopuolelta tulleet tiedotteet, joihin on lisätty koulun logo, ja siten ne on liitetty koulun tuottamaan kielimaisemaan.

6.1.4 Kielimaiseman tekstien tehtävät

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on selvittää, missä tehtävissä saamenkielistä tekstiä esiintyy tutkimuskoulun kielimaisemassa. Kielimaiseman eri teksteillä voidaan nähdä olevan eriytyneet tehtävät eli funktiot (Reh 2004; Spolsky & Cooper 1991). Vaikka kielimaiseman teksteillä on yhteneväisiä ominaispiirteitä, tekstit voidaan jakaa funktioittain niiden viestinnällisen tarkoituksen ja kielellisen olemuksen mukaan. Tekstien funktiojaon avulla taas voidaan tarkastella esimerkiksi erikielisten tekstien saamia painotuksia kielimaisemassa (ks. Brown 2012; Johansen & Bull 2012; de Vries & Arocena Egaña 2011). Funktioltaan erilaisilla teksteillä on erilainen viestinnällinen tarkoitus. Tekstin funktio säätelee myös sen luonnetta eli sen kielellistä olemusta. (Räikkälä & Reuter 1998.)

Aineistoni pohjalta olen päätenyt funktiojakoon, joka mielestäni kuvaa koulun kielimaiseman tekstien tehtäväkenttää. Funktioihin jakamisen ongelmana on kuitenkin niiden päällekkäisyys, sillä yhdellä tekstillä voi olla useita tehtäviä. Omassa funktiojaottelussani olen pyrkinyt löytämään tekstin pääfunktion käyttökontekstissaan. Tekstin kielellinen olemus ei välttämättä kerro sen funktiota oppilaitoksessa, sillä opetuksessa voidaan käyttää monenlaisia tekstejä. Niinpä esimerkiksi opetuksen yhteydessä laadittu mainos on jaottelussani luokiteltu sen opetuksellisen funktion mukaan eikä tekstilajin mukaan. Samoin kartat, taide ja muutamat kielimaisemassa näkyneet artikkelit olen koulukontekstissa laskenut opetusteksteiksi.

Koska yhdellä tekstillä voi olla oppilaitoksessa useita funktioita, olen eräissä tapauksissa korostanut tiettyä tekstin funktiota. Tällaisia tapauksia ovat turvallisuusohjeet, joista selviää, miten toimitaan tulipalon sattuessa tai luonnontieteiden luokassa tehtävien kemiallisten kokeiden yhteydessä.

Ne on on erotettu muista kielloista ja kehotuksista juuri niiden hengen ja terveyden turvaamiseen liittyvän tehtävän takia. Kielimaiseman analyysissa on muistettava tekstin kontekstisidonnaisuus, mikä koulututkimuksessa on siis oppilaitos ja siihen liittyvät kielimaiseman tehtävät (ks. esim. Pennycook 2009).

Olen jakanut kielimaiseman tekstit seuraavaan kahdeksaan ryhmään tekstin funktion mukaan:

1. Opasteet: Opasteita ovat ovien ja hyllyjen tekstit, jotka kertovat, mitä hylly sisältää tai mihin tarkoitukseen huonetta käytetään. Nämä ovat useimmiten pysyviä tai jo alun perin pitkäaikaisiksi tarkoitettuja tekstejä. Lisäksi tähän luokkaan olen laskenut myös väliaikaisemmat tekstit, joiden tarkoitus on ohjata löytämään jotakin, kuten esimerkiksi laatikoiden kyljissä olevat sisältötekstit.

2. Turvaohjeet: Tähän ryhmään kuuluvat koulun turvallisuusohjeet, esimerkiksi paloturvallisuusohjeet sekä kouluun hankittujen laitteiden mukana tulleet käyttöohjeet tai turvallisuusmääräykset. Ohjeet on joko kiinteästi kiinnitetty itse laitteeseen tai sen lähiympäristöön tai koulun henkilökunta on kiinnittänyt ne laitteen lähelle. Nämä tekstit ovat kestävä materiaalia ja tarkoitettu pysyviksi, mutta osa niistä on puolipysyviä, sillä ne on tehty laminoiduista paperiarkeista ja kiinnitetty nastoin tai niitein. Näiden ohjeiden ja opasteiden erottaminen muista opasteista on oleellista siksi, että niiden sisällön ymmärtäminen voi olla ratkaisevaa hätätilanteessa.

3. Kiellot ja kehotukset: Kielloiksi ja kehotuksiksi lasken tekstit, joissa lyhyesti kehoitetaan toimimaan jollakin tavalla tai olemaan tekemättä jotakin, esimerkiksi tupakointikielto ja muistutus oven sulkemisesta. Tähän ryhmään kuuluvat tekstit on laadittu koulussa. Nämä tekstit ovat usein laminoituja, mutta nastoilla tai niiteillä kiinni, jolloin lasken ne puolipysyviksi. Ne voivat vaikuttaa myös hyvin väliaikaisilta. Oletettavasti ne ovat koulun oman henkilökunnan laatimia.

4. Opetus: Opetusfunktion olen laskenut opiskelijoiden opetuksen yhteydessä tekemät työt (opiskelijaposterit), ope-

tusjulistheet ja -posterit, kartat, taiteen sekä muut opetukseen liittyvät tekstit kielimaisemassa.

5. Työjärjestykset: Tähän ryhmään kuuluvat lukujärjestykset, säännöt, tenttiaikataulut, salivuorolistat ja kalenterit. Näistä useimmat on koulun sisällä tuotettuja.

6. Tiedotteet ja ilmoitukset: Näitä ovat koulun sisäiset ja koulun ulkopuoliset tiedotteet ja ilmoitukset.

7. Kampanjat ja mainokset: Tässä ryhmässä ovat kampanjajulistheet ja mainokset. Mikäli mainos on osa opiskelutyötä, se on laskettu opetuksen funktioon. Kampanjat ja mainokset ovat yleensä koulun ulkopuolisen tahon tuottamaa materiaalia.

8. Muut: Ryhmään muut kuuluvat tekstit, jotka eivät täysin sovi muihin kategorioihin, kuten hinnastot, mietelauseet, onnittelet ja roskat. Tämä ryhmä on aineistossani pienin.

Aineistoni mukaan oppilaitoksen kielimaisemassa saame ja norja esiintyvät lähes kaikissa eri funktioissa (Taulukko 5). Lisäksi kielimaisemassa on muunkielisiä tai kaksikielisiä tekstejä, jotka saavat funktioiltaan erilaisia painotuksia kielimaisemassa.

Taulukko 5. Kielimaiseman tekstit funktion ja kielen mukaan.

Kieli/ funktio	Saame	Norja	Tasa-arvoisesti kaksikielinen saame-norja	Epätasa-arvoisesti kaksikielinen saame-norja	Muu kieli/ muut kielet	Yht.
Opaste	8 (19 %)	12 (28 %)	20 (48 %)	2 (5 %)	-	42 (100 %)
Opetus	25 (38 %)	24 (36 %)	2 (3 %)	3 (5 %)	12 (18 %)	66 (100 %)
Kielto, kehotus	-	6 (46 %)	5 (38 %)	1 (8 %)	1 (8 %)	13 (100 %)
Työjärjestys	6 (17 %)	20 (59 %)	4 (12 %)	2 (6 %)	2 (6 %)	34 (100 %)
Kampanja, mainos	4 (8 %)	39 (78 %)	2 (4 %)	2 (4 %)	3 (6 %)	50 (100 %)
Tiedote, ilmoitus	3 (11 %)	20 (71 %)	4 (14 %)	1 (4 %)	-	28 (100 %)
Turvaohje	6 (32 %)	12 (63 %)	-	-	1 (5 %)	19 (100 %)
Muu	4 (27 %)	8 (53 %)	-	2 (13 %)	1 (7 %)	15 (100 %)
Yht	56	141	37	13	20	267

Muunkielisiä tekstejä esiintyy eniten opetuksen funktiossa, mikä selittyy vieraiden kielten opetuksella koulussa. Muunkieliset tekstit opasteet, tiedotteet ja ilmoitukset puuttuvat kokonaan. Tulkitsemme tämän kertovan koulun profiloitumisesta norjan- ja/tai saamenkieliseksi ja norjan- ja saamenkielisiä ihmisiä varten.

6.2 Saamen kielen asema kielimaisemassa

Tässä tulosluvussa tarkastelen lähemmin saamenkielisiä tekstejä sekä saamen kielen asemaa tutkimuskoulun kielimaisemassa. Keskitymme selvittämään saamenkielisen tekstin tehtäviä, tekstien koon ja värit, kielen paikan sekä saamenkielisen tekstin tuottajat.

6.2.1 Saamenkielisen tekstin tehtävät kielimaisemassa

Ensimmäisenä tarkastelun kohteena ovat saamenkielisten tekstien tehtävät eli funktiot kielimaisemassa. Saamen kieltä esiintyi materiaalissani kaikissa tehtävissä (Taulukko 5). Kuitenkin osassa funktioista saamen kieli on hyvin vähäisessä asemassa, kun taas toiset käyttöfunktioit tuntuvat olevan saamen kielelle keskeisiä. Aiemmassa kielimaiseman tutkimuskirjallisuudessa on käytetty kielen käyttöyhteyden tulkitsemisessa jakoa *symbolinen funktio* ja *informatiivinen funktio* (Spolsky ja Cooper 1991, 44). Lisäksi on ehdotettu *opetuksellista funktiota*. Funktio-sanana tilalla on myös käytetty termiä ”domeeni” kielimaiseman tekstien tehtävää kuvaamassa (Reh 2004,6).

Tulkintani mukaan saamen kielen ensisijainen funktio on symbolinen (ks. Spolsky & Cooper 1991, 44), sillä saamen kielen käytön avulla on haluttu korostaa koulun saamelaisuutta. Tämä ilmeni saamen kielen käyttämisenä ensimmäisenä kielenä opasteissa, jotka edustavat pysyvää kielimaisemaa. Saamen kielen asema ensimmäisenä kielenä korostaa sen symbolista asemaa. Kaksikieliset tekstit, joissa on saamea ja norjaa, hallitsivat opasteiden funktiota muodostaen niistä 67 prosenttia. Osoittautuu, että koulussa kaksikieliset ruuvatut opastekyylit ovat käytäntönä luokahuoneiden ja joidenkin muiden tilojen ovissa. Lisäksi tekstien pysyvyydellä luodaan rakennukseen saamelaista leimaa. Saamen kielen käyttöä voidaan pitää symbolisena myös siksi, että kaikki koulussa ymmärtävät norjaa, jolloin sen käyttö ei ole ymmärtämisen kannalta välttämätöntä. (ks. Kelly-Holmes & Atkinson 2007, 34.) Myös henkilökunnan jäsenen haastattelusta ilmenee, että saamen kielen halutaan olevan esillä kielimaisemassa koulun saamelaisen profiilin vuoksi:

Minä: *Lávetgo ieš čállit ja hejget dieduid ohppiid oidnosii almmuhustávvaliidda? Guđe gillii čálát ja manne?*

R: *Hárve gal ieš čálan. Láven kontorbargiide muittuhit ahte lea sámi skuvla ja dáppe galgá geavahit sámegeiela. Lea riehta vuoruhit.*

[Minä: Onko sinulla tapana kirjoittaa itse ja ripustaa tiedotteita koulun seinille ja ilmoitustauluille oppilaiden näkyville?]

R: Harvoin kyllä itse kirjoitan. Minulla on tapana muistuttaa toimistohenkilökuntaa siitä, että tämä on saamelainen koulu ja täällä pitää käyttää saamea. On oikein suosia (saamea).]

(Henkilökunnan jäsenen sähköpostihaastattelu 19.8.2013.)

Edelleen saamenkielisen tekstin keskeiseksi tehtäväksi näyttäytyy aineistoni valossa opetus. Saamenkielisiä opetukselliseen tehtävään liittyviä tekstejä löytyy kaikkiaan 25 kappaletta (38 %) kaikista opetuksellisista teksteistä. Norjankielisten ja saamenkielisten opetukseen liittyvien tekstien määrät ovat lähellä toisiaan: yksikielisiä norjankielisiä on yhteensä 24 kappaletta. Kaksikielisten norja-saame -tekstien osuus opetusteksteistä sen sijaan jäi pieneksi, yhteensä viisi kappaletta. (Taulukko 5.) Koulun kaksikielisyyttä ei siis korosteta tai vaadita opetusteksteissä järjestelmällisesti, vaan kaksikieliset opetustekstit ovat lähinnä satunnaisia.

Kieltojen ja kehotusten funktiossa ei ole yhtään kokonaan saamenkielistä tekstiä (Taulukko 5). Saamen kieltä esiintyi kyllä kieltojen ja kehotusten kaksikielisisä teksteissä. Erilaisia norja-saame/saame-norja -kaksikielisiä tekstejä tässä funktiossa on yhteensä kuusi eli lähes puolet kaikista kielloista ja kehotuksista. Samoin pelkästään norjankielisiä kieltoja ja kehotuksia oli aineistossani kuusi kappaletta, mikä osoittaa norjan suosimista kielloissa ja kehotuksissa. Edelleen 19:stä turvallisuusohjeesta vain kuudessa käytettiin saamenkielistä tekstiä. (Taulukko 5.) Nämä olivat kaikki paloturvallisuusohjeita. Koulun ulkopuolella laadittuihin turvaohjeisiin ei ole lisätty saamenkielistä käännöstä edes koulun toimesta. Kaikissa henkeä tai terveyttä turvaavissakaan ohjeissa ja keskeisissä toimintaohjeissa ei ole vaadittu saamen kielen käyttöä. Tämän tulkitsen tarkoittavan sitä, että kaikkien koulussa oleskelevien oletetaan osaavan norjaa, jolloin saamen kielen käyttö ei ole informatiivisesti välttämätöntä. Tulkitsen tämän ilmiön korostavan saamen kielen symbolista tehtävää oppilaitoksen kielimaisemassa.

6.2.2 Saamenkielisten tekstien koko ja väri

Kielimaiseman analyysin osana voidaan tarkastella tekstien fyysistä ilmettä. Kielimaiseman tekstien fyysisen ilmeen tarkoituksena on kiinnittää lukijan huomio (ks. Scollon 2001, 4). Tekstit voivat olla suunnattuja tietyille lukijaryhmälle tai tavoitteena on mahdollisimman monen lukijan huomio tekstissä esitettyyn asiaan.

Kielimaisemalle on tyypillistä kuvan ja tekstin yhdistäminen, jolloin lukija lukee ”tekstin” monella tasolla: visuaalisesti ja sanallisesti. Koska kaikki nämä tukevat viestin tulkintaa, niin kuvaa, symbolia, logoa ja värien

käyttöä ei itse asiassa voi erottaa sanallisesta tekstistä lukuprosessissa. Kielimaisema on multimodaalista: siinä kieltä käytetään osana muuta semioottista systeemiä. (Cenoz & Gorter 2008, 278.) Tutkimassani koulussa kuvaamani erilaiset kampanjajulisteet käyttävät tehokkaasti visuaalisia keinoja huomion kiinnittämiseksi (kuva 10). Käytetyt fontit, värit ja taitto ovat osa tekstin kontekstualisointia ja siten myös osa tekstin tulkintaa. On jopa arveltu, että kaksikielisiä tekstejä ei voida tyydyttävästi analysoida ilman, että analyysissä ovat mukana visuaaliset ominaisuudet, kuten taitto ja typografia (Sebba 2012, 12).



Kuva 10. Lukijan huomion kiinnittävä juliste.¹⁰

Saadakseni selville, minkälaiset tekstit ovat merkityksellisiä opiskelijoille, kysyin haastatteluissani, millaisia tekstejä he lukevat kielimaisemasta. Jotkin kielimaiseman tekstit voivat olla lukijalle merkityksellisempiä kuin toiset (Pennycook 2009); puhutaankin ilmiöstä ”*sites of engagement*” (huomion kiinnittäjät) (Jones 2005; Norris 2004, 14). Kaksi informantistani vastasi lukevansa ne tiedotteet, jotka tuntuvat koskevan häntä tai

¹⁰ **Kuva 10.** Lukijan huomion kiinnittävä juliste. Visuaalisia seikkoja, kuten kokoa ja värejä, käytetään norjankielisissä kampanjajulisteissa huomion herättämiseksi. (Aineiston kuva nro 92.)

vaikuttavat kiinnostavilta. Mutta mikä sitten luo tämän kiinnostavuuden? Haastatteluissa opiskelijat mainitsivat kiinnostusta herättäviksi värit, kuvat tai tekstin sisällön tärkeyden itselle.

Jos orru hui speanta oaidnit de mun sihkkarit logan. Mii lea mu intreassa mielde, govat, ivnnit...in mun dieđe.

[Jos näyttää tosi jännittävältä, niin varmasti luen. (Luen sitä) mikä on minua kiinnostavaa, kuvat, värit... en tiedä.]
(Opiskelijahaastattelu nro 4, 4.5.2011.)

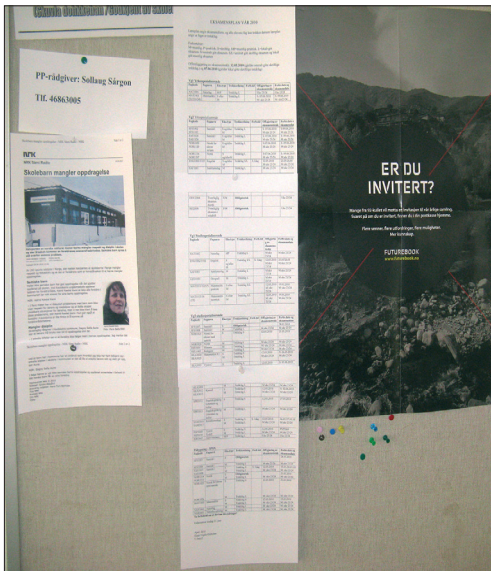
Voidakseen valita itseään kiinnostavan informaation lukijan on ensin ylipäättään huomattava teksti. Tekstin ja julisteen koko voi olla ratkaiseva sen saaman huomion kannalta. Haastattelussa opiskelija toteaa, että suuret julisteet kiinnittävät huomion paremmin kuin pienet tekstit.

Unna čállosiid in láve gillet lohkat [Pieniä kirjoituksia en viitsi lukea] (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

Stuorra plakáhtain logan bajilčállagiid [Isoista julisteista luen otsikot] (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

Tekstin sisältö kuitenkin ratkaisee, jatketaanko tekstin lukemista. Sama opiskelija mainitsee lukevansa “tärkeät tiedotteet”, vaikka ne olisivat pieniäkin. Tärkeiksi itselleen hän kokee esimerkiksi tiedot tenteistä ja kokeista (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

Taulukossa 6 esittelen kielimaiseman vaihtuvat tekstit jaoteltuna visuaalisten ominaisuuksien, kuten värillisyyden ja koon, sekä edelleen kielen mukaan. Näitä vaihtuvia tekstejä on yhteensä 223 kappaletta. Taulukosta 7 on jätetty pois pysyvät tekstit kuten opastekyltit. Tekstin koko taulukossa ilmaisee, onko teksti pienempi kuin A4, samankokoinen kuin A4 vai suurempi kuin A4. Suuriksi teksteiksi olen laskenut taulukossa myös tekstit, jotka muodostuvat useasta peräkkäisestä A4 arkista (Kuva 11).



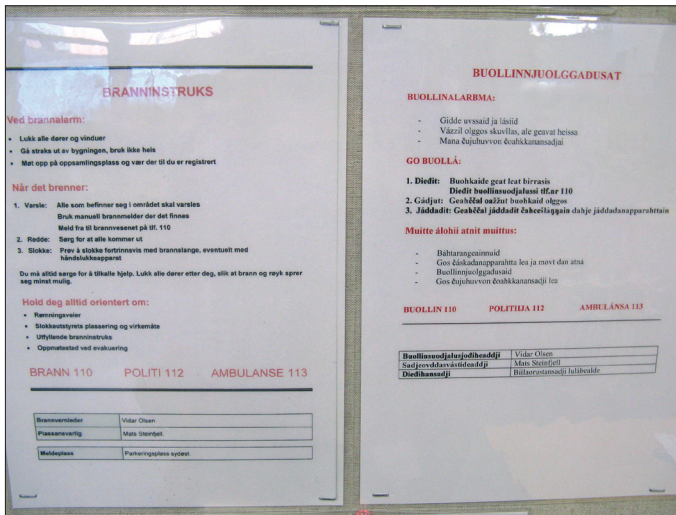
Kuva 11. Usean A4-arkin kattava teksti.¹¹

¹¹ **Kuva 11.** Usean A4-arkin kattava teksti (toinen vasemmalta). Norjankielisessä tekstissä tiedotetaan kevään loppupenttien ajankohdista koulun ala-aulan ilmoitustaululla. Kuvassa näkyy myös painettuja julisteita. (Aineiston kuva nro 09.)

Taulukko 6. Vaihtuvat tekstit värin, koon ja kielen mukaan.

Kieli/ visuaaliset ominai- suudet	Saame N (%)	Norja N (%)	Tasa- arvoi- sesti kaksikie- linen N (%)	Epätasa- arvoi- sesti kaksikie- linen N (%)	Norja ja muu kieli kuin saame N (%)	Saame ja muu kieli N (%)	Muut kielet N(%)	Yht. N (%)
Musta- valkoinen pieni	2 (18 %)	5 (46 %)	2 (18 %)	-	-	-	2 (18 %)	11 (100 %)
Mustaval- koinen A4	8 (12,5 %)	39 (62 %)	15 (24 %)	-	-	-	1 (1,5 %)	63 (100 %)
Musta- valkoinen suuri	3 (27 %)	7 (64 %)	-	1 (9 %)	-	-	-	11 (100 %)
Värillinen pieni	2 (13 %)	8 (53 %)	1 (7 %)	-	-	1 (7 %)	3 (20 %)	15 (100 %)
Värillinen A4	10 (18%)	28 (49%)	4 (7%)	6 (10%)	1 (2%)	-	8 (14%)	57 (100%)
Värillinen suuri	17 (26 %)	41 (62 %)	2 (3 %)	4 (6 %)	1 (1,5 %)	-	1 (1,5 %)	66 (100 %)
Yht.	42	128	24	11	2	1	15	223

Värillisyydellä tarkoitan sitä, että tekstissä on käytetty joko pohjassa tai kirjoituksessa muitakin värejä kuin mustaa ja valkoista. Värillisinä olen pitänyt myös kolme väriä sisältäviä ilmoituksia, vaikka värillisyyys ei olisi niissä kovin hallitsevaa, esimerkiksi vain muutamat sanat voivat olla eri-värisiä. Esimerkiksi paloturvallisuusohjeissa muutamat sanat on kirjoitettu punaisella (Kuva 12). Värillisiksi lasken myös muun muassa ne opiskelija-posterit, joissa teksti on mustavalkoinen, mutta työssä on mukana värillisiä kuvia tai se on liimattu värikkäälle kartongille.



Kuva 12. Norjankielinen ja saamenkielinen paloturvallisuusohje rinnakkain.¹²

Koska tarkoituksena on kartoittaa juuri saamen kielen näkyvyyttä kielimaisemassa, tarkastelen nyt lähemmin saamenkielisten ja saame-norja tai norja-saame -kaksikielisten vaihtuvien tekstien visuaalisia puolia (Taulukko 7). Kaikista saamen kieltä sisältävistä vaihtuvista teksteistä (N=78) kolmekymmentä prosenttia on suuria ja värillisiä. Koulun kielimaiseman kaikista suurista ja värikkäistä teksteistä saamen kieltä sisältävät tekstit muodostavat 4 prosenttia. Suurin osa näistä liittyy opetukseen. Kokonaan saamenkieliset suuret värilliset tekstit ovat yhtä lukuun ottamatta opetuspostereita (joko opiskelijoiden itsensä laatimia postereita tai kouluun hankittuja). Lisäksi mukana on yksi kampanjajuliste. Opiskelijaposterit ovat opiskelijoiden tekemiä töitä, jotka ovat suurelle värilliselle kartongille liimattuja kuvia ja tekstejä. Suuria ja värillisiä ovat myös opetuksessa käytetyt painetut julisteposterit.

¹² **Kuva 12.** Norjankielinen ja saamenkielinen paloturvallisuusohje rinnakkain. Tällaiset tekstit, joissa on käytetty kahta eri väriä, on laskettu värillisiksi taulukossa 6. Kuvasta näkyy, että saamenkielisessä paloturvallisuusohjeessa (oikealla) on käytetty pienempää kirjainta paloaseman, poliisin ja ambulanssin puhelinnumeroiden merkinnässä kuin norjankielisessä tekstissä (vasemmalla). Vaikka ohjeet ovat kummassakin arkissa sisällöltään yhtenäiset, eroja on kirjaintyyppissä ja koossa, suurten ja pienten kirjainten käytössä sekä ryhmittelyssä. (Aineiston kuva nro 29.)

Taulukko 7. Vaihtuvat saamen kieltä sisältävät tekstit koon ja värin mukaan.

Kieli/visuaaliset Ominaisuudet	Saame N	Tasa-arvoisesti kaksikielinen N	Epätasa-arvoisesti kaksikielinen N	Saame ja muu kieli N	Yht. N (%)
Mustavalkoinen pieni	2	2	-	-	4 (5 %)
Mustavalkoinen A4	8	15	-	-	23 (29,5 %)
Mustavalkoinen suuri	3	-	1	-	4 (5 %)
Värillinen pieni	2	1	-	1	4 (5 %)
Värillinen A4	10	4	6	-	20 (26%)
Värillinen suuri	17	2	4	-	23 (29,5 %)
Yht.	42	24	11	1	78 (100 %)

Opetuspostereiden suuri osuus visuaalisesti näyttävistä teksteistä korostaa opetuksellisen funktion tekstien tärkeyttä saamen kielen näkyvyydelle oppilaitoksen kielimaisemassa. Opetuspostereista neljä on painettuja postereita ja loput koulussa valmistettuja oppilastoita. Tasa-arvoisesti kaksikielisiä suuria värillisiä tekstejä oli neljä kappaletta, jotka nekin olivat opiskelijatoita. Myös epätasa-arvoisesti kaksikielisistä teksteistä suurin osa oli opiskelijoiden tekemiä postereita.

Norjankieliset tekstit dominoivat visuaalisesti kielimaisemaa, sillä selkeästi yli puolet (62 %) kaikista suurikokoisista ja värikkäistä julisteista on norjankielisiä. Norjankielisten suurten värillisten tekstien osuus on yli kaksinkertainen saamenkielisiin verrattuna. Kaikista 223 vaihtuvasta tekstistä suuret värilliset saamenkieliset tekstit muodostavat 8 prosenttia ja suuret värilliset norjankieliset tekstit 18 prosenttia. Tämä ilmiö kertoo mielestäni myös kieliekonomiasta: värikkäät ja suuret julisteet ovat kalliimpia tuottaa kuin pienet mustavalkoiset. Värikkäät isokokoiset julisteet myös näyttävät laadukkaammilta ja kalliimmilta. Siten isoissa värikkäissä painetuissa julisteissa käytetty kieli on mielikuvissa mahdollista yhdistää parempaan taloudelliseen asemaan.

Käytetyllä materiaalilla on arveltu olevan merkitystä kielen statukselle. Kun tietyllä kielellä kirjoitetut tekstit on laadittu kestävämmälle materiaalille kuin toiset, materiaalin valinnan voi tulkita kielen suosimiseksi. (Scollon & Scollon 2003, 130.) Ainoastaan tekstin materiaalin kestävyuden tarkastelu ei mielestäni riitä kuvaamaan kielten välisiä suhteista. Värillinen kartonki voi olla yhtä kestävää kuin juliste, mutta siihen liittyy assosiaatio halvasta ja kotikutoisesta painettuun julisteeseen verrattuna. Kartongilla voidaan luoda värikkäitä ja huomiota kiinnittäviä töitä, mutta samalla se viestittää vähäisestä taloudellisesta arvosta (Blommaert 2005; Stroud & Mpendukna 2009; ks. myös Puzey 2012, 143).

Toisaalta itse laaditut posterit voivat olla joillekin opiskelijoille läheisempiä ja kiinnostavampia kuin koulun ulkopuoliset. Itsetehtyjen oppimateriaalien tulisi olla näyttäviä ja huolella tehtyjä. (Keskitalo 2010, 99.) Itsetehtyjen töiden tärkeyttä opiskelijoille ilmaisee se, että haastattelutilanteessa muutamamat oppilaat kysyivät minulta, olinko huomannut heidän tekemänsä työn luokan seinällä (Tutkimuspäiväkirja 18.1.2011). Lisäksi koulun henkilökunnan jäsen kertoi, että toisinaan oppilaat tulevat kysymään, saavatko ripustaa työnsä näytille kirjaston seinälle (Henkilökunnan jäsenen haastattelu 11.11.2010). Kuitenkaan kaikki opiskelijat eivät ole kiinnostuneita opiskelijoiden itsensä tekemistä postereista:

Maid ieža leat bargan, in láve lohkat [Mitä itse olemme tehneet, ei minulla ole tapana lukea] (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

6.2.3 Saamen kielen sijainti

Tutkimuskysymyksieni kannalta kiintoisaa on saamen kielen esiintymispaikka kielimaisemassa eli se tila tai huone, missä teksti sijaitsee. Kielimaiseman tekstien esiintymisympäristöllä on merkitystä kielimaiseman tulkinnassa (Pennycook 2009, 304–306). Tarkoitukseni on kartoittaa saamenkielisen tekstin osuus kielimaisemasta koulun eri tiloissa. Saamen kielen esiintymispaikan kautta voidaan tulkita sen asemaa oppilaitoksen kielimaisemassa. Monikielisen opetuksen periaatteen mukaisesti kaksikielisyyden tulisi läpäistä koko koulun toiminta eikä jäädä vain luokkahuoneen sisäiseksi asiaksi (García 2009). Monikielistä kouluympäristöä luotaessa kielimaiseman on ulotuttava käytäville ja ilmoitustauluille ympäri koulua

(Coelho 2012, 202–215). Opiskelijoiden kannalta tekstien sijoittelu koulun tiloihin vaikuttaa osaltaan tekstien havaitsemiseen ja tutkimiseen. Myös tekstien koko voi olla merkityksellistä sen havaitsemiselle. Pieni teksti vaatii tutkiskelua lähietäisyydeltä, kun taas isomman tekstin voi lukea myös huonetilan toisesta päästä.

Edelleen oppilaitoksen kielimaiseman tulkinnassa voi ottaa huomioon myös opiskelijoiden kussakin tilassa viettämän ajan, jolloin heillä on mahdollisuus lukea kielimaiseman tekstejä. Koulupäivän aikana suurin osa ajasta vietetään luokkahuoneissa, sillä osa oppilaista oleskelee luokkahuoneissa myös välitunneilla. Oppilaitoskontekstissa on mielekästä selvittää sitä, millainen kielimaisema opiskelijoita ympäröi koulun eri tiloissa (ks. myös Brown 2012).

Lähestyin saamen kielen esiintymisympäristöä taulukoimalla tekstit sen tilan mukaan, missä tilassa ne tutkimuskoulussa esiintyivät (Taulukko 8). Aineistoni mukaan saamen kieltä esiintyy eniten tutkitun koulun kielimaisemassa juuri luokkahuoneissa. Luokkahuoneiden saamenkieliset tekstit liittyvät tavallisimmin opetukseen. Lisäksi saamea näkyy luokkahuoneiden turvaohjeissa. Kuitenkin norjan kieli hallitsee luokkahuoneiden kielimaisemaa. (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Kielten esiintyminen koulun eri paikoissa.

Paikka/ kieli	Luokkahuoneet N (%)	Käytävät N (%)	Kirjasto N (%)	Kanttiini N (%)	Asunto- la N (%)	Ulkotila N (%)	Yht.
Saame	31 (29%)	16 (14%)	7 (26%)	-	2 (33%)	-	56
Norja	52 (48%)	69 (61%)	12 (44%)	6 (55%)	1 (17%)	1 (50%)	141
Muu	13 (12%)	-	1 (4%)	1 (9%)	-	-	15
Muu monikielinen	1 (1%)	4 (3,5%)	-	-	-	-	5
Tasa-arvoisesti kaksikielinen	8 (7%)	20 (18%)	4 (15%)	1 (9%)	3 (50%)	1 (50%)	37
Epätasa-arvoisesti kaksikielinen	3 (2%)	4 (3,5%)	3 (11%)	3 (27%)	-	-	13
Yht. N (%)	108 (100%)	113 (100%)	27 (100%)	11 (100%)	6 (100%)	2 (100%)	267 (100%)

Saamen kielen esiintymispaikan tarkasteluun kuuluvat myös saame-norja -kaksikielisten tekstien esiintymispaikat. Saame-norja-saame -kaksikielisiä tekstejä esiintyy aineistoni mukaan eniten koulun käytävillä ja aulaassa (Taulukko 8). Tämä johtuu siitä, että huoneiden oviin on käytävän puolelle samoin kuin käytävän ilmoitustauluille kiinnitetty kaksikieliset opasteet. Lisäksi käytävien kielimaisemassa on jonkin verran tiedotteita ja kieltoja ja kehotuksia, jotka on kirjoitettu sekä saameksi että norjaksi.

Saamen kieltä esiintyy kielimaisemassa kaikissa koulun tiloissa. Aineistoni mukaan saamen kielen keskeisimmät esiintymispaikat ovat luokkahuoneet ja käytävät. Saamen kieli ei ole missään koulun tilassa valta-asemassa kielimaisemassa. Kaiken kaikkiaan kielimaisemaa esiintyy eniten käytävillä ja aulaassa. Luokkahuoneet ja käytävät ovat siis kielimaiseman paikkoja koulussa. Koulun tiloissa saamenkielisiä tekstejä esiintyy eniten tutkitussa kuudessa luokkahuoneessa yhteensä. Saamen kielen näkyminen luokkahuoneissa ja käytävillä selittyy vahvasti saamenkielisen tekstin opetuksellisella funktiolla.

Yleisaineiden linjan opiskelija kohtaa eniten saamenkielistä kielimaisemaa luokkatilassa. On myös merkittävää, että opiskelijat viettävät luokkahuoneissa suurimman osa kouluajasta. Täten saamenkielinen kielimaisema esiintyy siellä, missä se on parhaiten opiskelijoiden katseltavana, mitä voi pitää positiivisena ilmiönä. Toisaalta saamenkieliset tekstit eivät ole jääneet ainoastaan luokkahuoneisiin. Monikielisen koulun periaate eli monikielisyiden näkyminen luokkahuoneiden ulkopuolella kaikissa koulun tiloissa toteutuu tutkitun koulun kielimaisemassa. Saamen kieli ei kuitenkaan ole tasa-arvoisessa asemassa norjan kielen kanssa koulun tiloissa. Erityisesti käytävillä norjan kielen dominointi on selkeää, mikä saattaa selittyä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden tuottamilla teksteillä, jotka keskittyvät juuri käytäville.

Luokkahuoneet

Luokkahuoneista on kuvattu 69 kuvaa, joissa esiintyy 108 erilaista kielimaiseman tekstiä. Olen kuvannut kuutta eri luokkahuonetta, jolloin taulukossa 8 esitellyt kuvien ja tekstien lukumäärät muodostuvat näistä luokkahuoneista yhteensä. Luokkahuoneiden osalta tutkimuksessa tarkasteltu kielimaisema on sijoittunut lähinnä ilmoitustaululle. Kaikissa tutkituissa luokkahuoneissa (lukuun ottamatta yhtä huonetta) on yksi ilmoitustaulu.

Luokkahuoneiden seinillä on jonkin verran opiskelijoiden tekemiä posteireita. Yleisvaikutelmana luokkahuoneista on kuitenkin se, että niiden seinät ovat melko paljaat ja kielimaisema on keskittynyt luokkahuoneen etuosaan (Kuva 13). Luokkahuoneiden kattoja ei ole käytetty lainkaan kielimaiseman esille tuomiseen ja kielimaiseman levittäytyminen luokkahuoneen eri osiin on muutenkin vähäistä.



Kuva 13. Luokkahuone.¹³

Koulun yleisaineiden opiskelijat käyttävät eri luokkahuoneita joissakin oppiaineissa ryhmäjaon takia. Yhdessä luokkahuoneessa opetetaan useimpia oppiaineita, joten tätä huonetta voi kutsua niin sanotuksi kotiluokaksi. Lisäksi tässä luokassa vietetään myös välitunteja. Tutkimusaikana haastattelemillani opiskelijoilla oli kaksi kotiluokkaa (viitataan niihin luokkahuoneella A ja B), sillä kotiluokka vaihtui lukuvuoden vaihtuessa. Kotiluokkien lisäksi opiskelijoilla oli opetusta kolmessa muussa luokkahuoneessa (luokkahuoneet C, D ja E) joitakin tunteja viikossa. Lisäksi kuvasin toisen kotiluokan vieressä olevaa ryhmähuonetta, jota saatettiin käyttää satunnaisesti. Tämä huone oli pääasiallisesti saame toisena kielenä ja saamen kieli 3 -opetuksen käytössä.

¹³ **Kuva 12.** Luokkahuone kuvattuna opettajanpöydän vierestä. Luokkahuoneen seinillä näkyy hyvin vähän kielimaiseman tekstejä. (Aineiston kuva nro 142.)

Luokkahuoneet eroavat kielimaisemiltaan jonkin verran. Ensimmäisenä käsittelen kotiluokkien kielimaiseman tekstejä, sillä tutkimusaikana opiskelijat viettivät suurimman osan koulussaoloajastaan kotiluokassa. Luokkahuoneen A kielimaisemassa saamenkielisiä tekstejä näkyi tutkimusaikana kymmenen kappaletta, joista suurin osa eli kuusi kappaletta liittyy opetuksen funktioon. Aineistossani norjankielisiä tekstejä samasta luokkahuoneesta löytyy 13 kappaletta. Kielimaiseman tekstejä on kyseisessä luokkahuoneessa A yhteensä 29. Luokkahuoneessa B saamenkielisiä tekstejä on tutkimusaineiston mukaan vain neljä kappaletta ja lisäksi kolme kaksikielistä tekstiä. Kaiken kaikkiaan luokkahuoneessa B oli nähtävissä 28 tekstiä. Saamenkielisistä teksteistä kaksi liittyy opetukseen. Lisäksi on yksi turvaohje ja yksi mainos saameksi. Kaksikieliset tekstit ovat työjärjestystekstejä ja yksi ilmoitus.


Seuraavaksi käsittelen luokkahuoneita C, D ja E, joissa vain osa opiskelijoista vietti joitakin tunteja viikossa opetusryhmäjaosta riippuen. Tällaisia luokkahuoneita kuvaamassani aineistossa on kolme kappaletta. Niissä opiskeltiin käsitöitä, matematiikkaa ja luonnontieteitä. Lisäksi kuvasin pienryhmähuoneen. Luokkahuoneessa C saamenkielisiä tekstejä on aineistossani yhteensä kaksi kappaletta. Lisäksi saamea esiintyy kaksikielisissä teksteissä, joita luokkahuoneessa on kolme. Norjankielisiä tekstejä luokkahuoneessa C on 10 kappaletta. Luokkahuoneessa on yhteensä 16 tekstiä. Luokkahuoneessa D saamenkielisiä tekstejä on aineistossani vain yksi suuri opetusjulistele, mutta luokassa onkin kaiken kaikkiaan vain 5 tekstiä. Luokkahuoneen E kielimaiseman teksteistä (N=19) kuusi on kokonaan saamenkielisiä. Kaksikielisiä tekstejä tämän luokan kielimaisema-aineistossa on kolme. Pienryhmähuoneen kielimaiseman tekstejä dominoi suomen kieli. Huoneen 11 tekstistä seitsemän on suomenkielisiä. Nämä tekstit liittyvät kielenopetukseen. Pienryhmähuoneen aineistossa on myös saamenkielinen posterit ja norjankielinen teksti. Tämä osoittaa, että huoneen käyttöyhteys voi vaikuttaa suurestikin kielimaiseman luonteeseen. Ryhmähuonetta oli käytetty suomen kielen opetukseen ennen tutkimusaikaa, mutta suomenkieliset tekstit olivat yhä näkyvissä tutkimusaikana.

Saamenkielisiä tekstejä tutkituissa luokkahuoneissa on 31 kappaletta (29 %). Yksikielisiä saamenkielisiä tekstejä esiintyy luokkahuoneissa useimmissa funktioissa, vaikka tiedotus sekä kiellot ja kehotukset puuttuvatkin. Yksikielisten saamenkielisten tekstien hallitseva funktio on opetus, sitä

seuraavat työjärjestykseen ja turvaohjeisiin kuuluvat tekstit. Koska opetustekstit ovat myös yleensä suuria ja värikkäitä postereita, on saamen kieli siten näkyvässä asemassa luokkahuoneiden sisällä. Toisaalta opetusposterit ovat väliaikaista kielimaisemaa ja saattavat siis vaihtua lukukauden aikana, jolloin myös luokan kielimaisema muuttuu. Kara Brown (2012) kutsuu tutkimuksessaan Vörunmaan kouluissa paikallisen kielen asemaa luokkahuoneissa dynaamiseksi, sillä se esiintyi vaihtuvissa teksteissä, kuten liitutauluilla tai opiskelijapostereissa.

Saamen kieli näkyy kielimaisemassa myös kaksikielisissä teksteissä. Luokkahuoneissa esiintyy myös muutama (N=3) saame-norja -kaksikielinen opiskelijaposteri. Yksi niistä on tasa-arvoisesti kaksikielinen ja kaksi epätasa-arvoisesti saame-norja -kaksikielisiä. Luokkahuoneissa on jonkin verran saame-norja -kaksikielisiä tiedotteita. Yhdessä saame-norja -kaksikielisessä tiedotteessa on kuva, jossa on englanninkielinen teksti. Muita kaksikielisiä tekstejä on aineistossani seitsemän kappaletta. Saame-norja -kaksikielisten tekstien osuus luokkahuoneiden kielimaisemassa on 11 prosenttia. Kaikki tekstit, joissa esiintyy saamen kieltä, muodostavat 42 prosenttia luokkahuoneiden kielimaiseman teksteistä.

Pelkästään norjankielisiä tekstejä löytyy aineistoni luokkahuoneissa kuvatuista teksteistä 52 kappaletta eli 48 prosenttia kaikista luokkahuoneteksteistä. Norjan kieltä esiintyy kaikissa funktioissa luokkahuoneessa. Erityisesti tiedotukseen ja työjärjestykseen liittyvät tekstit nostavat norjankielisen tekstin määrää.

Huomattavaa on muunkielisten tekstien osuus () luokkahuoneiden kielimaisemasta. Näistä suurin osa on opetustekstejä, mikä tarkoittaa, että lähes kolmasosa (27 %) kaikista opetusteksteistä on muunkielisiä. Tämän voi selittää kielimaiseman käytön hyödyntämisenä vieraiden kielten opetuksessa. Tutkimassani koulussa opetetaan useita oppiaineita samassa luokkahuoneessa, jolloin luokkahuoneiden kielimaisemaa ei luoda täysin jonkin tietyn oppiaineen mukaiseksi.

Käytävät ja aula

Tutkimusaineistoni mukaan käytävien ja aulan tekstejä hallitsee norjan kieli. Aulassa ja käytävillä näkyvistä (N=113) teksteistä 69 kappaletta eli 61 prosenttia on norjankielisiä. Aineistostani ilmenee, että käytävien

ja aulan ilmoitustauluille tulee runsaasti tekstejä koulun ulkopuolelta. Useimmiten koulun henkilökunta valitsee, mitkä niistä asetetaan esille. Käytävien ja aulan tekstien tärkeimmät funktiot ovat kampanjat ja tiedotus. Kampanjajulisteet voivat olla isokokoisia ja huomiota herättäviä. Erilaisiin kampanjoihin liittyviä tekstejä on käytävillä ja ala-aulassa 28, joista 25 on norjankielisiä.

Saamenkieliset tekstit (N=16) muodostavat 14 prosenttia käytävän ja aulan kielimaiseman teksteistä. Näistä suurin osa liittyy opetukseen. Tasa-arvoisesti saame-norja -kaksikielisiä tekstejä löytyy aulasta ja käytäviltä 20 kappaletta (18 %) kaikista teksteistä. Epätasa-arvoisesti kaksikielisiä on lisäksi neljä tekstiä, jolloin kaikki kaksikieliset tekstit muodostavat viidesosan käytävien kielimaisemasta. Näistä suurin osa on erilaisia opasteita, joissa siis saamen kieli on ensimmäisenä tekstinä. Muilla kielillä ei löydy kokonaisia tekstejä aulasta ja käytäviltä. Tekstejä, joissa esiintyy norjaa ja englantia löytyy käytäviltä ja aulasta kolme. Opetukseen liittyviä tekstejä löytyy yhteensä 17 (15 %). Opetustekstit ovat joko saamenkielisiä (N=7), norjankielisiä (N=9) tai kaksikielisiä (N=1). Lisäksi mukana on yksi teksti, jossa on norjaa ja muuta kieltä.

Kirjasto

Tutkimuskoulun kirjastossa olen kuvannut yhteensä 27 erilaista tekstiä. Näistä seitsemän on saamenkielistä ja 12 norjankielistä. Norja-saame -kaksikielisiä tekstejä on seitsemän. Ne ovat opasteita ja muita tekstejä. Lisäksi kirjastossa on yksi englanninkielinen teksti. Opetukseen liittyviä tekstejä kirjastossa on kuusi, joista kaksi on kokonaan saamenkielisiä ja yksi kaksikielinen. Loput kolme ovat norjankielisiä.

Kirjastossa kielimaisema on sijoittunut yhdelle ilmoitustaululle. Opasteet ovat kiinni kirjahyllyissä. Edelleen kirjaston seinillä ja kirjastonhoitajan työhuoneen ovesta on tekstejä.

Kanttiini

Koulun kanttiinista löytyi melko vähän tekstejä. Yhteensä kanttiinista kerätyssä aineistossa on yksitoista tekstiä. Pelkästään saamenkielisiä tekstejä ei kanttiinista löydy ollenkaan. Sen sijaan kanttiinissa on neljä kaksikielistä tekstiä. Nämä ovat kanttiinin hinnastot, lounasmainos ja kehotus siivota jälkensä. Kuusi norjankielistä tekstiä ovat tiedottamiseen ja kampanjoihin

liittyviä. Lisäksi kanttiinista löytyi yksi muunkielinen teksti, jonka olen laskenut opetukseen liittyväksi taiteeksi. Kanttiinin tekstit ovat sijoittuneet ilmoitustaululle sekä kanttiinin tiskille. Kanttiinin seinälle samoin kuin lasioveen on kiinnitetty yksi teksti.

Asuntola eli opettajien toimistotila

Tutkimani oppilaitoksen asuntola ei ole asuntolakäytössä, mutta siellä on opettajien toimistotiloja. Opiskelijat käyvät asuntolassa vain, jos heillä on asiaa jollekulle opettajalle. Nämä tapaamiset on yleensä sovittu etukäteen. Lisäksi asuntolassa on pedagogis-psykologinen palvelu opiskelijoille. Opiskelijat käyvät asuntolatiloissa vain muutaman kerran lukuvuoden aikana. Käytävillä, joissa opiskelijat asuntolassa käydessään kulkevat, on nähtävissä muutamia kielimaiseman tekstejä (Taulukko 8). Tutkimuksessani ei ole mukana tekstejä niistä asuntolahuoneista, joihin opiskelijat eivät pääse. Opiskelijat käyvät opettajien toimistotiloissa, mikäli heillä on sovittu tapaaminen opettajan kanssa. En ole kuitenkaan kuvannut toimistoja ja työhuoneita, sillä niissä sijaitsevat tekstit ovat lähinnä opettajien itsensä katseltavina. Toimistotilan voi siis katsoa olevan yksityistä tilaa, jolloin se ei sovi kielimaiseman määritelmään kielestä julkisessa tilassa (Ben-Rafael ym. 2006; Landry & Bourhis 1997; ks. myös Alanen 2012).

Asuntolasta löytyi yhteensä kuusi tekstiä avoimista tiloista. Ne olivat lähinnä opasteita (N=4) ja yksi oli kiello. Lisäksi näkyi yksi teksti, joka kuuluu ryhmään Muut. Opasteista yksi oli saamenkielinen ja yksi norjankielinen. Kaksi muuta olivat saame-norja -kaksikielisiä. Myös kiello oli kaksikielinen ja muu teksti saamenkielinen.

Koulun ulkotilat

Koulun ulkoseinässä on kuvattu koulun kaksikielinen nimikyltti eli opaste. Siinä on saamen kieli ensimmäisenä kielenä, ja saamen kieltä on korostettu myös fontein. Lisäksi norjankielinen tupakointikiello oli kiinnitetty tutkimusaikana oppilaitoksen ulko-oven viereen. Tupakointikiellossa on myös käytetty kuvasymbolia.

6.2.4 Saamenkielisen tekstin tuottajat

Tässä luvussa esittelen saamenkielisen tekstin tuottajia. Tutkimuksessani haluan selvittää sitä, kuka tuottaa saamenkielistä tekstiä koulun kielimai-

semaan. Olen taulukoinut kielimaiseman tekstit niiden laatijan ja käytetyn kielen mukaan (Taulukko 9). Edelleen olen tarkastellut kielenvalintaa koulun sisäisesti ja koulun ulkopuolella tuotetuissa teksteissä. Tällä tavoin olen pyrkinyt selvittämään koulun sisäisen kielipolitiikan toteutumista kielimaisemassa. Samalla voin tarkastella koulun sisäistä kielimaiseman kielenvalintaa suhteessa koulun ulkopuoliseen kielipolitiikkaan.

Taulukko 9. Kielimaiseman vaihtuvat tekstit kielen ja tuottajan mukaan.

Tuottaja/kieli	Norja	Saame	Tasa-arvoisesti kaksikielinen	Epätasa-arvoisesti kaksikielinen	Norja ja muu kieli	Saame ja muu kieli	Muu kieli	Yht
Saamelainen järjestö tai laitos	4	9	1	1	-	1	-	16
Norjalainen järjestö tai laitos	49	2	1	-	1	-	-	53
Paikallinen organisaatio	5	3	2	-	-	-	-	10
Yksityishenkilö	2	-	1	-	-	-	-	3
Henkilökunta	42	13	15	6	-	-	3	79
Opiskelijat	17	14	4	4	-	-	8	47
Koulun sisäinen, tekijä tuntematon	6	1	-	-	-	-	1	8
Muu tuntematon taho	3	-	-	-	1	-	3	7
Yht.	128	42	24	11	2	1	15	223 100%

Saamenkielisen tekstin tuottaminen koulun kielimaisemaan on aineistoni mukaan pääasiassa koulun omalla vastuulla. Saamenkielistä tekstiä tuotetaan lähinnä koulussa sisäisesti. Havaintojeni mukaan suurimman osan kaikista kokonaan saamenkielisistä teksteistä tuottavat koulun opiskelijat (33 %) ja henkilökunta (31 %). Kun mukaan lasketaan vielä saamen kieltä sisältävät kaksikieliset tekstit, henkilökunnan osuus saamenkielisen aineksen tuottajana kasvaa. Koulun henkilökunta on tuottanut suurimman

osan (43 %) kaikesta saamenkielisestä tekstistä koulun ilmoitustauluilla ja seinillä. Seuraavaksi eniten ovat tuottaneet opiskelijat: he ovat tuottaneet lähes kolmasosan (28 %) kaikista teksteistä, joissa saamea esiintyy.

Kaikista henkilökunnan tuottamista teksteistä saamenkielisen tekstin osuus on 21,2 prosenttia. Noin puolet eli 52,5 prosenttia kaikista koulun henkilökunnan tuottamista teksteistä on norjankielisiä. Tasa-arvoisesti norja-saame-kaksikieliset tekstit muodostavat 18,8 prosenttia henkilökunnan tuottamista teksteistä. (Taulukko 9). Kyseisissä teksteissä on kokonainen toistava käännös (ks. Reh 2004), jossa kielinä ovat saame ja norja. Useimmissa tapauksissa saamen kieli on ensimmäisenä. Epätasa-arvoisesti kaksikieliset tekstit, joissa on siis käytetty osittaista käännöstä, muodostavat seitsemän prosenttia koulun henkilökunnan tuottamista teksteistä (Taulukko 9). Yhdessä norjankielisessä tekstissä on käytetty koodinvaihtoa englantiin.

Henkilökunnan jäsenen haastattelun mukaan koulu profiloituu saamelaiseksi kouluksi ja saamen kielellä on merkitystä siinä. Toisaalta koulun henkilökunta haluaa huomioida koulun norjankielisiä oppilaita. Ratkaisuna koulun saamelaisen profiilin esille tuomisessa ja toisaalta norjankielisten opiskelijoiden huomioimisessa nähdään kaksikielinen teksti. Toisinaan kaksikielisen tekstin laatiminen voidaan kokea raskaaksi. Koulussa ei ole keskusteltu kielimaiseman pedagogisesta merkityksestä, jolloin henkilökunta päätyy yksilöllisiin ratkaisuihin.

Minä: *Ja movt don leat jurddašan dan giela? Dahje leatgo jurddašan giela?*

H: *Na, mun láven jurddašit ahte goappašge gillii...*

Minä: *Juo.*

H: *Diekkár dieđut nugo njuolggadusat*

Mun: *Juste.*

H: *...girjerádjosa birra dieđut. Go leat oahppit mis... goappaš... goappaš giela*

[Minä: *Ja miten sinä ajattelet sitä kieltä? Tai oletko ajatellut kieltä?*

H: *No, kyllä minulla on tapana ajatella, että molemmilla kielillä...*

Minä: *Joo.*

H: Sellaiset tiedot niin kuin säännöt.

Minä: Just.

H: ...kirjastosta tiedot. Kun meillä on oppilaat...kumpikin... kumpaakin kieltä].

(Henkilökunnan jäsenen haastattelu 11.11.2010.)

H: *Ná, mis gal sámegiella lea hui dehálaš. (yskii) Muhto šaddá hui ollu dan ovttaskas olbmo duohken, čállágo son sámegillii vai dárogillii. Ja lea hui dávjá jos don fertet sámegillii čállit dieđuid, don fertet goappašagaid gillii čállit ja dan dihtii lea dego álkit čállit dušše dárogillii buohkat, muhto eanas dieđut mat bohtet seaidnái leat, maid ieža bargit leat čállán. Vai sáhtángo mun dadjat ahte dat leat eanas. ...in mun duostta dan gal dadjat leatgo eanas goappaš gillii... (naurua)*

Minä: Joo.

H: *Muhto dat leat goit ollugat geat čället goappaš gillii...*

Mun: Joo.

H: *Nu ahte dat galgá oaidnut sámegiella maid. Muhto in mun dieđe leatgo mii nu dihtomielalaččat go hupmat dan birra ahte galgá oidnot ahte dat giella lea maid das mielde čájeheame, muhto mun gal jurddašan eambo dákkár dovdomearkkaid. Dego dá hui dávjá hupmet daid uksagalbbaid birra galggašedje ráhkaduvvot ovdamearkka dihte čoarvvis dahje muoras ja oidnot veahá dat sámi gullevašvuohta skuvlii ...ja goappaš gillii. Mun jáhkán dat leatge uvssas goappaš gillii*

[H: No, meillä on saamen kieli hyvin tärkeä. Mutta se on hyvin paljon yksittäisestä ihmisestä kiinni, kirjoittaako hän saameksi vai norjaksi. Ja on hyvin usein, jos sinun pitää kirjoittaa saameksi tiedotteita, niin sinun pitää kummallakin kielellä ja siksi on helpompaa kirjoittaa norjaksi kaikki, mutta enimmäkseen tiedotteet, jotka tulevat seinälle ovat, mitä työntekijät ovat itse kirjoittaneet. Vai voinko sanoa, että ne ovat enimmäkseen... en uskalla kyllä sitä sanoa, ovatko enimmäkseen molemmilla kielillä...]

Minä: Joo.

H: Mutta kuitenkin useimmat kirjoittavat kummallakin kielellä.

Minä: Joo

H: Niin, että pitää näkyä saamen kieli myös. Mutta en minä tiedä, olemmeko me niin tietoisia, kun puhumme siitä, että täytyy näkyä, että kieli on myös meillä mukana näyttämässä (saamelaisuutta), mutta minä kyllä ajattelen enemmän tällaisia tuntomerkkejä. Kuten usein puhutaan ovikylteistä, pitäisi tehdä esimerkiksi luusta tai puusta ja näkyä vähän tämä saamelaisuuden kuuluminen kouluun...ja kummallakin kielellä.

Minä luulen, että ne ovesa ovatkin kummallakin kielellä.]

(Henkilökunnan jäsenen haastattelu 11.11.2010.)

Havaintoni mukaan tutkimuskoulun henkilökunta voi vaikuttaa ja pyrkiä omalla toiminnallaan vaikuttamaan saamen kielen asemaan koulun kielimaisemassa. Toiminnan lähtökohtana on koulun profiloituminen saamelaiseksi oppilaitokseksi. Haastattelemieni henkilökunnan edustajien (Haastattelu 11.11.2010 ja Sähköpostihaastattelu 13.8.2013) mukaan tärkeänä pidetään sitä, että saamelaisessa koulussa on aina jotakin saamenkielistä kielimaisemassa. Koulu ei kuitenkaan käännä koulun ulkopuolelta tulleita tekstejä. Vaikka tekstien *sisältö* ratkaisee, pääsevätkö ne esille, saamenkieliset tekstit laitetaan näkyville aina. Henkilökunta pohtii valintojaan, mutta kokee jonkin verran, ettei norjankielisen tekstin tulvassa aina ole helppoa saada tarpeeksi saamenkielistä tekstiä näkyviin.

H: *Na, mun gal dieđusge välljen. Orrugo dakkár mas oahppit beroštit ja orrugo dákkár dehálaš diehtu ohppiide. Jurddašan olu ohppiid birra.*

Minä: *Na, jurddašatgo don giela... go don heñget? Geahčatgo guđe gillii dat leat dat dieđut?*

H: *Dan gal mun dieđus dagan, muhto dat leat.. eanas dakkárat mat bohtet dat leat dárogillii. Das ii leat nu.. ii leat välljenvejolašvuohta obanassiige goabbá gillii.*

Minä: *Mmm.*

H:.. *Muhto...dieđusge mun háliidivččen ahte juoga heaŋgá sámegillii álo*

Minä: *Movt don de dagat?*

H: *Na, dat mat leat sámegillii, mun sáhtán de hejget mángga geardde* (naurua). *Jos lea dakkár diehtu.*

Minä: *Juo.*

H: *Ja muhtin dieđut heaŋgájit álohii.*

Minä: *Juo. Naba go don ieš? Don leat diedusge ieš maid čállán. Vuoi gii lea čállán, nugo mun oainnán dáppe, dat dieđut, movt galgá dáppe girjerádjosis láhttet?*

H: *Juo, dat lean mun.*

[H: No, minä kyllä tietenkin valitsen. Tuntuuko olevan sellainen, joka kiinnostaa oppilaita ja tuntuuko olevan tärkeä tieto oppilaille. Ajattelen oppilaita paljon.

Minä: No, ajatteletko sinä kieltä... kun ripustat? Katsotko millä kielellä se on se tiedote?

H: Sen minä kyllä tietysti teen, mutta ne ovat... enimmäkseen ne, mitä tulevat, ovat norjaksi. Siinä ei ole niinkään... ei ole valinnanmahdollisuutta ollenkaan kummalla kielellä.

Minä :Mmm.

H: Mutta ... tietysti minä haluaisin, että jotakin riippuu seinällä saameksi aina.

Minä: Miten sinä sitten teet?

H: No, ne mitkä ovat saameksi, minä saatan ripustaa monta kertaa (naurua). Jos on sellainen tiedote.

Minä: Joo.

H: Ja muutamat tiedotteet riippuvat aina.

Minä: Joo. Entä sinä itse? Sinä olet tietysti myös itse kirjoittanut. Vai kuka on kirjoittanut, kuten näen täällä, tiedot siitä, miten pitää käyttäytyä?

H: Juu, se olen minä.]

(Henkilökunnan jäsenen haastattelu 11.11.2010.)

Koulun ulkopuoliset saamelaiset järjestöt tai laitokset olivat tuottaneet 21 prosenttia kaikista saamenkielisistä teksteistä ja paikalliset organisaatiot 7 prosenttia saamenkielisistä teksteistä. Haastattelun mukaan koulun henkilökunta suosii saamenkielisiä tekstejä esillepanossa tarkoituksenaan lisätä kielen näkymistä koulussa.

Minä: *Lávetgo don hejget ieš skuvlla olggobealde bohtán dieđuid ohppiid oidnosii seinniide dahje almmuhustávvaliid-da? Man dávja bohtet ja guđe gillii dat dieđut leat? Movt välljet guđe dieđuid hejget?*

R: *Ovdakontuvrra bargit hejgejit. In dieđe man dávja, muhto eanas skuvlafálaldagaid birra. BUOT mii lea sámegillii hejgejuvvo, go de lea eambo sámegiella oidnosis.*

[Minä: Ripustatko itse koulun ulkopuolelta tulleita tiedotteita seinille tai ilmoitustauluille? Miten usein niitä tulee ja millä kielellä? Miten valitaan, mitä tiedotteita ripustetaan?

R: Kanslian henkilökunta ripustaa. En tiedä miten usein, mutta enimmäkseen ovat tietoja koulutustarjonnasta. KAIKKI, mikä on saamenkielistä, ripustetaan, kun siten on enemmän saamen kieltä näkyvillä.]

(Henkilökunnan jäsenen sähköpostihaastattelu 19.8.2013.)

6.3 Saamen kielen kirjoittamisen ongelmat

6.3.1 Ortografiatkaisut

Tutkiessani saamelaisen koulun kielimaisemaa perehdyn niihin kielellisiin valintoihin ja ratkaisuihin, joita tässä kyseisessä oppilaitoksessa on käytetty. Näillä kielellisillä valinnoilla en tarkoita ainoastaan käytetyn kielen valintaa vaan myös teksteissä käytetyn saamen kielen muotoa tai oikeinkirjoitusta. Tarkastelen tässä luvussa joitakin oppilaitoksen kielimaisemassa esiintyviä saamenkielisiä tekstejä oikeinkirjoituksen, muoto-opin ja syntaktisten ominaisuuksien kannalta silloin, kun ne poikkeavat nykyisestä normista. Löytämiäni ilmiöitä esittelen esimerkkien avulla.

Tutkimani koulun kielimaiseman teksteissä esiintyy pohjoissaamea kirjoitettuna nykyisestä ortografianormista poikkeavasti. Kahdesta kielimaiseman saamenkielisistä teksteistä löytyi merkkejä vanhasta ortografiasta. Vanhan ortografian piirteitä esiintyi vokaalien pituuden merkinnässä ja kolmannen tavun, -á:n, kirjoitustavassa.

Kahdessa aineistoni tekstissä on kirjoitettu yksi i illatiivissa kahden ii:n sijaan sanoissa (SaaPo) *internahtti* [asuntolaan] (nykyisen ortografian mukaan: internáhttii) ja (SaaPo) *buollinsuodjalussi* [palolaitokselle]

(nykyortografian mukaan: buollinsuodjalussii). Pohjoissaamen vuoden 1979 ortografiassa illatiivin *-ii* kirjoitettiin lyhyenä *-i*, mutta ortografiaa kehitettiin myöhemmin. Samoin toisen ja kolmannen tavun *-á* kirjoitettiin vuoden 1979 ortografian mukaan *-a*:na. Edellä mainitussa tekstissä sanassa *internahtti* [asuntolaan] kolmannen tavun *á* on kirjoitettu *a*. Koska kyseinen kirjoitus ei kuitenkaan ole kokonaan vanhan ortografian mukainen, tämä viitanee pikemminkin oikeinkirjoituksen horjuvuuteen. Syynä voi olla vanha ortografia tai norjan kielen vaikutus oikeinkirjoitukseen. Norjan kielessä pitkänä ääntyvää vokaalia ei kirjoiteta kahdella vokaalilla tai aksentilla, esimerkiksi NoB *internat* /interna:t/ [asuntola].

Oppilaitoksen kielimaisemassa esiintyy lisäksi tekstejä, joissa pohjoissaamea kirjoitetaan ilman pohjoissaamen erityiskirjaimia. Löysin aineistostani esimerkkejä teksteistä, joista kirjainmerkit *đ, á, š, ž ja č* puuttuvat. Kyseinen ilmiö näkyi sekä joissakin koulun sisällä että yhdessä koulun ulkopuolella tuotetussa tekstissä. Saamen kirjaimia ei ole käytetty esimerkiksi kunnan terveyskeskuksen kaksikielisessä ilmoituksessa. Kyseisessä tekstissä sanat *dearvvašvuodaguovddas* [terveyskeskus], *gazaldagat* [kysymykset] ja *haliidivčcet* [haluaisit] on kirjoitettu oikeinkirjoituksesta poikkeavasti. Pohjoissaamen nykyisen kirjoitustavan mukainen muoto olisi *dearvvašvuodaguovddáš, gažaldagat, háliidivččet*. Alleviivaukset osoittavat poikkeavat kirjaimet. Myös opiskelijapostereissa näkyy tällaista kirjoittamista, kun työ on kirjoitettu koneella. Erikoismerkkitön kirjoitus voi johtua mekaanisesta ongelmasta (tietokoneesta ei löydy saamen merkkejä) tai kirjoittajan välinpitämättömyydestä oikeinkirjoitusta kohtaan. Tutkimuskoulun opiskelijoille asennetaan saamen kielen ohjelma tietokoneeseen, mutta heidän pitää itse muistaa pyytää ohjelma ja käyttää sitä.

Saamen kielen kirjoittamista ilman erikoismerkkejä esiintyy muissakin yhteyksissä kuin tutkimassani kielimaisemassa. On havaittu, että norjankielisissä teksteissä saamelaiset paikannimet kirjoitetaan ilman saamen kielen erikoismerkkejä. Voi myös käydä niin, että saamen kirjaimet muuttuvat aivan muiksi merkeiksi, koska tietokone ei osaa lukea niitä. Saamenkielinen voi siis törmätä kirjoitettuun kieleen, jonka kirjoitusasu poikkeaa normista, jolloin tällainen teksti voi toimia mallina. Ilman erikoismerkkejä joudutaan kirjoittamaan muun muassa tekstiviestejä (Trosterud 2014). Tämä voi johtaa saamen kielen merkkien oikeinkirjoituksen vähättelyyn tai hylkäämiseen. Monet saamenkieliset ovatkin tottuneet tulkitsemaan kir-

joitusta, josta merkit *đ, ŋ, á, š, č ja ž* puuttuvat. Erikoismerkittömän saamen kielen kirjoittamista on myös pidetty ratkaisuna saamen kielen kirjoituksen ongelmiin (Eira 1983, 2000; Näkkäläjärvi 1976).

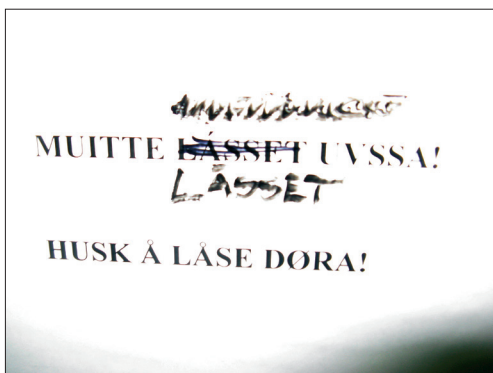
Saamen kielen erityismerkkiä puuttuminen painetussa tekstissä on joissakin tapauksissa tutkimuskoulun kielimaisemassa ratkaistu lisäämällä ne käsin jälkeensä. Kutomissalin opastekyltissä (kuva 14) on alkuperäisessä muodossaan lukenut *goddinsále*, jolloin *-đđ-* sijaan on kirjoitettu *-dd-* kyltissä. Tekstiä on korjattu tussilla, jolloin on lisätty viivat *d*-kirjaimiin. *Goddinsále* tarkoittaisi suomeksi tapposalia, vaikka kyseessä on kutomissali *goddinsále*. Tämä osoittaa, miten saamen kielen erityiskirjainten korvaaminen toisilla kirjaimilla voi muuttaa sanan merkitystä, ja siksi oikeaan kirjoitusasuun korjaaminen on nähty tarpeelliseksi. Kyseisessä tekstissä ei ole alkuperäisessä muodossa jätetty saamen erityismerkkejä kokonaan pois. Sanassa *sále* [sali] on kuitenkin käytetty *á*-kirjainta. Myös työjärjestysilmoituksessa luokan seinällä saamenkielinen otsikko *čorgejeaddji* [järjestäjä] on kirjoitettu ensin koneella muotoon *corgejeaddji* ja *c:n* päälle on lisätty hattu mustalla tussilla.



Kuva 14. Kaksikielinen opastekyltti luokan ovesa.¹⁴

14 **Kuva 14.** Kaksikielinen opastekyltti luokan ovesa. Saamen kielen erityismerkkiä jättäminen pois voi muuttaa sanan merkitystä. Kutomissalin kyltissä on lukenut alkujaan *goddinsále* [tapposali]. Se on korjattu mustalla tussilla *goddinsáleksi* [kutomissali]. Samassa opastekyltissä näkyy myös se, että saamenkielinen nimitys huoneelle on kutomissali, kun taas norjankielisessä tekstissä lukee *tekstil/forming* [tekstiili/muotoilu]. Tässä kaksikielisessä kyltissä ei siis ole käytetty toistavasti kaksikielistä ratkaisua, vaan tekstin erikieliset osat täydentävät toisiaan. (Aineiston kuva nro 123.)

Aineistossani löytyy muitakin esimerkkejä kielimaiseman tekstien korjaamisesta tai kommentoinnista. Kuvassa 15 näkyvässä esimerkissä alkupe- räisestä kyltistä on pyyhitty pois sana ja sen päälle on kirjoitettu jotakin. Oletettavasti tämän jälkeen alkuperäinen sana on palautettu ja sen yläpuo- lelle kirjoitettu sana on sutattu epäselväksi. Koulun henkilökunta arveli, että korjaus johtuu murre-eroista. Sana *lášset* [lukita] on läntistä pohjoissaamen murretta. Yläpuolelta pois pyyhitty sana on saattanut olla *lohkkadit* [lukita], joka on itäisissä murteissa käytetty muoto. Tähän selitykseen viittaisi myös epäselväksi sutatun sanan pituus, joka sopisi *lohkkadit*-sanaan. Erilaisia kommentteja ja lisäyksiä kielimaiseman valmiisiin teksteihin on kutsuttu myös kielimaiseman loisiksi. Ne saavat pohjansa valmiista tekstistä, mutta elävät omaa elämäänsä. (Pennycook 2009.) Kyseinen kyltti osoittaa, että tutkimani koulun kielimaisema ei siis ainoastaan toimi ohjeistavana malli- na, vaan myös oman murteen ja sitä kautta oman kielellisen identiteetin tai kielikäsitteen ilmaisun näyttämönä. Voidaan puhua kielen eri varianttien kilpailusta julkisessa tilassa.



Kuva 15. Kaksikielinen kehotus lukita ovi.¹⁵

15 **Kuva 15.** Kaksikielinen kehotus lukita ovi. Kehotuksen saamenkielistä tekstiä on korjattu käsin. Syynä voi olla pohjoissaamen eri murteiden kamppailu tilasta kielellisessä maisemassa. Yliviihattua muotoa saaP *lášset* [lukita] käytetään pohjoissaamen länsimurteiden alueella, kuten Koutokeinossa. Sen yläpuolella oleva tussilla kirjoitettu ja tunnistamattomaksi sotkettu sana on mahdollisesti ollut pohjoissaamen itämurteissa, kuten Kaarasjoella, käytetty sana saaP *lohkkadit* [lukita]. (Aineiston kuva nro 107.)

6.3.2 Kirjoituksen normipoikkeamat

Aineistostani löytyy erilaisia poikkeamia saamen kielen oikeinkirjoituksen mukaisesta muodosta. Kaikkien normipoikkeamien esittely ja kartoittaminen koulun kielimaisemasta ei ole tarkoituksenmukaista tässä tutkimuksessa, joten esittelen normipoikkeamia esimerkinomaisesti. Normipoikkeamat ovat tyypiltään kirjoitusvirheitä eli lapsuksia tai fonologisia tai morfologisia poikkeamia. Jälkimmäiset on todennäköisesti selitettävissä kirjoittajan murretaustalla.

Vahingossa tapahtuneen virheen huomaa siitä, että samassa tekstissä sama sana voi esiintyä toisaalla oikeassa muodossa. Esimerkiksi opiskelijaposterissa esiintyy tekstissä sana *násttit* [tähdet] kirjoitettuna kahdella eri tavalla *nastit* – *násttit*:

... *dan guovllus gos nastit čájehit...* [sillä seudulla, jossa tähdet näyttävät].

Toisaalla samassa posterissa sana esiintyy eri muodossa:

... *jus fas almmis unnán násttit...* [jos taas taivaalla on vähän tähtiä].

Textissä esiintyy oikeita muotoja useita, mutta vain yksi virheellinen kirjoitusasu, mikä osoittaa virheellisen muodon *nastit* vahingoksi eli lapsukseksi. Toisaalla opiskelijayrityksen norjankielisessä mainoksessa yrityksellä on saamenkielinen nimi *Gahpirat* [lakit]. Nimi on kirjoitettu mainokseen useaan kertaan, mutta aivan ilmoituksen alalaidassa se on kirjoitettu muodossa *Gahirat*. Kyseessä on tahaton kirjoitusvirhe eli lapsus, koska sama nimi esiintyy useaan kertaan oikeassa muodossaan samassa ilmoituksessa. Tällaista sattumanvaraista virheellistä oikeinkirjoitusta näkyy muissakin opiskelijateksteissä.

Saamen kielen kirjoituksessa voi esiintyä horjuvuutta silloin, kun oikeinkirjoitusmuoto ei selkeästi kuulu puhutussa kielessä. Opiskelijaposterina tehdyssä vessapaperimainoksessa näkyy seuraava lause:

Nu linis ahte bahtta illuda [niin pehmeä, että takapuoli iloitsee].

Tässä sana *bahtta* [takapuoli, peppu] on kirjoitettu kahdella t:llä, vaikka oikea muoto (yks.nom.SaaPo) on *bahta*. Tätä bahta~bahtta konsonanttien pituuseroa on vaikea kuulla. Tämänäyttöisiä virheitä näkyy koutokielinolisissa kirjoituksissa muutenkin (henkilökohtainen tiedonanto, Breie Henriksen 2013).

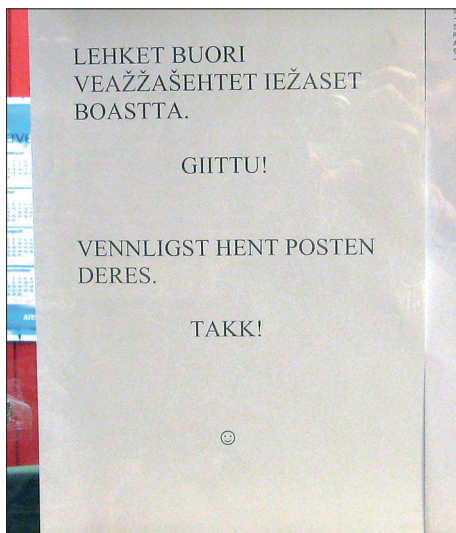
Tekstissä esiintyvät morfologiset ja foneemipoikkeamat voivat johtua kirjoittajan murretaustasta. Tästä esimerkkinä on tutkimuskoulun ala-aulassa kaksikielinen ilmoitus, jossa opiskelijoita kehoitetaan hakemaan postinsa (kuva 16). Ilmoituksen saamenkielisessä tekstiosiossa on sekä morfologisesti että foneettisesti normista poikkeavia kirjoitusasuja. Saamenkielisessä muodossaan kehoitus näyttää tältä:

Lehket buori ja veažžašehtet iežaset poastta, giittu! [Olkaa hyvät ja hakekaa postinne!]

Saameksi on kirjoitettu (SaaPo imp.mon.2.p.) *lehket* (SaaPopred.yks.akk.) *buori* [olkaa hyvä(t)], jolloin verbi on monikossa, mutta nomini on yksikössä. Tämä viittaa siihen, että kirjoittaja on itämurteiden puhuja. Pohjoissaamen itämurteissa predikaattiverbin ja adjektiivipredikaatiivin kongruenssi horjuu vastaavissa tapauksissa (Nickul 1994, 513).

Kyseisessä tekstissä on havaittavissa muutakin itämurteiden vaikutusta. Samassa tekstissä myös verbin *veažžašehtet* erikoinen morfologinen muoto *-šehtet* viittaa itämurteidein š-konditionaalien ja monikon toisen persoonan indikaatiivin preesensin analogiseen yhdistymiseen. Kyseessä lienee kaa-rajojen murteen morfologinen innovaatio (ks. myös Turi 1996). Edelleen *viežžat*-verbistä [hakea] käytetyn muodon *veažžašehtet* sananvartalossa on käytetty normikirjoituskielestä poikkeavaa muoto *veažža-*. Kyseinen muoto on tulkittaviksi hyperkorrektiksi kirjoitustavaksi. On mahdollista, että kirjoittaja on kotoisin pohjoissaamen itämurteiden vaikutusalueelta. Itämurteissa ensimmäisen diftongi *ea* äännetään tietyissä tapauksissa lyhyenä ja alkupainollisena *ie* (Eira 2013, 61 - 61). Esimerkiksi itämurteissa sana (SaaPo yks. lok.) *meahcis* [metsässä] äännetään /miehcis/, jolloin oikeaan kirjoitusasuun pyrkiminen johtaakin hyperkorrektiuden ilmiön kautta itämurteiden puhujat kirjoittamaan diftongin *ie* muotoon *ea* silloinkin, kun se poikkeaa kirjakielen normista. (ks. myös Eira 1985.)

Samassa ilmoituksessa käytetään lisäksi pronominista *ieš* [oma] muotoa *iežaset* (mon.3. pers) [omansa], vaikka olisi luontevaa käyttää monikon 2. persoonan muotoa *iežadet* [omanne]. Itämurteissa yksikön 3. persoonan *iežas*-muodon käytön leviäminen kaikkiin yksikön persooniin on havaittu yleisenä nuorison kielessä (henkilökohtainen tiedonanto, Eira 2012). Tutkimani tekstin kohdalla on luontevaa olettaa, että kirjoittaja on soveltanut kolmannen persoonan käyttöä myös monikkoon. Saman ilmoituksen kirjoittajan horjuvasta oikeinkirjoituksesta kertoo myös *giitu*-sanan kirjoittaminen kahdella t:llä *giittu*.



Kuva 16. Saamen- ja norjankielinen teksti kanslian ikkunassa.¹⁶

Tulkitsen edellä esittelemäni normipoikkeamat saamen kielen oikeinkirjoituksen puutteelliseksi taidoksi tai vähäiseksi kirjoitustottumukseksi. Normipoikkeamien runsas esiintyminen on osa saamen kielen asemaa kielimaisemassa. Saamenkielistä kirjoitusta näkyy mallina vähän, mikä saattaa heijastua koulun kielimaisemaan epävarmuutena tai välinpitämättö-

¹⁶ **Kuva 16.** Saamen- ja norjankielinen teksti. Koulun kanslian ikkunassa kaksikielisessä tekstissä kehotetaan oppilaita hakemaan postinsa. Saamenkielisessä tekstissä on murteellisia ilmiöitä sekä oikeinkirjoituksessa horjuvuutta. Teksti kuuluu ryhmään toistavasti kaksikielinen teksti. Norjankielinen sana *vennligst* [ystävällisesti] vastaa käytöltään saamen kielen *lehkset buorit* [olkaa hyvät]. (Aineiston kuva nro 94.)

myytenä oikeinkirjoituksesta. Saamen kielen puutteellinen kirjoittaminen on tavallinen ilmiö myös virallisissa teksteissä. Kartoissa voidaan jättää saamen kielen erityiskirjaimet pois vain sillä selityksellä, että oikeat fontit puuttuvat (Henkilökohtainen tiedonanto, Joks 2012). Tietokoneohjelmat taas tulkitsevat saamen kielen erityismerkit aivan muiksi, jolloin sanat saavat käsittämättömiä muotoja. Saamen kieltä joutuu lukemaan ja tulkitsemaan jopa oikeinkirjoitukseen kuulumattomien merkkien kautta. Lisäksi sanojen merkitys voi muuttua väärin kirjainmerkkien käytön johdosta. Tämä hidastaa ja vaikeuttaa lukemista. Samalla se uusintaa epämääräistä kirjoitusta (myös Trosterud 2014).

Kaikissa kirjakielissä esiintyy jonkin verran variaatiota oikeinkirjoituksen, sanaston, morfologian ja syntaksin tasolla. Norjaa pidetään yleensä kielitieteessä runsaasti kirjakielen variaatioita sallivan kielipolitiikan esimerkkinä, jolloin onkin mielenkiintoista pohtia, miten tämä sallivuus vaikuttaa vähemmistökielen kirjoittamiseen (Luutonen 2006, 8, 11). Vähemmistökielen ollessa kyseessä kirjakielen variaatioiden suuri määrä ja standardikielen horjuvuus voi kertoa kielen uhanalaisesta asemasta ja äidinkielen opetuksen vähäisyydestä.

6.4 Monikieliset tekstit

6.4.1 Saamen kieli monikielisissä teksteissä

Tutkimassani saamelaisessa koulussa esiintyy tekstejä, joissa on käytetty monikielisyyttä eri tavoin informaation välittämisessä. Monikielinen teksti jäänyt aikaisemmassa monikielisyystutkimuksessa vähäisemmälle huomiolle, minkä vuoksi monikielisen tekstin analyysimallit ovat vielä alkuvaiheessa (Reh 2004, 1–2). Näin ollen joudun tutkimuksessani luomaan omia analyysimalleja.

Olen päätynyt aineistoni pohjalta pääjakoon tasa-arvoisesti ja epätasa-arvoisesti kaksikielisiin teksteihin (ks. Botterman 2011). Edelleen tarkemmassa monikielisen tekstin analyysissäni olen käyttänyt mallina Rehin (2004) jakoa toistavasti, täydentävästi, osittaisesti ja päällekkäisesti monikieliseen tekstiin. Kielimaiseman monikielisten tekstien tulkinnassa onkin luontevaa aloittaa tekstin yläkategorioista eli tarkastella tekstin monikielisyyden tarkoitusta suhteessa lukijakunnan kielitaitoon (Barni & Bagna 2009; Reh

2004). Reh (2004) tarkastelee erilaisia monikielisen kirjoituksen muotoja ottamalla huomioon sen, minkälaisia oletuksia lukijan kielitaidoista ja kielten asemasta teksti tekee. Mikäli lukijakunnan oletetaan koostuvan yksikielisistä eri kielten puhujista, tekstissä annetaan todennäköisemmin samaa informaatiota eri kielillä. Silloin voidaan puhua tasa-arvoisesti kaksikielisestä tekstistä eli toistavasti kaksikielisestä tekstistä (Botterman 2011; Reh 2004). Täydentävästi kaksikielisen tekstin laatija taas olettaa, että lukija on myös kaksikielinen (Reh 2004). Edelleen Rehin (2004) jaottelussa ovat mukana osittaisesti ja päällekkäisesti kaksikieliset tekstit, jossa informaatiota ei ole tarkoitukseen antaa samanlaisena kummallakin kielellä johtuen erikielisten lukijakuntien sosiaalisesta tai kulttuurillisesta erilaisuudesta.

Täydentämällä Rehin (2004) jakoa koodinvaihdon ja hybridin käsitteillä pystyn mielestäni kuvaamaan saamelaisen keskiasteen koulun kielimaisemaa. Koodinvaihdon tarkoitetaan yksittäisten sanojen tai puhunnoksien lainaamista toisesta kielestä. Teksteissä esiintyvää koodinvaihtoa on tutkittu vähemmän kuin puhutun kielen koodinvaihtoa, mikä tekee analyysistä ongelmallista. Tekstien koodinvaihdon tutkimuksesta puuttuu oma teoreettinen kehys, minkä vuoksi joudun tulkinnassani käyttämään lähinnä puhutun kielen koodinvaihtotutkimuksesta johdettuja teorioita. (Sebba 2012, 1.) Hybriditeksti käyttää monen eri kielen ilmaisuja ja kirjoitustapoja esteettisenä keinona lukijan huomion herättämiseksi (Vaish 2008).

Tutkimusaineistoni teksteissä ja niiden laatimisessa on käytetty tietoisia tai tiedostamattomia valintoja tekstin kielen ja visuaalisen ulkonäön suhteen. Samalla tekstit vaikuttavat lukijoiden tulkintaan eri kielten asemasta ja käyttönormeista koulussa. Kiinniruvutut opastekyltit toistuvat samanlaisina ympäri koulua ja niissä kielellisenä valintana on toistava kaksikielisyys, sillä käännös toistuu samanlaisena molemmissa kieliversioissa. Koulun eri puolilla voi kuitenkin olla eroja opasteissa käytetyissä fonteissa ja kirjasinkoissa. Yleisaineiden linjan luokkahuoneiden ovissa olevissa kylteissä teksti lukee sekä saameksi että norjaksi samankokoisella ja samalla kirjasimella (Kuva 17), kun taas hallintokäytävässä saamenkielinen teksti on suurempi ja erilaisilla kirjaimilla kirjoitettu (Kuva 18). Tulkitseen, että suuremmalla kirjasinkoolla on haluttu tukea saamen kielen symbolista merkitystä koulun saamelaisuutta korostaen. Kummassakin tapauksessa on kyseessä toistavasti kaksikielinen teksti.



Kuva 17. Kaksikielinen opastekyltti luokan ovesa.¹⁷



Kuva 18. Kaksikielinen saamea suosiva opastekyltti.¹⁸

Aineistostani löytyy myös esimerkkejä täydentävästi kaksikielisestä tekstistä, joskin nämä ovat harvinaisempia. Kutomissalin opastekyltissä (Kuva 14) lukee saameksi *godđinsále* [kutomissali], mutta norjankielisessä käännöksessä kirjoitetaan *tekstil/forming* [tekstiili/muotoilu]. Eri tietoa on annettu eri kielillä ja nämä täydentävät toisiaan, jolloin kyltin lukija tulkitsee huonetta käytettävän sekä kutomiseen ja muihin tekstiilitöihin ja muotoiluun. Koska kyseisessä luokahuoneessa pidetään erilaisia *duodji*-linjan oppitunteja, voidaan tulkita, että oikean informaation saa yhdistämällä eri kielillä annettua tietoa. Koulun historiaa ajatellen kyseessä voi olla vanhan ja uuden nimityksen vierekkäisyys. *Godđinsále* [kutomissali] on koulun vanhassa osassa. Saamenkielinen nimitys viittaa konkreettiseen toimintaan eli kutomiseen, kun taas norjankielinen nimitys on abstrakti, oppiaineen nimeksi sopiva ”tekstiili/muotoilu”. Puheessa koulussa kuulee norjaksikin

17 **Kuva 17.** Kaksikielisessä opastekyltissä kirjasintyyppi ja koko on sama kummallakin kielellä ja myös käännös on kokonainen. Kyseessä on siis *duplicating multilingual writing* eli toistava kaksikielinen teksti, sillä sama informaatio on annettu kummallakin kielellä samanlaisena. (Aineiston kuva nro 45)

18 **Kuva 18.** Tasa-arvoisesti kaksikielinen opastekyltti, jossa saamenkielinen teksti on eri kirjasinkoolla kuin norjankielinen. Tällaisia opasteita näkyy koulun vanhassa osassa. Itse kirjallinen sisältö kyltissä on sama saameksi ja norjaksi. Suurempi kirjasinkoko saameksi korostaa saamen kieltä. (Aineiston kuva nro 41)

kutsuttavan kyseistä huonetta *vevsal* eli kutomissaliksi (Tutkimuspäiväkirja 20.1.2011).

Tyypillinen täydentävästi kaksikielinen teksti on saamen historiaa käsittelevässä opiskelijaposterissa. Työssä esitetään aikajana, johon on sijoitettu historiallisesti merkittäviä saamelaisia tapahtumia. Ensimmäinen tieto aikajanalla on annettu vain saameksi. Jatkossa työn kieli vaihtuu, ja koko arkin loppuun asti työ on kirjoitettu vain norjaksi. Seuraavalle arkille siirryttäessä onkin käytetty kaiken tekstin kääntämistä ensin saameksi ja sitten norjaksi. Lopputeksti, jossa esitellään työn tekijät, on norjankielinen. Tämä työ selittää hyvin ryhmätöiden kielitilannetta ja kielenvalintoja. On mahdollista, että ryhmä on jakanut työn osiot keskenään, jolloin eri osien tekijät ovat päätyneet erilaisiin kielellisiin ratkaisuihin eikä ole ehditty, haluttu tai katsottu tärkeäksi yhtenäistää niitä lopullisessa työssä. Ymmärtääkseen koko työn on osattava sekä saamea että norjaa.

Koulun ruokalan hinnastossa (kuva 19) tuotteet on lueteltu ensin saameksi ja vasta sitten norjaksi. Tuotteen hinta ilmoitetaan vasta norjankielisen tekstin jälkeen vasemmalta oikealle luettaessa. Saamenkielinen lukija joutuu lukemaan tai ainakin silmäilemään norjankielisen tekstin ennen kuin näkee hinnan. Hinnaston otsikko on vain norjaksi. Tekstin sisältämät erikieliset osiot ovat vain osittain toistavia, jolloin se on luokittelussani epätasa-arvoisesti kaksikielinen teksti (ks. myös Adams 2003; Botterman 2011). Lisäksi saamenkielinen tuotelista sisältää norjankielisiä sanoja tuotteiden nimissä. Saamenkielisen tekstin ymmärtäminen edellyttää siis ainakin norjankielisten tuotenimien tuntemista ja mahdollisesti myös niiden ääntämisen osaamista, kun halutaan pyytää tuotetta tiskiltä.

KANTINEPRISER FOR BESØKENDE/EKSTERNE		
KURSDeltakere		
(PR. 01.01.2007)		
Laiti/ laibostuvliin	Brødskive m/pålegg	kr 20,-
Gäffe	Kaffe	kr 10,-
Deadjja	Te	kr 10,-
Mielki	Melk	kr 8,-
Juica / máihli, ½ l	Juice ½ l	kr 17,-
Juica / máihli, láse	Juice Glass	kr 8,-
Kakao	Kakao	kr 8,-
Yoghurt	Yoghurt	kr 10,-
Duo/God morgen	Duo/God morgen	kr 12,-
Milk Shake	Milk Shake	kr 20,-
Is-te	Is-te	kr 20,-
Čoarveláibi	Horn	kr 20,-
Pizza	Pizza	kr 30,-
Vaffelgáhku mas	Vaffel med	kr 15,-
muorjit/remme	syttetøy/remme	kr 10,-
Sattut	Frukt	kr 10,-
Sukuládegáhku	Sjokoládekake	kr 15,-
(dahje eará gáhku)	(eller annen kake)	
Čáhci (ráimnas čáhci)	Vann (uten tilsetning)	kr 0,-

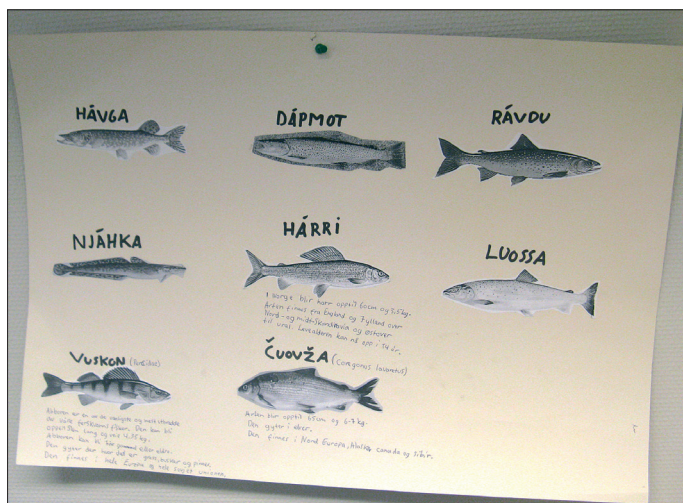
Kuva 19. Epätasa-arvoisesti kaksikielinen hinnasto.¹⁹

Aineistostani löytyy myös muita esimerkkejä epätasa-arvoisesta kaksikielisuudesta, jossa informaatio välittyy monen eri kielen yhdistelmästä. Adams (2003, 30–31) mukaan monikieliset ”sekoitetut tekstit” sisältävät erikielisiä ilmaisuja, jotka tuottavat yhden yhteisen sisällön. Käytän tästä tekstityypistä nimitystä ”epätasa-arvoinen täydentävästi kaksikielinen teksti” (ks. Reh 2004)

Tällainen on opiskelijaposteri (kuva 20), jossa kalojen nimitykset on annettu saameksi (lisäksi kaksi kalaa on nimetty latinaksi) mutta kalojen kuvaukset norjaksi. Tekstin kaksikielisyys lienee syntynyt opetuksellisista syistä, eikä monikielisuuden tarkoituksena ole esimerkiksi estetiikka ja lukijan huomion herättäminen. Opiskelija lienee löytänyt kuvauksen kalasta valmiina norjankielisenä tekstinä, jonka hän on kopioinut tekstiinsä. Haas-

¹⁹ **Kuva 19.** Epätasa-arvoisesti kaksikielinen hinnasto koulun kanttiinissa. Tekstin otsikko on pelkästään norjankielinen. Saamenkielinen sisältää oikeinkirjoitussellisesti erikoisia ratkaisuja, kuten juica [tuoremehu]. Lisäksi teksti sisältää norjankielisiä tuotenimiä, kuten *Duo/God morgen*. Vaikka saamenkielinen teksti on vasemmanpuoleinen ja siten suositumman koodin asemassa, saamenkielinen lukija joutuu silmäämään norjankielisen tekstin, jotta näkisi tuotteen hinnan. Hinta ilmoitetaan vasta norjankielisen tekstin perässä. (Aineiston kuva nro 64.)

tattelemani opiskelijat mainitsevat norjankielisten oppimateriaalien käytön. Kyseisessä posterissa norjankielinen teksti on kirjoitettu eri kynällä kuin saamenkielinen teksti. Koska latinankielinen nimi on kirjoitettu samalla kynällä kuin norjankielinen, arvelen sen löydetyn samasta lähteestä. Tämä vaihteleva monikielisyys antaa tekstille hybridimäisiä piirteitä.



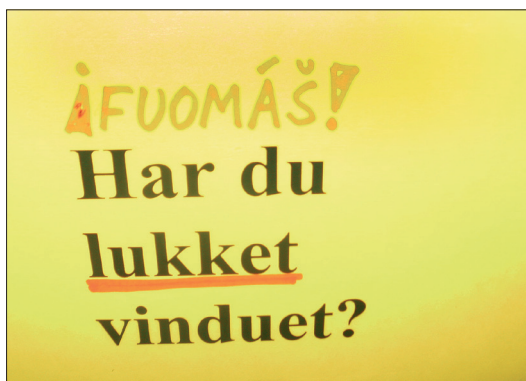
Kuva 20. Monikielinen opiskelijaposteri.²⁰

Havaitsin aineistostani, että monikielisyyttä voidaan käyttää tekstissä huomion herättäjänä. Esimerkki tällaisesta monikielisyyden käyttämisestä huomion herättäjänä löytyy nuorisojärjestön mainoksesta. Saamen kielen käyttö tekstissä on hybridimäistä. Saamen kieltä on hyödynnetty tekstissä kielellisessä leikissä. Teksti kuuluu ryhmään osittainen katkonainen monikielisyys. Järjestön nimi *Noereh* [nuoret] on eteläsaamea, mutta sanana ulkoasultaan ymmärrettävä myös pohjoissaamenkieliselä henkilölle. Otsikkoon on lisätty norjaksi ja pohjoissaameksi *bli med i/searvva* [(NoB) liity mukaan / (SaaPo) liity]. Muuten teksti on norjankielinen. Sanaleikissä sana *noereh* on kirjoitettu *noer...eh?*, jolloin sanan lopussa olevasta monikon nominatiivista on tullut kysyvä henkäisy *eh?* Tällä, kenties englannin kielen vaikutuksesta keksityillä kielileikillä, saadaan lukija lähestymään julistetta. Kielileikki sallii sen, että lukijan ei tarvitsekaan tietää, mitä

²⁰ Kuva 20. Monikielinen opiskelijaposteri. Posterissa kalojen nimitykset on annettu saameksi (kahdessa tapauksessa myös latinaksi), mutta kaloja kuvaileva teksti on kirjoitettu norjaksi. (Aineiston kuva nro 135.)

tämä *noereh* tarkoittaa ja kysymysmuoto houkuttelee etsimään lisätietoa mainoksesta. Tekstistä on käännetty kahdelle kielelle vain kehoitus liittyä mukaan *bli med i/searvva*, jolloin saamea käytetään kiinnittämään huomiota ja luomaan läheisyyden mielikuvaa.

Puhdas esimerkki hybriditekstistä on koulun IT-luokan ovesa oleva norjankielinen muistutus sulkea ovi, jossa käytetty saamen sanaa *FUOMÁŠ* ja lisäksi espanjalaisia huutomerkkejä (Kuva 21). Tekstissä on yhdistetty kolmen kielen elementtejä tarkoituksena kiinnittää lukijan huomio. Tekstiä tulkitessani otan huomioon visuaaliset ominaisuudet, joita Mark Sebba (2012, 2) pitää osana koodinvaihtotekstien analysointia. Norjankielinen mustalla painettu kysymys *Har du lukket vinduet?* [Oletko sulkenut ikkunan?] on kehoitus sulkea ikkuna. Sen yläpuolelle on punaisella tussilla kirjoitettu saameksi *FUOMÁŠ* [huomaa]. Tämän saamenkielisen sanan liittäminen norjankieliseen tekstiin on vahvistettu käyttämällä samaa tussia alleviivaamaan sanan *lukket* norjankielisessä tekstissä. Lisäksi saamenkielisen sanan ympärillä on käytetty espanjalaisia huutomerkkejä visuaalisena tehokeinona kiinnittämään lukijan huomiota. Myös punaisen tussin käytön voi tulkita tähtäävän samaan. Se kiinnittää huomion paremmin kuin tavallinen musta teksti. Punaista käytetään yleisesti varoitus- ja huomiovärinä liikenteessä. Pelkän norjankielisen kysymyksen *Har du lukket vinduet?* [Oletko sulkenut ikkunan?] voi lukea ja ymmärtää irrallisena ilman, että osaisi saamea. Se on silloin kuitenkin lievempi ilmaisu kuin yhdistettynä saamenkieliseen *FUOMÁŠ*-sanaan. *FUOMÁŠ* punaisella tussilla korostetuna tekee kysymyksestä vaativamman ja muistuttaa ikkunoiden sulkemisen tärkeydestä. Keskusteluissa opettajien kanssa sain kuulla, että teksti oli erään opettajan reaktio siihen, että ikkunat oli jätetty auki pakkasella. Hän oli tietoisesti käyttänyt eri kieliä ja punaista tussia kiinnittämään huomion tärkeään asiaan. Espanjalaisten huutomerkkien käyttö selittyy myös opettajan kielitaidolla, vaikka tällaista huutomerkkien käyttöä on joskus näkynyt nuorisokielessä muutenkin. (Tutkimuspäiväkirja 17.2.2011.)



Kuva 21. Hybriditeksti luokan ovelsa.²¹

Aineiston mukaan saamelaisessa toisen asteen oppilaitoksessa yksikielisten tekstien lisäksi käytetään erilaisia kaksi- ja monikielisen tekstin muotoja. Tyypillisin kaksikielinen teksti on kuitenkin tasa-arvoinen, toistavasti kaksikielinen saame-norja -teksti, jollaiset muodostavat 68 prosenttia kaikista monikielisistä teksteistä. Epätasa-arvoisesti saame-norja -kaksikielisten tekstien osuudeksi jää 23 prosenttia monikielisistä teksteistä. Tästä päättelen, että koulun monikielisten tekstien taustalla on oletus erikielisistä lukijoista.

6.4.2 Kielten keskinäinen järjestys monikielisessä tekstissä

Aineiston kaksikielisistä teksteistä suurempi osa on kirjoitettu siten, että saamenkielinen teksti luettaisiin ensin. Tarkoituksena on suosia saamenkielistä tekstiä silloin, kun sama informaatio on annettu molemmilla kielillä. Tutkimuskoulun käytävillä käytetään kaksikielisiä opastekylttejä. Näissä opastekylteissä saamen kieli on länsimaisen lukutavan mukaan ensimmäisenä, eli vasemmanpuoleisena tai ylempänä. Cenozin ja Gorterin

21 **Kuva 21.** Muistutus luokan ovelsa. Hybriditekstissä eri kielten yhdistelemistä on käytetty herättämään lukijan huomio. Mustalla painettu teksti *Har du lukket vinduet?* [oletko sulkenut ikkunan?] on norjaa. Punaisella tussilla on saameksi kirjoitettu yläpuolelle *fuomás* [huomaa]. Saamenkielisessä tekstiosiossa on käytetty espanjalaisia huutomerkkejä. Saamenkielinen teksti on yhdistetty norjankieliseen alleviivaamalla sana *lukket* [sulkenut] samalla tussilla, jolla saamenkielinen teksti on kirjoitettu. Näin on luotu yhtenäisyys molempien erikielisten tekstien välille osoittamaan, että niitä luetaan yhdeksi tekstiksi. Toisaalta norjankielisen osion voi myös lukea ja ymmärtää ilman saamenkielistä tekstiä. (Aineiston kuva nro 36)

(2006, 74–77) mukaan eri kielten asema tai järjestys tekstissä kertoo niiden keskinäisestä suhteellisesta tärkeydestä. Opastekylyttien lisäksi myös muissa aineistoni kaksikielisissä teksteissä saamen kieli on tavallisimmin ensimmäisenä kielenä. Saamen kieltä voi kutsua kaksikielisen kirjoituksen suositummaksi koodiksi (*preferred code*) (ks. Cenoz & Gorter 2006; Scollon & Scollon 2003).

Kaksikielisten tekstien lisäksi aineistossani on nähtävissä erikielisiä eri paperiarkeilla olevia tekstejä, joiden sisällöt vastaavat toisiaan. Näiden erikielisten mutta samansisältöisten tekstien fyysinen läheisyys on analyysin kannalta merkitsevää. Tutkimassani oppilaitoksessa saman tekstin erikieliset versiot oli sijoitettu lähekkäin, vaikka ne olisivatkin erillisellä arkilla. Edelleen tutkimuskoulussa saamen kieli oli tavallisimmin, joskaan ei aina, näissä erikielisissä toistensa lähelle sijoitetuissa teksteissä vasemmalla puolella. Tekstien lukija pystyy lähes samoilta jalansijoiltaan valitsemaan, kummalla kielellä lukee tekstin. Reh (2004, 5–7) puhuu tässä yhteydessä näkyvästä ja peitetystä monikielisyydestä. Näkyvä monikielisyys tarkoittaa sitä, että lukija voi nähdä tekstin molemmilla kielillä yhtä aikaa vaihtamatta paikkaa. Peitetty kaksikielisyys merkitsee taas sitä, että tekstin käännökset ovat erillisiä ja lukija kohtaa erikielisiä versioita rakennuksen eri puolilla.

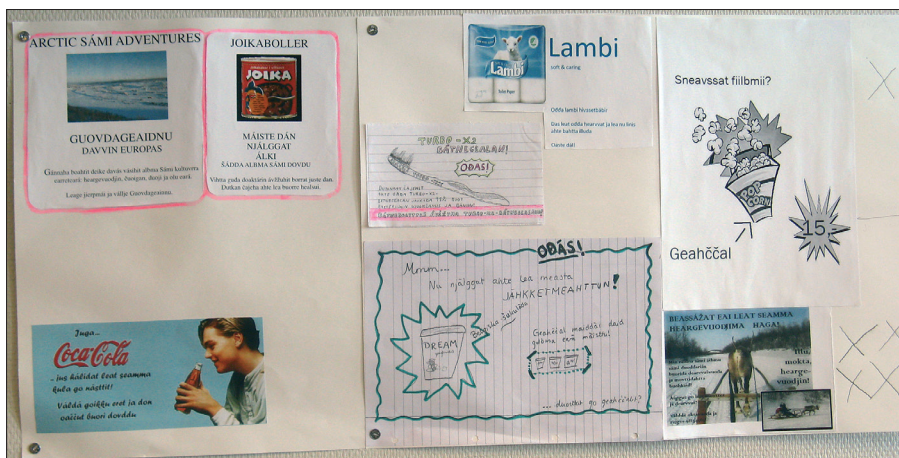
Aineistoni mukaan saamelaisessa toisen asteen oppilaitoksissa käytetään näkyvän kaksikielisyyden mallia. Tämä erikielisten tekstiversioiden fyysinen läheisyys toisiinsa nähden yhdistettynä toistavasti kaksikielisten tekstien suhteelliseen osuuteen (68 % kaikista monikielisistä teksteistä) mielestäni osoittaa, että tekstit on laadittu kahdelle erikieliselle lukijaryhmälle. Aineiston perusteella näyttää siltä, että koulussa käytetyn kaksikielisen tekstimallin tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisuus valita haluamansa lukukieli. Täten kaksikielisyys koulun kielimaisemassa palvelee sekä norjankielisiä että saamenkielisiä lukijoita. Saamenkielisen tekstin sijoittamisella ensimmäiseksi kieleksi on symbolinen merkitys saamen kielen aseman korostamiseksi oppilaitoksessa.

Vaikka tekstin laatija olettaa lukijoiden valitsevan lukemansa tekstin äidinkieltensä mukaan, käytännössä lukijat voivat valita lukiessaan muun kuin äidinkielen tekstin tai käyttää apunaan molempia kieliä.

6.4.3 Vieraskieliset nimet ja uudet lainat

Tässä luvussa esittelen aineistoni saamenkielisiä tekstejä tai tekstiosia, jotka sisältävät muunkielisiä sanoja tai fraaseja. Nämä muunkieliset sanat voivat esiintyä kokonaan tai lähes alkuperäisessä kielimuodossaan, kuten tuotenimet, tai ne on mukautettu kirjoitusasultaan saamen kielen ääntämykseen, kuten lainasanat. Edelleen niiden kirjoitusasuun on saattanut vaikuttaa ajallisesti lähellä oleva teksti, kuten lähdemateriaalit, tai fyysisesti lähellä oleva norjankielinen tai englanninkielinen teksti.

Tutkimani koulun kielimaisemassa esiintyy saamenkielisiä tekstejä, joissa on käytetty yksittäisiä vieraskielisiä, esimerkiksi englanninkielisiä sanoja. Englannin kielen käyttö on osa globaalia ilmiötä, joka voi tulla esiin myös saamelaisessa koulussa. Aineistossani on esimerkkejä saamenkielisistä teksteistä, joissa käytetään englanninkielisiä tai norjankielisiä tuotenimiä. Opiskelijoiden opiskelutyönä tekemät saamenkieliset mainokset mainostivat enimmäkseen nimeltään englanninkielisiä tai norjankielisiä tuotteita kuten NoB *joikaboller*, Eng. *Arctic Sámi Adventures* (Kuva 22).



Kuva 22. Saamenkieliset opiskelijaposterit.²²

²² Kuva 22. Saamenkieliset opiskelijaposterit. Kuvassa on opiskelutyönä tehtyjä saamenkielisiä mainoksia. Mainostettavat tuotteet ovat kuitenkin nimiltään enimmäkseen englanninkielisiä tai norjankielisiä. (Aineiston kuva nro 68.)

Kuvaamassani koulun kanttiinin hinnastossa (kuva 19) on nähtävissä englannin- ja norjankielisiä tuotenimiä. Norjankielinen *God morgen* on jogurtin tuotenimi. Myös listassa mainitut *Milk Shake* ja *Is-te* ovat tulkittavissa tuotteiden erisnimiksi, vaikka kyseessä voi olla myös sitaattilaina saamen kieleen. Tuotenimen tai lainan määrittelemisen tekstistä voi olla hankalaa. Kanttiinin hinnastossa kaikki sanat on kirjoitettu suurella alkukirjaimella listaksi, jolloin suuri alkukirjain ei ole merkinä erisnimestä. Yllä mainittu sana *Milk Shake* esiintyi tutkimusaikana myös saamen puhekielessä Koutokeinossa (Tutkimuspäiväkirja 2.9.2011). Toisena mainitun *Is-te* sanan alkuosa *is* [jää] on käytössä muissakin ruokaan viittaavissa yhteyksissä Koutokeinon saamen puhekielessä, tosin foneettisesti saamen kieleen sopivassa muodossa *isa*. Lapset syövät jäätelöä, *isa* [i:sa], ja jäätelöautoa kutsutaan nimellä *isabiila* [i:sabi:la]. Tästä foneettisesta saamen kieleen sopeutumisesta voi päätellä, että on kyse lainasanasta. Ruoan yhteydessä *isa*-alkuiset lainasanat ovat siis vakiintuneet puhekieleen, vaikka muuten jäätstä käytetään saamenkielistä nimitystä *jiekŋa* [jiekŋa]. *Jiekŋadeadja* [jäätee] olisi ymmärrettävä ja käytössä mahdollinen. Toinen mahdollinen muoto voisi olla *isadeadja*, mutta *isa* on vakiintunut puheessa merkitykseen jäätelö eikä jää. NoB *Is-te*-sanana käyttöön saamenkielisessä listassa on ilmeisesti vaikuttanut myytävän tuotteen pakettin kyljessä näkyvä norjankielinen tuotenimi sekä norjankielinen nimitys. Tämän johdosta noB *is-te* on lainautunut hinnastoon. Lainautumiseen on mahdollisesti vaikuttanut myös sanan lyhyys verrattuna saamenkieliseen vastineeseen sekä sen äänteellinen sopivuus saamen kieleen. (ks. Hiidenmaa 2003.)

Tuotenimeksi lasken myös sanan *facebook*, joka näkyi aineistossani yhdys-sanassa *facebookjoavku* [feisbu:kjoavku] (facebook-ryhmä). Facebook on internetsivusto ja siinä mielessä tuote. Se on myös liitetty saamenkieliseen *joavku*-sanaan ilman yhdysviivaa. Tämä kirjoitustapa (pieni alkukirjain, sanaliitos ilman yhdysviivaa) on sujuvampi ja internetin kieleen sopiva.

Tutkimuskoulun kanttiinin hinnaston (Kuva 19) saamenkielisessä osiossa esiintyy lainasanoja, jotka poikkeavat vanhasta saamenkielisestä sanastosta kirjoitusasultaan ja ääntämykseltään. Hinnastossa tuotteiden nimitykset esiintyvät perusmuodossa. Käsittelemäni sanat on kirjoitettu muotoon *kakao* ja *juica*. *Kakao* on uudehko lainasana, jota kuitenkin käytetään saamessa yleisesti. Se on puhekielessä vakiintunut, ja se myös taivutetaan saamen kielen mukaisesti. *Juica*-sanana tulkitsen saamennokseksi sanasta noB *juice*

[tuoremehu, täysmehu]. Hinnastossa näkyvä *Juica* kirjoitusasu on ongelmallinen pohjoissaamen ääntämisen kannalta. Jos se kirjoitetaan *juica*, se tulisi ääntää juihtsa. Tämä ääntämys vie kauaksi saameksi puhekielessä käytetystä sanasta juisa (äännetään: juisa) ja juvsa (äännetään: juvsa) sekä alkuperäisestä englanninkielisestä tai norjankielisestä ääntämisestä. Oletettavasti saamenkielisessä kirjoitusasussa *juica* on haluttu säilyttää yhteys alkuperäiseen *juice*-sanaan. Tulkitsen nimityksen *Juica* siis sitaattilainaksi. Sana on lainattu saameen norjasta ja norjaan englannista.

Juica -sanan perään on hinnastossa kirjoitettu kauttaviivan taakse sana *máihli* [mehu]. Koska väliin on laitettu kauttaviiva, oletan tekstin laatijan tarkoittavan, että kyseessä ovat vaihtoehtoiset tuotteet. *Máihli*-sanan käyttö saamen kielessä viittaa juuri tiettytyyppeihin mehuihin, kuten *eanamuorjemáihli* [mansikkamehu] ja *appelsiidnajuvsá* taas esimerkiksi appelsiini-tuoremehuun. Toinen mahdollinen tulkinta olisi, että *máihli*-sanalla halutaan selittää *Juica*-sanaa. Norjankielisessä hinnastossa lukee vain *Juice*.

Samassa kanttiinin hinnastossa esiintyy myös sana *yoghurt*. Pohjoissaamen kielessä ei käytetä y-kirjainta oikeinkirjoituksessa. Tulkitsen muodon *yoghurt* sitaattilainaksi, jota halutaan käyttää lainatussa vierasperäisessä kirjoitusasussa. Taustalla on turkista englantiin lainautunut nimitys, joka on siirtynyt norjan kieleen ja syrjäyttänyt alkuperäisen norjalaisen hapanaimitotuotteen nimityksen *skjør*, *skyr* jogurtituotteen merkityksessä (Grønvik, Vikør & Worren 2011, 1600). Englanninkielinen norjaksikin käytetty kirjoitusasu on haluttu ilmeisesti säilyttää myös saamenkielisessä tekstissä läpinäkyvyyden vuoksi. Tällöin *yoghurt*-muoto on läpinäkyvämpi verrattuna vaihtoehtoon, jossa sana olisi käännetty tai kirjoitettu saamen kielen ääntämyksen mukaan. Norjaksi toinen kirjoitusasu on *joghurt*. Englannista norjaan lainautunut nimitys on tuttu käyttäjille ja ilmeisesti siten ymmärrettävämpi.

Tutkimusaineistossani näkyy muitakin tapauksia, joissa sanan norjankielinen kirjoitusasu vaikuttaa saamenkieliseen kirjoitusasuun. *Juica*-sanaa vastaavana ilmiönä pidän sanassa *scuteriin* [moottorikelkalla] esiintyvää *sc*-alkua. Sanan alussa oleva *sc*-yhdistelmä on mahdoton saamen kielen oikeinkirjoituksessa eikä *c* ääntyisi *k*:na, mikä selvästi on ollut kirjoittajan tarkoitus. Tätä kirjoitusasua on käytetty yhdessä koulun sisäisessä toistavasti kaksikielisessä ilmoituksessa. Norjankielisen tekstin fyysinen

läheisyys on voinut vaikuttaa saamenkielisen tekstin kirjoitusasuun. Tässä yhteydessä norjan kielen läheisyys saamenkieliseen tekstiin on merkittävää, sillä sanat ovat allekkain. Mielenkiintoista on, että *scuter*-sanassa on käytetty saamen kielen ääntämykseen sopivaa u-kirjainta norjankielen (-oo) *scooter*-kirjoitusasuun sijaan. Sanaa ei siis ole suoraan lainattu norjasta. Norjan kieleen sana *scooter* on lainautunut englannin kielestä merkitsemään tietynlaista nopeasti liikkuvaa moottoriajoneuvoa (Ordbok 2013). Moottorikelkan nimityksessä sanan alkuun kuuluu määre *snø* [lumi], mutta alkuosa voidaan jättää pois arkisissa yhteyksissä. Samassa tekstissä on käytetty saamenkielisessä osiossa norjan kielen sanalyhennettä *NB!* merkityksessä [huom!] saamenkielisen *Fuom!* -lyhenteen sijaan.

NB! Ii scuteriin

NB! Ikke scooter

Edelleen englannista johdettu mahdollisesti norjan kielen kautta lainautunut sana esiintyy aineistoni kaksikielisessä mainoksessa. Norjankielisessä tekstiosiossa kehoitetaan ottamaan NoB *ny look* [uusi ulkonäkö], jossa englanninkielinen lainasana *look* on suomessakin tuttu, *lookki* [ulkonäkö, ilme]. Saamenkielisessä tekstiosiossa samaa ilmaisu on *odda looka* eli englannin sana *look* on saanut saameen sopivan päätteen *-a*. On epäselvää, onko sana lainautunut suoraan englannista vai norjan kielen kautta. Englannin kieli yhdistetään moderniin, hauskaan, kansainvälisyyteen ja tekniseen paremmuuteen. Englannin käyttö onkin tyypillistä kaupallisille ilmoituksille. (Androutsopoulos 2007b, 221; ks. myös Hiidenmaa 2003, 77–79.) Saamelaisen koulun kielimaisemassa näkyvä tekstin kieli voi olla tarkan suunnittelun ja kielistrategisten valintojen tulos, joilla pyritään parhaiten vaikuttamaan lukijaan (ks. Androutsopoulos 2007b; ks. Cenoz & Gorter 2008, 279).

Aineistossani on kuva opiskelijaposterista, jossa vieraiden maiden nimien oikeinkirjoitus poikkeaa saamen kielen normista. Opiskelijoiden ryhmätyössä paikannimi *New Zealand* on taivutettu saamenkielisessä tekstissä aivan kuin se olisi vakiintunut lainasana. Pohjoissaamen sanakirjan mukaan tulisi käyttää *Odđa Zealánda* tai *Ao Tea Roo* (Sammallahti 1993), joskin nämä nimitykset ovat vielä sangen vakiintumattomat. Saman työn tekstissä esiintyy toinenkin paikannimi, *Australia*, jossa toisen tavun *á* puuttuu. Sanakirjan mukainen oikeinkirjoitus pohjoissaameksi on *Austráalia* (Sam-

mallahti 1993). Poikkeavan kirjoitusmuodon taustalla on todennäköisesti epä tietoisuus oikeasta saamenkielisestä kirjoitusasusta, jolloin käyttöön on otettu norjan kielestä tai englannin kielestä tuttu muoto. Tulkitseen, että opiskelijat ovat turvautuneet norjankieliseen nimeen sen läpinäkyvyyden ja tuttuuden takia. Oletettavasti opiskelijoiden käyttämällä lähteillä on merkitystä nimitysten oikeinkirjoitukseen. Saamen kielen vähemmistöaseman takia kieltä on nähtävissä kirjoitettuna suhteellisen vähän, jolloin saamea äidinkieltään puhuvilla kirjoittajilla voidaan tulkita olevan myös vieraskielisten kirjoittajien piirteitä.

Arkikeskustelussa saamen kielen seassa käytetyistä enemmistökielisistä sanoista tai muodoista puhutaan ”sekakielenä” tai ”huonona kielenä”. Edelleen ollaan sitä mieltä, että valtakieli värittää negatiivisesti saamen kieltä (*báidná giela*). Kahvipöytäkeskusteluissa ollaan erityisen huolestuneita saamelaisnuorten huonosta kielestä, ja jopa nuoret itsekin mainitsevat sekoittavansa kieliä liikaa (Tutkimuspäiväkirja 14.9.2011). Vähemmistöasemasta johtuen saamen kieltä kohtaan on asetettu tiukkoja oikeakielisyyden vaatimuksia. Utsjoen saamelaisten kielenvalintaa selvittänyt tutkimus totesi, että saamenkieliset kritisoivat virheellistä saamen kielen käyttöä (Länsman & Tervaniemi 2012, 30). Tavallisimmin poikkeamia normista pidetään vieraskielisten kohdalla virheinä, kun taas saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kielessä niistä puhutaan luovina ratkaisuin (ks. Björklund 1996, 90).

Aineistossani opiskelijoiden tekemistä opiskelutöistä löytyy luovia kielellisiä ratkaisuja, joissa lainasanoja ja muita vaikutteita käytetään leikillisesti. Esimerkiksi mainokseksi tarkoitettussa opiskelijaposterissa lukee *Juga Coca Cola, jus háliidat leat seamma kula go násttit* (äännetään: Juga koka ku:la (k’ula), jus háliidat leat seamma ku:la (k’u:la) go násttit) [juo koka kolaa, jos haluat olla yhtä ”viilee” kuin tähdet]. Tässä tekstissä on käytetty luovasti norjalaista tapaa ääntää englanninkielinen tuotenimi *cola* (äännetään: ku:la) sekä englannista lainattu sana *cool* [viileä], joka on saanut nuorisokielessä positiivisen ominaisuuden merkityksen. *Kul*-sana on lainautunut myös norjaan ilmeisesti ruotsin kautta merkityksessä ”kiva, mukava, hauska”. Saamen kieleen lainattuna *cool* saisi kirjoitusmuodon *kula*, samoin norjan kielen sana *kul* (äännetään: kul), joka taas on saameksi *kula*. Sanakirja antaa esimerkin adjektiivin *kul* käytöstä norjassa ”*den kulaste læraren på skolen*” [koulun kivoin opettaja] (Ordbok.no.2012).

Oletan, että sana on lainautunut saameen norjan kautta, mutta sen käyttöön on vaikuttanut englannin kielen *cool*-sana. Posteritöissään tutkimuskoulun opiskelijat ovat käyttäneet monikielisyyttään hyväkseen ja luoneet nuoriin vetoavaa mainoskieltä leikkimällä eri kielten sanojen homofonialla *cola-kula*. Nuorten saamelaisten suhde monikielisyyteen on luonnollista; kieliä yhdistelemällä puheessa ja kirjoituksessa luodaan omaa nuorisokieltä sekä omaa ilmaisutyyliä (Gaup 2006, 96). Monikielisyyden onkin arveltu tukevan kielellistä luovuutta (Kharkhurin 2012).

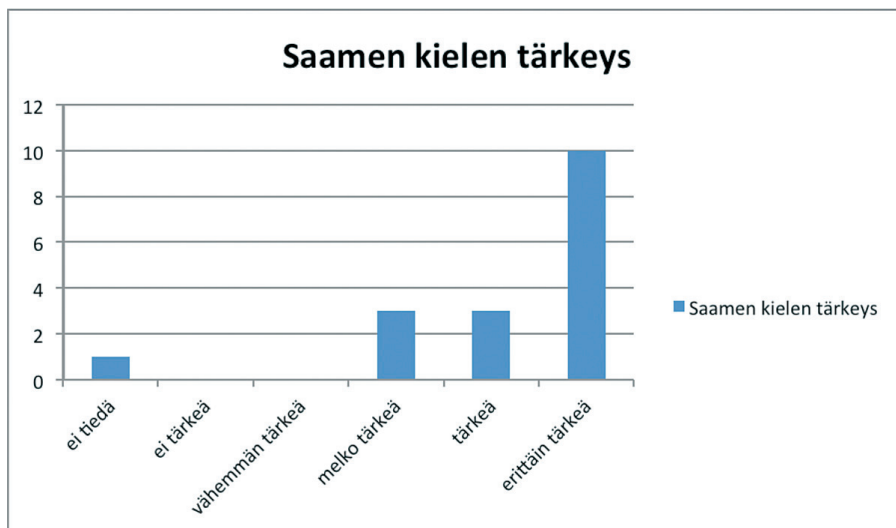
7 SAAMEN KIELI JA OPISKELIJAT

7.1 Saamen kielen arvostus

7.1.1 Saamen kielen taidon merkitys opiskelijoille

Opiskelijoiden mielestä saamen kielen taito on heille melko tärkeä, tärkeä tai erittäin tärkeä (Kuvio 2). Yli puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että saamen kielen taito on heille erittäin tärkeä. Näin on vastannut 10 opiskelijaa, jotka kaikki lukivat saamea ensimmäisenä kielenään. Kolme oli sitä mieltä, että saamen kielen taito on tärkeää. Näin vastanneissa on mukana yksi opiskelija, joka ei opiskellut saamea ensimmäisenä kielenään. Neljä opiskelijaa vastasi saamen kielen taidon olevan melko tärkeää. Heistä yksi opiskelija ei lukenut saamea ensimmäisenä kielenään. Yksi opiskelija oli vastannut kysymykseen, ettei tiedä.

Kuvio 2. Saamen kielen taidon tärkeys opiskelijoille.



Opiskelijoiden lomakevastauksissa käyttämät perustelut saamen kielen tärkeydestä olen jakanut neljään ryhmään:

1) **Äidinkieli tai ”kieli jota olen aina puhunut”**. Tätä selitystyyppiä käytti neljä opiskelijaa, jotka kaikki lukivat saamea ensimmäisenä kielenään. Tämän voi tulkita myös *integratiiviseksi* suhtautumiseksi saamen kieleen, sillä kieli koetaan osaksi omaa identiteettiä.

Esimerkkejä tämän ryhmän vastauksista:

Go lea eatnigiella [Kun on äidinkieli] (Opiskelija nro 13).

Go lean olles eallinagi hupman sámegiela [Koska olen koko elämäni puhunut saamea] (Opiskelija nro 12).

Lea eatnigiella ja vuosttaš giella [On äidinkieli ja ensimmäinen kieli] (Opiskelija nro 8).

2) **Kommunikaatio eli vastaukset tyyppiä ”kaikki läheiset ihmiset puhuvat saamea”**. Näin vastasi viisi opiskelijaa. Heidän joukossaan on myös saamea toisena kielenään opiskelevia (N=2), jotka selittävät saamen kielen tärkeyttä kommunikaatiotarpeella sekä kielen puhujaryhmään kuulumisella eli *integratiivisella* suhtautumisella saameen.

Esimerkkejä tähän ryhmään kuuluvista opiskelijavastauksista:

Danne go mu váhnemat hupmet sámegiela, ja ahkut, adjat, ja buot mu lagas olbmot [Siksi koska minun vanhempani puhuvat saamea, ja mummit ja vaarit, ja kaikki minun läheiset ihmiset] (Opiskelija nro 11).

Pga trivsel blandt egne venner [Ystävieni joukossa viihtymisen vuoksi] (Opiskelija nro 16).

Nu gulahalan eanemus olbmuin [Niin kommunikoin useamman ihmisen kanssa] (Opiskelija nro 15).

3) **Pelko kielen häviämisestä tai vastuu kielen säilymisestä.** Näin vastasi neljä saamea ensimmäisenä kielenään lukevaa informanttia. Tämän ryhmän vastaajat siten viittasivat kielen *jatkuvuuden* tärkeyteen.

Esimerkkejä tämän ryhmän vastauksista:

Go eai nu mánggas máhte dán giela ja mii han fertet hupmat dan vuoi ii láhppo oalát [Koska eivät niin monet osaa tätä kieltä, ja meidänhän pitää puhua tätä, jotta ei katoa kokonaan] (Opiskelija nro 3).

Vai ii jávkka sámeigiella [Jotta ei katoa saamen kieli] (Opiskelija nro 6).

4) **Kielen rikkaus ja kielitaito rikkautena.** Näin vastasi kaksi opiskelijaa. Lisäksi yksi opiskelija oli maininnut vastauksessaan sekä kielen rikkauden että kommunikoinnin.

Giella lea riggodat [Kieli on rikkaus] (Opiskelija nro 17).

Danin go mu mielas lea buorre go máhtan dakkar giela maid nu ollugat eai máhte [Siksi, kun minun mielestä on hyvä, että osaan sellaista kieltä, mitä niin monet eivät osaa] (Opiskelija nro 9).

Loput kysymykseen vastanneet opiskelijat (N=3) eivät perustelleet kielitaidon tärkeyttä.

Kieliasenteesta kertoo myös usko kielen tulevaisuuteen. Olen halunnut selvittää opiskelijoiden uskoa saamen kielen tulevaisuuteen kysymällä, miten paljon he luulevat puhuvansa saamea kymmenen vuoden kuluttua. Kieliasenteisiin voidaan liittää myös teot tai tulevaisuuteen suuntautuminen. Asennetutkimuksen avulla voidaan selittää nykyistä toimintaa tai ennakoita tulevaisuudessa tapahtuvia ratkaisuja (Baker 1992, 11). Toki kieli voidaan mieltää tärkeäksi tai jopa erittäin tärkeäksi itselle, vaikka kielen asema olisi uhattu eikä olisi uskoa sen tulevaisuuteen. Alkuperäiskieltä taitavista navajonuurista tiedetään, että he arvostavat kieltään enemmän kuin vähemmistökielten puhujat keskimäärin. Alkuperäiskielen taitoa pidetään

hyödyllisenä muun muassa siksi, että nuori voi puhua vanhempien ihmisten kanssa. (McCarty ym. 2011, 41.) Myös tutkimukseeni osallistuneista saamelaisista opiskelijoista monet mainitsivat saamen kielen taidon tärkeyden kommunikoidakseen vanhempien ihmisten kanssa (esim. Opiskelija nro 3). Vaikka joidenkin opiskelijoiden vastauksista ilmenee huoli tai vastuu saamen kielen tulevaisuudesta, heidän tulevaisuuskuvansa saamen kielen omakohtaisesta käytöstä on positiivinen. Suurin osa vastanneista, 11 opiskelijaa (61 %) uskoi puhuvansa saamea kymmenen vuoden päästä yhtä paljon kuin nykyään. Neljä opiskelijaa uskoi käyttävänsä saamea kymmenen vuoden päästä enemmän kuin nykyään; heidän joukossaan on opiskelija, joka ei lukenut saamea ensimmäisenä kielenään.

Koutokeino asuinpaikkana tukee saamen kielen taidon kokemista tärkeäksi. Kolme opiskelijaa arveli käyttävänsä saamea kymmenen vuoden päästä vähemmän kuin nykyään. He suunnittelivatkin muuttavansa Koutokeinosta. Koutokeino miellettiin hyvin saamenkieliseksi paikaksi, sillä puolet vastanneista totesi, että saamen kielen taito on tärkeää tai erittäin tärkeää Koutokeinossa. Melko tärkeänä saamen kielen taitoa Koutokeinossa piti neljä opiskelijaa ja kolme vastanneista pitää saamen taitoa vähän tärkeänä Koutokeinossa. Vain yksi opiskelija ei pitänyt sitä lainkaan tärkeänä. Saamen kielen taitoa vain vähän tärkeänä pitäneet opiskelijat selittivät mielipidettään sillä, että Koutokeinossa pärjää norjalla. Toisaalta huomautettiin, että vaikka suurin osa asukkaista osaa norjaa, kylässä on ihmisiä, jotka eivät osaa sitä hyvin, ja saamen kielen taito on siten tarpeellinen.

Don birget, muhto it gulahala buohkaiguin, earenoamážit it boares olbmuiguin [Sinä pärjät (vaikka et osaisikaan saamea), mutta et voi kommunikoida (ymmärrä ja tule ymmärretyksi) kaikkien kanssa, erityisesti et vanhojen ihmisten kanssa] (Opiskelija nro 3).

Jos boares olbmot galget birget, de fertejit eatnasat máhttit sámegiela [Jos vanhojen ihmisten pitää pärjätä (=jotta vanhemmat ihmiset pärjäisivät), täytyy enimpien osata saamea] (Opiskelija nro 18).

Aina ei mainittu perusteluna vanhuksia, vaan todettiin, että kylässä on ihmisiä, jotka eivät osaa hyvin norjaa.

Ollusat eai máhte dárogiela nu bures ja de leage buorre go hupmá sámegiela [Monet eivät osaa norjaa niin hyvin, ja silloin onkin hyvä, kun osaa saamea] (Opiskelija nro 12).

Det finnes en del folk her som ikke kan særlig mye norsk [Täällä on jonkin verran ihmisiä, jotka eivät osaa erityisen paljon norjaa] (Opiskelija nro 7).

Lisäksi saamea taitamattoman arveltiin voivan jäädä ulkopuoliseksi kylässä. Saamen kielen taidon katsottiin olevan tärkeä osa yhteisöön *integroitumista* (ks. myös Länsman & Tervaniemi 2012, 34–35).

Vai ipmirda, mii dáhpahuvvá [Jotta ymmärtää, mitä tapahtuu] (Opiskelija nro 9).

Samassa yhteydessä korostettiin Koutokeinoa saamelaisena yhteisönä, johon saamen kieli liittyy luontevasti ja jossa saamen kielen taito on oleellista.

Kautokeino består jo bare av samer hehe. Men de som ikke forstår samisk kan fort føle seg utenfor. [Koutokeinohan muodostuu vain saamelaisista heh heh. Mutta he, jotka eivät ymmärrä saamea, voivat nopeasti tuntea itsensä ulkopuolisiksi.] (Opiskelija nro 7.)

Mun in jáhke olmmoš dovdá iežas gullevaž jus ii máhte [En usko, että ihminen tuntee kuuluvansa (kylään), jollei osaa (saamea)] (Opiskelija nro 13).

Guovdageainnus lea bággu go buohkat hupmet dan. Muđui it gulahala ja dohkkehuvvo [Koutokeinossa on pakko koska kaikki puhuvat sitä. Muuten et ymmärrä ja tule ymmärretyksi etkä hyväksytyksi.] (Opiskelija nro 10.)

Toisaalta kaksi opiskelijaa totesi, että norjan kieltä osataan Koutokeinossa hyvin.

Dáppe máhttet sihkkarit buohkat dárogiela [Täällä osaavat varmasti kaikki norjaa] (Opiskelija nro 11).

De aller fleste er flinke i norsk [Suurin osa on taitavia norjan kielessä] (Opiskelija nro 16).

Monissa vastauksissa käytettiin saameksi sanaa *gulahallat*, jota on vaikea kääntää suomeksi yhdellä sanalla. Sanakirjan mukaan se merkitsee “voida kuulla toisiaan, saada selvää toistensa puheesta, ymmärtää toisiaan, keskustella, kuulla toisiltaan” (Sammallahti 1989, 196). Olen kääntänyt sanan vaihtelevasti kommunikoinniksi (joka ei ehkä sanana sovi nuorten kieleen), ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Oleellista sanan käytössä on juuri sen merkitys molemminpuolisesta toistensa ymmärtämisestä. Nuoret käyttivät tätä sanaa sekä haastatteluisissa että lomakevastauksissa selittäessään saamen kielen merkitystä ja käyttöä.

7.1.2 Saamen kielen tärkeys perheessä ja suvussa

Selvitin myös sitä, miten tärkeänä opiskelijat pitivät saamen kielen taitoa heidän perheessään ja suvussaan. Kieliasennetutkimusten mukaan kodin kieliasenteilla voi olla yhteys lasten kieliasenteisiin (Baker 1992, 109). Lasten kieliasenteiden korrelointi vanhempien kieliasenteisiin ei kerro välttämättä kausaaliyhteyksistä, vaan ympäristö vaikuttaa taustalla. Nuoret voivat myös vastustaa jyrkästikin vanhempiensa asenteita. Kieliasennetutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että vanhempien ja lasten asenteet ovat samankaltaisia. (Baker 1992, 109.)

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista hieman yli puolet (N=10) piti saamen kieltä tärkeänä tai erittäin tärkeänä perheessään tai suvussaan. Saamen kieli ei ollut kaikkien oppilaiden kotikieli. Vastauksissa mainitaan muun muassa, että puolet suvusta puhuu muuta kieltä kuin saamea. Ne opiskelijat (N=2), jotka eivät opiskelleet saamea ensimmäisenä kielenään, eivät pitäneet saamen kielen taitoa kovin tärkeänä perheessään.

Jos kodissa puhutaan saamen kieltä, on luonnollista, että se koetaan tärkeänä:

Danne go mu váhnmæt hupmet sáme giela ja áhkut ja ádjat ja buot mu lagas olbmot [Siksi koska vanhempani puhuvat saamea ja mummit ja vaarit ja kaikki läheiset ihmiset] (Opiskelija nro 11).

Go buohkat hupmet sámegiela [Koska kaikki puhuvat saamea]
(Opiskelija nro 13).

Eräs opiskelija ei osannut arvioida kielen tärkeyden merkitystä suvussaan. Saamen kieli oli tärkeä hänen lähimmässä perheessään, mutta hän ei tiennyt kielen käytöstä koko suvussaan.

Min bearrašis gal lea hui dehálaš máhttit sámegiela. Muhto in dieđe man dehálaš min sogas lea. Doppe gal eanaš olbmot hupmet sámegiela, muhto hupmet gal maid ollu dárogiela ja suomagiela. [Meidän perheessä kyllä on hyvin tärkeää. Mutta en tiedä, miten tärkeää meidän suvussa on. Siellä enimmäkseen kyllä puhuvat saamea, mutta puhutaan myös norjaa ja suomea.] (Opiskelija nro 12.)

Huomattavaa on, että puolet vastanneista piti saamen kielen taitoa erittäin tärkeänä perheessään. Perheen yhteydessä mainittiin myös saamen kielen siirtäminen seuraaville sukupolville eli *kielen jatkuvuus*.

Vuoi doalahuvvot sápmelažžan geat hupmet sámegiela. Ja vuoi mu mánát čuovvolit oahppamis dán giela. [Jotta pidetään saamelaisena, jotka osaavat saamea. Ja jotta minun lapseni seuraisivat ja oppisivat tämän kielen.] (Opiskelija nro 3.)

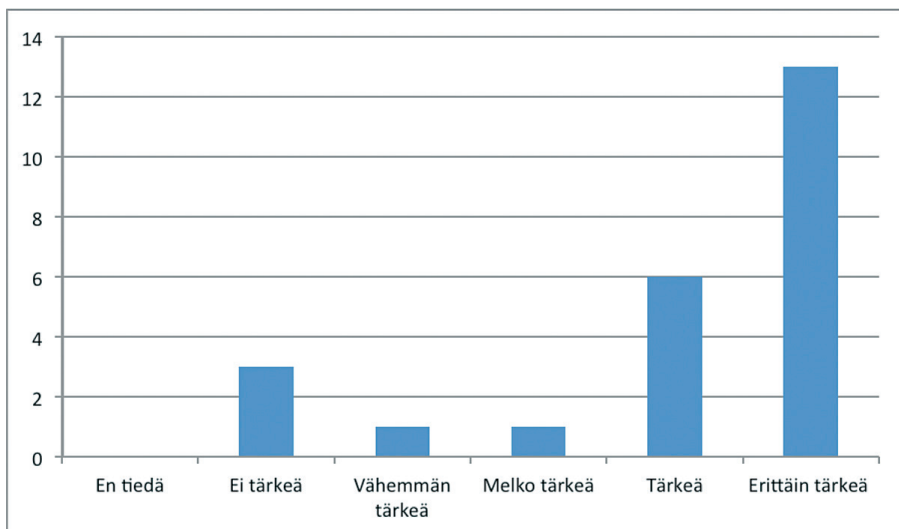
Jon Todal (2002) on ottanut käyttöön saamen kielen opiskelumotivaatiosta puhuttaessa *jatkuvuusmotivaatio*-termin tarkoittamaan esivanhempien kielen tai kotiseudun kielen elvyttämismotivaatiota. Ehdotan jatkuvuusmotivaation käsitteen laajentamista myös kattamaan halun siirtää kieltä tuleville polville ja täten turvata kielen jatkuminen tulevaisuudessa. Vaikka haastatteleman opiskeijat ovat nuoria, joilla ei vielä ole omia lapsia, he tuntevat vastuuta kielen siirtymisestä seuraavalle polvelle tai mainitsevat kieltä uhkaavan katoamisen. Vaikka pohjoissaamen kieli on pääkieli Koutokeinossa, monet opiskelijoista mainitsivat huolen tai vastuunsa kielen tulevaisuudesta. Myös Utsjoella tehdyssä selvityksessä saamenkieliset nuoret kertoivat haluavansa siirtää saamen kielen seuraavalle polvelle (T Taipale 2012, 36–37). Tulokseni osoittavat, että kotoa saatu arvostus saamen kieltä kohtaan sekä saamen kielen taito halutaan myös välittää seuraavalle sukupolvelle.

7.1.3 Saamen kieli ystäväpiirissä

Selvitin saamelaisen oppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksia kielen tärkeydestä ystäväpiirissä. Vastaukset jakautuivat eri valintavaihtoehtojen kesken, mikä osoittaa ystäväpiirien kielenvalinnan vaihtelevuutta.

Kuvio 3 osoittaa, että vastaajista 12 pitää saamen kieltä erittäin tärkeänä, tärkeänä tai melko tärkeänä ystäväpiirissä. Kolme opiskelijaa vastasi, ettei tiedä, miten tärkeää saamen kielen taito on ystäväpiirissä. Kolme ei pitänyt saamen kieltä lainkaan tärkeänä. Vastaukset kertovat kaksikielisestä yhteisöstä, jossa käytetään sekä norjaa että saamea.

Kuvio 3. Saamen kielen tärkeys ystäväpiirissä.



Toveripiirissä kielitaitoa ei koeta ryhmän jakajana, vaan tärkeämpää on kommunikaatio.

Ii leat dehálaš, beare gulahallat [(Saamen kieli) ei ole tärkeää, vaan kommunikointi (kunhan ymmärretään toisiamme)]
(Opiskelija nro 17).

Vastauksissa todetaan myös, että saamen kieli ei ole välttämätön taito, koska norjaakin osataan.

Birge gal dárogielain maid [Pärjää kyllä norjalla myös (kaveripiirissä)] (Opiskelija nro 8).

Don it darbbat mahttit samegiela go leat buohkat geat mahttet eara giela [Ei tarvitse osata saamea, kun ovat kaikki (sellaisia), jotka osaavat muutakin kieltä] (Opiskelija nro 18).

Todetaan myös, että molempia kieliä käytetään ystäväpiirissä.

Mii gal lávet hupmat sihke sáme- ja dárogiela [Me puhumme sekä saamea että norjaa] (Opiskelija nro 12).

Kommunikaation ensisijaisuudesta kielitaidosta riippumatta ilmaisee myös vastaus, jossa opiskelija on merkinnyt saamen kielen taidon melko tärkeäksi, mutta tarkentaa vastaustaan.

Går innenfer det at man godtar andre som de er [Siihen liittyy, että kaikki hyväksytään sellaisina kuin ovat] (Opiskelija nro 14).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että monikulttuurisessa yhteisössä nuoret luovat omat kielirajat ylittävän kommunikaatiotavan, jossa yhdistetään ilmaisuja eri kielistä. Tätä ilmiötä on pidetty osana myönteisen monikulttuurisen identiteetin luomisesta (Gadban 2010; Rampton 1995; ks. myös Baker 2011/1993, 399). Hanna Gadban (2010) havaitsi, että Ruotsissa monikulttuuriset nuoret käyttivät keskenään vapaa-aikana koodinvaihtelua ja kielten sekoittamista, kun taas koulutunneilla pitäydyttiin standardiruotsissa. Gabdanin mukaan koodinvaihto oli osa yhteisöllisyyden luomista. Vastakkaista näkemystä edustaa informanttini toteamus, jonka mukaan saamen kieltä pidetään erittäin tärkeänä ystäväpiirissä, ”*jotta eivät ala puhua muuta kieltä eikä tule tavaksi muuttaa kieltä ihmisen mukaan*”. Vastauksen tulkitsen kertovan saamen kielen uhatun aseman tuntemisesta ja kokemisesta sekä omistautuneesta suhteesta kielen säilyttämiseen (ks. King 2009).

Saamen taito voi olla eduksi toveripiirissä. Nuoret huomauttavat, että saamea on hyvä osata, ainakin ymmärtää, koska melkein kaikki puhuvat saamea. Näin saamen kieli toimii osana toveripiiriin *integroitumista*.

Alle vennene mine snakker samisk med hverandre så da forstår jeg i hverfall hva de snakker om [Kaikki ystäväni puhuvat saamea keskenään, niin sitten ainakin ymmärrän, mistä he puhuvat] (Opiskelija nro 7).

Eanaš olbmat hupmet sámegiela beaivválaččat ja danin lea buorre máhtit sámegiela [Enimmät kaverit puhuvat saamea päivittäin ja siksi on hyvä osata saamea] (Opiskelija nro 5).

Vai ii leat olggobealde ja vai gulahallá [Jotta ei jää ulkopuoliseksi ja jotta ymmärtää (toinen toisiaan)] (Opiskelija nro 6).

Vastaukset kuvastavat saamen asemaa Koutokeinossa enemmistön kielenä (ks. myös Hovland 1996). Saamen kielen taito koetaan osana yhteisöön integroitumista, vaikka norjan kielelläkin pärjätään.

Kolmessa vastauksessa mainitaan, että ystävien kesken kieliä voidaan myös sekoittaa.

Mus leat dárogielat olbmat maid ja dat sámegielat olbmat seaguhit ollu ieža maid [Minulla on myös norjankielisiä ystäviä, ja ne saamenkielisetkin ystävät sekoittavat itse myös] (Opiskelija nro 13)

Dat lea hui álki, muhto mii lávejetnet seaguhit hui olu dárogiela min sámegillii [Se (saamen kieli) on hyvin helppoa mutta me sekoitamme myös tosi paljon norjaa meidän saameen] (Opiskelija nro 11)

Vaikka nuoret osoittivat olevansa tietoisia oikeakielisyyksivaatimuksista, kielten sekoittaminen tuntui olevan hyväksyttyä viestin välittämiseksi.

Sii ipmirdit jus seaguhan gielaid [He ymmärtävät, jos sekoitan kieliä] (Opiskelija nro 15)

Yksi vastaaja oli myös havainnut norjan kielen vahvistavan asemaansa nuorten kielenä.

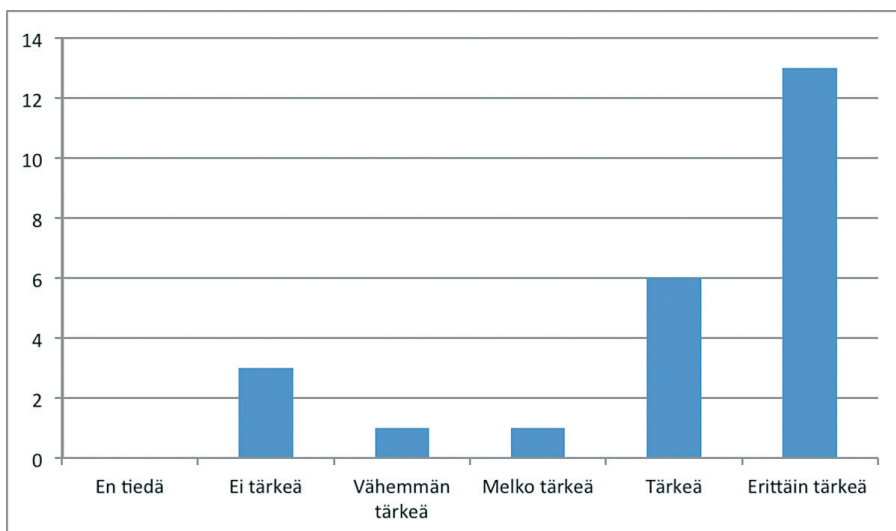
Leat ollusat geat hupmet sámegiela, muhto jáhkan ahte dárogiella lea gievrat (na goit nuoraid gaskas) [Monet puhuvat saamea, mutta luulen, että norja on vahvempi (ainakin nuorten parissa)] (Opiskelija nro 12).

Sosiaalisen median ja kännyköiden aikakaudella norjan käyttö keskinäisen kirjallisen kommunikaation kielenä tulee esiin opiskelijan kommentissa, jossa hän kuvaa ystäviensä kielenkäyttöä.

Sii maid čállet dušše dárogillii [Hekin kirjoittavat vain norjaksi] (Opiskelija nro 11).

7.1.4 Norjan kielen tärkeys

Opiskelijoiden käsitykset norjan kielen tärkeydestä ystäväpiirissä vaihtelevat ja tuovat esiin yhteisön kaksikielisyyden (kuvio 4).



Kuvio 4. Norjan kielen tärkeys ystäväpiirissä.

Kolmetoista opiskelijaa (72 %) pitää norjan kielen taitoa erittäin tärkeänä tai tärkeänä toveripiirissään. Selityksenä ovat norjankieliset ystävät.

Mus leat ollu olbmát mat hupmet dárogiella [Minulla on paljon ystäviä, jotka puhuvat norjaa] (Opiskelija nro 13).

Muhtun olbmat dušše hupmet dárogiela [Jotkut kaverit puhuvat vain norjaa] (Opiskelija nro 9).

Kolme opiskelijaa (17 %) vastanneista ei koe norjan kielen taitoa lainkaan tärkeäksi ystäväjoukossaan (Kuvio 4). Selityksenä tähän on toveripiirin saamenkielisyys.

Measta buohkat samegielagat [Melkein kaikki ovat saamenkielisiä] (Opiskelija nro 10).

Opiskelijoiden vastauksista ilmenee, että norjan kielen taidon tärkeys korostuu, jos osa toveripiiristä ei osaa saamea tarpeeksi hyvin. Tulkitsen vastaukset niin, että saamenkieliset vaihtavat norjankielisiä helpommin kieltä sosiaalisissa tilanteissa. Tätä tulkintaa tukee myös erään opiskelijan toteamus. Hänen mukaansa saamen kieli on erittäin tärkeää ystäväpiirissä, jotta ei tule tavaksi vaihtaa kieltä.

Vuoi eai eará giela hupmagoađe. Ii šadda vierrunge rievdadit giela sierra olbmuin [Jotta ei aleta puhua muuta kieltä. Ei tule tavaksikaan vaihtaa kieltä eri ihmisten kanssa.] (Opiskelija nro 10.)

Edellä siteeraamassani vastauksessa opiskelija pitää tärkeänä saamen kielen käyttämistä toveripiirissä kaikissa tilanteissa, myös norjankielisten ollessa läsnä. Ymmärrän opiskelijan kommentin siten, että opiskelija kokee vastuuta saamen kielen asemasta ja käytöstä. Omistautuneen ja vastuuntuntoisen suhtautumisen vähemmistökieleen on todettu olevan tärkeää kielen säilymiselle ja erityisesti sen elvyttämiselle (King 2009).

Tulokset osoittavat, että Koutokeinon toisen asteen opiskelijat eivät koe saamen kielen taitoa toveripiirissä yhtä tärkeäksi kuin itselleen henkilökohtaisesti. Ystävät ovat kielellisesti heterogeeninen ryhmä, jolloin keskeistä on kommunikaatio ystävien kanssa kielestä välittämättä. Tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että nykyiset alkuperäiskansanuoret kasvavat dynaamisessa monikielisessä ympäristössä ja heidän kielikokemuksensa poikkeavat aikuisten kokemuksista. Alkuperäiskansanuoret pitävät kielellistä ympäristöään (kompleksisena ja) monikielisenä, kun aikuisille keskeistä

kieliympäristössään on kielen menetyksen ja yksikielisyyden kokemus. (García 2009; McCarty ym. 2011, 37–38.)

Tutkimuskoulun opiskelijat raportoivat, että heidän ystäväpiirinsä on keskimäärin kielellisesti heterogeeninen, joskin pelkästään saamenkielisiäkin toveriryhmiä mainittiin. Ystäväpiiri on monikielisempi ja saamen kielen merkitys on ikätovereiden kesken kommunikoidessa vähäisempää kuin mitä nuorten kotitaustat antaisivat olettaa. Aineistoni perusteella on tulkittavissa, että muutamat norjankieliset ikätoverit lisäävät nuorten norjan käyttöä keskinäisessä kommunikaatiossa. Kuitenkin edes jonkinasteinen saamen kielen taito koettiin tärkeäksi toveriryhmään integroitumisen kannalta. Edelleen ikäryhmäkommunikaatio koettiin monikieliseksi ja kielten sekoittaminen luonnolliseksi (ks. myös Gaup 2006, 96).

7.2 Opiskelijoiden käsitys kielitaidostaan

Tarkastelen seuraavaksi opiskelijoiden käsityksiä kielitaidostaan. Millaiseksi he arvioivat saamen ja norjan kielen taitonsa? Käsitykset kielitaidosta heijastuvat myös tapaan kokea kielellinen ympäristö ja kielimaisema.

7.2.1 Arvio saamen kielen taidosta

Halusin selvittää tutkimusoppilaitokseni opiskelijoiden käsityksiä omasta saamen kielen taidostaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielitaidolla on merkitystä maailman ja ympäristön kokemuksessa (Boroditsky 2001; Casasanto 2010). Edelleen kielitaidolla ja kieliasenteilla on todettu olevan yhteys (Baker 1992, 50). Halusin selvittää, millaisena opiskelijat kokevat saamen ja norjan kielen taitonsa. Lisäksi minua kiinnosti, kokevatko opiskelijat, joilla on erilainen kielitaito, kielellisen ympäristönsä eri tavoin.

Tutkimukseeni osallistuneista 18 opiskelijasta 16 luki saamea ensimmäisenä kielenään ja kaksi opiskelijaa puolestaan seurasi saamen toisen kielen opetuksen oppimäärää. Tutkimushenkilöiden jakauma vastaa koulun laatimia kielen opiskelijoiden tilastoja tutkimukseni ajalta. Oppilaitoksen tilastojen mukaan lukuvuosina 2009–2010 ja 2010–2011 saamea opiskeli ensimmäisenä kielenään 81–90 prosenttia opiskelijoista lukuvuosittain hieman vaihdellen (Gran 2011).

Pyysin opiskelijoita arvioimaan itse oman saamen kielen taitonsa. Kielitaito muodostuu useasta osa-alueesta, kuten esimerkiksi ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Myös pragmaattiset ja strategiset taidot ovat osa kieli- ja kommunikaatiotaitoa (Bachman 1990; ks. myös Baker 2011/1993, 14–15). Tutkimuksessani en eritellyt tai mitannut kielitaidon eri osa-alueita, vaan pidin tutkimuskysymysteni kannalta opiskelijoiden itsearviointia kielitaidostaan riittävänä. En siis myöskään halunnut testata opiskelijoiden kielitaidon eri osa-alueita. Lisäksi kaksikielisten henkilöiden kummankin kielen taidon mittaamista erikseen pidetään ristiriitaisena, sillä on vaikea määritellä mittaria. Kaksikielisen ja yksikielisen henkilön kielitaidot eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Kielitaitoa on tutkimuksissa lähestytty usein yksikielisestä näkökulmasta, jolloin kaksikielisen henkilön kielitaitoa on verrattu yksikielisen henkilön taitoon. Tällöin kaksikielisyyden on ymmärretty tarkoittavan ikään kuin kahta yksikielistä samassa henkilössä. Toisaalta kaksikielisen henkilön kielitaitoa voi lähestyä holistisesta näkökulmasta, jolloin eri kielten taitoja ei erotella, vaan kielet nähdään toisiinsa liittyvänä monitaitoisuutena. (Grosjean 1985, 2008; ks. myös Baker 2011/1993, 9–11.) Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että vahvalla ensimmäisen kielen taidolla on vaikutusta toisen kielen omaksumisessa (Cummins 1989). Ensimmäisen kielen luku- ja kirjoitustaidolla on merkitystä toisen kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen (Cummins 1989, 42–48; Durgunoglu & Hancin-Bhatt 1992; Lindsey, Manis & Bailey 2003; Nakamoto, Lindsey & Manis 2008), mutta myös yhteys suulliseen taitoon on havaittu (esim. Ordóñez ym. 2002; Proctor ym. 2006). Tutkimukseni kannalta saamen ja norjan kielen taidon mittaaminen erikseen tai holistisena taitona ei ollut relevanttia, vaan oleellisempaa oli selvittää opiskelijoiden oma kokemus kielitaidostaan.

Opiskelijoista suurin osa kokee saamen kielen taitonsa hyväksi. Opiskelijoista 14 (eli 78 %) vastasi osaavansa saamea erittäin hyvin tai hyvin. Kaksi opiskelijaa oli käyttänyt numeroarviointia: toinen opiskelija arvioi saamen kielen taitonsa keskitasoa jonkin verran paremmalla kouluarvosanalla eli arvosanalla 4 (Norjassa arvosteluasteikko on 1–6) ja toinen arvosanalla 7 (asteikolla 1–10). Yksi opiskelija totesi osaavansa tarpeeksi ja yksi vastasi ymmärtävänsä suurimman osan. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista piti saamen kielen taitoaan heikkona. Kolme vastaajaa mainitsi, että saamen kirjallinen taito on heikompi kuin suullinen. Koulu tutkimuksen suorituspaikkana voi johdatella nuorten kielitaitonsa arvioin-

tia kouluarvosanan tai koulussa vaadittavia kielitaidon osa-alueiden, kuten lukemisen ja kirjoittamisen suuntaan (ks. Hammersley & Atkinson 2004, 167–169).

7.2.2 Arvio norjan kielen taidosta

Tulosten mukaan opiskelijat kokivat myös norjan kielen taitonsa vahvaksi. Opiskelijoista 14 vastasi osaavansa norjaa hyvin tai erittäin hyvin. Heistä kaksi saamea ensimmäisenä kielenään opiskelevaa totesi osaavansa norjaa jopa paremmin tai ehkä paremmin kuin saamea. Neljä opiskelijaa vastasi osaavansa norjaa melko hyvin. Yksikään opiskelija ei kokenut osaavansa norjaa huonosti.

Vaikka oppilaat ovat lomakevastauksissaan ilmaisseet kokevansa norjan kielen taitonsa hyväksi, havaitsin observoinnissa muutaman opiskelijan epävarmuuden norjan kielen suullisesta käytöstä ryhmätilanteessa. Luokkahuoneen tapahtumiin vaikuttavat monet elementit, kuten oppilas, koulusaavutus, motivaatio, itseymmärrys, asenne, sitoutuminen, osallistuminen, ryhmä ja ryhmätilanne (Anderson & Burns 1989; Shulman 1986). Kielenoppijoista on havaittu, että kielellisen identiteetin rakentaminen ja ilmaisu taas ovat riippuvaista ympäröivästä sosiokulttuurisesta kontekstistä (Norton 2000; ks. myös Iskanius 2006). Havainnoimassani tilanteessa opiskelijat laativat norjankielistä filmikäsikirjoitusta, jolloin kaksi opiskelijaa ilmaisi haluavansa käyttää mieluummin saamea filmissä.

Norjantunnilla opiskelijat laativat filmikäsikirjoitusta. Ilmeisesti huomaamattaan he keksivät valmiita vuorosanoja filmiinsä saameksi, jolloin aina joku heistä muistutti, että tämä filmi pitää tehdä norjaksi. Usein tätä kommenttia seurasi voivottelu, että saameksi filmi olisi helpompi tehdä. ”Huff, go šaddá dárogillii hupmat” [Huh, kun pitää puhua norjaa]. Yhdelle oppilaalle ehdotetaan, että hän puhuisi nynorskia, norjan toista kirjakieltä, mutta hän vastaa: ”Mun lean nu čuorbi dialeavttaiguin” [Olen niin huono murteissa]. Toinen oppilas jatkaa: ”Mun maid. Mun in máhte dárogiela hupmat.” [Minä myös. En osaa puhua norjaa.] Ensimmäinen oppilas: ”Egentlig gal heivešii nynorsk.” [(NoB) Oikeastaan (SaaPo) sopisi kyllä (NoB) uusinorja]. Kolmas: ”Mun sáhtán bokmåla

*hupmat” [(SaaPo) Minä voin puhua (NoB) kirjanorjaa].
Toiset oppilaat kehottavat kuuntelemaan norjan murteita You-
tubesta ja harjoittelemaan sieltä. (Ote tutkimuspäiväkirjasta
20.1.2011.)*

Tulkintani mukaan norjan kielen taidon vähättely edeltävässä esimerkis-
sä voi olla osa keskinäistä ryhmäkuuluvuutta tai esiintymisjännityksen
siirtämistä kielitaidon epäilyyn. Opiskelijat voivat myös kokea saamen
kielen keskenäisessä ryhmässään luontevammaksi fantasian ja huumorin
kieleksi. Kielen mielikuvitusfunktiota, kuten kielen käyttöä huumorin,
estetiikan ja fantasian ilmaisussa, pidetään yhtenä kielitaidon osa-alueena
(Bachman 1990, 94; ks. myös Baker 2011/1993, 14). Norjan kielen taidon
vähättelyyn voi liittyä aikaisempien sukupolvien kokemukset ja niiden
kautta periytynyt kollektiivinen ilmaisutapa. Norjan kielen taitoa saatetaan
vähätellä ryhmässä osana ryhmäkuuluvuuden ilmaisua, vaikka tiedetään
norjan taidon olevan hyvä.

Tutkimani oppilaitoksen opiskelijoiden näkemykset omasta kielitaidostaan
kuvastavat keskimäärin luottamusta molempien kielten, sekä saamen että
norjan taitoon sekä omaan kaksikielisyyteen. Lukuunottamatta yhtä opiske-
lijaa kyselyyn vastanneet mieltävät olevansa toiminnallisesti kaksikielisiä
(ks. myös Helander 2013).

7.3 Saamen kielen opiskelumotivaatio

7.3.1 Saamen opiskelun syy

Tutkimuksessani saamelaisen toisen asteen oppilaitoksen kielimaisemasta
selvitin opiskelijoiden suhdetta saamen kieleen ja saamen kielen oppimis-
motivaatiota. Kielen oppimismotivaatio on tutkimuskirjallisuudessa jaettu
instrumentaaliseen ja *integratiiviseen* motivaatioon. Lisäksi on puhuttu
jatkuvuusmotivaatiosta. (Todal 2002; ks. myös Sarivaara 2010.) Kielenop-
pimistulosten kannalta motivaatiota pidetään ratkaisevana (Liebkind 1999,
149; Olthuis 2000). Motivaatioon vaikuttavat arvot, kokemukset, itsetunto,
odotukset ja tarpeet, mutta myös koulu- ja luokkaympäristöllä sekä opetus-
tilanteella on suuri vaikutus (Skaalvik & Skaalvik 1996, 257). Saamen kie-
len opiskelumotivaatiota heikentäväksi on koettu se, että kielen opinnoille
ei ole omaa erillistä luokkahuonetta, erillistä aikaa lukujärjestyksessä, ma-

teriaaliresurssit ovat huonot tai tunteja jää pitämättä. Saamenopettajat taas ovat kokeneet haastavaksi opiskelijoiden motivaation säilyttämisen silloin, kun kielelle ei anneta arvoa koulussa (Tutkimuspäiväkirja 25.11.2009).

Tutkimassani koulussa kaikki opiskelevat saamen kieltä osana toisen asteen opintojaan. Koska tutkimuskoulurajaus tehtiin tutkimuksen edetessä, oli opiskelumotivaatiokysymys laadittu lomakkeessa sopimaan myös sellaiseen kouluun, jossa saamen kieli on valinnainen oppiaine. Kysyin siis saamen kielen opiskelumotivaatiota avoimella kysymyksellä: ”Miksi olet valinnut saamen kielen opiskelun toisella asteella?”

Oppiaine ”saamen kieli” on kyseisessä oppilaitoksessa kaikkien opiskelijoiden opetusohjelmassa. Onkin luonnollista, että lomakkeessa yli puolet eli kymmenen opiskelijaa vastasi saamen kielen opiskelun syyksi, joko että opiskelu on ”pakollista” tai eivät selittäneet mitään syytä kielen opiskeluun. Loput kahdeksan opiskelijaa selittivät saamen opintojaan myös muulla tavoin. Olen teemoitellut vastaukset niissä esitettyjen perusteluiden mukaan seuraavasti:

1) Pakollinen aine

Esimerkkejä tämän ryhmän vastauksista:

Go lea bággu [Koska on pakko] (Opiskelija nro 1).

Danne go lea bággu ja buorre munnje
[Kun on pakko ja hyväksi minulle] (Opiskelija nro 10).

In leat välljen maidige [En ole valinnut mitään] (Opiskelija nro 9).

2) Kieli käytössä päivittäin ja osana identiteettiä eli integratiivinen motivaatio

Esimerkki vastauksista:

Danin go mun human sámegiela beavvalaččat [Siksi, että puhun saamea päivittäin] (Opiskelija nro 5).

3) Kielitaidon suomat työ- ja opiskelumahdollisuudet eli instrumentaalinen motivaatio

Esimerkkejä vastauksista:

Oaččut dan gelbbolašvuoda, ja stipeanda [Saat sen pätevyyden, ja stipendin] (Opiskelija nro 13).

Så har jeg det på vitnemålet, arbeidsmuligheter osv [Sitten se on minulla todistuksessa, työmahdollisuudet jne.] (Opiskelija nro 14).

4) Kommunikaatio ja integroituminen paikalliseen kieliyhteisöön

Esimerkki vastauksista:

Siden jeg bor i en plass der samisk er hovedspråket og alle mine slektinger i Kautokeino prater samisk [Koska asun paikassa, jossa saame on pääkieli ja kaikki sukulaiseni Koutokeinossa puhuvat saamea] (Opiskelija nro 7).

5) Saamen kielen ominaisuuteen tai yleensä kielitaitoon liittyvä motivaatio

Esimerkki tämän ryhmän vastauksista:

Go lea dehalaš [Koska on tärkeä] (Opiskelija nro 18).

6) Motivaatiota ei ole kerrottu tai on vastattu, ettei tiedä.

Kaksi opiskelijoista ilmaisi selkeän *instrumentaalisen* syyn saamen kielen opiskeluun. Sen avulla voi saada töitä tai stipendin. Oletan, että oppilaitoksen kolmannella luokalla mietitään jo enemmän jatko-opiskelua ja työn hakemista kuin ensimmäisellä luokalla. Ensimmäisen luokan opiskelijat eivät maininneet instrumentaalista motivaatiota saamen kielen opiskelun syyksi. Kaksi opiskelijaa vastasi useamman syyn. Esimerkiksi seuraava vastaus ilmaisee sekä kieleen kohdistuvaa motivaatiota että integitatiivista motivaatiota:

Intressant språk. Ønsker å lære pga mange samisktalende venner [Mielenkiintoinen kieli. Haluan oppia monista saamenkielisistä ystävistä johtuen] (Opiskelija nro 16.)

Lisäksi yhden opiskelijan vastaus *go lea dehalaš* [Koska on tärkeä(ä)] (Opiskelija nro 18) voidaan tulkita sekä instrumentaalisesti että integratiivisesti. Yksi kolmannen luokan opiskelija mainitsi opiskelumotivaationa kielen säilyttämisen halun:

In áiggo massit giela [En aio menettää kieltä] (Opiskelija nro 17).

Tämä vastaus ilmentää kielitaitoa lisäarvona, mutta myös identiteetin osana, josta ei haluta luopua. Motivaatioiden päällekkäisyys onkin tyypillistä saamen kielen opiskelulle (Sarivaara 2010).

Olen tarkastellut saamea ensimmäisenä ja saamea toisena kielenään lukevien opiskelumotivaatiota erikseen. Saamea toisena kielenä -kurssilla opiskelevien vastaukset ilmensivät *integratiivista* motivaatiota. Saamen kielen oppimisen syynä ja motivaattorina ovat kielen asema Koutokeinon ja tuttavapiirin valtakielenä, jolloin kielitaito on osa yhteisöön integroitumista. Sen sijaan äidinkielen opiskelijan integratiiviseksi identiteettimotivaatioksi tulkitsen vastaukset, joissa opiskelija totesi puhuneensa saamea koko ikänsä tai puhuvansa saamea päivittäin. Saamen kieli on keskeinen kommunikaation ja itseilmaisun väline sekä osa opiskelijan minuutta. Huoli kielen vähemmistöasemasta ilmenee vastauksesta, jossa opiskelija kertoo opiskelumotivaatioksi, ettei halua menettää kieltään. Yksi opiskelija vastasi, että kielitaito tai kielen opiskelu on tärkeää sinänsä.

Saamelaiset toisen asteen opiskelijat lukevat saamen kieltä pakollisena oppiaineena koulussa. Heidän ei tarvitse osoittaa motivaatiotaan kielen opiskeluun valitsemalla se erikseen aineyhdistelmiinsä. Suurin osa opiskelijoista ei ilmaisekaan erityistä syytä saamen kielen opiskeluun, vaan he suhtautuvat saamen kielen opintoihin luonnollisena osana opintojaan. Saamen kielen opintoja ei kuitenkaan vastusteta, vaan niitä pidetään tärkeinä. Yhtenä kielenopiskelun motivaatiotekijänä toimii integroituminen paikalliseen kieliyhteisöön, jossa saamen kieli on päivittäisen kommunikaation kieli. Edelleen saamen kielen taito nähdään osana itseilmaisua,

ja kieli koetaan säilyttämisen arvoisena sekä omakohtaisesti että tuleville polville. Saamen kielen taidolla nähdään olevan myös instrumentaalista arvoa työnhaussa ja stipendien saamisessa.

7.3.2 Saamen kielen opiskeluun käytetyt voimavarat

Halusin selvittää, miten asenne saamen kielen oppimista kohtaan näkyy opiskelijoiden omissa valinnoissa ja teoissa. Asenteiden ilmeneminen voidaan jakaa ilmaistuihin asenteisiin (mitä mieltä ollaan) ja toiminnan kautta näkyviin asenteisiin (Kunnas 2006). Koska Koutokeinon toisen asteen koulun opiskelijat lukevat saamen kieltä pakollisena osana opintojaan, heidän saamen kielen oppimismotivaationsa ei tule esiin opiskeluvalinnan kautta. Tämän vuoksi kartoitin toiminnan kautta ilmaistuja asenteita kysymällä lomakkeella opiskelijoiden näkemystä heidän saamen kielen opiskeluun käyttämistään voimavaroista.

Seuraavaksi esittelen lomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden (N=18) omaa käsitystään siitä, kuinka paljon he käyttävät voimavaroja saamen kielen opiskeluun. Opiskelumotivaatioon vaikuttavat muutkin seikat kuin asenne kieltä kohtaan. Saamen kielen opiskeluun panostaminen voi selittyä myös yleisellä asenteella koulunkäyntiä tai opetustilannetta kohtaan (ks. Garrett 2010, 20–21). Lähes puolet eli kahdeksan opiskelijaa kertoo käyttävänsä paljon voimavaroja saamen kielen opiskeluun. Kolmannes (N=6) ei käytä kovin paljon tai käyttää vähän voimavaroja saamen kielen opiskeluun. Loput neljä opiskelijaa eivät joko vastanneet kysymykseen lainkaan tai vastasivat, etteivät tiedä. Huolimatta vähäisestä voimavarojen käytöstä saamen opiskeluun opiskelijat pitävät saamen taitoa kuitenkin tärkeänä. Syy voimien ja ajan vähäiseen käyttöön ei siis johdu saamen kielen arvostamisen puutteesta. Kaksi opiskelijaa mainitsee käyttävänsä vähän voimavaroja saamen kielen opiskeluun, koska osaa jo hyvin saamea. Toinen mainitsee toivovansa myös muiden ihmisten oppivan hyvin saamea. Yksikään opiskelijoista ei maininnut, ettei käyttäisi yhtään voimavaroja saamen kielen opiskeluun tai että ei haluaisi oppia saamea.

Edelleen kysyin opiskelijoilta, millä tavoin he oppivat saamea. Tällä kysymyksellä halusin saada selville opiskelijoiden tekojen kautta ilmenevät kieli-asetteet. Lisäksi halusin tietää, millaisia keinoja opiskelijat itse pitivät sopivina kielenopiskelutapoina. Opiskelijoiden mainitsemia oppimistapoja

ovat opettajan avulla, median kautta, lukemalla ja kirjoittamalla oppiminen. Kaksi opiskelijoista mainitsee opiskeluareenaksi koulun ulkopuolisen tahon: saamea opitaan kyselemällä sanoja vanhemmilta tai muilta vanhoilta ihmisiltä. Saamea toisena kielenään opiskeleva opiskelija pyrkii sujuvaan suulliseen kielitaitoon seuraamalla saamenkielistä mediaa ja tekemällä koulutehtäviä. Yksi informanteistani mainitsi valinneensa toisen asteen opintopaikakseen *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvllan*, koska siten oppii saamea:

vázzán skuvlla mas lea sámegiella. ja logan sámegiela girjiid
[käyn koulua, jossa on saamen kieltä ja luen saamenkielisiä kirjoja] (Opiskelija nro 5).

Samoin yksi opiskelija, joka ei kuulunut kyselylomakeotantaan, lähestyi minua ja halusi kertoa valinneensa *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvllan*, koska ei kokenut lähikoulussaan saamen kielen asemaa tarpeeksi vahvaksi (Tutkimuspäiväkirja 20.1.2011). Hän toivoi kouluvalinnan kautta vahvistavansa saamen kielen taitoaan. Kouluvalinnan liittäminen saamen kielen oppimiseen kuvaa tutkimuskouluun liitettyjä odotuksia sekä *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvllan* merkitystä ja roolia saamelaisena kouluna.

Opiskelijavastauksissa mainitaan myös, millaista saamen kieltä halutaan oppia. Kahdessa vastauksessa tulee esiin pyrkimys ”puhtaaseen saamen kieleen” ja vieraiden vaikutteiden karsiminen. Tulkitseen seuraavat opiskelijoiden vastaukset haluna puhua saamea, jossa ei käytetä lainasanoja tai muita vieraita vaikutteita. Syynä tähän pyrkimykseen voi olla koulun kieltenopetus tai muu tilanne, jossa opiskelijat ovat törmänneet näkemykseen oikeakielisyydestä (ks. myös Länsman & Tervaniemi 2012, 30).

Ahte geavahan sámegiela sániid eanet... [Että käytän enemmän saamen kielen sanoja...] (Opiskelija nro 12).

Jurddašit darkileabo go human [Miettimällä tarkemmin, kun puhun] (Opiskelija nro 17).

Saamea toisena kielenään opiskeleva haluaa oppia puhumaan saamea sujuvasti. Kirjallinen saamen kielen taito taas mainitaan kolmessa opiske-

lijavastauksessa. Nämä opiskelijat kokevat, etteivät osaa kirjoittaa saamen kieltä tarpeeksi hyvin.

In máhte nu bures čállit sámegiela [En osaa niin hyvin kirjoittaa saamea] (Opiskelija nro 1).

na veaha sliten sámegiela buksávaiguin [minulla on vähän ongelmia saamen kielen kirjainten kanssa] (Opiskelija nro 11).

... ja čállit riehta [... ja kirjoittamaan oikein] (Opiskelija nro 12).

Koutokeinon toisen asteen koulun opiskelijat ovat motivoituneita oppimaan saamen kieltä. Tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijoiden oppimisodotukset vaihtelevat kielitason mukaan. Siinä missä saamea toisena kielenään opiskelevat haluavat oppia ymmärtämään ja puhumaan sujuvasti, haluavat ensimmäisen kielen lukijat kehittää sanavarastoaan ja oikeakielisyyttä. Lisäksi he haluavat oppia kirjoittamaan saamea oikein. Tutkimukseni osoittaa, että saamelaisessa toisen asteen koulussa on puutetta saamenkielisistä oppimateriaaleista. Samoin kielimaisemaa dominoi norjan kieli. Opiskelijoilla ei ole runsaasti saamenkielisen kirjoituksen malleja, mikä voi myös vaikuttaa kokemukseen kirjoittamisen oppimisen tarpeesta.

8 KIELIMAISEMA, SAAMEN KIELEN OPISKELU JA OPISKELIJAT

Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden mukaan ympäristön kielimaisemaa voidaan käyttää opetuksessa monipuolisesti hyödyksi. Kielimaisema toimii esimerkkinä niin eri kieliryhmien välisten valtasuhteiden opettamisessa (Shohamy & Waksman 2009) kuin vieraan kielen opetuksessa (Cenoz & Gorter 2008) tai lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa (Puzey 2007; Rautio Helander 2013). Edelleen kieliympäristö voi toimia apuna itseopiskelussa (Hubenthal 2009) sekä tiedon kokoamisessa työprosessin aikana ja tulosten esittämisessä muille opiskelijoille (Hanauer 2009). Monikielisyiden kirjallinen näkyminen kouluympäristössä vahvistaa kielitaustaltaan heterogeenisten oppilaiden ryhmään kuulumisen tunnetta. Eri kielten näkyemisellä kyetään hyödyntämään myös suvaitsevaisuuden opetusta. Oman kielen näkyminen tukee kielellistä identiteettiä ja kotikielen oppimista. (Coelho 2012, 202–215.)

Tässä kokonaisuudessa esittelen opiskelijoiden käsityksiä saamen ja norjan kielen asemasta oppilaitoksen kielimaisemassa. Edelleen tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia kielimaiseman toimijoina eli muokkaajina ja lukijoina. Opiskelijat voivat toimia kielimaiseman tekstien laatijoina. He saattavat asettaa esille muiden tuottamia tekstejä. Edelleen he kiinnostavat huomiota joihinkin teksteihin, lukevat tekstejä ja jättävät toiset tekstit huomiotta. Tulkintani perustuvat opiskelijoiden lomakevastauksiin ja haastatteluihin.

8.1 Posterit opetuksessa

Tarkastelen kielimaiseman opetuksellista käyttöä tutkimuskoulussa opetuksellisten tekstien esiintymisen ja käytön kautta. Tutkimassani oppilaitoksessa opetuksellista kielimaisemaa edustavat koulun ulkopuolella laaditut opetusjulistet sekä opiskelijoiden koulussa tekemät posterit. Molempia kutsun tässä tutkimuksessa *postereiksi*. Posterit ovat kehittyneet kouluissa ennen käytetyistä opetustauluista. Posterit sisältää tavallisesti sekä tekstiä että kuvia tai grafiikkaa. Visualisointi on osa posterin sanomaa, joten myös

ulkoasu on tärkeää suunnittelussa. Posterin ulkomuodon tulisi houkuttaa lukemaan ja olla esteettisesti puhutteleva. Posterin avulla voi esitellä sekä oppimistehtävässä suoritettua toimintaa että oppimistehtävän tuloksia. Posterin valmistaminen edellyttää opittavaan asiaan perehtymistä ja asian valikoivaa käsittelyä. Se voi toimia arvioinnin välineenä joko pelkkänä tuotoksena tai siten, että se esitellään muille opiskelijoille ja opettajalle suullisesti. (Pruuki 2008, 115, 150; Silen 2012; ks. myös Koivusalo & Salenius 2012.) Tutkimuskoulussa postereita käytetään esittelemään opiskelijoiden hankkimaa oppiaineeseen liittyvää tietoa muille opiskelijoille. Postereissa esitetään sekä kirjallisista lähteistä hankittuja tietoja että esimerkiksi opintomatkoilla ja retkillä opittuja ja havaittuja asioita. Postereiden opetuksellista käyttöä kouluissa on tutkittu vähän, eivätkä opettajat vaikuta olevan tietoisia sen opetuksellisista mahdollisuuksista. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat eivät pitäneet posteria ja julistetta hyvinä oppimisen edistäjinä (Koivusalo & Salenius 2012).

Saamelaisen toisen asteen koulun kielimaiseman opetuksellisia tekstejä hallitsevat aineistoni mukaan opiskelijoiden tekemät posterityöt. Tutkimuskoulussa opiskelijaposterit ovat suurehkoja (suurempia kuin A4) ja muodostuvat värilliselle kartongille liimatuista kuvista ja tulosteteksteistä sekä käsinkirjoitetuista teksteistä. Kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota siihen, että koulun kielimaisemassa tulisi näkyä sekä painettuja että käsinkirjoitettuja tekstejä (Coelho 2012, 210). Otsikkoa lukuunottamatta teksti on opiskelijapostereissa pienikokoista. Myös niissä käytetyt kuvat ovat tavallisesti melko pieniä ja leikattu suoraan kopiosta tai A4-kokoisesta tulosteesta. Postereiden lukemiseen vaikuttaa niiden sijoittuminen luokkatalon tai muuhun tilaan, sillä monissa postereissa teksti on niin pientä, ettei sitä näe kauempaa. Opiskelijoiden töissä on tavallisesti joko posterin tehneiden opiskelijoiden tai oppilasryhmän nimi.

Lisäksi tutkimuskoulussa on esillä koulun ulkopuolella laadittuja postereita, jotka erottuvat opiskelijapostereista ulkoasultaan. Koulun ulkopuoliset posterit on painettu kiiltäväksi värikkäiksi julisteiksi ja ovat kooltaan isohkoja. Ne näyttävät ulkoasultaan laadukkaammilta ja kalliimmilta kuin opiskelijoiden laatimat. Edelleen pedagogisessa kirjallisuudessa on ehdotettu, että myös vanhemmat voisivat osallistua kielimaiseman luomiseen (Coelho 2012, 202–215), mutta tutkimassani koulussa ei vanhempien osallistumi-

nen näy kielimaisemassa. Opettajien tekemiä postereita ei myöskään näy tai en tunnistanut postereita opettajien tekemiksi.

Tutkimuskoulussa näkyy opetuksellisia tekstejä käytävien seinillä ja ilmoitustauluilla sekä kirjastossa ja luokkahuoneissa. Luokkahuoneiden kielimaisema muodostuu aineistoni mukaan lähinnä seinillä olevista opiskelijapostereista ja muista teksteistä ilmoitustaululla. Lisäksi hyllyillä saattoi olla opastetekstejä. Tutkimissani luokkahuoneissa kielimaisema keskittyy luokkahuoneen etuosaan, ja luokkatilan sisustus perustuu frontaalipedagogiseen ajatteluun eli pulpetikalustukseen ja tauluun luokan etuosassa (ks. Kuuskorpi 2012, 17). Muutama posterit on luokkahuoneen takaosassa huoneessa istuvien oppilaiden selän takana. Suuri osa seinistä on paljaana. Katosta riippuivat vain lamput ja videotykki. Tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että saamelaisessa peruskoulussa kielimaiseman käyttö opetuksessa on vähäistä ja koululuokkien seinät ovat usein paljaat. Paljaiden kouluseinien perinteen on arveltu alkuaan johtuvan saamelaisalueen koulujen historiallisesta suhteesta luterilaiseen kirkkoon, vaikka visuaalisen ympäristön käyttö oppimisessa voisi helpottaa saamenkielistä oppimateriaalipulaa. (Keskitalo 2010, 99.)

Postereilla voidaan haluttaessa luoda luokkahuoneeseen erityinen tunnelma ja siirtää ajatukset kyseiseen oppiaineeseen tai opiskeltavaan aiheeseen. Tutkimuksissa on havaittu, että luokkahuone tilana vaikuttaa opiskelijoiden opiskeluasenteisiin. Esteettisesti miellyttävä tila lisää opiskelumotivaatiota. Kun oppilaiden katse harhailee oppitunnin aikana, posterit voivat tarjota ajatustaun tai palauttaa ajatukset käsiteltävään teemaan. (Collins 1975; Hubenthal & O'Brien 2009; Stone 1998; ks. myös Kaplan 1983.)

Aineistoni mukaan opiskelijoiden kiinnostustus postereita kohtaan vaihtelee. Haastatteleman opiskelija kertoo katselevansa postereita muun muassa oppitunnin aikana tai käydessään vieraassa luokassa (Opiskelijahaastattelu 4, 4.5.2011). Hän kokee erityisesti käsitöihin liittyvät opiskelijatyöt mielenkiintoisiksi.

Min klássas láven diimmus geahččat... Vuollin mii leat matte-diimmuin ja láven geahččat. Duojs mun gal láven fitnat ja doppe geahččat. Dat leat hui aistton intresahjat. [Meidän luokassa katselen tunneilla... Alhaalla me ollaan matikantun-

neilla ja katselen... Käsiyö(osastolla) minä kyllä käyn ja siellä katson. Ne ovat hyvin mielenkiintoisia.] (Opiskelijahaastattelu nro 4, 4.5.2011.)

Toinen haastattelemani opiskelija taas toteaa, ettei katsele oman luokan opiskelijapostereita.

Daid maid mii ieža leat dahkan, daid mun in láve gillet lohkat [Niitä, mitä itse olemme tehneet, en ruukaa viitsiä lukea] (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011).

Tutkimassani oppilaitoksessa on kotiluokkasysteemi, jolloin eri oppiaineita opiskellaan samassa luokkahuoneessa. Jotkin oppiaineet, kuten luonnontieteet, käsiyöt ja liikunta, vaativat erityisen luokkatilan. Muutamia oppiaineita lukuunottamatta opiskelijat pysyvät siis enimmäkseen samassa huonetilassa ja opettajat vaihtavat luokkaa ryhmän mukaan. Tämän takia opettajien on vaikea luoda oman opetusaineensa näköistä luokkahuonetta kielimaiseman osalta. Observointieni aikana opetusjulisteita ja postereita ei käytetty opetuksessa. En myöskään havainnut muun kielimaiseman ottamista osaksi opetusta. Opiskelijoilla ei tutkimuskoulussa ole erillistä aikaa tutustua julisteiden ja postereiden sisältöön koulupäivän aikana. Lähes kaikissa tutkimissani luokkahuoneissa sekä kirjastossa ja käytävillä näkyi opiskelijoiden laatimia postereita. Opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua niihin esimerkiksi välitunnilla. Aineistoni valossa näyttää siltä, että opiskelijapostereita ja opetusjulisteita käytetään tutkimuskoulussa osana opetusta, vaikka ne eivät olekaan merkittävässä roolissa muihin käytettyihin opetusmateriaaleihin nähden. Kielimaisematutkimuksissa on havaittu ero vähemmistökielisten koulujen ja päiväkotien kielimaisemassa. Siinä, missä päiväkodit korostavat paikallista kieltä ja paikallisia symboleja eteisauloissaan, kouluissa paikallisen kielen ja kulttuurin esiintyminen jää vähäiseksi. (Brown 2012, 286–288.)

8.2 Opiskelijoiden kokemukset kielimaisemasta

Selvittäessäni opiskelijoiden kokemuksia kielimaisemasta ryhmittelin heiltä saadut tiedot kahteen alueeseen: opiskelijat kielimaiseman tulkitsijoina ja opiskelijat kielimaiseman luojina.

8.2.1 Opiskelijat kielimaiseman tulkitsijoina

Halutessani tutkia opiskelijoiden roolia ja käsityksiä koulunsa kielimaiseman tulkitsijoina selvitin ensimmäisenä heidän havaintojaan kielimaisemassa esiintyvistä kielistä.

Kuvamateriaalini osoittaa, että koulun kielimaisemaa dominoi norjan kieli. Sen sijaan opiskelijoiden (N=12) kokemukset kielimaisemasta vaihtelevat. Haastattelemistani opiskelijoista (N=6) suurin osa arvelee norjan kielen hallitsevan kielimaisemaa, kun taas lomakkeeseen vastanneiden opiskelijoiden (N=6) vastaukset jakautuivat kolmen vaihtoehdon (saamea eniten, norjaa eniten, norjaa ja saamea yhtä paljon) kesken tasaisesti. Haastatelluista opiskelijoista kolmannes (N=2) arveli norjan kielen hallitsevan, kolmannes (N=2) saamen kielen ja kolmannes (N=2) kielten esiintyvän tasapuolisesti. Lomakkeeseen vastanneet kokivat kielimaiseman toisin kuin suullisesti vastanneet, ja heidän käsityksensä poikkesi myös observoidusta kielimaisemasta. Lomakekyselyyn vastanneet opiskelijat kuuluvat eri opetusryhmään kuin suullisesti haastatellut, jolloin heidän kokemuksensa saattavat poiketa myös sen takia. Eri opetusryhmät käyttivät eri luokkahuoneita koulupäivän aikana, mikä saattoi vaikuttaa kokemukseen kielimaisemasta. Lomaketutkimusten vastaajapsykologiaa tutkittaessa on havaittu, että ollessaan epävarmoja vastaajat yleensä valitsevat keskiarvon tai keskimmäisen vastauksen (Selkälä 2008). Kyselylomakkeen loppupuolella olevaan kysymykseen saatetaan myös vastata pikaisemmin kuin haastattelussa esitettyyn kysymykseen.

Toisen vaiheen lomakekyselyyn osallistuneiden lisäksi kaksi ensimmäisen vaiheen lomakekyselyn opiskelijoista kommentoi koulun kielimaisemaa, vaikkei sitä varsinaisesti erikseen kysytykään. Ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeessa kysyin: “Kuinka tärkeää on osata norjaa *Sámi joatkaskuvla ja boazodoalloskuvlassa?*” Yksi opiskelija vastasi kysymykseen toteamalla suurimman osan tiedotteista olevan norjaksi. Opiskelija oli kirjoittanut kommentin suurilla kirjaimilla ja käyttänyt huutomerkkiä:

*GO EANAS DIEĐUT LEAT DUŠŠE DÁROGILLII JA OAHP-
POGIRJJIT NAI!* [Kun enimmät tiedotteet ovat vain norjaksi
ja oppikirjat myös!] (Opiskelija nro 6).

Hän on jatkanut vielä kommenttinsa selittämistä:

Vaikko dá máhkaš Sámi joatkaskuvla! [Vaikka on muka saa-melainen toisen asteen koulu!] (Opiskelija nro 6, alleviivaus opiskelijan).

Tulkitsen opiskelijan olleen närkästyneen ainoastaan norjankielisistä tiedotteista. Samaan kysymykseen toinen opiskelija perusteli vastaustaan mainitsemalla muun muassa koulun ulkopuolelta tulevat norjankieliset tiedotteet.

Mánga oahpaheaddjit hupmet dárogiela, girjjit leat eanas dárogillii ja go eará báikkiin bohtet diedut [Monet opettajat puhuvat norjaa, kirjat ovat enimmäkseen norjaksi ja kun eri paikoista tulevat tiedotteet] (Opiskelija nro 3).

Ymmärrän vastauksen loppuosan kokemukseksi kielimaiseman norjankielisyydestä, jolloin kielimaisema on yhtenä osana vaikuttamassa siihen, että norjan kieli mielletään tärkeäksi koulussa.

Suullisissa haastatteluissa kokemuksistaan koulun kielimaisemasta vastasi kuusi opiskelijaa. Näiden opiskelijoiden kokemukset poikkesivat lomakekyselyn tuloksista. Kuudesta oppilaasta viisi arveli, että on nähnyt koulussa enemmän norjankielisiä kuin saamenkielisiä tekstejä. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että kielimaiseman tekstit ovat tavallisesti kahdella kielellä. Kolme näistä kuudesta haastatellusta totesi kuitenkin, ettei juuri seuraa ilmoituksia tai muita tekstejä koulun kielimaisemassa. Haastatteluissakin useat opiskelijat käyttivät sanoja *soaitá* [saattaa] ja *jáhkán* [luulen], jotka ilmaisevat puhujan asennoitumista sanottavaansa. Tulkitsen niiden käytön väitteen pehmentämiseksi ja epävarmuudeksi kielimaiseman olemuksesta. Tämä osoittaa, että varmaa havainnointia kielimaisemasta ei ole tehty, vaan vastaukset ovat arveluiden varassa. Kieleen ei siis välttämättä kiinnitetä huomiota, vaan enemmänkin tekstin sisältöön.

Minä: *Gude gillii? Giddetgo fuomášumi gillii?*

O: *In mun láve, dušše geahččalan oažžut mielde mii cuožžu.*

Minä: *Leatgo oaidnán dieduid mat leat goappaš gillii?*

O: *Meinetgo skuvllas?*

Minä: *Juo, skuvllas.*

O: *Mun jáhkán.*

[Minä: Millä kielellä? Kiinnitätkö huomiota kieleen?

O: En ruukaa, yritän vain ymmärtää, mitä siinä lukee.

Minä: Oletko nähnyt tiedotteita, jotka ovat molemmilla kielillä?

O: Tarkoitatko koulussa?

Minä: Joo, koulussa.

O: Luulen.]

(Opiskelijahaastattelu nro 4, 4.5.2011.)

Minä: *Gude giella oidno eanemusat skuvllas?*

O: *Soaitá báhpiriin eambo dárogiella, muhto gullo eambo sámegiella*

Minä: *Manne báhpiriin?*

O: *Soaitá, nugo duot branninstruksa, lea juoga maid neahas viežžá ja lea juohke skuvllas seammá.*

Minä: *Našunála?*

O: *Juo. Eai ge leat gillen jorgalit*

[Minä: Kumpi kieli näkyy koulussa eniten?

O: Taitaa näkyä papereissa enemmän norjaa, mutta kuuluu enemmän saamea.

Minä: Miksi papereissa?

O: Saattaa olla, niin kuin tuo palo-ohje, on jotakin mitä hakevat netistä ja on joka koulussa sama.

Minä: Kansallinen?

O: Joo. Eivätkä ole viitsineet kääntää.]

(Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011.)

Minä: *Makkár giella oidno seinniin eanas dáppe skuvllas? Lávetgo lohkat dieđuid?*

O: *In láve geahččat almmuhustávvaliid. Muhto jáhkán ahte dieđut leat eanas dárogillii.*

[Minä: Mikä kieli näkyy seinillä eniten täällä koulussa? Ruukaatko lukea tiedotteita?

O: Ei ole tapana katsoa ilmoitustauluja, mutta luulen, että tiedotteet ovat enimmäkseen norjaksi.]

(Opiskelijahaastattelu nro 2, 20.1.2011.)

Suullisesti haastatellut opiskelijat arvelevat kielimaiseman joidenkin tekstien olevan norjaksi, koska ne on tarkoitettu koko Norjaan eikä niitä ole laadittu erityisesti tutkimuskoulun tarpeisiin. Samoin ensimmäisen vaiheen lomakekyselyvastauksessa todetaan, että muualta tulleet tiedotteet ovat norjankielisiä.

Opiskelijat pohtivat haastatteluissa syytä norjankielisten tekstien esiintymiseen. Yksi opiskelija arveli syyksi koulun hallinnon työntekijöiden tai joidenkin opiskelijoiden puutteellisen saamen kielen taidon:

Leago dan dihtii ahte kontorbargit leat dárogielagat eaige buot áiggiid jorgal? Dahje leago dan dihtii ahte skuvllas leat dárogielat oahppit, vai máhttet sii maid lohkat? Sáme-gielagat máhttet gal lohkat dárogiela. [Johtuneeko siitä, että toimistotyöntekijät ovat norjankielisiä eivätkä aina käännä. Tai johtuneeko siitä että koulussa on norjankielisiä oppilaita, jotta hekin voivat lukea. Saamenkieliset osaavat kyllä lukea norjaa.] (Opiskelijahaastattelu nro 1, 20.1.2011.)

Edeltävässä opiskelijakomentissa nousee mielenkiintoisesti esiin myös saamenkielisten norjan kielen taito. Norjankielisiä tekstejä arvellaan laadittavan juuri koulun norjankielisiä henkilöitä varten. Opiskelija toteaa myös, että kaikki saamenkieliset osaavat lukea norjaa. Hän siis pitää kahden kielen lukutaitoa kaikille saamenkielisille koulun opiskelijoille luonnollisena. Samalla toteamus sisältää viestin siitä, että saamenkieliset osaavat jotakin enemmän kuin norjankieliset.

Vastaukset myös paljastavat, että opiskelijoiden mielestä saamen kielen käyttö kirjallisena kielenä vaatii *erityisiä voimavaroja* ja että opettajat tai koulun henkilökunta *eivät viitsi* tai *eivät jaks*a kääntää tekstejä. Samalla ilmenee saamen kielen asema paikallisena kielenä: norjan kielen käyttöä selitetään sillä, että se perustuu koko Norjan alueelle laadittuihin teksteihin. Näitä tekstejä ei ole siis laadittu tai muokattu *paikallisiin* tarpeisiin.

Vaikka norjan kieli faktisesti dominoi kielimaisemaa, opiskelijat kokevat, että saamen kieli on mukana kielimaisemassa. Kielimaisemassa nähty saamen kieli on merkityksellinen vähemmistöasemassakin. Tulkintani mukaan saamen kielen esiintymisellä kielimaisemassa on symbolinen mer-

kitys, koska se huomataan ja sen osuus saatetaan kokea jopa vahvemiksi kuin mitä se todellisuudessa on. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat kertovat saamen kielen olevan keskeinen osa saamelaista identiteettiä (ks. myös Lehtola 1997a, 86–89; 1997b; 194–207, Myntti 1997; Sarivaara 2012; Tervaniemi 2012). Kielen toimissa etnisen identiteetin tunnuksena on oman kielen esiintymisellä kielimaisemassa erityisen tärkeä symbolinen merkitys. Samalla, kun kielen näkyminen kielimaisemassa kertoo sen käyttöarvosta suhteessa muihin kieliin, se vaikuttaa yksilön kokemukseen itsestään tietyn kieliryhmän jäsenenä. (Landry & Bourhis 1997, 27–30, ks. myös Bourhis 2001; Edelman 2010, 14; Shohamy & Ghanzaleh-Mahajneh 2012, 101–105.) Näin ollen saamen kielen esiintyminen kielimaisemassa saa symbolisen merkityksen saamelaisen toisen asteen koulun opiskelijoiden kokemuksissa itsestään saamenkielisinä ja saamelaisina.

8.2.2 Opiskelijat kielimaiseman luojina

Tutkimukseni kuvamateriaali osoittaa opiskelijoiden osallistuvan koulunsa kielimaiseman luomiseen. Selvitin opiskelijoiden asemaa kielimaiseman toimijoina kysymällä myös haastatteluissa heidän laatimistaan teksteistä tai osallisuudesta kielimaiseman tekstien valintaan. Haastattelemini opiskelijoiden (N=6) kokemukset toimijuudesta kielimaisemassa tekstin laatijana koskevat eniten opetukseen liittyviä tekstejä. Kuitenkin kolme opiskelijaa kertoi kiinnittäneensä ilmoitustaululle muunkin kuin koulutyöhön liittyvän tekstin.

O: *Lean heŋgen guokte plakáhta. Duot Sámi instituhtta* (näyttää julistetta takanaan) *lea dušše spøka*.

[O: Olen ripustanut kaksi julistetta. Tuo Saamelaisinstituutti (näyttää julistetta takanaan) se on vain vitsi.]
(Opiskelijahaastattelu nro 3, 20.1.2011.)

Minä: *Leatgo ieš heŋgen goassige dieđuid seinniide dahje almmuhustávvaliidda?*

O: *Jáhkán lean oktii. Bidjen álggus sámegillii ja vel dárogillii, go dieđán dáppe leat oallugat geat eai máhte sámegiela vai sii maiddái ožžot mielde.*

[Minä: Oletko koskaan itse ripustanut mitään tiedotteita seinille tai ilmoitustaululle?]

O: Luulen, että olen kerran. Panin aluksi saameksi ja vielä norjaksi, koska tiedän että täällä on monia jotka ei osaa saamea, jotta hekin ymmärtävät.]
(Opiskelijahaastattelu nro 4, 4.5.2011.)

O: *Lean hengen sihke sámegillii ja dárogillii. Nugo skuvla-áviissa ovddas lean hengen riegádanbeaivvisávaldagaid goappaš gillii.*

[O: Olen ripustanut sekä saameksi ja norjaksi. Niinku kouluhden puolesta olen ripustanut syntymäpäiväonnitteluja kummallakin kielellä.]
(Opiskelijahaastattelu nro 6, 4.5.2011.)

Kielimaiseman toimijoina opiskelijat tekevät kielellisiä valintoja. Tekstin kielen valintaa ohjaa sekä oma kielellinen tausta että mahdollisten lukijoiden huomioiminen. Kielimaisematutkimuksissa on todettu, että toimijoiden kielenvalintaa ohjaavat muun muassa kielellinen identiteetti, kielitaito tai kirjoitustottumus sekä kielenvalinnalla saavutettava hyöty (Ben-Rafael 2009; Jaworski & Thurlow 2010; Salo 2012). Aineistoni mukaan koulukontekstissa opiskelijoiden kirjoituskielen valintaan vaikuttavat oppitunnin työskentelymuoto ja oppiaine. Esimerkiksi yksi haastattelemani opiskelija kertoo, että kirjoittaa tekstin saameksi, jos siitä on pidettävä suullinen esitys, koska saameksi on helpompi puhua. Saamen kielellä on luonnollista kirjoittaa, sillä se on useimpien opiskelijoiden äidinkieli. Oppimateriaalien ollessa norjankielisiä saamenkielisen tekstin tuottaminen saattaa kuitenkin vaatia lisäponnisteluja, jolloin saamen kielellä ei ryhdytä aina kirjoittamaan.

O: *Kommer an på makkár fága, makkár giela mii atnit.*

Minä: *Fága mearrida, maid don oaivvildat? Oahpaheaddji, gáldut vai mii?*

O: *Jos lea ovdanbuktin, mii lávet samegilliii, vai lea álkibut hupmat.*

[O: (NoB) Riippuu (SaaPo) aineesta mitä kieltä me käytetään. Minä: Oppiaine ratkaisee kielen. Mitä tarkoitat? Opettaja, lähteet vai mikä?

O: Jos on suullinen esitys, niin kirjoitetaan saameksi, jotta on helpompi puhua.]
(Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011.)

Minä: *Movt dii válljiidet joavkobarggu giela?*

O: *Sámegillii eanemus lunddolaš go sámegiella lea eatnigiella ja hálddašit dan buoremusat. Lei gal veahá bargu jorgalit dárogielas.*

[Minä: Miten te valitsitte ryhmätyön kielen?

O: Saameksi on luonnollisinta, kun saame on äidinkieli ja osataan sitä parhaiten. Oli kyllä vähän työtä kääntää norjasta.] (Opiskelijahaastattelu nro 1, 20.1.2011.)

Minä: *Naba go bargabehtet joavkkus?*

O: *Dat lea geainna mun lean joavkkus, dábálaččat sámegillii.*

[Minä: Entä kun työskentelette ryhmässä?

O: Se riippuu kenen kanssa olen ryhmässä, tavallisesti saameksi.]

(Opiskelijahaastattelu nro 4, 20.1.2011.)

O: *Joavkkus jos muhtin hupmá dárogiela, de mii čállit dárogillii. Sámegielfágas dieđusge sámegillii. Ja jos beassá ieš válljet, de čállit dárogillii go lea álkit gávdnat sániid.*

[O: Ryhmässä, jos joku puhuu norjaa, niin me kirjoitamme norjaksi. Saamen kielen aineessa tietysti saameksi. Ja jos itse pääsee valitsemaan, niin kirjoitetaan norjaksi, kun on helpompi löytää sanoja.]

(Opiskelijahaastattelu nro 6, 4.5.2011.)

Edellä opiskelija sanoo, että norjaksi on helpompi löytää sanoja. Tulkitsen hänen tarkoittavan erityisiä oppiaineseen liittyviä termejä. Saamenkielisten termien tuntemattomuus taas voi johtua norjankielisistä oppimateriaaleista ja norjankielisestä opetuksesta, jotka mainitaan useissa muissakin opiskelijavastauksissa. Vastaus onkin tulkittava muiden opiskelijoiden vastausten kontekstissa. Saamenkielisten oppiainetermien jääminen opiskelijoille tuntemattomiksi voi siis johtaa norjan kielen suosimiseen kirjallisissa töissä. Myös epävarmuus saamen kielen oikeinkirjoituksesta saattaa lisätä norjan käyttöä kirjallisissa töissä huolimatta siitä, että opiskelija kokisi muuten ilmaisevansa itseään paremmin äidinkielellään saamalla. Opettaja tulkitsee opiskelijan haluavan kirjoittaa mieluummin norjaksi tiedostamatta tämän norjan kielen suosimisen syitä (Tutkimuspäiväkirja 20.4.2010). Näin

vähemmistökielen kannalta negatiiviset kielikäytännöt vahvistuvat ja ne koetaan luonnollisiksi (ks. Shohamy 2006; Spolsky 2004; Tollefson 1991).

8.3 Kielimaiseman kaksikielisten tekstien lukeminen

Selvitin tutkimuksessani saamelaisen toisen asteen opiskelijoiden strategioita kaksikielisen tekstin lukutapahtumassa. Lukijat käyttivät omia strategioitaan ja valintojaan tekstejä lukiessaan. Lähestyin tätä kysymystä sekä kahden haastattelun että lomakekyselyn avulla. Yhteensä tähän kysymykseen vastasi kahdeksan opiskelijaa. Aineistostani käy ilmi, että opiskelijat käyttivät monikielisyttään resurssina tekstien ymmärtämisessä osana lukustrategiaansa. Kaksikielisyystutkimuksessa on havaittu, että kielet ovat vuorovaikutuksessa myös yksikielisessä toiminnassa (ks. Costa, Caramazza & Sebastian-Galles 2000; Kaushanskaya, Yoo & Marian 2011). Monet lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät taidot on siirrettävissä kielestä toiseen. Kaksikielisen lapsen on todettu voivan suoriutua yksikielistä paremmin luku- ja kirjoitustaitoa vaativissa tehtävissä, mikäli kielten kirjoitusjärjestelmät ovat lähellä toisiaan. (Abu-Rabia & Siegel 2002; Bialystok, Luk & Kwan 2005; Cummins 1981; Da Fontoura & Seigel 1995; Kaushanskaya, Yoo & Marian 2011.)

Haastatteluistani (Opiskelijahaastattelut nro 4 ja 5, 4.5.2011) ilmenee, että kielten järjestyksellä monikielisessä tekstissä on merkitystä lukutapahtumassa (ks. myös Cenoz & Gorter 2006, 74–77; Scollon & Scollon 2003, 120). Reh (2004, 6) toteaa, että lukija valitsee sujuvamman kielen, yleensä äidinkielen, lukukielekseen. Saamen kielen tapauksessa on kuitenkin mahdollista, että lukija (varsinkin, jos on vanhemman polven edustaja) kokee valtakielellä lukemisen helpommaksi, sillä on oppinut lukemaan valtakielellä kouluaikaanaan (ks. myös Linkola 1996).

Láven.. in dieđe sihkkarit... bajábealde. Dan maid vuosttažin oaidná. [Minulla on tapana... en tiedä varmasti... ylemmän. Sen minkä ensimmäisenä näkee.] (Opiskelijahaastattelu nro 5, 4.5.2011.)

Toinen opiskelija kuitenkin kertoo, että hän voi vilkaista toisenkielistä tekstiä etsiessään selitystä sanoille, joita ei ymmärrä ensimmäiseksi lukemassaan tekstissä.

Minä: *Válljetgo lohkat goappaš gillii?*

O: *Logan sámegillii, go dat láve leat bajábealde ja de dárogillii jos lea juoga maid in oaččo mielde.*

[Minä: Valitsetko lukea molemmilla kielillä?

O: Luen saameksi, koska se on yleensä ylempänä ja sitten norjaksi, jos on jotain mitä en ymmärrä.]

(Opiskelijahaastattelu nro 4, 4.5.2011.)

Kysyin kaksikielisten tekstien lukemisesta myös toisen vaiheen lomakekyselyssä. Lomakekyselyssä opiskelijat (N=6) vastasivat kysymykseen omista kielimaiseman lukustrategioistaan seuraavasti: Neljä opiskelijaa ilmoitti lukevansa kaksikieliset tekstit norjaksi. Näin vastanneista yksi opiskelija opiskeli norjaa ensimmäisenä kielenään. Yksi opiskelija ilmoitti lukevansa kaksikieliset ilmoitukset saameksi ja yksi opiskelija ilmoitti lukevansa molemmilla kielillä. Tämä viimeinen vastaus molemmilla kielillä lukemisesta voi siis tarkoittaa myös haastatteluvastauksissa ilmennyttä strategiaa outojen sanojen selityksen etsimisestä toisesta tekstistä. Kokemukseni perusteella suullinen haastattelu antoi syvällisemmän vastauksen lukustrategioista. Lomakekyselyssä ongelmana voi olla se, että informantit valitsevat kahden ensimmäisen valintavaihtoehdon välillä pohtimatta tarkkaan kaikkia lomakkeessa mainittuja eri vaihtoehtoja. Tämä on mahdollista erityisesti sen takia, että kysymys oli lomakkeen lopussa, jolloin vastaaja voi olla jo väsynyt.

Aineistoni osoittaa, että kaksikielisen tekstin kielten järjestys voi vaikuttaa opiskelijoiden lukustrategiaan. Opiskelijat vastasivat lukevansa ensimmäisenä tai ylempänä olevan tekstin ensimmäisenä. Haastatteleman nuoret kertoivat valitsevansa ensimmäisenä olevan tekstin ensisijaiseksi lukukielekseen, mutta käyttävät käännoä apunaan tarvittaessa (Opiskelijahaastattelut nro 4 ja 5, 4.5.2011). Erikielisten tekstiversioiden keskinäisellä sijoittelulla on merkitystä monikielisen henkilön lukustrategialle. Edelleen haastatteluista ilmenee, että monikieliset henkilöt käyttävät lukutapahtumassa hyväkseen kummankin kielisiä tekstiversioita.

9 POHDINTA

Väitöskirjatutkimukseni käsittelee saamelaisen oppilaitoksen kielimaisemaa. Tutkimuskohteeni on toisen asteen oppilaitos *Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla*, joka sijaitsee Norjan saamen kielen ydinalueella, Koutokeinossa. Esitän tässä luvussa tutkimukseni yhteenvedon, arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkijan positiota sekä tarkastelen tutkimustani laajemmassa teoreettisessa ulottuvuudessa. Lopuksi ehdotan jatkotutkimusaiheita.

9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

9.1.1 Tutkijan positio

Olen käsitellyt oppilaitoksen kielimaisemaa etnografian tuottaman aineiston avulla. Aineistonani ovat valokuvat kielimaisemasta, opiskelijoiden ja henkilökunnan haastattelut, lomakekyselyt sekä tutkimuspäiväkirja. Olen myös tarkastellut koulun kielipolitiikkaa ohjaavia dokumentteja. Kuva-aineistoni pohjalta tarkastelin eri kielten suhteellista esiintymismäärää koulun kielimaisemassa. Perehdyin kielimaiseman tekstien eri funktioihin sekä saamen kielen tehtävään kielimaisemassa. Tarkastelin myös kielimaisemassa esiintyviä erilaisia kaksikielisen tekstin tyyppejä. Kartoitin saamenkielisten tekstien tuottajatahot ja esiintymispaikat koulussa sekä arvioin tekstien visuaalista näyttävyyttä. Tarkastelin myös saamen kielen kirjoitusasua kielimaisemassa.

Etnografisen tutkimuksen keskeisinä arviointikriteereinä voidaan käyttää tutkijan perehtyneisyyttä ja tutkimansa kulttuurin tuntemista sekä tutkijan kykyä raportoida tutkimustaan muille (Suoranta 2008/1999). Etnografiassa on yleisesti hyväksytty näkemys, että tutkija vaikuttaa aina tutkimustuloksiinsa. Keskeistä tässä on tutkijan paikantaminen ja reflektointi eli tutkimusprosessin ja sen subjektisidonnaisuuden kirjoittaminen näkyväksi. (Rantala 2006, 229.) Tutkijan omat kokemukset, taidot, tiedot ja elämänhistoria ovat läsnä tutkimuksessa. ”Etnografian avulla ei yritetä tavoittaa ’koko totuutta’, vaan se on yritys rakentaa tulkintaa tutkijan teoreettisen tietämyksen sekä tutkittavan ja tutkijan näkökulmista ja kokemuksista käsin”

(Rantala 2008, 139: ks. myös Syrjälä 1994, 68). Tutkija on etnografiassa osa tutkittavaa yhteisöä ja havainnoija kenttätyöjakson ajan. Tähän liittyy myös omien kokemusten kuvaaminen kirjoittamalla tavoitteena ymmärtää tutkimuskohteena olevia ilmiöitä. (Fingerroos 2003; Rantala 2005, 101.)

Tutkimuskohteenani on saamelainen toisen asteen oppilaitos. *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvla* (SJSBS) on ollut työpaikkani lähes kymmenen vuotta aina väitöskirjan aloittamiseen asti. Olen työskennellyt opettajana samaisessa koulussa vuosina 2000–2006 ja 2008–2009. Tunnen useimmat työntekijät ja osan opiskelijoista. Tunnen myös koulun rutiinit. Olen koulutukseltani suomalais-ugrilaisen kielitieteen maisteri. Valmistuin Helsingin yliopistosta vuonna 1996 ja syventävät opintoni olivat saamen kieleen liittyviä opintoja. Pro gradu -tutkimukseni käsitteli koltansaamen tilaa Suomessa. Valmistumiseni jälkeen olen suorittanut kasvatustieteellisiä opintoja Helsingin yliopistossa, Tromssan yliopistossa ja Lapin yliopistossa. Olen työskennellyt opettajana saamelaiskouluissa Suomen Saamenmaassa ja Koutokeinossa. Koska olen ollut pitkään jo kiinnostunut kaksikielisyyskysymyksistä, opiskelin Sámi allaskuvlassa, Koutokeinossa, kaksikielisyyspedagogiikan perusopinnot sekä saamen kielen cum laude -opinnot ja Vaasan yliopistossa kielikylpypedagogiikan perusteet.

Alkuperäiskansatutkimuksessa tutkijan paikantumiseen liittyy tutkijan suhde tutkittavaan yhteisöön. Tutkijan paikantumisen osana on nähtävä tutkijan arviointi siitä, toimiiko hän kulttuurin sisäpuolisena vai ulkopuolisena tutkijana. Toisena keskeisenä arvioinnin kohteena on tutkijan kielitaito. Kolmanneksi tutkijan tulisi arvioida oma paikallisen kulttuurin ja yhteisön perinteiden tuntemuksensa. (Porsanger 2007, 49–52.)

Arild Hovland (2000) kuvaa tunteneensa itsensä norjankielisenä ulkopuoliseksi tutkiessaan koutokeinolaisia nuoria. Hänestä tutkimusta oli vaikea suorittaa luottamuksellisesti ilman saamen kielen taitoa. Hän koki myös, että tutkimukseen suhtauduttiin epäluuloisesti, koska tutkija oli ulkopuolinen eteläläinen (norjaksi *søring*). (Hovland 2000, 133.) En ole kasvanut Koutokeinossa, mutta asuin siellä kahdeksan vuotta ennen tutkimukseni aloittamista. Olen syntynyt ja käynyt kouluni Etelä-Suomessa, joten tässä mielessä minut voidaan laskea ”eteläläiseksi”. Pohjoissaamen kieltä olen opiskellut suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen opintojeni yhteydessä Helsingin yliopistossa. Jatkoin saamen kielen opintoja Koutokeinossa. En

ole saamelainen, mutta koin saamen ja norjantaitoisena suomalaisena, että minut ymmärrettiin ulkopuoliseksi mahdollisessa norjan ja saamen kielen välisessä konfliktissa. En siis edustanut informanteilleni selkeästi kumpakaan ryhmää.

Tutkijat ovat kirjoittaneet siitä, että saamelaisyhteisössä on vaikea löytää tutkimuskohteiksi instituutioita, joihin ei olisi henkilökohtaisia suhteita (Nystad 2003; Storjord 2008). James Geertz (1973) korostaa, että tutkimusympäristö on tunnettava, jotta voi ymmärtää tutkittavia kokemuksia sen osana. Anthony Giddensin (2001) mukaan ymmärtäminen tulee mahdolliseksi, kun tutkija tuntee viitekehyksen, perinteet ja kulttuurin. Puhutaan myös arkisesta katseesta (Törrönen 1999, 130), jonka avulla poikkeus erotetaan arjesta. Tutkimuksellisesti mielenkiintoista ei voi erottaa, ellei tunne arkista (Rantala 2008, 128).

Tutkimani oppilaitoksen tuttuudessa oli hyviä puolia. Tunsin koulun rutiinit, tiesin missä opiskelijat liikkuvat koulualueella päivän aikana. Minun oli luontevaa liikkua koulussa ja keskustella opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Uskon myös, että etenkin opettajat suhtautuivat avoimesti käynteihini, koska olin ennestään tuttu.

Tutkimusvälineeni on ollut kamera. Kameran avulla yritän myös eläytyä näkemään tutkimuskohteen toisen silmin. Samalla kamera kuitenkin etäännyttää tilanteesta, koska se on minun ja tutkimuskohteen välissä. Tarkastellessani koulun arkea kameran avulla en tunne itseäni yhtä läsnä olevaksi kuin ilman kameraa. Kameralla myös rajataan havainnoinnin kohdetta. Etnografiassa tutkijan roolia käsiteltäessä puhutaan eläytymisestä, etäännyttämisestä ja sitoutumisesta. Eläytyminen tarkoittaa tutkittavan asemaan eläytymistä tai ainakin pyrkimystä sen ymmärtämiseen. Tutkijan on osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen avulla pyrittävä ymmärtämään tapahtumien merkityksiä osallistujien näkökulmasta. (Rantala 2006, 232; Syrjäläinen 1994.) Etäännyttäminen on välttämätöntä, jotta tutkija voi tehdä arvioita eläytyneen minän kirjoittaman aineiston luotettavuudesta (Rantala 2006, 232).

Kuvaamishetkellä olin kameran takana, jolloin näin koulun kameran linssin läpi. Sanotaan, että kuva ei valehtele. Kuvassa tulevat esiin pienet yksityiskohdat, joita voi tarkastella rauhassa työpöydän ääressä jälkikäteen.

Ne olisivat voineet jäädä huomaamatta, jos olisin tyytynyt vain kirjalliseen dokumentointiin.

Aiemmin opettajana koetut asiat voivat vaikuttaa koulututkimuksessa hankitun tiedon tulkintaan (Anttila 2013). Etnografinen tutkimus onkin ymmärrettävä prosessiksi, jonka olennaisia osia ovat tutkimustekstin kirjoittaminen, tutkijan persoona ja prosessin aikana tehtävät valinnat ja rajaukset. Tutkijan tiedostetut ja tiedostamattomat ennakkokäsitykset ohjaavat tutkimusta. Aineiston analyysissä tarkastellaan aineiston sisältämiä merkityksiä ja ihmisten toiminnan mieltä tai tavoitteita. (Eskola & Suoranta 1998; Fingerroos 2003, 2.) Rantalan (2005, 278) mukaan ”etnografialla saavutettu totuus on aina epätäydellistä sitoutunutta ja osittaista”. On mahdollista ymmärtää vain osa siitä, mikä on tutkijan ulottuvilla. Siksi etnografiassa onkin tärkeää asettaa tiedon epätäydellisyys, tutkijan paikantuminen (*positio*), tutkimustulokset ja aineisto kontekstiin. Tutkimustuloksia kirjoittaessaan tutkija joutuu käyttämään sanoja ”ehkä”, ”mahdollisesti” ja ”todennäköisesti”.

Aikaisemmat kokemukseni ja koulutukseni vaikuttavat siihen, mihin kiinnitän huomiota observoidessani ja miten tulkitseen huomaamiani ilmiöitä. Myös tutkimuskirjallisuuden kautta tutkimusote tarkentuu. Toistuva aineiston pariin palaaminen työpöydän ääressä saa löytämään aina uusia puolia aineistosta. Kuitenkin valokuvat, observoidut tilanteet ja haastattelut ovat valintojeni ja huomioitteni tulosta. Pysin kattavaan valokuva-aineiston hankintaan ja loin kokonaiskuvan siitä, mitä kuuluu koulun kielimaisemaan, mikä on kielimaiseman hahmottumiseksi olennaista ja mikä ei. Perustelin myös kaikki valintani niin, että periaatteessa kuka tahansa toinen tutkija voisi hankkia etnografisen aineiston menettelemälläni tavalla. Silti joku toinen tutkija saattaisi kiinnittää huomiota eri seikkoihin tai tulkita niitä toisin. Myös tilanteet voivat muuttua erilaisiksi tutkijan persoonan vaikutuksesta. Tutkijan persoona liittyy hänen suhteeseensa tutkimuskohteeseen tai tutkimukseen osallistuviin informantteihin. Koska tutkin kielimaisemaa ja kielellisiä ilmiöitä, tutkimuksessani nousevat keskeisiksi tutkijan kielitaito ja kulttuurintuntemus. Informanttien luovuttama tieto on käsiteltävä hienovaraisesti heitä loukkaamatta. Tutkimukseen ja tutkijan positioon liittyy siis useita eettisiä kysymyksiä, joita tarkastelen seuraavaksi.

9.1.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen liittyvät kysymykset tutkimuksen uskottavuudesta, tutkimusraportin ja tulosten selkeästä ja vakuuttavasta kirjoittamisesta sekä aineiston rikkaudesta ja monipuolisuudesta. Edelleen käsitteiden määrittely ja niiden käytön selkeys sekä tutkijan oma rooli tutkimuksessa ovat osa tutkimuksen luotettavuutta. Tulkintojen selkeys ja uskottavuus sekä tutkimusraportin tarkkuus ovat myös luotettavuuden arvioimisen kriteerejä. (Hirsjärvi ym. 2001/1997; Hirvonen & Nikkonen 2003.) Tutkimuksen pätevyyttä arvioidaan suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin (Eskola & Suoranta 2000, 208–222; Mäkelä 1990). Lisäksi aineistoesimerkkien käyttö havainnollistaa tulosten esittämistä ja lisää tutkimuksen luotettavuutta (Rose, Shneidermann & Plaisant 1995). Edelleen etnografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida empiirisen aineiston keruuseen liittyvillä kriteereillä, joita ovat uskottavuus, todeksi vahvistettavuus, merkityksellisyys kyseisen ilmiön yhteydessä, toistuvuus, kyllästeisyys ja siirrettävyys (Silius & Tervakari 2006).

Tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii tuomaan tutkittavan kohteen julki sellaisena kuin se esiintyy. Todeksi vahvistamisen kautta tuodaan esiin tutkimuksen nojautuminen empiriaan, eikä tutkijan käsityksiin. Merkityksellisyys vaatii ymmärtämään tutkimuksen kontekstuaalisuuden. Toistettavuuden vaatimuksessa tutkija on tehnyt havaintoja yleensä riittävän pitkältä ajalta, jotta ilmiöt voidaan havaita toistuvan tietyn kaavan mukaan. Kyllästeisyydellä viestitään siitä, että tutkija on onnistunut abstrahoimaan kohteestaan kaiken oleellisimman tiedon. Lopuksi siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tulokset ovat siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin. (Silius & Tervakari 2006.) Näin ollen tutkijan toiminta tutkimuksen aikana tulee tehdä näkyväksi.

Tutkimusraportissani olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimuksen kulun, käytetyn materiaalin sekä analyysin pohjana käytetyn teoreettisen viitekehysten ja oman ajatteluni. Aineistonani ovat koulun kielimaiseman kattava valokuvaus (N=201) tutkimusaikana sekä lomaketutkimus (N=18) ja suulliset ja kirjalliset haastattelut (N=8) sekä tutkimuspäiväkirja. Lomakekyselyyn vastasi suunnilleen puolet yleisaineiden linjan opiskelijoista, jotka muodostavat 10 prosenttia koulun kaikista opiskelijoista. Lomakevastauksia ja haastatteluvastauksia olen liittänyt runsaasti tutkimusraporttiini sanatarkasti kopioituina ja suomen kielelle käännettynä. Loma-

kevastauksissa olen säilyttänyt opiskelijan käyttämän kirjoitusmuodon. Lomakevastauksissa ja haastatteluvastauksissa oli havaittavissa toistoa. Tutkimusaineistoa keräsin kahden lukuvuoden (2009–2010 ja 2010–2011) aikana. Etnografisen tutkimukselle on tyypillistä monenlainen ja monella eri tavalla kerätty aineisto sekä pitkäkö tutkimusaika, mitkä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Syrjäläinen 1990, 281).

Edelleen olen liittänyt tutkimusraporttiin runsaasti kuva-aineistoa, jonka avulla pyrin esittämään koulun kielimaiseman todellisuutta sekä oman analyysini ajattelun kulkua. Tutkimukseni on oppinäytetyö, mikä asettaa oman haasteensa etnografisen tutkimuksen raportoinnille (ks. Syrjäläinen 1990, 280). Raporttini onnistumisen voi vain lukija arvioida. Olen esittänyt materiaalistani sekä kvantitatiivisia taulukoita että kvalitatiivisia kielimaiseman ilmiöiden analyyseja. Kuvallinen aineistoni voi tuntua suppealta kielimaisematutkimuksen kentällä, onhan kaupunkiympäristön kielimaiseman tutkimuksessa käytetty laajoja kuvamateriaaleja. Friisimaan ja Baskimaan kielimaisemaa tutkineiden Cenozin ja Gorterin (2006) aineisto käsitti lähes tuhat valokuvaa ja Backhausin (2006) Tokion kielimaisematutkimus 12 000 kylttiä. Aineistoni on kuitenkin tyypillinen oppilaitosten kielimaisematutkimuksen saralla. Johansen ja Bull (2012) kuvasivat 200 kylttiä kielimaisematutkimukseensa Tromssan yliopiston alueella. Hanauer (2009) löysi tutkimuksessaan tieteellisen laboratorion kielimaisemasta 105 erilaista tekstiä. Oma aineistoni (267 tekstiä) kattaa kielimaiseman tutkimassani oppilaitoksessa. Se on se kielimaisema, jonka koulun yleisaineiden linjan opiskelijat kohtasivat oppilaitoksessaan tutkimusaikana. Lisäksi kielimaiseman kuvissa samat ilmiöt esiintyivät useaan kertaan, joten aineiston kylläntymistä oli havaittavissa.

Etnografisessa tutkimuksessa tieto suodattuu paperille ikään kuin tutkijan läpi tutkijan muodostamien tulkintojen kautta. Tutkija yhdistelee ja as-kartelee saamastaan tiedosta kokonaistulkinnan (Rantala 2005, 99–100). Tämän johdosta etnografisen tutkimuksen toistettavuus on mahdotonta. Tutkimuskohteeni on erityinen, sillä se on toinen saamelainen toisen asteen koulu Norjassa, ainoa Koutokeinossa. Koulussa on muodostunut oma kielellinen toimintakulttuurinsa. Myös tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, henkilökunta ovat yksilöitä ja kielimaiseman ilmiön toteutumisen sekä haastatteluvastaukset ovat tutkimusajankohtaan sidonnaisia. Näin ollen tutkimustulokset eivät ole suoraan siirrettävissä toiseen kontekstiin.

Tutkimusmetodi on kuitenkin siirrettävissä toiseen kouluympäristöön ja tutkimustuloksissa on piirteitä, joita on havaittu toisissa kielimaiseman tutkimuksissa (ks. esim. Johanssen & Bull 2012). Samoin jotkin tutkimani oppilaitoksen kielimaisemassa esiintyneet ilmiöt voivat olla nähtävissä muissa saamelaisissa oppilaitoksissa (Tutkimuspäiväkirja 8.12.2009).

Etnografisen tutkimuksen yleistettävyydestä on tutkimuskirjallisuudessa erilaisia näkemyksiä, johtuen etnografisen tutkimuksen kontekstikeskisuudesta. Etnografisen tutkimuksen yleistettävyyden on yhtäältä nähty syntyvän tutkimuksen avulla löydettyjen ihmisen sosiaalisen kanssakäymisen lainalaisuuksien kautta. Toisaalta taas yleistettävyyden on tulkittu muodostuvan tulosten kumuloitumisen kautta. Yhtenä etnografisen tutkimuksen yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää analyttistä yleistettävyyttä, jolloin yleistettävyys löytyy teorioiden paikkansapitävyyden osoittamisen ja teorioiden laajentamisen kautta. Etnografisen tutkimuksen yleistettävyys voi syntyä tulosten siirrettävyyden kautta, kun lukija kokee voivansa hyödyntää ja soveltaa tuloksia omaan tilanteeseensa. (Bolster 1983; Patton 1980; Syrjäläinen 1994, 102–103; Yin 2003/1984.)

Tutkimuskouluni on erityinen koulun ja sen ympäristön saamenkielisyyden johdosta. Saamelaisessa kylässä sijaitsevassa saamelaisessa toisen asteen koulussa valtakieli hallitsi kielimaisemaa. Tulos liittyy vähemmistökielen ja erityisesti saamen kielen näkyvyyteen kouluissa. Myös Keskitalo (2010) kiinnitti huomiota vähäiseen saamenkieliseen tiedotukseen ilmoitustauluilla. Edelleen Brown (2012) on huomannut, että ylemmillä kouluasteilla vähemmistökieli on vähemmän näkyvillä koulun yhteisissä tiloissa. Tutkimukseni osoittaa, että saamen kielen julkiseen näkyvyyteen on kiinnitettävä erityistä huomiota.

Tutkimusmenetelmää valitessani mielessäni oli muitakin vaihtoehtoja. Valintaa tehdessäni pohdin muiden muassa fenomenografiaa, fenomenologiaa, kasvatusantropologiaa ja evaluaatiotutkimuksen lähestymistapaa (ks. Ahonen 1994; Creswell 1998; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Suoranta 2008/199). Nyt toteuttamani etnografia on omanlaisensa sovellus, joka antaa välineet koulun kielimaiseman tutkimukseen. Tutkimuksellani on myös paljon yhtymäkohtia tapaustutkimukseen – kohdistinhan tutkimukseni yhteen kouluun. Kyse voisi olla myös etnografisesta tapaustutkimuksesta (ks. Atkinson ym. 2001; Lappalainen ym. 2007; Yin 2003/1984).

Tutkimustuloksillani tuskin on juurikaan suoraa yleistettävyyttä muihin kouluihin, koska tutkimuskohteeni on erityislaatuinen koulun ja ympäristön saamenkielisyyden johdosta. Kuitenkin koulun kielimaiseman tutkimiseksi käyttämäni etnografinen ote sekä siihen liittyvä aineistonhankinta ja sen analyysi antavat uusia välineitä minkä tahansa yhteisön tai organisaation kielimaiseman tutkimukseen. Kyse on uudeltaisesta kouluetnografian sovelluksesta. Kielimaisematutkimuksen myötä myös etnografinen menetelmä voi kehittyä. Tämä kielimaiseman tutkimus voi luoda pohjaa myös uusille metodisille ratkaisuille.

9.2 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni tehtävänä oli etsiä vastauksia kahteen pääongelmaan. Ensiksi tarkoituksena oli selvittää, millainen saamen kielen asema on tutkimuskoulussa kielimaiseman valossa tarkasteltuna. Toiseksi kartoitin sitä, miten koulun opiskelijat arvostavat saamen kielen taitoa ja sen oppimista sekä miten he kokevat saamen kielen lähipiirissään. Erityiseksi kiinnostuksen kohteekseni nousivat opiskelijoiden kokemukset kielimaisemasta.

9.2.1 Saamelaisen oppilaitoksen kielimaisema

Tutkimukseni mukaan norjan kieli dominoi kielimaisemaa saamen kielen jäädessä vähemmistöasemaan oppilaitoksen kielimaisemassa. Saamen kielen norjaa vähäisempään esiintymiseen kielimaisemassa oli syynä sekä oppilaitoksen ulkopuoliset että oppilaitoksen sisäiset kielelliset valinnat. Oppilaitoksen ulkopuolella tuotetut tekstit olivat enimmäkseen norjankielisiä. Oppilaitoksen sisäisesti tuotetuista teksteistä enemmistö oli norjankielistä, mutta myös saamenkielisten ja kaksikielisten tekstien osuus oli huomattava.

Oppilaitoksen kielimaisemassa näkyvien saamenkielisten tekstien oikeinkirjoituksessa esiintyy normipoikkeamia, jotka selittyivät kirjoittajien murretaustalla, mutta myös saamen kielen vähäisemmällä kirjoitustottumuksella sekä saamenkielisen kirjoituksen mallien vähäisyydellä. Tutkimuskoulun kielimaiseman kaksikielisten tekstien saamenkielisissä tekstiosissa esiintyi norjan kielen vaikutusta oikeinkirjoituksessa. Edelleen saamen kielen oikeinkirjoituksessa vaadittavien merkkien käyttö on koulun kielimaisemassa osittain puutteellista.

Saamen kieli sai symbolisen merkityksen tutkimani oppilaitoksen kielimaisemassa (ks. Spolsky & Cooper 1991). Saamen kielen ja norjan kielen esiintymisen jakautuminen sisälsi oletuksen kaikkien opiskelijoiden norjan kielen taidosta. Vaikka jotakin informaatiota oli annettu vain saamen kielellä, pelkästään norjankielisten tekstien osuus dominoi kielimaisemaa sisältäen tärkeitäkin tiedotuksia. Saamen kielen käyttöä kielimaisemassa perusteltiin halulla korostaa koulun saamelaisuutta tai käyttää omaa äidinkieltä. Kuitenkin koulun norjankieliset opiskelijat ja henkilökunta haluttiin ottaa huomioon käyttämällä kaksikielisiä tekstejä. Kaksikieliset tekstit olivat useimmiten toistavasti kaksikielisiä ja aseteltu niin, että lukija voi valita haluamansa lukukielen. Saamen kielen sijoittamisella ensimmäiseksi kieleksi useimmissa kaksikielisissä teksteissä haluttiin korostaa saamen kielen asemaa oppilaitoksessa. Tutkimukseni tuo uutta tietoa kaksikielisen kielimaiseman lukustrategiasta. Useimmat informanttini valitsivat ensisijaiseksi lukukielekseen ensimmäisenä olevan kielen, mutta käyttivät avukseen myös alempaa tekstiversiota. Valinta ei siis automaattisesti kohdistunut saamenkielisten opiskelijoiden äidinkieleen.

Koulun ulkopuoliset tahot tuottivat kouluun lähinnä norjankielistä kielimaisemaa. Koulussa näkyi muutamia saamelaisten organisaatioiden tuottamia saamenkielisiä tekstejä sekä paikallisen tahon tuottamia saamenkielisiä ja kaksikielisiä tekstejä. Pääasiallinen vastuu saamen kielen esiintymisestä koulun kielimaisemassa on koulun sisäisillä kielimaiseman tuottajilla. Valokuva-aineiston perusteella saamenkielisen tekstin tärkeimmäksi funktioksi kielimaisemassa osoittautui opetus.

9.2.2 Opiskelijoiden näkemykset saamen kielestä ja kielimaisemasta

Lähestyin kielimaiseman kokemusta sekä saamen kielen taidon merkitystä haastatteluiden ja lomakekyselyn avulla. Haastattelut koostuivat pääasiallisesti opiskelijahaastatteluista, sillä halusin tuoda esiin juuri opiskelijoiden kokemukset kielimaisemasta ja saamen kielen asemasta oppilaitoksessa. Suorittamistani lomakekyselyistä ilmeni saamen kielen tärkeys opiskelijoille. Saamen kielen taidolla nähtiin olevan ennen kaikkea integraatiivinen, mutta myös instrumentaalinen arvo (myös Sarivaara 2010; Todal 2002). Lisäksi saamen kieli haluttiin säilyttää seuraaville sukupolville. Saamen

kielen taito koettiin tärkeänä omaan sukuun ja paikalliseen yhteisöön kuulumisessa.

Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli vahva luottamus saamen kielen taitoonsa. Myös saamea toisena kielenään opiskelleet suhtautuivat myönteisesti saamen kieleen. Opiskelijoiden kokemukset kielen valinnasta ikätoveripiirissä olivat myönteiset. Kielitaitoa tai sen puutetta ei koettu erottavana tekijänä toveripiirissä, vaikkakin jonkinasteista saamen kielen taitoa tärkeänä. Saamen kielen käyttö yhteisen kommunikaation kielenä näyttäytyi kuitenkin vähäisempänä merkitykseltään ikätoveriryhmässä kuin yhteydessä vanhempiin ja sukulaisiin.

Saamen kielen opiskelua pidettiin mielekkäänä. Kielen opiskelu oli tavoitteellista ja opiskelijat pystyivät kertomaan erilaisista opiskelutavoista ja opiskeluun käyttämistään voimavaroista. Suurin osa heistä uskoi käyttävänsä saamen kieltä runsaasti myös tulevaisuudessa.

Koulussa opiskelijat olivat mukana koulun kielimaiseman toimijoina. Heidän kielenvalintaansa säätelivät koulun ja ympäristön käytänteet. Opiskelijoiden kielivalintoihin vaikuttivat opetusryhmän kielitaito sekä oppimateriaalit, oma kielitaito ja itseilmaisus. Monikielisinä toimijoina monikielisessä ympäristössä opiskelijat olivat kielimaiseman tuottamisessa jatkuvien valintojen edessä. Nämä he ratkaisivat luonnollisena osana kouluarkeaan. Opiskelijat tuottivat saamenkielistä, norjankielistä ja kaksikielistä mutta myös muunkielistä tekstiä kielimaisemaan. Opiskelijoiden osuus saamenkielisen tekstin tuottajina oli huomattava.

9.3 Tulosten tarkastelua

9.3.1 Saamenkielisen kielimaiseman muotoutumista säätelevät tekijät

Tutkimukseni perusteella haluan pohtia, mitkä tekijät edistävät saamen kielen esiintymistä tutkimuskoulun kielimaisemassa. Sellaisiksi ajattelen myönteiset kieliaseenteet, saamen kielen symboliarvon, saamenkielisen opetuksen ja saamen kielen kirjoitustaidon. Olen myös tarkastellut saamen kielen esiintymistä heikentäviä seikkoja. Niiksi arvelen kielimaiseman merkityksen vähäisen tiedostamisen ja kielimaisemaa ohjailevan suun-

nitelman puuttumisen koulusta. Lisäksi opiskelijoiden ja henkilökunnan norjan kielen taidosta johtuen saamenkielisen tekstin käyttäminen ei ole informaation välittämisen kannalta välttämätöntä. Näkemykseni mukaan kielimaisemaan vaikuttavat myös saamen vähäinen kirjoitustottumus, saamenkielisten oppimateriaalien puute ja koulun ulkopuolisten organisaatioiden kielivalinnat. (Taulukko 10).

Taulukko 10. Saamen kielen asema koulun kielimaisemassa.

Saamen kielen näkymistä edistävät tekijät	Saamen kielen näkymistä heikentävät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • Myönteiset asenteet saamen kieltä kohtaan • Saamen kielen asema päivittäisen kommunikaation kielenä • Saamen kielen symboliarvo • Saamen kielen luku- ja kirjoitustaito • Saamenkielinen opetus • Kielilain edellyttämät paikalliset kaksikieliset käytännöt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kielimaisemasuunnittelun puute ja kielimaiseman merkityksen vähäinen tiedostaminen • Kaikkien norjan kielen taito • Saamen kielen vähäinen kirjoitustottumus ja mallien vähäisyys • Saamenkielisten oppimateriaalien puute • Valtakunnallisten organisaatioiden norjan kielen käyttö

Saamen kieleen suhtauduttiin koulussa myönteisesti. Kun saamen kielen käyttö koetaan positiiviseksi, saamen kielen mielletään kuuluvan myös julkiseen tilaan. Saamenkielisen tekstin käytöllä kielimaisemassa haluttiin tuoda esiin koulun saamelaisuutta. Saamen kieli onkin tutkimuskirjallisuudessa nähty yhdeksi saamelaisuutta määrittäväksi symboliksi (Lehtola 1997a, 1997b; Myntti 1997; Sarivaara 2012). Saamen kielen näkyminen koulun kielimaisemassa tukee siten opiskelijoiden etnolingvististä identiteettiä (ks. Baker 2011/1993, 222–227; Bourhis & Landry 1997, 27, 29; García 1995; Skutnabb-Kangas 2000; Tibategeza 2009, 79–81). Saamen kielen kirjallinen esiintyminen koulun kielimaisemassa on myös osa kaksikielisen opetuksen toteutumista (ks. Coelho 2012; García 2009).

Saamenkielisellä opetuksella ja sen yhteydessä tuotetuilla teksteillä on merkitystä koulun kielimaiseman yleisilmeeseen. Tutkimani koulun kielimaiseman saamenkielisistä teksteistä suurin osa oli opetukseen liittyviä. Edelleen saamenkielinen opetus vahvistaa saamenkielisen terminologian tuntemusta ja edistää saamenkielistä kirjoittamista. Suurin osa koulun opiskelijoista on aloittanut saamen kielen opiskelun jo peruskoulussa. Heidän kasvuympäristönsä on tukenut saamen kielen käyttöä (ks. myös

Gaup 2006, 95; Hovland 1996, 130–131). Sen sijaan opettajilla ei tätä mahdollisuutta ole välttämättä ollut. Aina 1980-luvulle asti saamen kielen asema koulutuksessa on ollut heikko, ja norjalaistamispolitiikan vaikutus näkyy kouluissa yhä edelleen (Balto 2008; Minde 2005).

Saamen kielen normista poikkeavat kirjoitusasut koulun kielimaisemassa heijastelivat saamen kielen vähäistä kirjoitustottumusta ja kirjallisten mallien puutetta. Vähemmistökielen kirjoitus- ja lukutaidon sekä kirjallisen perinteen arviointi on tärkeä osa kielimaisema-analyysiä (Spolsky 2009). Saamen kielen kirjallisen käytön perinne on pitkä (Bergsland 1950, 79; Hirvonen 1999, 53, 59–60; Larsson 1997, 110–118), mutta sen asema kirjallisena kielenä on ollut heikko tähän päivään asti. Saamen vähäiseen julkiseen näkyvyyteen on vaikuttanut Norjan nationalistinen kielipolitiikka (Puzey 2007; Rautio Helander 2008, 2011). Lisäksi saamenkielisten henkilöiden rajallinen saamen kielen kirjoitustottumus rajoittaa saamen kielen käyttöä kielimaisemassa (Salo 2012, 253). Vaihtuvat ortografiat ovat hankaloittaneet saamen kielen oikeinkirjoittamisen kehitystä. Parin vuosikymmen ortografiatyön jälkeen nykyinen pohjoissaamen kirjoitustapa otettiin käyttöön vuonna 1979, mutta siihen on tehty muutoksia vielä 1980-luvulla (Magga 1985, 42–46).

Saamen kielen nykyinen asema virallisena kielenä tukee jonkin verran sen näkymistä kielimaisemassa. Kielen virallinen asema nostaa kielen statusta, mutta se tavallisesti myös edellyttää kaksikielisiä kirjallisia käytänteitä (Baker 2011/1993, 47–53; Gaup Eira 2004, 75; Shohamy 2006, 111). Tutkimuskoulun kielimaisemassa esiintyi kuitenkin huomattava määrä koulun ulkopuolella tuotettuja norjankielisiä tekstejä. Saamen kielen virallinen asema ei siis vaikuta koulun kielimaisemassa näkyviin, valtakunnalliseen levikkiin tarkoitettuihin teksteihin. Kielilaki edellyttää virallisten tiedotteiden julkaisemista saamen kielellä saamelaisalueella. Lisäksi se säätelee paikannimien julkista käyttöä kielimaisemassa. Kielilain noudattaminen on kuitenkin vaihtelevaa ja paikallista, eikä kielilaki vaikuta useiden koulun kielimaisemassa näkyvien organisaatioiden toimintaan. (Sameloven 1987; Gaup Eira 2004, 36; Magga 2004, 32.)

Koulun strategisessa suunnitelmassa koulun tavoitteena on kaksikielinen tiedotus (Styret for de samiske videregående skolene 2009, 5). Tämä opilaitoksen linjaus ei kuitenkaan toteutunut kielimaisemassa kuin osittain.

Oppilaitoksen suunnitelmissa kielimaisemaa ei ollut mainittu erikseen, mikä johti vähemmistökieltä syrjivään käytäntöön (ks. myös Brown 2012; Johansen & Bull 2012; Shohamy & Waksman 2009; Tibategeza 2009). Tutkimukseni mukaan oppilaitoksen kielimaisemaa ei toteuteta pedagogisesti osana oppimista tai oppilaitoksen kielipoliittisia linjauksia. Havaitsemani ilmiö saa tukea myös tutkimuskirjallisuudesta (Brown 2012; Keskitalo 2010, Tibategeza 2009). Tulkitsen tämän johtuvan kielimaiseman merkityksen vähäisestä tiedostamisesta koulun hallinnon ja henkilökunnan tasolla.

9.3.2 Kielimaiseman tarkastelutasot

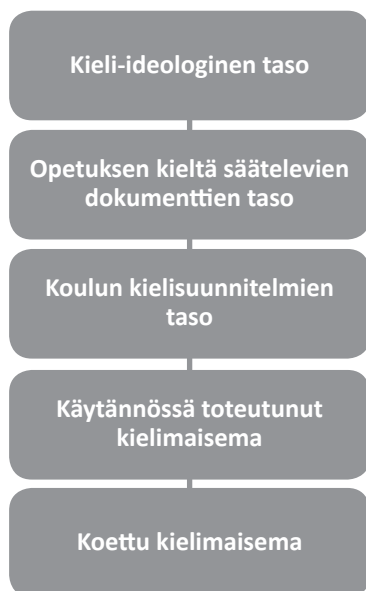
Tutkimuksessani on kyse siitä, että kielikäytännöt koulussa ovat organisaatiokulttuurin ilmentymiä. Scheinin (1987) mukaan organisaatiokulttuuri kuvaa perusolehtusten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen organisaation jäsenille. Se määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään ”itsestään selvänä”. Tästä seuraa, että kielivalinnat, jotka tuntuvat toimivan ratkaisuna ongelmatilanteissa, voivat muuttua tiedostamattomiksi käytännöiksi. Kielipoliittisia käytänteitä pidetään usein luonnollisina ja itsestään selvinä ilmiöinä. (Tollefson 1991, 2.)

Toisaalta se, että käytäntöjä rikotaan tai niistä keskustellaan, voi osoittaa niiden toimimattomuutta. Kun kielellisiä ratkaisuja organisaatiossa tutkitaan, saadaan selville organisaation tiedostamaton ja normiksi muuttunut kielellinen kulttuuri. Tämä kielellinen kulttuuri voidaan tuoda esille tiedostetulla tasolla, jolloin sitä on mahdollista tarkastella kriittisesti ja etsiä ratkaisuja ongelmakohtiin. Kielten välisiä suhteita tutkittaessa tulisi kysyä, mitä loppujen lopuksi tarkoittaa kielellinen tasa-arvo käytännössä. Monet näkymättömät rakenteet ovat ihmisten aikaansaamia ja taustaltaan ideologisia. Tuomalla esiin kielikäytänteisiin vaikuttavat uskomukset, tottumukset ja muut voimat, voidaan paljastaa sosiaalisten toimijoiden prioriteetteja ja kilpailevia arvojärjestelmiä. (Coupland 2003; Shohamy 2006, 50.)

Väitöskirjani keskeinen kysymys on vähemmistökielen asema koulun kielimaisemassa. Kielen näkyminen kielimaisemassa riippuu kielen statuksesta ja totutuista kielikäytänteistä samalla, kun se luo käsitystä kielen käyttöarvosta. (Genoz & Gorter 2006, 68; ks. myös Gorter 2007, 3–4; Marten, Van

Mensel & Gorter 2012.) Kielimaisema voidaankin nähdä yhtenä käytännön ”de facto” -kielipolitiikan ilmiönä (Shohamy 2006). Koska kielimaisema on ymmärrettävissä osaksi kielipolitiikkaa, kielimaisemaa tutkimalla voidaan tarkastella käytännön kielipolitiikan toteutumista kouluissa. Shohamy (2006) tulkitsee kielipolitiikkaa ideologisen tason, kielellisten mekanismien ja käytännön kielipolitiikan tason kautta.

Tulkintani mukaan koulujen kielimaisemaa voidaan jäsentää viiden koulun kielimaisemaan vaikuttavan tason kautta (kuvio 5). Näitä tasoja voidaan käyttää kielimaiseman selittämiseen ja kehittämiseen. Ensimmäisenä tasona on ideologinen kielipolitiikka, johon liittyvät yhteiskunnassa vallitsevat aaterakennelmat, jotka ohjailevat suhtautumista eri kieliin. Toisena tasona virallinen on dokumentoitu ”de jure” -kielipolitiikka eli koulujen ja ympäröivän yhteiskunnan kielipolitiikkaa ohjaavat lait ja asetukset. Kolmantena tasona ovat koulujen omat tulkinnat ohjaavista dokumenteista. Näitä ovat koulun sisäisesti laatimat suunnitelmat ja ohjeistukset, jotka määrittävät kielimaiseman muotoutumista. Neljäntenä tasona on koulun suunnitelmien toteutuminen käytännössä eli toteutunut kielimaisema. Viidentenä tasona on oppilaiden kokemus koulun kielimaisemasta.



Kuvio 5. Kielimaiseman tarkastelutasot.

Koulujen kielimaisema tulisi sisällyttää koulujen pedagogisiin suunnitelmiin sekä opetusta koskeviin asetuksiin ja määräyksiin. Tästä seuraisi kielimaiseman tietoinen suunnittelu kouluympäristössä. Samalla se, miten koulun henkilökunta toteuttaisi ja käyttäisi kielimaisemaa osana oppimista, olisi osa koulun toteutunutta kielisuunnitelmaa. Oppilaiden kokemus kielimaisemasta on aina konteksti- ja aikasidonnaista, joten sitä ei voi ennustaa. Kielimaisema tulisi ottaa osaksi koulun kehittämistä. Valtakielten dominoiva asema saamelaisyhteisöissä voidaan ymmärtää annettuna ja perittyinä (ks. Rautio Helander 2007). Siten oppilaitoksen hallinnollisten rakenteiden ulkoinen muuttaminen ei riitä, vaan uudet työtavat ja uusi ajattelu on sisäistettävä ja siirrettävä käytännöiksi kouluarkeen (Keskitalo & Määttä 2011b, 61). Alkuperäiskansojen koulutuskontekstissa koulujen tietoinen ja suunnitelmallinen kielipolitiikka on oleellinen osa monikielisen koulun toteutumisen ehtoja. Peräisin saamelaiseen kouluun kielipolitiikkaa, jossa aktiivisesti pyritään hajottamaan vanha ajattelutapa. Voitaisiin ottaa mallia esimerkiksi Kanadan Nunavutin alueen tilanteesta, jossa kielimaisemasta heijastuu kaksikielisyyden suunnitelmallinen korostaminen (ks. Dorais & Sammons 2002, 73).

9.4 Kohti jatkotutkimuksia

Tutkimuksessani kehittelin oppilaitoksen kielimaiseman tutkimusmenetelmää. *Sámi joatka- ja boazodoalloskuvla* toimi tutkimuksessani eräänlaisena testikouluna. Esittelin alustavia tutkimustuloksia koulun henkilökunnalle jo tutkimusvaiheessa. Sen johdosta tutkimuskoulun henkilökunnan tietoisuus kielimaisemasta muuttui tutkimukseni edetessä ja monet heistä mainitsivat minulle jo tutkimusaikana kiinnittävänsä enemmän huomiota koulun kielimaisemaan. Tutkimukseni tarkoituksena on saada kielimaisema koulujen kehittämisen osa-alueeksi. Lisäksi tutkimukseni voi toimia oppilaitosten kielimaisemien tutkimisen ja arvioinnin mallina.

Etnografisessa tutkimuksessani olen kuvaillut koulun kielimaisemaa näkyvänä ja koettuna ilmiönä. Saamelaisen toisen asteen oppilaitoksen kielimaisemaa tarkastelleen väitöskirjatutkimukseni perusteella koulujen kielikäytäntöjä ja kielimaisemaa on syytä kehittää. Tämä on mahdollista esimerkiksi toimintatutkimuksen keinoin (Heikkinen 2010; Kuula 2000), jolloin tutkijat, koulun henkilökunta ja opiskelijat toimivat yhdessä kielimaiseman kehittämiseksi.

Vertaileva kielimaisematutkimus eri saamelaiskoulujen välillä tai saman alueen eri kouluasteiden välillä antaisi tietoa kielimaisemaratkaisuista (ks. myös Brown 2012; de Vries & Arocena Egaña 2011). Myös vertailu toisiin alkuperäiskansojen kouluihin tai muihin kaksikielisiin kouluihin toisi uusia näkemyksiä koulujen kielimaiseman luomiseen ja vähemmistökielen asemaan oppilaitoksen kielimaisemassa.

Päivittäin koulun tiloissa liikkuvat nuoret ovat sekä aktiivisia että passiivisia kielimaiseman toimijoita. Ei ole juurikaan tutkittu sitä, miten tämä kielimaisema muokkaa heidän kielellisiä käsityksiään tai kielen omaksumistaan. On olemassa vähän tutkimustietoa saamen kielen kirjoittamisesta ja saamen oppijoiden kirjallisen kielen ilmiöistä. Omana tutkimussaranaan olisi koodinvaihdon tutkiminen kirjallisessa kielessä ja erityisesti nuorten kirjallinen saamen kielen käyttö. Tällaisesta tiedosta olisi hyötyä myös saamen kielen opetuksen kehittämisessä. Kirjallisten käytäntöjen merkityksen tutkiminen kielenoppimisessa avaisi uusia näkökulmia saamen kielen didaktiikan kehittämiseen. Uutena näkökulmana tutkimuksessa voisi olla kielimaiseman merkitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa (ks. Rautio Helander 2013). Lingvistisesti olisi myös erittäin mielenkiintoista tutkia edelleen saamen kielen morfologisia, syntaktisia ja semioottisia ilmiöitä koulujen kielimaisemassa sekä koodinvaihtoa ja kielten sekoittumista. Edelleen jatkossa olisi mielenkiintoista perehtyä saamelaisen oppilaitoksen semanttiseen maisemaan ja saamelaisuuden ilmentymiseen siinä.

LÄHTEET

- Abu-Rabia, Salim, & Siegel, Linda. S. 2002. Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arab-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661–678.
- Adams, James Noel. 2003. *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Afdal, Hilde Wågsås. 2012. *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Avhandlingen for Ph.D. graden. http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host2012/sammendragdisputaser/sammendrag_WagsasAfdalEng.html (viitattu 25.7.2012).
- Agar, Michael H. 2004. We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a dynamic system. *Complexity*, 10 (2), 16–24. http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xm-camail.2005_05.dir/att-0124/03-ethnography_as_nonlinear_system_article_11.pdf (viitattu 18.8.2012).
- Ahonen, Sirkka. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä, 114–160.
- Aikio, Ante. 2006. On Germanic-Saami contacts and Saami prehistory. *Suomalais-Ugrilaisen Seuran Aikakauskirja* 91, 9–55. <http://www.sgr.fi/susa/91/aikio.pdf> (viitattu 29.5.2013).
- Aikio, Ante. 2013. *Yksi- vai kaksikielisiä kouluja? En- eller tvåspråkiga skolor? Ovtta- vai guovttegielat skuvllat?* Tankesmedjan Magma [paneelikeskustelu 13.3.2013]. Helsinki: Ovttas ja Magma. <http://www.youtube.com/watch?v=KJYPGguDODg&feature=plcp> (viitattu 13.3.2013).
- Aikio, Marjut. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aikio, Samuli. 1990. The History of the Sami. Teoksessa Aage Solbakk (toim.) *The Sami people*. Kautokeino: Sámi instituutta.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2001. *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa: Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa*. Lapin yliopisto. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden insituutin julkaisuja. *Juridica Lapponica* 25.
- Aikio-Puoskari, Ulla 2002. Kielten ja kulttuurien risteysasemalla: Kysymyksiä saamen kielestä ja identiteetistä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H.

- Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 90–108.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2009. The ethnic revival, language and education of Sámi, an indigenous people, in three Nordic countries (Finland, Norway and Sweden). Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (toim.). *Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Alanen, Mirka. 2012. *Kieliresurssit ja niiden väliset suhteet Pajalan ja Pykeijan kielimaisemassa*. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40765/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201301271123.pdf?sequence=1> (viitattu 28.5.2013).
- Alasuutari, Pertti. 2001/1994. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, Pertti. 2006. Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa: Kulttuurinen näkökulma. *Sociologia* 43,2/2006, 79–92.
- Alvesson, Mats. 2003. Methodology for close up studies: Struggling with closeness and closure. *Higher Education* 46, 2, 167–193.
- Anderson, Lorin W. & Burns, Robert B. 1989. *Research classrooms: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Androutopoulos, Jannis. 2007a. Language choice and code-switching in German-based diasporic web forums. Teoksessa: B. Danet & S. C. Herring (toim.) *The Multilingual Internet*, Oxford: Oxford University Press, 340–361. http://jannisandroutopoulos.files.wordpress.com/2009/09/her_15.pdf (viitattu 24.2.2014).
- Androutopoulos, Jannis. 2007b. Bilingualism in the mass media and on the Internet. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Palgrave Macmillan, 207–230
- Androutopoulos, Jannis. 2014. Computer-mediated communication and linguistic landscapes. Teoksessa J. Holmes & K. Hazen (toim.) *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*, Wiley-Blackwell, 74–90. http://jannisandroutopoulos.files.wordpress.com/2014/02/androutopoulos_2014_cmc-and-linguistic-landscapes-in-research-methods-in-sociolinguistics.pdf (viitattu 24.2.2014).
- Anhava, Jaakko. 1998. *Maaailman kielet ja kielikunnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, Tuija. 2013. ”Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut” – lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 118. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90000/anttila_actaE_118.pdf?sequence=2 (viitattu 13.3.2014).
- Anttonen, Marjut. 2010. *Menetetty koulunkäynti: Norjan valtion hyvitykset saamelaisille ja kveeneille*. Tutkimuksia 33. Turku: Siirtolasiinstituutti.

- Appel, René & Muysken, Pieter. 2005/1987. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Arocena Egaña, Elisabet, Douwes, R., Hanenburg, M., Gorter, Durk & Cenoz, Jasone. 2010. *Frisian and Basque multilingual education: a comparison of the province of Fryslân and the Basque Autonomous Community*. Ljouwert: Mercator. http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/frisian_and_basque_multilingual_education_-_a_comparative_report.pdf (viitattu 16.7.2013).
- Arola, Laura. 2006. Asenteellista menoa: Tornionlaaksolaiset nuoret ja vähemmistökieli. Bhumaniora, 15. Helena Sulkala & Olga Haurinen (toim.) *Tutkielmia vähemmistökielistä Jäämereltä Liivinrantaan: Vähemmistökielten tutkimus- ja koulutusverkoston raportti V*, 15–29. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514280032/isbn9514280032.pdf#page=17> (viitattu 5.4.2013).
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John & Lofland, Lyn. 2001. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 1–8.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Backhaus, Peter. 2006. Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. Teoksessa Durk Gorter (toim.) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 52–66.
- Backhaus, Peter. 2007. *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Multilingual Matters 83. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin. 2011/1993. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Viides painos. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Balto, Asta. 1997. *Sámi mánáid bajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Balto, Asta Mitkijá. 2008. *Sámi oahpaheadjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahttevaš buolvvaide. Dekoloniserema ákšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis*. Diedut 4/2008. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Barber, Carroll G. 1952. *Trilingualism in Pascua: Social functions of language in an Arizona Yaqui Village*. University of Arizona. M.A. thesis.
- Barker, George. 1947. Social Functions of Language in a Mexican-American Community. *Acta Americana* 5, 185–202.
- Barni, Monica. 2006. From statistical to geolinguistic data: Mapping and measuring linguistic diversity. "Nota di lavoro" 53. Milano: Fondazione Eni Erico Mattei. <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/73959/1/NDL2006-053.pdf>. (viitattu 30.5.2013).
- Barni, Monica & Bagna, Carla. 2009. A mapping technique and the linguistic landscape. Teoksessa Elana Shohamy & Durk Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge, 126–140.

- Barron, Anne. 2002. Traditional knowledge, indigenous culture and intellectual property rights. Teoksessa *Samisk forskning og forskningsetikk*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Publikasjon nr. 2. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 56–87.
- Ben-Rafael, Eliezer, Shohamy, Elana, Amara, Muhammad Hasan & Trumper-Hecht, Nira. 2006. Linguistic landscape as a symbolic construction of the public space: The case of Israel. Teoksessa D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism* Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 7–30.
- Bergsland, Knut. 1950. Norwegian research on the language and folklore of the Lapps. Part I. Language. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 80,1-2,79–88. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2844489?uid=3737976&uid=2&uid=4&sid=21101812004531> (viitattu 11.3.2013).
- Bialystok, Ellen, Luk, Gigi, & Kwan, Ernest. 2005. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43–61.
- Björklund, Siv. 1996. Kielikylpyoppilaiden leksikaalinen luovuus. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 89–100.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2012. *Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Tilburg Papers in Culture Studies 29. Tilburg University, 1–150. http://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1_tpcs%20paper29.pdf (viitattu 9.3.2014).
- Blommaert, Jan. & Huang, April. 2010. Semiotic and Spatial Scope: Towards a Materialist Semiotics. Working papers in Urban Language & Literacies Paper 62, 1–15. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/62.pdf> (viitattu 9.3.2014).
- Boroditsky, Lera. 2001. Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1–22. <http://www-psych.stanford.edu/~lera/papers/mandarin.pdf> (viitattu 4.5.2013).
- Botterman, Ann-Katrien. 2011. *Linguistic landscapes in the city of Ghent: An empirical study*. Ghent University. Faculty of Arts and Philosophy. MA Literature and Linguistics: Dutch and English. http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/702/RUG01-001786702_2012_0001_AC.pdf (viitattu 15.10.2012).
- Bolster, Arthur S. 1983. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53,3. Harvard: Harvard Education Publishing Group, 294–308. <http://her.hepg.org/content/0105420v41776340/> (viitattu 30.1.2014).
- Boudon, Raymond. 1990. *L'art de se persuader: Des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard.

- Boudon, Raymond. 2003. Beyond rational choice theory. *Annual review of sociology*, 29, 1–21.
- Bourdieu, Pierre. 1983. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sociology in Question*. Englanniksi kääntänyt Richard Nice. London: Sage.
- Bourhis, Richard Y. 2001. Reversing language shift in Quebec. Teoksessa J. Fishman (toim.) *Can threatened Languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 101–141.
- Brown, Kara D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten ja L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. Hampshire: Palgrave Macmillan, 281–298.
- Bryman, Alan (toim.). 2001. *Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Bull, Tove. 2002. Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. Samisk forskning og forskningsetikk. Teoksessa *Samisk forskning og forskningsetikk*. Forskningsetiske komiteers skriftserie, 2. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 6–21. <https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Samisk%20forskning%20og%20forskningsetikk%20%282002%29.pdf> (viitattu 29.5.2013).
- Bull, Tove. 2008. Språkvariasjon og språkkontakt i nordområda. Teoksessa U. Börestam, S. Gröndahl ja B. Straszer (toim.) *Revitalisera mera! En artikelsamling om den språkliga mångfalden i Norden tillägnad Leena Huss*. Uppsala Multiethnic Papers 50. Uppsala universitet, 15–29.
- Burgess, Robert G. 1988. Conversations with a purpose: The ethnographic interview in educational research. Teoksessa R. Burgess (toim.) *Studies in qualitative methodology, 1, Conducting qualitative research*. Greenwich, Conn. JAI.
- Canagarajah, A. Suresh. 2001. Constructing hybrid colonial subjects: Codeswitching in Jaffna classrooms. Teoksessa M. Heller & M. Martin-Jones (toim.) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex, 193–212.
- Capdeville, Sophie. 2009. Suomen saamenkielisten painotuotteiden alkutaival: Ensimmäisistä saamenoksista saamenkieliseen kirjallisuuteen. Teoksessa K. Ruppel (toim.) *Omin sanoin. Kirjoituksia vähemmistökielten kirjallistumisesta*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 29–58. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk6/Omin_sanoin.pdf (viitattu 6.5.2013).
- Casasanto, Daniel. 2010. Space for thinking. Teoksessa V. Evans ja P. Chilton (toim.) *Language, cognition and space: The state of the art and new directions*. London, Oakville: Equinox, 453–478. http://www.casasanto.com/papers/Casasanto_SpaceForThinking.pdf (viitattu 30.12.2012).
- Cavalcanti, Marilda C. 1996. Collusion, resistance and reflexivity: Indigenous teacher education in Brazil. *Linguistics and Education* 8, 2, 175–188.

- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2006. Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3, 1, 67–80.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2008. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46, 3, 267–287.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. 2009. Language economy and linguistic landscape. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York, NY: Routledge, 55–69.
- Christie, Michael John. 1985. *Aboriginal perspectives on experience and learning: the role of language in Aboriginal education*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Cobo, Jose Martines. 1986. *Study on the problem of discrimination against indigenous populations*. Report for the UN Sub-Commission on the Prevention of Discrimination of Minorities.
- Coelho, Elisabeth. 2012. *Language and learning in multilingual classrooms: A practical approach*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Coffey, Amanda. 1999. *The ethnographic self: fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Collier, John & Collier, Malcolm. 1986/1967. *Visual anthropology: Photography as a research method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Collins, Belinda Lowenhaupt. 1975. *Windows and people: A literature survey. Psychological reaction to environments with and without windows*. Washington, DC: National Bureau of Standards.
- Costa, Albert, Caramazza, Afonso & Sebastián-Gallés, Núria. 2000. The cognate facilitation effect: Implication for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 26, 1283–1296.
- Coupland, Nikolas. 2003. Sociolinguistics authenticity. *Journal of sociolinguistics*, 7, 3, 417–431.
- Coupland, Nikolas. 2010. Welsh linguistic landscape “from above” and “from below”. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.) *Semiotic landscape: Language, image, space*. London, New York, NY: Continuum.
- Creswell, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, John 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Cummins, Jim. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Teoksessa California State Department of Education (toim.) *Schooling and language minority students*:

- A theoretical framework*. Los Angeles, CA: California State Department of Education.
- Cummins Jim. 1983. *Heritage language education: A literature review*. Ontario: Ministry of Education.
- Cummins, Jim. 1989. *Empowering minority students*. Sacramento, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins Jim. 1993. The research base for heritage language promotion. Teoksessa M. Danesi, K. A. McLead & S. V. Morris (toim.) *Heritage Languages in Education: The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim. 2002. Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children. L. D. Soto (toim.), *Making a difference in the lives of bilingual/bicultural learners*. New York: Peter Lang Publishers, 195–210.
- Curtin, Melissa L. Languages on display: Indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. London, New York, NY: Routledge, 221–237.
- Da Fontoura, Helena A. & Siegel, Linda S. 1995. Reading, syntactic and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139–153.
- Dagenais, Diane & Berron, Catherine. 2001. Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum* 14, 2, 142–155.
- Dagenais, Diane, Moore, Danièle, Sabatier, Cécile, Lamarre, Patricia & Armand, Françoise. 2009. Linguistic landscape and language awareness. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group, 253–269.
- Dailey, René M., Giles, Howard & Jansma, Laura L. 2005. Language attitudes in Anglo-Hispanic context: The role of the linguistic landscape. *Language and Communication*, 25, 27–38.
- Dannemark, Nils. 2010. *Variasjon og mønster: Drag ved det norske talemålet til ein del barn i Guovdageaidnu*. Universitetet i Tromsø, Fakultetet for humaniora, samfunnvitenskap og lærerutdanning, Institutt for språkvitenskap. Avhandling dr. fil.
- Dannemark, Nils. 2014. Norsk talord i samisk tale i Guovdageaidnu. *Maal og minne* 2, 2014. Oslo: Det norske samlaget. (painossa).
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul. 1995. *Fighting familiarity. Essays on education and ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Domstolloven. 1915. LOV-1915-08-13-5: Lov om domstolene. Justis- og beredskapsdepartementet. <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1915-08-13-5> (viitattu 14.3.2014).

- Dorais, Louis-Jaques & Sammons, Susan. 2002. *Language in Nunavut: Discourse and identity in the Baffin region*. Iqaluit, NU: Nunavut Arctic College.
- Dorian, Nancy. 1993. A response to Ladefoged's other view of endangered languages. *Language*, 69, 3, 575–579.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29, 1, 1–14.
- Duncan, James & Duncan Nancy. 1988. (Re)reading the landscape. *Society and Space*, 6, 119–126.
- Durgunoglu, Aydin Y. Nagy, William E. & Hancin-Bhatt, Barbara. 1993. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453–465.
- Edelman, Loulou. 2010. *Linguistic landscapes in the Netherlands. A study of multilingualism in Amsterdam and Friesland*. Academisch proefschrift. Utrecht: LOT. <http://www.lotpublications.nl/publish/articles/004126/bookpart.pdf> (viitattu 26.2.2013).
- Edwards, John B. 2010. *Minority languages and group identity: Cases and categories*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ehala, Martin & Niglas, Katrin. 2006. Language attitudes of Estonian secondary school students. *Journal of Language, Identity and Education*, 5, 3, 209–227.
- Eidheim, Harald. 1985. Indigenous peoples and the state: The Sami case in Norway, Teoksessa. J. Brøsted ym. (toim.) *Native Power*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eira, John Henrik. 1983. Sáme giela čállinvuogit. *Goaikkanasat* 5, 1, 18–21.
- Eira, John Henrik. 1985. Gárášjoga suopmana diftonjat. Teoksessa Mai Lis Skaltje (toim.) *Giella – dutkan, dikšun ja oahpaheapmi. Guovdageaidnu*. Sámi instituhtta. Diedut, 1985:2, 13–23.
- Eira, John Henrik. 2013. *Kárášjoga badjesuopmana fonologiija-Davvisáme giela suopmana fonologiija guorahallan*. Sáme giela ja girjjálašvuoda mastergráda dutkamuš. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- El-Yasin, Mohammed K. & Mahadin, Radwan S. 1996. On the pragmatics of shop signs in Jordan. *Journal of Pragmatics* 26, 407–416.
- Ellonen, Noora & Pösö, Tarja. 2011. Children's experiences of completing a computer-based violence survey: Ethical implications. *Children & Society*, 25, 470–481.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan neuvosto. 1992. Alueellisia kieliä ja vähemmistökieliä koskeva peruskirja. Strasbourg: Euroopan neuvosto, 1101–1120. http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_fi.pdf (viitattu 18.11.2013).
- Fairclough, Norman. 2001/1989. *Language and Power*. Toinen painos. London: Longman.

- Fasold, Ralph. 1984. *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Fasold, Ralph. 1990. *The sociolinguistics of language*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Ferguson, Charles A. 1962. The language factor in national development. Teoksessa F. A. Rice (toim.) *Study of the role of second languages in Asia, Africa and Latin America*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 8–14.
- Fingerroos, Outi. 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore*, 2, 10. http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html (viitattu 11.4.2013).
- Fishman, Joshua. 1972. *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, Joshua. 1985. *The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity*. Berlin, New York: Mouton.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foddy, William. 1999/1992. *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ford, Rosalee. 1997/1987. Educational anthropology. Early history and educationist contributions. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process: Anthropological approaches* 3. painos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 26–45.
- Forskningsetiske komiteer. 2006. Forskningsetiske retningslinjer i samfunnsforskning, juss og humaniora. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf) (viitattu 25.3.2013).
- Forskrift om område for samisk språk. 2005. Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet. http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-06-17-657?q=samisk+forvaltningsomr%C3%A5de* (viitattu 21.3.2014).
- Gadban, Hanna. 2010. *Språkbruk och identitetskonstruktion: Två parallella och ständiga processer i olika skilda världar. En etnografisk studie på en multietnisk arena*. Södertörns högskola. Lärarutbildningen. Examensarbete. Utbildningsvetenskap avancerad nivå. Interkulturell lärarutbildning. <http://sh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:320944> pdf (viitattu 4.5.2013).
- Gal, Susan. 1979. *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in 21st century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- García, Ofelia. 2010 / 2002. Language spread and its study in the twenty-first century. Teoksessa R. B. Kaplan (toim.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Toinen painos. Oxford: Oxford University Press, 398–411.

- García, Ofelia & Flores, Nelson 2012. Multilingual pedagogies. Teoksessa M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (toim.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London & New York, NY: Routledge Handbooks, 232–247.
- García, Ofelia, Schiffman, Hal & Zachariah, Zeena. 2006. Fishmanian Sociolinguistics: 1949 to the present. Teoksessa O. García, R. Peltz & H. Schiffman (toim.) *Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman's contributions to international sociolinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 3–68.
- García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove & Torres-Guzmán, María (toim.). 2006. *Imaging multilingual schools: Languages in education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaup Eira, Inger Marie. 2004. *Sámegiella davviriikkain. Stáhtus ja domena čielggadeapmi. Sami Language in Nordic countries. Status- and domain clarification. Samisk språk i Norden. Status- og domeneutredning*. Dieđut 4/2004. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Gaup, Káren Elle. 2006. Historie, minne og myte i moderne samisk identitetsbygging. Teoksessa Vigdis Stordahl (toim.) *Samisk identitet*. Dieđut 3/2006. Kautokeino: Nordisk samisk institutt.
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, Anthony. 2001. *Sociology*. Oxford: Blackwell publishers.
- Giles, Howard & Johnson, Patricia. 1987. Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69–99.
- Giles, Howard, Bourhis, Richard Y. & Taylor, Donald M. 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations. Teoksessa H. Giles (toim.) *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 307–348.
- Goffman, Erving. 1963. *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldbart, Juliet & Hustler, David. 2005. Ethnography. http://www.sagepub.com/upm-data/9736_035889ch01.pdf (viitattu 18.11.2013).
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu Tarja & Tolonen, Tarja. 2007. Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.

- Gorter, Durk. 2006a. Introduction: The study of linguistic landscape as a new approach to multilingualism. Teoksessa: D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1–6.
- Gorter, Durk. 2006b. Furter possibilities for linguistic landscape research. Teoksessa D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 81–89.
- Gorter, Durk. 2007. The linguistic landscape in Rome: Aspects of multilingualism and diversity. Working paper of the IPRS Roma: Institutio Psicoanalitico Perle Riecerche Sociale. <http://depot.knaw.nl/3854/1/21757.pdf> (viitattu 18.3.2013).
- Gorter, Durk & Cenoz, Jasone. 2012. Regional minorities, education and language revitalization. Teoksessa M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (toim.) *Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge, 184–198.
- Gorter, Durk, Marten, Heiko F. & Mensel, Luk (toim.). 2012. *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke, New York: Palgrave Mcmillian.
- Gothoni, René. 1997. Tutkimuskohteena uudet uskonnot. *Suomen antropologi* 22,1 <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0355-3930/22/1/tutkimus.pdf> (viitattu 14.1.2014).
- Gray, Ann. 2005. *Research practice for cultural studies: Ethnographic methods and lived cultures*. London: Sage.
- Grenoble, Lenore A. & Whaley, Lindsay J. 2006. *Saving languages: An introduction to language revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- Grosjean, Francois. 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Grunnloven. 1814. LOV 1814-05-17 nr 00: Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814. Justis- og beredskapsdepartementet. <http://www.lovdatab.no/all/hl-18140517-000.html>
- Grønvik, Oddrun, Vikør, Lars & Worren, Dagfinn (toim.). 2011. *Norsk ordbok: Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet*. Band IX. Oslo: Det norske samlaget.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne. 2003. *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning, 1*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gumperz, John J. 1970. *Verbal Strategies in Multilingual Communication, Working Paper 36*. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California.
- Gumperz, John J. 1977. The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. *RELC Journal*, 8, 2, 1–34.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guovdageainnu suohkan. 2013a. Diedut Guovdageainnu suohkana birra. Guovdageaidnu. <http://www.kautokeino.kommune.no/> (viitattu 18.11.2013).
- Guovdageainnu suohkan. 2013b. Giellakántuvrra barggut. Guovdageaidnu. <http://www.kautokeino.kommune.no/> (viitattu 18.11.2013)

- Hakulinen, Auli, Kauppinen, Anneli, Leiwo, Matti, Paunonen, Heikki, Räikkälä, Anneli, Saukkonen, Pauli, Östman, Jan-Ola & Alho, Irja. 1994. *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö. Painatuskeskus.
- Hammarsley, Martyn & Atkinson, Paul. 2004. *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hanauer, David I. 2009. Science and the linguistic landscape: A genre analysis of representational wall space in a microbiology laboratory. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*. London, New York: Routledge, 278–301.
- Hansen, Lars Ivar & Olsen, Bjørnar. 2004. *Samenes historie fram til 1750*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hansen-Jaax, Dörte. 1995. Transfer bei Diglossie – Synchrone Sprachkontaktphänomene im Niederdeutschen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Harjanne, Pirjo. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja. Tutkimuksia 273.
- Hatoss, Aniko. 2003. Identity formation, cross-cultural attitudes and language maintenance in the Hungarian diaspora of queensland. Teoksessa *Cultural citizenship: Challenges of globalization. An interdisciplinary conference, 5-7, December 2002, Melbourne, Australia*: University of Southern Queensland. <http://eprints.usq.edu.au/1158/> (viitattu 22.4.2010).
- Haugen, Einar. 1966. *Language conflict and language planning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Haugen, Einar. 1972. The ecology of language. Teoksessa E. Haugen (toim.) *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 325–339.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2010/2001. Toimintatutkimus: Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Helander, Elina. 1984. *Om trespråkighet. En undersökning av språkvalet hos samerna i Övre soppero*. Umeå Studies in the Humanities 67. Umeå: Umeå universitet.
- Helander, Nils Øyvind. 2001. *Ii dás šat murrii iige báktái: Davvisámegiela illatiivva geavaheapmi*. Oulun yliopisto. Giellagas instituutti. Akateeminen väitöskirja. Diedut 1/2001. Guovdageaidnu: Sámi instituutta.
- Helander, Nils Øyvind. 2013. Functional bilingualism in Sámi and Norwegian. Challenges achieving the objectives of The Sami Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training. http://en.uit.no/tavla/artikkel/sub?sub_id=350053&p_document_id=320146 (viitattu 8.11.2013).
- Heller, Monica. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociocultural ethnography*. London: Longman.

- Heller, Monica. 2011. *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hertting, Krister & Alerby, Eva. 2009. Learning without boundaries: To voice indigenous children's experiences of learning places. *The International Journal of Learning*, 16, 6, 633–648.
- Hiidenmaa, Pirjo. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- Hill, Richard & May, Stephen. 2013. Non-indigenous researchers in indigenous language education: Ethical implications. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 47–65.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2001/1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, Ella & Nikkonen, Merja. 2003. Tulkitseva etnografia: sosiaalisen todellisuuden rakentamista, reflektointia ja vakuuttavaa kirjoittamista. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Juva: WSOY, 265–300.
- Hirvonen, Vuokko. 1999. *Saamenmaan ääniä: Saamelaisen naisen tie kirjailijaksi*. Oulun yliopisto. Giellagas instituutti. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirvonen, Vuokko. 2003a. (toim.) *Sámi skuvla plánain ja praktihkas: Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmá 97 evalueren*. Guovdageaidnu: ČálliidLágádus.
- Hirvonen, Vuokko. 2003b. *Mo sámáidahttit skuvlla? Reforpmá 97 evalueren*. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Hoffman, Charlotte. 1991. *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Hoëm, Anton. 1995/1986. Sámemánáid ovddešáiggi bajásšaddandilli. Teoksessa R. Erke & A. Høgmo (toim.) *Identitehta ja eallin*. Artihkalčoakkáldat moanaálbmotlaš servodagain, mas sápmelaččaid dilli lea guovddázis. Käännös ABC-Company AS. Toinen painos. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráddi, 40–55.
- Honkanen, Hilka. 2012. Osallisuuden edistäminen kehittämisprosesseissa. Etnografisen lähestymistavan mahdollisuudet. Teoksessa H. Honkanen, L. Kiviniemi, J. Kylmä (toim.) *Piiriltä yliopiston kautta siviiliin: Dosentti Merja Nikkosen juhla-kirja*. EPooki 9/2012. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 65–72.
- Hopson, Rodney. 2011. Reconstructing ethnography and language policy in colonial Namibian schooling: Historical perspectives on St. Mary's High School at Odibo. Teoksessa *Ethnography and language policy*. T. L. McCarty (toim.) *New York: Routledge*, 99–118.
- Hornberger, Nancy H. 1988. *Bilingual education and language maintenance*. Dordrecht, NL: Foris Publications.
- Hornberger, Nancy H. 2006. *Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts*. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5 4, 277–292.

- Hornberger, Nancy H. 2010. *Multilingual education policy and practice: Lessons from indigenous experience*. Washington DC: CAL Research Digest.
- Hornberger, Nancy H. & King, Kendall A. 1996. Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 6, 427, Issue 6, 427–441.
- Hornberger, Nancy H. & Vaish, Viniti. 2008. Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore, and South Africa. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 1–15.
- Hornsby, Michael & Vigers, Dick. 2012. Minority Semiotic Landscapes. An Ideological Minefield? Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 57–73.
- Hovland, Arild. 1996. *Moderne urfolk. Samisk ungdom i bevegelse*. Oslo: Cappelen.
- Hubenthal, Michael & O'Brien, Thomas. 2009. *Revisiting your classroom's walls: The pedagogical power of posters*. University of Binghamton. School of Education. IRIS Consortium, Education and Outreach Program. http://www.iris.edu/hq/files/programs/education_and_outreach/poster_pilot/Poster_Guide_v2a.pdf (viitattu 25.10.2012).
- Huebner, Thom. 2006. Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism*, 3, 1, 31–51.
- Huebner, Thom. 2009. A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge, 70–87.
- Huhtanen, Kaija. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 22. Helsinki. Akateeminen väitöskirja. <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9525531111.pdf> (viitattu 14.4.2013).
- Huss, Leena. 1999. *Reversing language shift in the far north: Linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Studia Uralica Upsaliensia 31. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Akateeminen väitöskirja.
- Huss, Leena. 2006. Uutta kielipolitiikkaa Skandinaviassa: Kenellä on vastuu vähemmistökielten säilyttämisestä? *Virittäjä* 4/2006, 578–589.
- Huss, Leena, Grima, Antoinette & King, Kendall. (toim.) 2003. *Transcending monolingualism: Linguistic revitalisation in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Hyltenstam, Kenneth & Stroud, Christopher. 1991. *Språkbyte och språkbevarande: Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, Dell H. 1980. *Language in education*. Washington DC: CAL.
- Ijäs, Johanna. 2007. Nyt lonuhetaan: Kodaid ovttastuvvan guovttegielat máná suomagielas. J. Ylikoski & A. Aikio (toim.) *Sámit, sánit, sánehámit: Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 183–201.

- Ijäs, Johanna. 2011. *Davvisámegiela finihitta vearbahámiid sojahanvuogádaga očcodeapmi vuollel golmmajahkásaš máná gielas*. Oulun yliopisto. Giellagas-instituutti. Akateeminen väitöskirja. Kárášjohka: Davvi Girji.
- ILO = International Labour Office. 1989. ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 (No. 169). <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C169> (viitattu 29.5.2013)
- ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. 2007. Vedtatt av ILOs generalkonferanse 27. juni 1989. Ratifisert av Norge 20. juni 1990. Trådte i kraft 5. september 1991. Revidert uoffisiell oversettelse pr 8. mai 2007. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o.html?id=451312> (viitattu 11.3.2014).
- Iskanius, Sanna. 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylä. Akateeminen väitöskirja.
- Jaffe, Alexandra Mystra 1999. *Ideologies in action: language politics on Corsica*. Hague: Mouton de Gruyter, Berlin: Walter de Gruyter.
- Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin. 2010. Introducing semiotic landscape. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.) *Semiotic landscapes: Language, image, space*. Advances in sociolinguistics. London, New York, NY: Continuum International Publishing Company, 1–40.
- Johansen, Åse Mette & Bull, Tove. 2012. Språkpolitikk og (u)synleggjering i det semiotiske landskapet på Universitetet i Tromsø. *Nordlyd: Tromsø university working papers on language & linguistics* 39, 2. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 17–45. <http://septentrio.uit.no/index.php/nordlyd/article/view/2472> (viitattu 7.5.2013).
- Johnson, Eric J. 2011. (Re)producing linguistic hierarchies in the United States: Language ideologies of function and form in public schools. *International Journal of Linguistics*, 3, 1, E12, 1–22.
- Jokinen, Arja. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jomppanen, Marjatta. 2009. *Pohjoissaamen ja suomen perusinfinitiivi vertailussa leat ja olla -verbien yhteydessä*. Oulun yliopisto. Giellagas-instituutti. Acta Universitas Ouluensis B Humaniora 92. Oulu. Akateeminen väitöskirja.
- Jones, Rodney. 2005. Sites of engagement as sites of attention: Time, space and culture in electronic discourse. Teoksessa S. Norris & R. Jones (toim.) *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis*. London: Routledge, 144–154.
- Joona, Tanja. 2012. *ILO Convention No. 169 in a Nordic context with comparative analysis: An interdisciplinary approach*. Juridica Lapponica 37. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Joona, Tanja. 2013. Saamelaiden oikeudet ja asema alkuperäiskansana. Teoksessa E. Palonen, H. Tuominen, H. Gurhanli, A. Kangas, H. Käyrä, P. Lundbom, A. Malkopoulou, J. Nykänen, L. Parkkinen, J. Rainio-Niemi, H. Smith & S. Särnä

- (toim.) *Politiikasta. fi: Artikkeleita ja keskusteluja ajankohtaisista poliittisista ilmiöistä, yhteiskunnan tapahtumista ja tutkimuksista*. Valtiotieteellinen yhdistys, Politiikka-lehti, Rauhantutkimusyhdistys, Kulttuuripolitiikan tutkimuksen seura. <http://www.politiikasta.fi/article/saamelaisten-oikeudet-ja-aseamalkuper%C3%A4iskansana> (viitattu 29.5.2013).
- Kallen, Jeffrey. 2009. Tourism and representation in the Irish linguistic landscape. Teoksessa E. Shohamy & D Gorter (toim.) *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge, 270–284.
- Kallen, Jeffrey L. 2010. Changing landscapes: Language, space and policy in the Dublin linguistic landscape. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.) *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London: Continuum, 41–58.
- Kalliokoski, Jyrki. 2009. Tutkimuskohteena monikielisyys ja kielten kohtaaminen. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–22.
- Kaplan, Robert B. & Baldauf, Richard B. Jr. 1997. *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kaplan, Stephen. 1983. A model of person-environment compatibility. Environment compatibility. *Environment and Behavior*, 15, 311–332. http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/66976/10.1177_0013916583153003.pdf;jsessionid=C8DC785665098A434AEDBBE9DB7C62E1?sequence=2 (viitattu 11.5.2013).
- Kaushanskaya, Margarita, Yoo, Jeewon & Marian, Viorica. 2011. The effect of second-language experience on native-language Processing, *VIAL*, 8, 2011, 54–77. <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2011-Article3.pdf> (viitattu 17.5.2013).
- Kawakami, Alice J., Aton, Kanani, Cram, Fiona, Lai, Morris K. & Porima, Laurie. 2007. Improving the practice of evaluation through indigenous values and methods: Decolonizing evaluation practice: Returning the Caze from Hawai'i and Aotearoa. *Huilili: Multidisciplinary research on Hawaiian well-being* 4, 1, 319–348. http://www.ksbe.edu/spi/Huilili/vol_4/improving_the_practice_of_evaluation_through_indigenous_values_and_methods.pdf (viitattu 13.2.2013).
- Kelly-Holmes, Helen & Atkinson, David. 2007. Minority language advertising: A profile of two Irish-language newspapers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 34–50.
- Keskitalo, Pigga. 2010. *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Lapin Yliopisto. Kavatus-tieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Diedut 1/2010. Guodageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, Pigga & Määttä, Kaarina. 2011a. Sámegielat álgoohpahusa gielalaš iešvuodat. *Sámi diedalaš áigečála* 1, 2011, 67–94.
- Keskitalo, Pigga & Määttä, Kaarina. 2011b. *Sámi pedagogihka iešvuodat / Saamelaispedagogiikan perusteet / Grunderna i samisk pedagogik / The Basics of Sámi Pedagogy / Osnovy saamskoj pedagogiki*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2011. The Prospects of Ethnography at the Sámi School. *Journal of Studies in Education*, 1. Macrothink Institute, 1–30.
- Kharkhurin, Anatoliy. 2012. *Multilingualism and Creativity*. Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- King, Jeannette. 2009. Language is Life. Teoksessa J. Reyhner & L. Lockard (toim.) *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance & lessons learned*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 97–108. <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-8.pdf> (viitattu 30.5.2013).
- King, Kendall A. 2000. Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3,3, 167–184.
- King, Linda & Schielmann, Sabine. 2004. *The challenge of indigenous education – practice and perspectives*. Paris: Unesco.
- Koivusalo, Hilkka & Salenius, Hannele. 2012. Aistit avoinna oppimaan. Opettajaopiskelijoiden oppimistyyliä ja havainnollistaminen. Kehittämishanke. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38518/Koivusalo_Salenius.pdf?sequence=2 (viitattu 30.7.2013).
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. 2013. ILO-konvensjon om urfolks rettigheter. http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk/internasjonalt_urfolksarbeid/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-.html?id=487963 (viitattu 11.03.2013).
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. 2014. Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/samepolitikk/samiske_sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom.html?id=633281 (viitattu 13.1.2014).
- Korhonen, Mikko. 1981. *Johdatus lapin kielen historiaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kroskrity, Paul V. 2000. Regimenting languages: Language ideological perspectives. Teoksessa P. V. Kroskrity (toim.) *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Sante Fe, New Mexico: School of American Research Press, 1–34.
- Kulonen, Ulla-Maija, Pentikäinen, Juha & Seurujärvi-Kari, Irja. 1994. (toim.). *Johdatus saamentutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kunnas, Niina. 2006. Yksi, kaksi vai monta kirjakieltä? Vienankarjalaisten kanta kirjakielidebattiin. *Virittäjä* 2/2006, 229–247.

- Kunnskapsdepartementet. 2002. Framtidig tilknytningsform for de statlige samiske videregående skolene. Rapport fra arbeidsgruppa. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/dok/hoering/p10130092/statens-samiske-videregaende-skoler-rapp.html?id=412967%297.11.2011> (viitattu 30.1.2013).
- Kunnskapsministeriet. 2013. Grunnopplæring. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408> (viitattu 28.1.2013).
- Kuokkanen, Rauna. 2007. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet: Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 142–155. http://rauna.files.wordpress.com/2007/10/014_postkolo_kuokkanen.pdf (viitattu 25.5.2013).
- Kurtakko, Kyösti. 1985. Kasvatus arkipäivän ilmiönä. Teoksessa Kurtakko K. (toim.) *Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen*. Lapin korkeakoulu. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisu C: 7, 34–65.
- Kuuskorpi, Marko. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö -Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Kvale, Steinar 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kymlicka, Will & Patten, Alan. 2003. Language rights and political theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 3–21.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina. 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 1, 23–49.
- Lane, Pia. 2011. The Birth of the Kven Language in Norway: Emancipation through state recognition. *International Journal of the Sociology of Language*, 209, 57–74. <http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2011.2011.issue-209/ijsl.2011.021/ijsl.2011.021.xml> (viitattu 18.11.2013).
- Lanza, Elisabeth & Woldemariam, Hirut. 2009. Language ideology and Linguistic landscape: Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY, London: Routledge.

- Lappalainen, Sirpa. 2006. *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 205. Akateeminen väitöskirja.
- Lappalainen, Sirpa. 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtan koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, Sirpa, Berg, Päivi & Mietola, Riitta. 2011. Kulttuuritutkimuksellinen kasvatustieteen tutkimus? *Kasvatus* 5/2011, 411–414.
- Larsson, Lars-Gunnar. 1997. Prästen och ordet Ur den samiska lexikografins histori. Teoksessa H. Bergenholtz & S.-G. Malmgren (toim.) *Lexico Nordica* 4. Nordisk forening for leksikografi i samarbaid med Nordisk språkråd, 101-118 <http://nordisksprogkoordination.org/nfl/publikationer/lexiconordica/LexicoNordica%201997.pdf#page=110> (viitattu 12.3.2013).
- Lazdina, Sanita & Marten, Heiko. F. 2009. The “Linguistic Landscape” Method as a Tool in Research and Education of Multilingualism: Experiences from a Project in the Baltic States. Teoksessa A. Saxena & Å. Viberg (toim.) *Multilingualism: Proceedings of the 23rd Scandinavian conference of linguistics Uppsala University 1–3 October 2008*. Acta universitatis upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 8. Uppsala: Uppsala universitet.
- LeCompte, Margaret & Preissle, Judith. 1993/1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Toinen uudistettu painos. Mukana R. Tesch. San Diego: Academic Press.
- Leeman, Jennifer & Modan, Gabriella. 2009. Commodified language in China town: A contextualized approach to linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics* 13,3, 332–362.
- Lehtola, Veli-Pekka. 1997a. *Saamelaiset – historia, yhteiskunta ja taide*. Inari Kustannus Puntsi.
- Lehtola, Veli-Pekka. 1997b. *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2012. *Saamelaiset suomalaiset -kohtaamisia 1896–1953*. Helsinki: SKS.
- Leiwo, Matti. 1999. Suomen romanikielen asemasta ja huollosta. Teoksessa S. Pekkola (toim.) *Sadanmiehet. Aarni Penttilän ja Ahti Rytkösen juhla kirja*. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 127–39.
- Leiwo, Martti. 2009. Kielikontaktit antiikissa. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 265–287.
- Liebkind, Karmela. 1999. Sosial psychology. Teoksessa Joshua Fishman (toim.) *Handbook of language and ethnic identity*. New York, NY: Oxford University Press, 18–31.

- Lindgren, Anna-Riitta. 2000. *Helsingin saamelaiset ja oma kieli*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 801. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lindsey, Kim A., Manis, Franklin R., & Bailey, Caroline E. 2003. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95, 482–494.
- Linkola, Anni. 1996. *Koltansaamen nykytilanne vähemmistökielenä Suomessa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Linnatsalo, Saara. 2002. *Kasvatuksellinen hyväksyntä ja torjunta kolmessa sukupolvessa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268660/isbn9514268660.pdf> (viitattu 22.11.2013).
- Lund, Svein. 2001. *Árbevierus fidnomáhttui: Sámi máhttu fidnofágain*. Høgskolen i Akerhus. Hovedfagsoppgave.
- Lund, Svein. 2002. Riikka joatkkaskuvllaid vuogádahkii. L. Gran, L. R. Haldorsen, E. Hætta Eriksen, A. L. Dahl (toim.) *Árbevieruin ja oahpuin boahhteáigái / Med tradisjon og kunnskap inn i framtiden: Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla / Samisk videregående skole og reindriftskole 1952–2002*. Alta: Fagtrykk, 25–39.
- Lund, Svein. 2003. *Sámi skuvla vai “Norsk Standard”? Norgga skuvlaodastusat ja sámi oahpahuš*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Lund, Svein. 2007. Davvinjargga mañimus sámegeielat mánát. Mitalan Ingunn Utsi. Teoksessa S. Lund, E. Boine & S. Broch Johansen (toim.) *Sámi skuvlahistorjá-Ártihkkalat ja muttut skuvlaeallimis Sámis*. Kárášjohka: Davvi girji.
- Luk, Jasmine C. M. & Lin, Angel M. Y. 2007. *Classroom interactions as cross-cultural encounters: Native speakers in EFL classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Luutonen, Jorma. 2006. Kirjakielten variaatiosta. Turku: Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/37664/artikkeli2006Luutonen.pdf?sequence=1> (viitattu 25.4.2012).
- Lüdi, Georges. 2007. The Swiss model of plurilingual communication. Teoksessa L. Zeevaert & J. D. ten Thije (toim.) *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Hamburg studies on multilingualism. Hamburg: University of Hamburg, 159–178.
- Lyman, Stanford M. & Scott, Marvin B. 1970. *A sociology of the absurd*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lähteenmäki, Maria. 2004. *Kalotin kansaa. Rajankäynnit ja vuorovaikutus Pohjoiskalotilla 1808–1889*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Länsman, Anne & Tervaniemi, Saara. 2012. *Saamen kielen käyttö Utsjoella*. Utsjoki: Saamelaiskäräjien saamen kielen toimisto, ”Saamen kielikeskus Utsjoelle” -esiselvityshanke. <http://www.utsjoki.fi/media/Elinkeinotoimi/Hankkeet/Kielikeskus/saamenkielenkaeyttoeSUOMInet.pdf> (viitattu 12.03.2014).

- MacNeil, Morag & Stradling, Bob. 2001. Strategies for sustaining the gaelic communities in Scotland: An exploration of community-based and educational services on issues of language and culture. Teoksessa S. Skålnes (toim.) *Sustaining and supporting the lesser used languages*. Oslo: Norwegian Institute for Urban and Regional Research, 12–52.
- Magga, Ole Henrik. 1985. *Davvisámegiela čállinvuohki: Čállinvuohkebargu 1973 rájis*. Diedut nr 2. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Magga, Ole Henrik. 1994. En samisk skole. L. Eriksen (toim.) *Čehppodat sámiid várás - 25 jagi ávvočála: 1969–1994*. Kárášjohka: Sámi joatkkaskuvla.
- Magga, Ole Henrik. 2004. Leatgo Norgga giellalágat ja hálddahuovuoit duohta dorvun sámegillii? Teoksessa T. Magga & V.-P. Lehtola (toim.) *Sámiid rievttit gillii ja historjái. Saamelaišten oikeudet kieleen ja historiaan*. Publications of the Giellagas Institute, 3. Vol 3. Oulu: Oulun yliopisto.
- Malinowski, David. 2009. Authorship in the linguistic landscape: A multimodal-performative view. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.), *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge, 107–125.
- Malinowski, David. 2012. *Language learning and linguistic landscape research: A two-way street*. A presentation for the 4th International Workshop on Linguistic Landscape, in Addis Ababa, Ethiopia, February 24, 2012. <http://prezi.com/rxtvg-mihiowr/language-learning-and-linguistic-landscape-research-a-two-way-street/> (viitattu 30.5.2013).
- Marten, Heiko, Van Mensel, Luk & Gorter, Durk. 2012. Studying minority languages in the linguistic landscape. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Pelgrave Studies in Minority Languages and Communities. New York: Palgrave Macmillan, 1–15.
- Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian & Creese, Angela. 2012. Introduction: A sociolinguistics of multilingualism of our times. Teoksessa M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (toim.) *The Routledge handbook of multilingualism*. London, New York, NY: Routledge, 1–26.
- Maurais, Jaques & Monnier, Daniel. 1996. *Le statut des langues dans l'affichage à Montréal en 1996*. Québec: Conseil de la langue française.
- May, Stephen. 2001. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. London: Pearson Longman.
- May, Stephen. 2012/2001. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. New York, NY, Oxon: Routledge.
- Mazzullo, Nuccio. 2012. The sense of time in the north: A Sámi perspective. *Polar Record*, 48, 214–222. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8582692>. (viitattu 10.3.2014).
- McCarty, Teresa. 2002. *A place to be Navajo: Rough Rock and struggle for self-determination in indigenous schooling*. Routledge.

- McCarty, T. L. 2009. The impact of high-stakes accountability policies on Native American learners: Evidence from research. *Teaching Education*, 20 1, 7–29.
- McCarty, Teresa L. (toim.) 2010/2005. *Language, literacy and power in schooling*. New York, NY, London: Routledge.
- McCarty, Teresa L. 2011. Introducing Ethnography and Language Policy. Teoksessa Teresa McCarty (toim.) *Ethnography and Language Policy*. New York, NY, London: Routledge, 1–28.
- McCarty, Teresa, Romero-Little, Mary Eunice, Warhol, Larisa & Zepeda, Ofelia. 2011. Critical ethnography and indigenous language survival: Some new directions in language policy research and praxis. Teoksessa Teresa McCarty (toim.) *Ethnography and Language Policy*. New York, NY, London: Routledge, 31–52.
- McGroarty, Mary. 2008. The political matrix of linguistic ideologies. Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (toim.) *The handbook of educational linguistics*. Malden Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 98–112.
- Milani, Tommaso M. 2013. *Whither linguistic landscapes? – The sexed facets of ordinary sings*. Tilburg University. Tilburg Papers in Cultural Studies 53. http://www.tilburguniversity.edu/upload/8bb66cff-8b94-4270-8e5f-f35f3e620a89_TPCS_53_Milani.pdf (viitattu 16.7.2013).
- Minde, Henry. 2005. *Sápmelaččaid dáruiduhttin: Manne, movt ja makkár váikkusaid buvttii?* Gáldu čála: Álgobmotvuoigatvuodaid áigečála 3/2005. Guovdageaidnu: Gáldu, Álgobmotvuoigatvuodaid gelbolašvuodaguovddáš. <http://www.galdu.org/govat/doc/mindesamisk.pdf> (viitattu 19.11.2012).
- Moriarty, Mairead. 2012. Language ideological debates in the linguistic landscape of an Irish tourist town. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 74–88.
- Myntti, Kristian. 1997. Suomen saamelaisten yhteiskunnallinen osallistuminen ja kulttuuri-itsehallinto. Raportti oikeusministeriölle. Osa I. Oikeusministeriö. Lainvalmisteluosaston julkaisu 2/1997. Helsinki.
- Mäkelä, Klaus. 1990. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus
- Nakamoto, Jonathan, Lindsey, Kim A. & Manis, Franklin R. 2008. A cross-linguistic investigation of English language learners' reading comprehension in English and Spanish. *Scientific Studies of Reading* 12, 4, 352–371.
- Ngũgĩ, wa Thiong'o. 1999/1986. *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. London: Heinemann.
- Nicholas, Sheilah E. 2011. "How are you Hopi if you can't speak it?" An ethnographic study of language as cultural practice among contemporary Hupi youth. T. McCarty (toim.) *Ethnography and language policy*. New York, NY, London: Routledge, 53–75.
- Nickul, Klaus Peter. 1994. *Samisk grammatikk*. Toinen painos. Davvi girji.

- Niemi, Einar. 1997. Sami history and the frontier myth. Teoksessa Harald Gaski (toim.) *Sami culture in a new era*. Karasjok: Davvi Girji.
- NOU 1985:14. 1985. *Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Kulturdepartementet. <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154576-nou1985-14.pdf> (viitattu 15.5.2012).
- NOU 1995:18. 1995. *Ny lovgivning om opplæring "...og for øvrig kan man gjøre som man vil."* Norges offentlige utredninger. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Norris, Sigrid. 2004. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London, New York, NY: Routledge.
- Norton, Benny. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Nuolijärvi, Pirkko. 2000. Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–38.
- Nuorgam, Pia & Karhu, Juha. 2010. Saamelaiskäsityön (duodjin) oikeudellinen suoja osana saamelaiskulttuuria. Teoksessa K. T. Kokko (toim.) *Kysymyksiä saamelaisien oikeusasemasta*. Lapin yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja B 30. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 172–184.
- Nystad, Inger Marie Kristine. 2003. *Mannen mellom myte og modernitet*. Nesbru: Vett og Viten.
- Näkkäljärvi, Klemetti. 2013. *Jauristunturin poropaimentolaisuus: Kulttuurin kehitys ja tietojärjestelmä 1930–1995*. Oulun yliopisto. Kulttuuriantropologian laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Ogbu, John U. 1981. School ethnography: a multilevel approach. *AEQ*, 12, 3–29.
- Olthuis, Marja-Liisa, Kivelä, Suvi & Skutnabb-Kangas, Tove. 2013. *Revitalising indigenous languages: How to recreate a lost generation?* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Opas, Minna. 2004 Mitä on uskontoetnografia? Teoksessa Outi Fingerroos, Minna Opas & Teemu Taira (toim.) *Uskonnon paikka. Kirjoituksia uskontojen ja uskontoteorioiden rajoista*. Helsinki: SKS, 153–182.
- Opplæringslova. 1998. LOV-1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsdepartementet. 17.7.1998 nr. 61. <http://www.lovdاتا.no/all/tl-19980717-061-007.html#6-3> (viitattu 10.9.2012).
- Ordbok.no. 2010. Språkrådet. Oslo: Universitetet i Oslo. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kul&ordbok=bokmaal>. (viitattu 28.12.2012).
- Ordóñez, Claudia Lucia, Carlo, Maria, Snow, Catherine & McLaughlin, Barry. 2002. Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 719–728.

- Palmu, Tarja. 2002. Äidinkielen oppikirjoista ja muista koulun teksteistä: Sukupuolen rakentuminen rivien välissä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa –yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1. <http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf> (viitattu 8.5.2013).
- Palmu, Tarja. 2003. *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. – Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopisto. kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Paksuniemi, Merja, Määttä, Kaarina & Keskitalo, Pigga. 2012. Suomelaš oahpaheaddjioahpu historjjálaš ja pedagogalaš duogaš Durdnosa oahpaheaddjiseminára ov-damearkka bokte. Teoksessa Pigga Keskitalo & Kaarina Määttä (toim.) *Ulbmilin Sámi pedagogihka ollašuttin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 25–44.
- Patrick, Donna. 2012a. Indigenous contexts. Teoksessa M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Greese (toim.) *The Routledge handbook of multilingualism*. London, New York, NY: Routledge, 29–48.
- Patrick, Donna. 2012b. Indigenous Languages, Education, and Urbanization: Directions for practice and research. Plenary address [Äänitetty esitelmä] Aboriginal Languages in Canada Conference 31.5.2012. University of Calgary. <http://werk-lund.ucalgary.ca/node/1440> (viitattu 18.11.2013).
- Patton, Michael Quinn. 1980. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paunonen, Heikki. 2009. Suomalaisen sosiolinguistiikan ja kielisosiologian näkymiä. *Virittäjä* 4/2009, 557–570. <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4222/3939> (viitattu 25.5.2013).
- Pavlenko, Aneta. 2009. Language conflict in post-Soviet linguistic landscapes. *Journal of Slavic Linguistics* 17, 247–274.
- Pennycook, Alastair. 2009. Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY: Routledge, 302–312.
- Pennycook, Alastair. 2010. Spatial narrations: Graffscapes and city souls. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.) *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London: Continuum, 137–150.
- Phillipson, Robert. 2000. (toim.) *Rights to language: Equity, power and education*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pietikäinen, Sari, Alanen, Riikka, Dufva, Hannele, Kalaja, Paula, Leppänen, Sirpa & Pitkänen-Huhta, Anne. 2008. Linguaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism* 5, 2, 79–99.
- Pietikäinen, Sari, Lane Pia, Salo, Hanni & Laihiala-Kankainen Sirkka. 2011. Frozen actions in the Arctic linguistic landscape: A nexus analysis of language processes in visual space. *International Journal of Multilingualism*, 1–22.

- Pietikäinen, Sari, Laihiala-Kankainen Sirkka, Huss Leena & Salo, Hanni. 2011. Kieli ja kokemus: Vähemmistökieli kolmen perhesukupolven kielielämäkerroissa. *Puhe ja kieli*, 31,2, Academia.edu, 67–88. http://www.academia.edu/2625052/Kieli_ja_kokemus._Vahemmistokieli_kolmen_perhesukupolven_kielielamakerroissa (viitattu 25.5.2013).
- Pietilä, Piritta. & Lauhamaa Pigma. 2008. Kasvatusantropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Kasvatusalan tutkimuksia 38. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 439–455.
- Pollock, Mica. 1997/1987. Class discussion –comparing Hutterite education and an inner city school. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process: Anthropological approaches*. 3. painos. Prospects Heights: Waveland, 548–557.
- Porsanger, Jelena. 2007. “*Bassejoga čáhci*”: *Gáldut nuortasámiid eamioskkoldaga birra algoálbmotmetodologijaid olis*. Kárášjohka: Davvi girji.
- Proctor, Patrick, Carlo, Maria, August, Diane & Snow, Catherine. 2006. The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 159–169.
- Pruuki, Lassi. 2008. *Ilo opettaa: Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puzey, Guy. 2007. *Planning the Linguistic Landscape: A Comparative Survey of the Use of Minority Languages in the Road Signage of Norway, Scotland and Italy*. University of Edingburgh. Msc by research Scandinavian studies. <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/2118/1/2007PuzeyGDissertationMSc.pdf> (viitattu 28.5.2013).
- Puzey, Guy. 2012. Two-way traffic: How linguistic landscape reflect and influence the politics of language. Teoksessa D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 127–147.
- Pääkkönen, Erkki. 1995. *Saamelaisuus sirkumpolaarisena etnisyytenä*. Diedut 1/1995. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Rampton, Ben. 1995. Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialization. *Pragmatics*, 5, 4, 485–513. <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article/view/474/406> (viitattu 30.5.2013).
- Rantala, Taina. 2005. *Oppimisen iloa etsimässä: Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 88. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rantala, Taina. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 215–283.
- Rantala, Taina. 2008. Tutkiva opettaja eläytyy, etäännyy ja sitoutuu. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*:

- Paradigmat katosivat, mitä jäi jäljelle?* Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 38. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rantala, Taina. 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa J. Viteli, & A. Östman (toim.) *Tuovi 7. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. http://metodologia.files.wordpress.com/2009/10/rantala_kouluetnografia050509.pdf (viitattu 16.11.2013).
- Rasmus, Minna. 2008. *Bággu vuolgit, bággu birget: Sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskvvlla ásodagain 1950-1960-logus*. Publications of the Giellagas Institute 10. Oulu: Giellagas-instituutti.
- Rasmussen, Torkel. 2012. Sámegielaid ealáskahttin ja hehttehusat Suomas. Teoksessa Píggá Keskitalo & Kaarina Määttä (toim.) *Ulbmilin Sámi pedagogihka ollašuhhtin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 71–92.
- Rasmussen, Torkel. 2013. *Go ealáska, de lea váttis dápmat. Davvisámegiela etnolingvisttalaš ceavzinnávccaid guorahallan guovtti gránnjágielddas Deanus ja Ohcejogas 2000-logu álggus*. UiT Norges arktiske universitet. Doktor avhandling.
- Rasmussen, Torkel & Nolan, John Shaun. 2011. Reclaiming Sámi Languages: Indigenous Language. Emancipation from East to West. *International Journal of the Sociology of language*, 209, 35–55.
- Rautio Helander, Kaisa 2007. Sámi báikenamat 1700-logu eanamihtideamis – árbevieruid ja riekteipmárdusa dutkanfáddán. *Sámi dieđalaš áigečála* 1-2/2007, 138–160.
- Rautio Helander, Kaisa. 2008. *Namat dan nammii: Sámi báikenamaid dáruiduhttin Várjjaga guovllus Norgga uniovdnaáiggi loahpas*. Oulun yliopisto: Giellagas instituutti. Akateeminen väitöskirja. Dieđut 1/2008. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Rautio Helander, Kaisa. 2011. Sámi báikenamat, válddi relašuvnnat ja representašuvdna. *Sámi dieđalaš áigečála*, 1, 19–41.
- Rautio Helander, Kaisa. 2013. Teoksessa May, Stephen. (toim.) Refereed conference proceedings of the 3rd international conference on language, education and diversity. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Reagan, Timothy. 2002. *Language, education and ideology: Mapping the linguistic landscape of U.S. schools*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Reershemius, Gertrud. 2011. Reconstructing the past? Low German and the creating of regional identity in public language display. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32,1, 33–54.
- Reh, Mechthild. 2004. Multilingual writing: a reader-oriented typology — with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*, 170, 1–41.

- Ricento, Thomas. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. Teoksessa T. Ricento (toim.) *Ideology, politics, and language policies: Focus on English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 9–24.
- Robson, Bridget & Reid, Papaarangi. 2001. *Ethnicity matters. Review of the measurement of ethnicity in official statistics. Māori perspectives paper for consultation. Te Rōpū Rangahau Hauora a Eru Pōmarefor Statistics New Zealand*. Wellington, New Zealand: Statistics New Zealand.
- Romaine, Suzanne. 1994. *Language in Society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, Suzanne. 1995/1989. *Bilingualism*. Toinen painos. Oxford: Blackwell Publishers.
- Romaine, Suzanne. 2000. Multilingualism. Teoksessa M. Aronoff & J. Rees-Miller (toim.) *The handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell, 513–533.
- Rose, Anne, Shneiderman, Ben & Plaisant, Catherine. 1995. An applied ethnographic method for redesigning user interfaces. *Proc. Symposium on Designing Interactive Systems (DIS '95)*, ACM Press, University of Maryland, Maryland, MD, 115–122. <http://hcil2.cs.umd.edu/trs/95-07/95-07.html> (viitattu 1.6.2013).
- Rowland, Luke. 2012. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 4, 494–505.
- Ruiz, Richard. 1984. Orientations in Language planning. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 8, 15–34.
- Ryle, Gilbert. 1996/1968. The thinking of thoughts what is 'le penseur' doing. *Studies in Anthropology*, 11. The University of Kent and Canterbury: The Center for Social Anthropology and Computing. Uudelleenpainos teoksesta *University Lectures*, 18. University of Saskatchewan. http://lucy.ukc.ac.uk/CSACSIA/Vol11/Papers/ryle_1.html (viitattu 11.3.2014).
- Räikkälä, Anneli & Reuter, Mikael. 1998. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kieli-poliittinen ohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. <http://www.kotus.fi/?s=2064> (viitattu 24.9.2013).
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (viitattu 31.1.2013).
- Saarikivi, Janne. 2011. Saamelaiskielet – nykypäivää ja historiaa. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari, P. Halinen & R. Pulkkinen (toim.) *Saamentutkimus tänään*. Tietolipas 234. Helsinki: SKS, 77–119.
- Sachdev, Itesh & Bourhis, Richard Y. 1990. Language and social identification. Teoksessa D. Abrams & M. Hogg (toim.) *Social identity theory: Constructive and critical advances*. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.

- Salo, Hanni. 2012. Using linguistic landscape to examine the visibility of Sámi languages in the North Calotte. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. Hampshire, New York, NY: Palgrave Macmillan, 243–259.
- Salo, Ulla-Maija. 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sámediggi. 2011. Sámedikki jienastuslohkui. (Norjan saamelaiskäräjien vaaliluettelo 2011). <http://www.samediggi.no/Valga/Kampanjeside/Jienastuslohku/Samedikki-jienastuslohkui-2011>. (viitattu 18.11.2013).
- Sámediggi. 2012a. Sámediggediedáhus sámegiela birra. Kárášjohka: Sámediggi. <http://www.samediggi.no/Giella/Samediggediedahus-samegiela-birra>. (viitattu 25.2.2014).
- Sámediggi. 2012b. Sámegielaid hálddašanguovlu. Kárášjohka: Sámediggi. <http://www.samediggi.no/Giella/Samegielaid-halddasanguovlu> (viitattu 11.12.2013).
- Sameloven. 1987. LOV 1987-06-12 nr 56: Lov om sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven) 12.6.1987 nr. 56. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56> (viitattu 13.1.2014).
- Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla – Samisk viederegående skole og reindriftskole. 2010. *Årsmelding 2010*.
- Samisk videregående. 2009. Skuvlla birra. Kautokeino: Samisk videregående skole og reindriftskole. <http://www.samisk.vgs.no/> (viitattu 29.5.2013).
- Sammallahti, Pekka. 1993. *Sámi-suoma-sámi sátnegirji. Saamelais-suomalais-saamelainen sanakirja*. Ohcejohka: Girjegiisa.
- Sammallahti, Pekka. 1998. *The Saami languages: An introduction*. Kárášjohka/Karasjok: Davvi Girji.
- Sarhimaa, Anneli. 2010. Uusia tutkimusnäkökulmia monikielisyyteen ja kielten moninaisuuteen Euroopassa. *XXXVII Kielitieteen päivät Helsingissä. Plenaariesitelmien tiivistelmät*. http://www.helsinki.fi/kielitieteenpaivat2010/KTP_tivistelmat.pdf (viitattu 15.3.2013).
- Sarivaara, Erika Katjaana. 2010. Máttuid giela gáhtten -Stáhtusmeahttun sápmelaččaid sámegiela ealáskahttin Suoma beale Sámis. *Sámi diedalaš áigečála* 1, 51–69.
- Sarivaara, Erika Katjaana. 2012. *Statuksettomat saamelaiset – Paikantumisia saamelaisuuden rajoilla*. Akateeminen väitöskirja. Diedut 2/2012. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Schein, Edgar. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Schlick, Maria. 2002. The English of shop signs in Europe. *English Today*, 18, 2, 3–7.

- Schmidt, Ulrike. 2008. Language loss and the ethnic identity of minorities. *ECMI Issue Brief #18*. Flensburg: European Center for Minority Issues. http://www.ecmi.de/uploads/tx_lfpubdb/brief_18.pdf (viitattu 15.7.2013).
- Scollon, Ron. 2001. *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong. 2003. *Discourses in places: Language in the material world*. London: Routledge.
- Sebba, Mark. 2007. Identity and language construction in an online community: the case of 'Ali G'. Teoksessa Peter Auer (toim.) *Social identity and communicative styles - An alternative approach to linguistic variability*. Berlin: Mouton/de Gruyter, 361–392. http://www.academia.edu/1363438/Identity_and_language_construction_in_an_online_community_The_case_of_Ali_G.pdf (viitattu 30.5.2013).
- Sebba, Mark. 2010. Discourses in Transit. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.) *Semiotic landscapes: language, image, space*. London: Continuum, 59–76.
- Sebba, Mark. 2012. Researching and Theorising Multilingual Texts. Teoksessa M. Sebba, S. Mahootian & C. Jonsson (toim.) *Language mixing and code-switching in writing*. Routledge critical studies in multilingualism. New York, NY, London: Routledge, 1–26.
- Selkälä, Arto. 2008. Tutkijan valintojen seurauksista lomaketutkimuksessa. Teoksessa K. Lempiäinen & O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino, 219–230.
- SEG. 2000. *Undersøkelse av bruken av samisk språk*. Tana: Samisk nærings- og utredningscenter.
- Seurujärvi-Kari, Irja. 2012. *Ale jaskkot eatnigiela. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille*. Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, New York, NY: Routledge.
- Shohamy, Elana, Ben-Rafael, Eliezer & Barni, Monica (toim.) 2010. *Linguistic Landscape in the city*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Shohamy, Elana & Ghanzanleh-Mahajneh, Marwan Abu. 2012. Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a 'minority' language in Israel. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. London, New York, NY: Palgrave MacMillan, 89–106.
- Shohamy, Elana & Gorter, Durk. 2009. Introduction. Teoksessa E. Shohamy, & D. Gorter (toim.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge, 1–10.
- Shohamy, Elana & Waksman, Shoshi. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena. Teoksessa E. Shohamy, & D. Gorter (toim.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge, 313–331.

- Shulman, Lee S. 1986. Paradigms and research program in the study of teaching: A contemporary perspective. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. A Project of the American Educational Research Association. New York, NY: Macmillan Publishing Company, 3–36.
- Silen, Saija. Tieteellisen posterin peruseriaatteita. Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen posterikurssin materiaalit. Jyväskylän yliopisto. <http://www.arthis.jyu.fi/digicult/posteri/posteri/index.html> (viitattu 1.11.2012).
- Silius, Kirsi & Tervakari, Anne-Maritta. 2006. 4. luento MATHM-57550 Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. <http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/kvalitutk/2005/luennot2005/liitteet/kvalit170106.pdf> (viitattu 1.6.2013).
- Sindell, Peter S. 1997/1987. Some discontinuities in the enculturation of Mistassini Cree Children. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process – anthropological approaches*. 3. painos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 383–392.
- Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel. 1996. *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skeggs, Beverly. 1997. *Formations of glass & gender*. London: SAGE.
- Skeggs, Beverly. 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa S. Delamont, P. Atkinson & A. Coffey (toim.) *Handbook of ethnography*. London. Sage, 426–443.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2002. Linguistic human rights in education: Western hypocrisy in European and global language policy. Teoksessa T. Lahdelma, J. Jankovics, J. Nyerges & P. Laihonon (toim.) *Hatalom és kultúra: Plenáris előadások & kerekasztal vitaindítók / Power and culture: Plenary sessions & round-table introductions*. The 5th International Conference of Hungarian Studies. Jyväskylä. <http://mek.oszk.hu/05500/05558/05558.pdf> (viitattu 11.3.2014).
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2012. Indigenoussness, human rights, ethnicity, language, and power. Teoksessa O. García & G. Schweid Fishman (toim.) *Cultural autonomy and Fishmanian sociolinguistics*. *International Journal of the Sociology of Language*, 213, 87–104.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Dunbar, Robert. 2010. *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*. Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples' Rights No 1, 2010, Guovdageaidnu/Kautokeino: Gáldu, Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.
- Skutnabb-Kangas, Tove, Phillipson, Robert, Mohanty, Ajit K. & Panda, Minanti (toim.). 2009. *Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Slotte-Lüttge, Anna & Forsman, Liselotte. 2013. *Skolspråk og lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/150655_Skolsprak_och_larande.pdf (viitattu 12.3.2014).
- Smith, Carsten. 2008. Samiske rettigheter i nordisk perspektiv. Teoksessa J. B. Henriksen (toim.) *Samisk selvbestemmelse: innhold og gjennomføring*. Gáldu čála – tidsskrift for urfolks rettigheter 2/2008. Guovdageaidnu/Kautokeino: Gáldu – kompetansesenter for urfolks rettigheter, 128–141.
- Smith, Linda Tuhiwai. 2012/1999. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Toinen painos. London, New York: Zed Books.
- Smolicz, Jerzy J. 1999. Teoksessa M. Secombe & J. Zajda (toim.) *J.J. Smolicz on Education and Culture*. Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Solstad, Karl Jan. 2009. Sammandrag. Teoksessa Jan Solstad (toim.) *Samisk opplæring under LK06-Samisk: Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering*. NF-Rapport 3/2009. Bodø: Nordlandsforskning, 5–9. http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_03.09.pdf (viitattu 29.5.2013).
- Solstad, Karl Jan. 2012. Bruken av samisk språk: trekk i den historiske utviklinga. Teoksessa K. J. Solstad (toim.) *Samisk språkundørsøkelse 2012*. NF-rapport 7/12. Bodø: Nordlands Forsknings, 19–24.
- Spindler, George Dearborn & Spindler, Louise. 1997/1987a. Ethnography. An anthropological view. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process -Anthropological approaches*. Kolmas painos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 50–55.
- Spindler, George Dearborn & Spindler, Louise. 1997/1987b. Cultural process and ethnography. An anthropological perspective. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process: Anthropological approaches*. Kolmas painos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 56–76.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2009. Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. Teoksessa El. Shohamy & D. Gorter (toim.), *The linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, London: Routledge, 25–39.
- Spolsky, Bernard & Cooper, Robert L. 1991. *The languages of Jerusalem?* Oxford: Clarendon Press.
- Spolsky, Bernard. 2010/2008. Introduction: What is educational linguistics? Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (toim.) *The handbook of educational linguistics*. Chister: Willey & Blackwell.
- Stone, Nancy J. 1998. Task type, posters and workspace color on mood, satisfaction and performance. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 175–185.
- Storjord, Marianne H. 2008. *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningsskaping*. Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Akateeminen väitöskirja.

- Storm, Dikka. 2013. *Statsmakt og misjon*. Tromsø universitet. <http://uit.no/Content/305874/Dikka%20Storm.pdf> (viitattu 2.6.2013).
- Strandell, Harriet. 2010. Etnografinen kenttätyö – lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Eettisiä kohtauspaiikkoja tutkimuksen prosessissa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto ja Lapsuuden tutkimuksen verkosto, 92–112.
- Stritikus, Tom T. & Wiese, Ann-Marie. 2006. Reassessing the role of ethnographic methods in education policy research: Implementing bilingual education policy at local levels. *Teacher College Record* 108, 6, 1106–1131.
- Stroud, Christopher & Jegels, Dmitri. 2013. Semiotic landscapes and mobile narrations of place: Performing the local. Tilburg University, Tilburg papers in culture studies, 1–36. https://www.tilburguniversity.edu/upload/efbfe1e-3d45-44cf-9f76-ae9fdccb8f23_TPCS_50_Stroud-Jegels.pdf (viitattu 13.3.2014).
- Stroud, Christopher & Mpendukana, Sibonile. 2009. Towards a material ethnography of linguistic landscape: Multilingualism, mobility and space in a South African township. *Journal of Sociolinguistics* 13/3, 2009, 363–386.
- Styret for de samiske videregående skolene. 2009. *Langsiktig plan*. Høringsutkast.
- Suoranta, Juha. 2008/1999. *Suomalaisen kasvatusantropologian neljä kautta*. WordPress: Juha Suoranta kotisivu. <http://suoranta.files.wordpress.com/2008/07/suomalaisen-kasvatusantropologian-nelja-kautta.pdf> (viitattu 17.11.2013).
- Svonni, Mikael. 1993. *Samiska skolbarns samiska. En undersökning av minoritetsspråks behärskning i en språkbytestext*. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 113. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Svonni, Mikael. 2007/1999. Det tveeggade skolsystemet: Undervisningen av samernas barn i Sverige under 1900-talet fram till 1980. Teoksessa E. Westergren & H. Åhl (toim.) *Mer än ett språk. En antologi om flerspråkigheten i norra Sverige*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, 94–123.
- Syrjälä, Leena. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä, 8–66.
- Syrjäläinen, Eija. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä-Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Akateeminen väitöskirja.
- Syrjäläinen, Eija. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Taipale, Riitta. 2012. *Utsjoen saamenkielisten nuorten kielenkäyttö*. Utsjoki: Sámi Siida ry, Ovttas!-hanke.

- Tesch, Renata. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York, NY: Falmer.
- Tervaniemi, Saara. 2012. *Saamelaisymbolit: politiikkatieteellinen tutkielma saamelaisista yhteisöllisyyden symboleista*. Lapin yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Tibategeza, Eustard Rutalemwa. 2009. *Language-in-Education Planning: A sociolinguistic analysis*. University of the Free State. Faculty of Humanities. Department of Afro-Asiatic Studies, Sign Language and Language Practice. Akateeminen väitöskirja. <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-11222010-143025/unrestricted/TibategezaER.pdf> (viitattu 15.8.2012).
- Todal, Jon. 2002. "Jos fal gáhttet gollegielat": Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet. Universitetet i Tromsø. Avhandling dr. art.
- Todd Garvin, Rebecca. 2010. Responses to the linguistic landscape in Memphis, Tennessee: An urban space in transition. Teoksessa E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (toim.) *Linguistic landscape in the city*, 252–271. Bristol: Multilingual Matters.
- Tollefson, James W. 1991. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London and New York: Longman.
- Tollefson, James W. 2002. Critical issues in educational language policy. Teoksessa J. W. Tollefson (toim.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–19.
- Tollefson, James W. 2006. Critical theory in language policy. Tom Ricento (toim.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell, 42–59.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja. 2007. Etnografia, haastattelut ja (valta)postitiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Torkington, Kate. 2009. Exploring the linguistic landscape: the case of the 'Golden Triangle' in the Algarve, Portugal. Teoksessa S. Disney, B. Forchtner, W. Ibrahim & N. Miller (toim.) *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, 3: Papers from LAEL PG 2008*, 122–145. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1388/1/Torkington%20LAELPG%20Vol%203.pdf> (viitattu 13.3.2013).
- Trumper-Hetch, Nira. 2010. Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the perspective of the 'walkers': The case of Arabic. Teoksessa E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (toim.) *Linguistic landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters Ltd, 235–251.
- Tulp, Stella M. Reklaame en tweetaligheid: Een onderzoek naar de geografische verspreiding van franstalige en nederlandstalige affisches in Brussel. *Taal en sociale integratie*, 1, 261–288.
- Turi, Else. 1996. *Kárášjoga mánáid vearbahámiid morfologalaš variašuvnna guorahalalan*. Universitetet i Tromsø. Hovedoppgave i samisk.

- Törrönen, Maritta. 1999. Lasten arki laitoksessa: Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Unesco 2013/1996. *Interactive Atlas*. Unesco Atlas of the World's Languages in Danger. Unesco.org: Unesco. <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/> (viitattu 18.11.2013).
- Unesco. 2002. Unescodoc. Activity 5: Integrating Indigenous Knowledge into the Curriculum. *Teaching and learning for a sustainable future: Indigenous knowledge and sustainability*. Paris: Unesco. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod11.html (viitattu 23.4.2013).
- Unesco. 2003. Unescodoc. *Language vitality and endangerment*. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf> (viitattu 18.4.2013).
- Utdanningsdirektoratet. 2009. Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/kl06/NOR3-02/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg1studieforberedende-utdanningsprogram-og-Vg2-yrkesfaglige-utdanningsprogram/?read=1> (viitattu 24.2.2014).
- Utdanningsdirektoratet. 2012. Gjennomførings-barometeret 2012:1 NyGIV. Oslo: Kunnskapsdepartementet http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Statistikkprosjektet/barometer2012_1.pdf (viitattu 13.2.2013).
- Uusiautti, Satu & Määttä, Kaarina. (toim.) 2013. *How to study children? Methodological solutions of childhood research*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Vaish, Viniti. 2008. *Biliteracy and globalization: English language education in India*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. http://clear.com.ua/misc/books/biliteracy_and_globalization.pdf (viitattu 24.2.2014).
- Vandenbroucke, Mieke. 2010. *Multilingual landscapes and ethnolinguistic vitality in the Case of Brussels-Capital: An empirical study*. Ghent University. Master Dissertation. http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/864/RUG01-001457864_2011_0001_AC.pdf (viitattu 15.10.2012).
- de Vries, Truus & Arocena Egaña, Elizabet. 2011. *Multilingualism in secondary education: A case study of the Province of Fryslân and the Basque Autonomous Community*. Leeuwarden/Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/Multilingualism_in_Secondary_Education_WEB.pdf (viitattu 9.5.2013).
- Vuolab-Lohi, Kaarina. 2007. *Pohjoissaamen kielen tilanne sekä kehittämistarpeet*. Helsinki: KOTUS. <http://www.kotus.fi/files/742/pohjoisSelvitys.pdf> (viitattu 1.6.2013).
- Vuorinen, Kimmo. 2005. Etnografia. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) *Käytettyävyystutkimuksen menetelmät*. Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1. Tampere: Tampereen yliopisto, 63–78. <http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf> (viitattu 1.11.2010).

- Wei, Li. 2008. Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Teoksessa Li Wei & Melissa G. Moyer (toim.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 3–17.
- Wiley, Terrence. 1994. Language planning and policy. Teoksessa Sandra Lee McKay (toim.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 103–148.
- Wolcott, Harry F. 2008/1999. *Ethnography: A way of seeing*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Wragg, Edward Conrad. 1999/1994. *An Introduction to classroom observation*. Toinen painos. London: Routledge
- Yin, Robert K. 2003/1984. *Case study research: Design and methods*. Kolmas painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ylikoski, Jussi. 2009. *Non-finites in North Saami*. Oulun yliopisto. Giellagas-instituutti. Akateeminen väitöskirja. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 257. Helsinki: Société Finno-Ougrienne.
- Øzerk, Kamil. 1997. Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. Teoksessa Therese Sand (toim) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 120–150.

Painamattomat ja digitalisoimattomat lähteet

- Breie Henriksen, Marit. 2013. Saamen kielen lehtori. Henkilökohtainen tiedonanto. 2.5.2013.
- Eira, John Henrik. 2012. Saamen kielen korkeakouluopettaja. Henkilökohtainen tiedonanto. Sámi allaskuvla. Koutokeino. 21.11.2012.
- Gran, Lisbeth. 2011. Inspektor I. Sámi joatkka- ja boazodoalloskuvla. Henkilökohtainen tiedonanto. Sähköposti 27.5.2011.
- Gorter, Durk. 2011. *Frisian trilingualism in schools*. [Esitelmä]. The Second Swedish Revitalization Conference, Stockholm. 28.10.2011.
- Huss, Leena. 2011. *Northern perspective*. [Esitelmä]. The Second Swedish Revitalization Conference, Stockholm. 28.10.2011.
- Joks, Solveig. 2012. Tohtoristipendiaatti. Henkilökohtainen tiedonanto. Sámi allaskuvla. 21.11.2012.
- Lainio, Jarmo. 2011. *European and Swedish perspectives*. [Esitelmä]. The Second Swedish Revitalization Conference, Stockholm. 28.10.2011.
- Rasmussen, Torkel. 2011. Sámegiella ii leat jápmimin. [Esitelmä]. Dutkanbeaivvit 28.9.2011. Guovdageaidnu. Sámi allaskuvla.
- Trosterud, Trond. 2014. Giellatekno. [Esitelmä] Sámi allaskuvla 5.3.2014.

Aineistot

Digikuvat vuosina 2010 ja 2011

Haastattelut vuosina 2010 ja 2011

Sähköpostihaastattelu vuonna 2013

Kyselylomakeaineistot vuosina 2010 ja 2011

Päiväkirjamerkinnot 2009, 2010, 2011, 2012, 2013

Liitteet

LIITE 1 Liitetaulukko

Liitetaulukko 1. Koutokeinon saamelaisen toisen asteen oppilaitoksen nimet eri aikoina.

Nimitys	Vuodet
<i>Stáhta ruovtfofitnodatskuvla sámide / Statens heimeyrkeskole for samer</i> (Valtion kotiammattikoulu saamelaisille)	1952–68
<i>Sámi fitnodat- ja duodjeskuvla – Guovdageaidnu / Den samiske yrkes- og husflidsskole – Koutokeino</i> (Saamelainen ammatti- ja duodjikoulu = saamen käsityökoulu – Koutokeino)	1968–76
<i>Sámi joatkkaskuvla / Samisk videregående skole</i> (Saamelainen toisen asteen koulu)	1976–88
<i>Sámi joatka- ja boazodoalloskuvla / Samisk videregående skole og reindriftskole</i> (Saamelainen toisen asteen koulu ja porotalouskoulu)	1988–

LIITE 2 Ensimmäisen vaiheen kyselylomake saameksi

Jearahallanskovvi nuoraid gielladoaladumiid (guottuid) birra
Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla giđđat 2010

Namma: _____ (ovdanamma)

Ahki: _____

Klássá: _____

Goas leat álgán lohkat sámegeiela? _____ (jahki)

Leatgo álo orron Guovdageainnus? _____

Jos it, goas leat fárren Guovdageidnui? _____

Bija ruossa rievttés sadjái ja vástit gažaldagaide

Logatgo

• Sámegeiella vuosttašgiellan _____

• Sámegeiella 2 _____

• Sámegeiella 3 _____

Álggus gažaldagat sámegeiela geavaheami ja giellamáhtu birra

1. Manne leat välljen lohkat sámegeiela joatkkaskuvllas?

2. Man bures máhtát sámegeiela (du iežat árvvoštallan)

3. Geainna (geaiguin) humat sámegeiela? (ale čále olbmuid namaid, muhte geat sii leat dutnje)

4. Man olu bijat návccaid dasa ahte oahppat sámegeiela?

5. Movt don geahččalat oahppat sámegeiela?

Bija ruossa gosa du mielas heive ja ákkastala

6. Man dehálaš dutnje persovnnalaččat lea máhttit sámegeiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

7. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du bearrašis ja sogas?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

8. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du lagas birrasis (doppe gos orut)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

9. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du olmmáijoavkkus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

10. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela sámi joatkkaskuvllas ja boazodoal-
loskuvllas go galgá oahppat (ovdánit fágalaččat)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe
Manin?

11. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela sámi joatkkaskuvllas ja boazodoal-
loskuvllas muđui (loaktima dáfus)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe
Manin?

12. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela go orru Guovdageainnus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe
Manin?

13. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela go orru Finnmárkkus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe
Manin?

14. Man dehálaš sápmelažžii lea máhttit sámegeiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe
Manin?

15. Man dehálaš lea dutnje máhttit sámegiela 10 jagi geahčen ?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

16. Logi jagi geahčen jáhkatgo ahte geavahat sámegiela

eambbo

unnit

seammá ollu go dál

17. Man bures loavttat Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas?

1 in veaháge 2 oalle heajut 3 oalle bures 4 bures 5 hui bures

18. Manne välljejit vázzit Sámi joatkkaskuvlla ja boazodoalloskuvlla?

19. Makkár boahhte áiggi plánat dus leat joatkkaskuvlla maŋŋá?

Jearaldagat dárogiela birra

20. Man bures máhtát dárogiela (iežat árvvoštallan)?

21. Geainna (geaiguin) humat dárogiela? (ii galgga olbmuid namaid čállit, muhto geat sii leat dutnje)

22. Goas muđui dárbbášat dárogiela máhtu?

23. Man dehálaš lea dutnje persovnnalaččat máhttit dárogiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

24. Man dehálaš du bearrašis ja sogas lea máhttit dárogiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

25. Man dehálaš lea máhttit dárogiela du lagas birrasis?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

26. Man dehálaš lea máhttit dárogiela du olbmáiguin?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

27. Man dehálaš lea máhttit dárogiela Sámi joatkkaskuvllas ja boazo-
doalloskuvllas go galgá oahppat fágaid?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

28. Man dehálaš lea máhttit dárogiela muđui Sámi joatkkaskuvllas ja
boazodoalloskuvllas?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

29. Man dehálaš lea máhttit dárogiela go orru Guovdageainnus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

30. Maid jáhkat man dehálaš dutnje lea 10 jagi geahčen máhttit dárogiela?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

31. Logi jagi geahčen jáhkatgo ahte geavahat dárogiela
eambo
unnit
seammá ollu go dál

Jearaldagat engelasgiela birra

32. Man dehálaš dutnje persovnnalaččat lea máhttit engelasgiela?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

33. Man dehálaš dutnje lea máhttit engelasgiela lagas birrasis?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

34. Man dehálaš lea máhttit engelasgiela du olmmáijoavkkus?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

35. Man dehálaš lea máhttit engelasgiela go orru Guovdageainnus?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

36. Man dehálaš dutnje lea máhttit engelasgiela 10 jagi geahčen?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

37. Logi jagi geahčen don jáhkat ahte geavahat engelasgiela
eambo
unnit
seammá olu go dál

38. Leago muhtin eará giella dehálaš dutnje? Makkár?

Mannebat dat giella lea dehálaš?

Mo lea du mielas dárogiella, engelasgiella, sámegiella? Bija ruossa dasa mii du mielas muitala buoremusat maid don oaivvildat:

Dárogiella

- Mun liikon bures go olbmot dárostit
- Mun liikon go olbmot dárostit
- Mun in liiko nu bures go olbmot dárostit
- Mun in hálit gullat go olbmot dárostit

Engelasgiella

- Mun liikon bures go olbmot hupmet engelasgillii
 Mun liikon go olbmot hupmet engelasgillii
 Mun in liiko nu bures go olbmot hupmet engelasgillii
 Mun in hálit gullat go olbmot hupmet engelasgillii

Sámeigiella

- Mun liikon bures go olbmot sámástit
 Mun liikon go olbmot sámástit
 Mun in liiko nu bures go olbmot sámástit
 Mun in hálit gullat go olbmot sámástit

Dá leat muhtingážaldagat čearddalašvuoda birra (joavkogullelašvuoda ja identitehta birra)

38. Mun dovddan ahte mun lean...Mii bat dovddat iežat leat? Jurddaš dárkilit ovdal go vástidat. Don sáhtát bidjat ovttu ruossa juohke linnjái.

	Mun lean dušše	Mun lean ollu	Mun lean veaháš	Mun in leat
Dáža				
Sápmelaš				
Eará				

Jos leat merken ahte don leat EARÁ go dáža dahje sápmelaš. Mii EARÁ bat don leat: _____

39. Movt sáhtta diehtit leago soames sápmelaš? Gávdnojitgo du mielas kriterat dasa gii lea sápmelaš ja jos gávdnojit mat dat leat?

40. Maid eará háliidat dadjat du gielaid, guovttegielalašvuoda birra dahje gielladili birra Guovdageainnus dahje Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas?

41. Miedatgo oasálastit njálmamáš jearahallamis?

42. Movt orui dat jearahallanskovvi du mielas?

LIITE 3 Ensimmäisen vaiheen kyselylomake norjaksi

Spørreskjema om språkholdninger bland ungdom
Samisk videregående skole og reindriftsskole vår 2010

Bakgrunn

Navn: _____ (bare fornavn)

Alder: _____

Klasse: _____

Når har du begynt å studere nordsamisk? _____ (år)

Har du alltid bodd i Kautokeino? _____

Hvis ikke, når har du flyttet til Kautokeino? _____

Sett kryss på riktig plass

Leser du

- samisk som første språk _____
- eller samisk 2 _____
- eller samisk 3 _____

Først kommer spørsmål om samisk språkbruk og kunnskap

1. Hvorfor har du valgt å studere samisk?

2. Hvor bra kan du samisk? (egen vurdering)

3. Hvem snakker du samisk med?

4. Hvor mye satser du til det å lære deg samisk?

5. Hvordan prøver du lære deg samisk?

Sett kryss der du føler at det passer og begrunn

6. Hvor viktig for deg personliges er det å kunne samisk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

7. Hvor viktig er det å kunne samisk i din familie og slekt?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

8. Hvor viktig er det å kunne samisk i din nærmiljø (der du bor)?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

9. Hvor viktig er det å kunne samisk i vennegjengen din?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

10. Hvor viktig er det å kunne samisk på samisk videregående skole og reindriftskole for å lære seg fag?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

11. Hvor viktig er det å kunne samisk på samisk videregående skole og reindriftskole for å trives på skolen?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

12. Hvor viktig er det å kunne samisk når man bor i Kautokeino?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

13. Hvor viktig er det å kunne samisk når man bor i Finnmark?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

14. Hvor viktig er det for en same å kunne samisk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

15. Om ti år tror du at du bruker samisk
mer
mindre
like mye som nå

16. Hvordan trives du i samisk videregående skole og reindriftskole?

1 ikke als 2 ganske dårlig 3 ganske bra 4 bra 5 veldig bra
Hvorfor?

17. Hvorfor har du valgt å gå i samisk videregående skole og reindriftskole i Kautokeino?

18. Hvilke framtidsplaner har du etter videregående skole?

Spørsmål om norsk språk

19. Hvor bra kan du norsk?(egen vurdering)

20. Hvem snakker du norsk med?

21. Hvor viktig for deg personliges er det å kunne norsk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

22. Hvor viktig er det å kunne norsk i din familie og slekt?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

23. Hvor viktig er det å kunne norsk i din nærmiljø (der du bor)?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

24. Hvor viktig er det å kunne norsk i vennegjengen din?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

25. Hvor viktig er det å kunne norsk på samisk videregående skole for å lære seg?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

26. Hvor viktig er det å kunne norsk på samisk videregående skole og reindriftskole for å trives?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

27. Hvor viktig er det å kunne norsk når man bor i Kautokeino?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

28. Om ti år tror du at du bruker norsk

mer

mindre

like mye som nå

Her kommer spørsmål om hvordan du liker språkene samisk, norsk, engelsk. Sett kryss der du syns at det passer best:

norsk

jeg liker godt når folk snakker norsk

jeg liker når folk snakker norsk

jeg liker ikke særskilt når folk snakker norsk

jeg vil ikke høre at folk snakker norsk

engelsk

- jeg liker godt når folk snakker engelsk
- jeg liker når folk snakker engelsk
- jeg liker ikke særskilt når folk snakker engelsk
- jeg vil ikke høre at folk snakker engelsk

samisk

- jeg liker godt når folk snakker samisk
- jeg liker når folk snakker samisk
- jeg liker ikke særskilt når folk snakker samisk
- jeg vil ikke høre at folk snakker samisk

Her er spørsmål om etnisitet (om gruppetilhørighet og identitet)

29. Jeg føler at jeg er... Hvem føler du at du er? Tenk nok før du setter en kryss. Du kan sette et kryss på hver linje.

	Jeg er bare	Jeg er mye	Jeg er lite	Jeg er ikke
Norsk (dáža)				
Same				
Annet				

Hvis du har krysset at du føler deg være ”annet” hva mener du:

Hvilket språk hører du **mest** på skolen?

- a) Samisk
- b) Norsk
- c) Like mye samisk og norsk
- d) Annet
- e) Vet ikke

Hvilket språk ser du **mest** på skolen?

- a) Samisk
- b) Norsk
- c) Like mye samisk og norsk
- d) Annet
- e) Vet ikke

Hvis du ser en annonse eller plakat på 2 språk (på skolen), på hvilket språk velger du lese den?

- a) Samisk
- b) Norsk
- c) På det språket som er høyest/ til venstre
- d) På det språket som er nedrest/ til høyre
- e) Jeg leser på begge språk
- f) Jeg leser ikke annonser eller informasjon på skolens vegger
- g) Annet, hvordan gjør du? _____
- h) Vet ikke

Nor du skriver skolearbeid og innleveringer, på hvilket språk gjør du det?
Hvorfor?

Egne tanker

Noe annet du vil si om dine språk, tospråklighet eller om språksituasjon i Kautokeino eller ved samisk videregående skole og reindriftskole?

LIITE 4 Toisen vaiheen kyselylomake saameksi

Jearahallanskovvi nuoraid gielladoaladumiid (guottuid) birra
Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla giđdat 2011

Namma: _____ (ovdanamma)

Ahki: _____

Klássá: _____

Goas leat álgán lohkat sámegeiela? _____ (jahki)

Leatgo álo orron Guovdageainnus? _____

Jos it, goas leat fárren Guovdageidnui? _____

Bija ruossa rievttis sadjái ja vástit gažaldagaide

Logatgo

• Sámegeiella vuosttašgiellan _____

• Sámegeiella 2 _____

• Sámegeiella 3 _____

Álggus gažaldagat sámegeiela geavaheami ja giellamáhtu birra

1. Manne leat välljen lohkat sámegeiela joatkkaskuvllas?

2. Man bures máhtát sámegeiela (du iežat árvoštallan)

3. Geainna (geaiguin) humat sámegeiela? (ale čále olbmuid namaid, muhte
geat sii leat dutnje)

4. Man olu bijat návccaid dasa ahte oahppat sámegeiela?

5. Movt don geahččalat oahppat sámegeiela?

Bija ruossa gosa du mielas heive ja ákkastala

6. Man dehálaš dutnje persovnnalaččat lea máhttit sámegeiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

7. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du bearrašis ja sogas?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

8. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du lagas birrasis (doppe gos orut)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

9. Man dehálaš lea máhttit sámegeiela du olmmáijoavkkus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

10. Man dehálaš lea máhttit sámegea sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas go galgá oahppat (ovdánit fágalaččat buot fágain)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

11. Man dehálaš lea máhttit sámegea sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas muđui (loaktima dáfus)?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

12. Man dehálaš lea máhttit sámegea go orru Guovdageainnus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

13. Man dehálaš lea máhttit sámegea go orru Finnmárkkus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

14. Man dehálaš sápmelažžii lea máhttit sámegea?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe Manin?

15. Logi jagi geahčen jáhkatgo ahte geavahat sámegeiela
eambo
unnit
seammá ollu go dál

16. Man bures loavttat Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas?
1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in dieđe

17. Manne válljejit vázzit Sámi joatkkaskuvlla ja boazodoalloskuvlla?

18. Makkár boahte áiggi plánat dus leat joatkkaskuvlla maŋŋá?

Jearaldagat dárogiela birra

19. Man bures máhtát dárogiela (iežat árvvoštallan)?

20. Geainna (geaiguin) humat dárogiela? (ii galgga olbmuid namaid čállit, muhto geat sii leat dutnje)

21. Goas muđui dárbbášat dárogiela máhtu?

22. Man dehálaš lea dutnje persovnnalaččat máhttit dárogiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

23. Man dehálaš du bearrašis ja sogas lea máhttit dárogiela?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

24. Man dehálaš lea máhttit dárogiela du lagas birrasis?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

25. Man dehálaš lea máhttit dárogiela du olbmáiguin?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

26. Man dehálaš lea máhttit dárogiela Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas go galgá oahppat fágaid?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

27. Man dehálaš lea máhttit dárogiela muđui Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas (loaktima dáfus)

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

28. Man dehálaš lea máhttit dárogiela go orru Guovdageainnus?

1 ii ollenge dehálaš 2 veahá dehálaš 3 oalle dehálaš 4 dehálaš 5 hui dehálaš 6 in diede Manin?

29. Logi jagi geahčen jáhkatgo ahte geavahat dárogiela

eambbo

unnit

seammá ollu go dál

**Bija ruossa dasa mii du mielas muitala buoremusat maid don oaivvil-
dat:**

Dárogiella

- Mun liikon bures go olbmot dárostit
- Mun liikon go olbmot dárostit
- Mun in liiko nu bures go olbmot dárostit
- Mun in hálit gullat go olbmot dárostit

Engelasgiella

- Mun liikon bures go olbmot hupmet engelasgillii
- Mun liikon go olbmot hupmet engelasgillii
- Mun in liiko nu bures go olbmot hupmet engelasgillii
- Mun in hálit gullat go olbmot hupmet engelasgillii

Sámeigiella

- Mun liikon bures go olbmot sámástit
- Mun liikon go olbmot sámástit
- Mun in liiko nu bures go olbmot sámástit
- Mun in hálit gullat go olbmot sámástit

Dá leat muhtingazaldagat čearddalašvuoda birra (joavkogullevažvuoda ja identitehta birra)

30. Mun dovddan ahte mun lean... Mii bat dovddat iežat leat? Jurddaš dárkilit ovdal go vástidat. Don sáhtát bidjat ovttá ruossa juohke linnjái

	Mun lean dušše	Mun lean ollu	Mun lean veaháš	Mun in leat
Dáža				
Sápmelaš				
Eará				

Jos leat merken ahte don leat EARÁ go dáža dahje sápmelaš . Mii EARÁ bat don leat:

31. Maid jáhkát makkár giela don gulat eanemusat skuvllas?

- a) sámeigiella
- b) dárogiella
- c) seammá ollu dáro- ja sámeigiella
- d) eará
- e) in dieđe

32. Makkár giela don oainnát eanemusat skuvllas (seinniin, báhpiriin...)

- a) sámeigiella
- b) dárogiella
- c) seammá ollu dárogiella ja sámeigiella
- d) eará

e) in dieđe

33. Jos don oainnát skuvllas dieđu mii lea 2 gillii, goabbá gillii válljet lohkat dan?

a) sámegillii

b) dárogillii

c) gillii mii lea bajimusas /gurut bealde

d) gillii mii lea vuolimusas/olgeš bealde

e) logan goappáge gillii

f) in loga dieđuid

g) eará, movt dagat? _____

h) in dieđe

34. Go skuvllas čálat skuvlabargguid, guđe gillii dagat dan ja manne?

35. Maid eará háliidat dadjat du gielaid, guovttegielalašvuoda birra dahje gielladili birra Guovdageainnus dahje Sámi joatkkaskuvllas ja boazodoalloskuvllas?

Ollu giitu, go vástidit!

LIITE 5 Toisen vaiheen kyselylomake norjaksi

Spørreskjema om språkholdninger bland ungdom
Samisk videregående skole og reindriftsskole vår 2011

Bakgrunn

Navn: _____ (bare fornavn)

Alder: _____

Klasse: _____

Når har du begynt å studere nordsamisk? _____ (år)

Har du alltid bodd i Kautokeino? _____

Hvis ikke, når har du flyttet til Kautokeino? _____

Sett kryss på riktig plass

Leser du

- samisk som første språk _____
- eller samisk 2 _____
- eller samisk 3 _____

Først kommer spørsmål om samisk språkbruk og kunnskap

1. Hvorfor har du valgt å studere samisk?

2. Hvor bra kan du samisk? (egen vurdering)

3. Hvem snakker du samisk med?

4. Hvor mye satser du til det å lære deg samisk?

5. Hvordan prøver du lære deg samisk?

Sett kryss der du føler at det passer og begrunn

6. Hvor viktig for deg personliges er det å kunne samisk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

7. Hvor viktig er det å kunne samisk i din familie og slekt?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

8. Hvor viktig er det å kunne samisk i din nærmiljø (der du bor)?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

9. Hvor viktig er det å kunne samisk i vennegjengen din?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

10. Hvor viktig er det å kunne samisk på samisk videregående skole og reindriftskole for å lære seg fag?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

11. Hvor viktig er det å kunne samisk på samisk videregående skole og reindriftskole for å trives på skolen?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

12. Hvor viktig er det å kunne samisk når man bor i Kautokeino?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

13. Hvor viktig er det å kunne samisk når man bor i Finnmark?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

14. Hvor viktig er det for en same å kunne samisk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

15. Om ti år tror du at du bruker samisk

mer
mindre
like mye som nå

16. Hvordan trives du i samisk videregående skole og reindriftskole?

1 ikke als 2 ganske dårlig 3 ganske bra 4 bra 5 veldig bra
Hvorfor?

17. Hvorfor har du valgt å gå i samisk videregående skole og reindriftskole i Kautokeino?

18. Hvilke framtidspaner har du etter videregående skole?

Spørsmål om norsk språk

19. Hvor bra kan du norsk?(egen vurdering)

20. Hvem snakker du norsk med?

21. Hvor viktig for deg personliges er det å kunne norsk?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

22. Hvor viktig er det å kunne norsk i din familie og slekt?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

23. Hvor viktig er det å kunne norsk i din nærmiljø (der du bor)?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

24. Hvor viktig er det å kunne norsk i vennegjengen din?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

25. Hvor viktig er det å kunne norsk på samisk videregående skole for å lære seg?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

26. Hvor viktig er det å kunne norsk på samisk videregående skole og reindriftskole for å trives?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

27. Hvor viktig er det å kunne norsk når man bor i Kautokeino?

1 ikke als viktig 2 lite viktig 3 ganske viktig 4 mye viktig 5 veldig viktig 6 vet ikke
Hvorfor?

28. Om ti år tror du at du bruker norsk

mer

mindre

like mye som nå

29. Her kommer spørsmål om hvordan du liker språkene samisk, norsk, engelsk

Sett kryss der du syns at det passer best:

norsk

- jeg liker godt når folk snakker norsk
- jeg liker når folk snakker norsk
- jeg liker ikke særskilt når folk snakker norsk
- jeg vil ikke høre at folk snakker norsk

engelsk

- jeg liker godt når folk snakker engelsk
- jeg liker når folk snakker engelsk
- jeg liker ikke særskilt når folk snakker engelsk
- jeg vil ikke høre at folk snakker engelsk

samisk

- jeg liker godt når folk snakker samisk
- jeg liker når folk snakker samisk
- jeg liker ikke særskilt når folk snakker samisk
- jeg vil ikke høre at folk snakker samisk

Her er spørsmål om etnisitet (om gruppetilhørighet og identitet)

30. Jeg føler at jeg er... Hvem føler du at du er? Tenk nok før du setter en kryss. Du kan sette et kryss på hver linje.

	Jeg er bare	Jeg er mye	Jeg er lite	Jeg er ikke
Norsk (dáža)				
Same				
Annet				

Hvis du har krysset at du føler deg være "annet" hva mener du:

31. Hvilket språk hører du mest på skolen?

- a) samisk
- b) norsk
- c) like mye samisk og norsk
- d) Annet

e) Vet ikke

32. Hvilket språk ser du mest på skolen?

- a) samisk
- b) norsk
- c) like mye samisk og norsk
- d) annet
- e) vet ikke

33. Hvis du ser en annonse eller plakat på 2 språk (på skolen), på hvilket språk velger du lese den?

- a) samisk
- b) norsk
- c) på det språket som er høyest/ til venstre
- d) på det språket som er nedrest/ til høyre
- e) jeg leser på begge språk
- f) jeg leser ikke annonser eller informasjon på skolens vegger
- g) annet, hvordan gjør du? _____
- h) vet ikke

34. Nor du skriver skolearbeid og innleveringer, på hvilket språk gjør du det?

Hvorfor?

Egne tanker

Noe annet du vil si om dine språk, tospråklighet eller om språksituasjon i Kautokeino eller ved samisk videregående skole og reindriftskole?

LIITE 6 Ensimmäisen vaiheen kyselylomake suomeksi

Kyselylomake nuorten kieliasenteista

Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla kevät 2010

Nimi: _____ (etunimi)

Ikä: _____

Luokka: _____

Milloin olet alkanut lukea saamea? _____ (vuosi)

Oletko aina asunut Koutokeinossa? _____

Jos et, milloin olet muuttanut Koutokeinoon? _____

Pane rasti oikeaan paikkaan ja vastaa kysymyksiin

Luetko

- Saamea ensimmäisenä kielenä _____
- Saamenkieli 2 _____
- Saamenkieli 3 _____

Aluksi kysymyksiä saamen kielen käytöstä ja kielitaidosta

1. Miksi olet valinnut lukea saamea toisella asteella?

2. Miten hyvin mielestäsi osaat saamea (oma arviointisi)

3. Keiden kanssa puhut saamea? (Älä kerro ihmisten nimiä vaan keitä he ovat sinulle)

4. Miten paljon käytät voimia siihen, että opit saamea?

5. Miten yrität oppia saamea?

Pane rasti siihen, mihin se mielestäsi sopii

6. Miten tärkeää sinulle on henkilökohtaisesti osata saamea?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

7. Miten tärkeää on osata saamea perheessäsi ja suvussasi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

8. Miten tärkeää on osata lähiympäristössäsi (siellä missä asut)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

9. Miten tärkeää on osata saamea kaveripiirissäsi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

10. Miten tärkeää on osata saamea sámi joatkka- ja boazodoalloskuvlassa kun haluaa oppia (edistyä oppiaineissa)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

11. Miten tärkeää on osata saamea sámi joatkka- ja boazodoalloskuvlassa muuten (viihtymisen kannalta)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

12. Miten tärkeää on osata saamea, kun asuu Koutokeinossa Guovdageainnus?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

13. Miten tärkeää osata saamea kun asuu Finnmarkussa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

14. Miten tärkeää saamelaiselle on osata saamea?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

15. Miten tärkeää sinulle on osata saamea 10 vuoden päästä?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

16. Kymmen vuoden päästä uskotko että käytät saamea

enemmän

vähemmän

yhtä paljon kuin nyt

17. Miten hyvin viihdyt Sámi joatkkaskuvlla ja boazodoalloskuvllassa?

1 en lainkaan 2 melko huonosti 3 melko hyvin 4 hyvin 5 tosi hyvin

18. Miksi valitsit Sámi joatkkaskuvlla ja boazodoalloskuvllan?

19. Millaiset tulevaisuuden suunnitelmat sinulla on toisen asteen koulun jälkeen?

Kysymykset norjan kielestä

20. Miten hyvin mielestäsi osaat norjaa (oma arvio)?

21. Keiden kanssa puhut norjaa? (älä kerro ihmisten nimiä vaan keitä he ovat sinulle)

22. Milloin muuten tarvitset norjan taitoa?

23. Miten tärkeää sinulle henkilökohtaisesti on osata norjaa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

24. Miten tärkeää perheessäsi ja suvussasi on osata norjaa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

25. Miten tärkeää on osata norjaa lähipiirissäsi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä

Miksi?

26. Miten tärkeää on osata norjaa sinun kavereiden kanssa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

27. Miten tärkeää on osata norjaa Sámi joatkkaskuvla ja boazodoallo-
skuvlassa kun pitää oppia kouluaineita?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

28. Miten tärkeää on osata norjaa muuten Sámi joatkkaskuvla ja boazodo-
alloskuvlassa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

29. Miten tärkeää on osata norjaa kun asuu Koutokeinossa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

30. Mitä luulet, kuinka tärkeää sinulle on 10 vuoden päästä osata norjaa?
1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

31. Kymmenen vuoden päästä uskotko käyttäväsi norjaa
enemmän
vähemmän
yhtä paljon kuin nyt

Kysymykset englannin kielestä

32. Miten tärkeää sinulle henkilökohtaisesti on osata englantia?
1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

33. Miten tärkeää on osata englantia lähipiirissäsi?
1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

34. Miten tärkeää on osata englantia kaveripiirissäsi?
1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

35. Miten tärkeää on osata englantia kun asuu Koutokeinossa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

36. Miten tärkeää sinulle on osata englantia 10 vuoden päästä?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 erittäin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

37. Kymmenen vuoden päästä uskotko käyttäväsi englantia
enemmän
vähemmän
yhtä paljon kuin nyt

38. Onko jokin muu kieli sinulle tärkeä? Mikä?

39. Miksi se kieli on sinulle tärkeä?

**Miten sinun mielestäsi englantia, saame, norja
Pane rasti siihen kohtaan, mikä parhaiten kuvaa näkemystäsi:**

Norjan kieli

Tykkään paljon siitä, kun ihmiset puhuvat norjaa

- Tykkään kun ihmiset puhuvat norjaa
 En oikein tykkää siitä kun ihmiset puhuvat norjaa
 En halua kuulla kun ihmiset puhuvat norjaa

Englanti

- Minä pidän siitä paljon kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä pidän siitä kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä en oikein pidä siitä kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä en halua kuulla kun ihmiset puhuvat englantia

Saamen kieli

- Minä pidän siitä paljon kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä pidän siitä kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä en oikein pidä siitä, kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä en halua kuulla kun ihmiset puhuvat saamea
 Tässä muutamia kysymykset etnisiteetistä (ryhmään kuuluvuudesta)

38. Minä tunnen olevani...Mikä tunnet olevasi? Mieti tarkkaan ennen kuin vastaat. Voit panna rastin joka riville

	Minä olen vain	Minä olen paljon	Minä olen vähän	Minä en ole
Norjalainen ¹ (etnisiteetti)				
Saamelainen				
Muu				

Jos olet merkinnyt että MUU, mikä MUU sinä olet:

40. Miten voi tietää, onko joku saamelainen. Onko mielestäsi olemassa kriteerejä ja mitä ne kriteerit ovat?

1 Käännöshuomautus. Saamen sana dáža tarkoittaa etnisiteetiltään norjalaista henkilöä. Se siis erotetaan sanasta norgalaš, joka tarkoittaa Norjan kansalaista.

41. Mitä muuta haluat sanoa kielistä tai kaksikielisyydestä Koutokeinossa tai Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvllassa?

42. Suostutko osallistumaan suulliseen haastatteluun?

43. Miltä kyselylomake vaikutti mielestäsi?

LIITE 7 Toisen vaiheen kyselylomake suomeksi

Kyselylomake nuorten kieliasenteista

Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla kevät 2011

Nimi: _____ (etunimi)

Ikä: _____

Luokka: _____

Milloin olet alkanut lukea saamea? _____ (vuosi)

Oletko aina asunut Koutokeinossa? _____

Jos et, milloin olet muuttanut Koutokeinoon? _____

Pane rasti oikeaan kohtaan ja vastaa kysymyksiin

Luetko

- Saamea ensimmäisenä kielenä _____
- Saame 2 _____
- Saame 3 _____

Aluksi kysymyksiä saamen kielen käytöstä ja kielitaidosta

1. Miksi olet valinnut lukea saamea toisella asteella?

2. Miten hyvin osaat saamea (oma arviosi)

3. Keiden kanssa puhut saamea? (älä kirjoita ihmisten nimiä vaan keitä he ovat sinulle)

4. Miten paljon panet voimavaroja siihen, että opit saamea?

5. Miten yrität puhua saamea?

Pane rasti siihen mihin se mielestäsi sopii ja perustele

6. Miten tärkeää saamen kielen taito on sinulle henkilökohtaisesti?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

7. Miten tärkeää on osata saamea perheessäsi ja suvussasi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

8. Miten tärkeää on osata saamea sinun lähipiirissäsi (siellä missä asut)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

9. Miten tärkeää saamen kielen taito on kaveripiirissäsi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

10. Miten tärkeää on osata saamea sámi joatkkaskuvla ja boazodoallosku-
vllassa kun aikoo oppia (edistyä kaikissa oppiaineissa)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

11. Miten tärkeää on osata saamea sámi joatkkaskuvla ja boazodoallosku-
vllassa muuten (viihtymisen kannalta)?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

12. Miten tärkeää on osata saamea kun asuu Koutokeinossa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

13. Miten tärkeää on osata saamea kun asuu Finnmarkissa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

14. Miten tärkeää saamelaiselle on osata saamea?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

15. Kymmenen vuoden päästä uskotko, että käytät saamea
enemmän
vähemmän
yhtä paljon kuin nyt

16. Miten hyvin viihdyt Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvlassa?
1 en yhtään 2 melko huonosti 3 melko hyvin 4 hyvin 5 oikein hyvin

17. Miksi valitsit Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvlan?

18. Minkälaiset tulevaisuuden suunnitelmat sinulla on toisen asteen jäl-
keen?

Kysymyksiä norjan kielestä

19. Miten hyvin osaat norjaa (oma arviointi)?

20. Kenen (keiden) kanssa puhut norjaa? (älä kerro ihmisten nimiä vaan
keitä he ovat sinulle)

21. Milloin muuten tarvitset norjan kielen taitoa?

22. Miten tärkeää sinulle on henkilökohtaisesti osata norjaa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

23. Miten tärkeää perheessäsi ja suvussasi on osata norjaa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

24. Miten tärkeää on osata norja sinun lähipiirissäsi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

25. Miten tärkeää on osata norjaa kaveripiirissäsi?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

26. Miten tärkeää on osata norjaa Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvlassa kun pitää oppia kouluaineita?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

27. Miten tärkeää on osata norjaa muuten Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvlassa (viihtymisen vuoksi)

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

28. Miten tärkeää on osata norjaa kun asuu Koutokeinossa?

1 ei lainkaan tärkeää 2 vähän tärkeää 3 melko tärkeää 4 tärkeää 5 hyvin tärkeää 6 en tiedä
Miksi?

29. Kymmenen vuoden päästä uskotko että käytät norjaa
enemmän
vähemmän
yhtä paljon kuin nyt

Pane rasti siihen, mikä kuvaa parhaiten näkemystäsi

Norja

Pidän paljon siitä kun ihmiset puhuvat norjaa

Minä pidän siitä kun ihmiset puhuvat norjaa

- Minä en pidä siitä kun ihmiset puhuvat norjaa
 Minä en halua kuulla kun ihmiset puhuvat norjaa

Englanti

- Minä pidän siitä paljon kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä pidän siitä kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä en pidä siitä kun ihmiset puhuvat englantia
 Minä en halua kuulla kun ihmiset puhuvat englantia

Saame

- Minä pidän siitä paljon kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä pidän siitä, kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä en pidä siitä kun ihmiset puhuvat saamea
 Minä en halua kuulla kun ihmiset puhuvat saamea

Tässä muutamia kysymyksiä etnisyydestä (ryhmään kuulumisesta ja identiteetistä)

31. Minä tunnen itseni olevat...Miksi tunnet itsesi? Mieti tarkkaan ennen kuin vastaat. Voit panna joka riville rastin.

	Minä olen vain	Minä olen paljon	Minä olen vähän	Minä en ole
Norjalainen (etnisiteetti)				
Saamelainen				
Muu				

Jos olet merkinnyt että olet MUU kuin saamelainen tai norjalainen, mikä muu olet:

30. Mitä kieltä luulet kuulevasi koulussa **eniten**?

- a) saamea
- b) norjaa
- c) yhtä paljon saamea ja norjaa
- d) muuta
- e) en tiedä

31. Mitä kieltä näet koulussa **eniten** (seinillä, papereissa...)

- a) saame
- b) norjaa
- c) yhtä paljon norjaa ja saamea
- d) muuta
- e) en tiedä

32. Jos näet koulussa kaksikielisen ilmoituksen, kummalla kielellä luet sen?

- a) saameksi
- b) norjaksi
- c) kielellä mikä on ylempänä /vasemmalla
- d) kielellä mikä on alempana/oikealla
- e) luen kummallakin kielellä
- f) en lue tiedotteita
- g) muuta, mitä teet? _____
- h) en tiedä

33. Kun koulussa kirjoitat koulutöitä, millä kielellä teet sen ja miksi?

34. Mitä muuta haluat sanoa kielistäsi, kaksikielisyydestä tai kielitilanteesta Koutokeinossa tai Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvlassa?

Paljon kiitoksia vastaamisesta!

LIITE 8 Teemahaastattelurunko 1: Henkilökuntahaastattelu

1. *Gos bohtet plakáhtat ja dieđut?* Mistä julisteet ja muut tekstit tulevat?
2. *Gii daid henget?* Kuka ripustaa ne?
3. *Leatgo skuvllas njuolggadusat dahje leago dus jurdda maid čuovut go henget? Maid don henget?* Onko jotakin sääntöjä tai ajatusta mitä seuraat, kun ripustat tekstejä? Mitä itse ripustat?
4. *Hengejitgo oahppit ieža? Naba oahpaheaddjit?* Kiinnittävätkö oppilaat itse tai ehdottavatko tekstejä? Entä opettajat?
5. *Movt váljet giela? Naba go ieš it leat čállán?* Miten valitset kielen? Entä, jos et itse ole kirjoittanut tekstiä?
6. *Movt don hervet dáppe muđui?* Miten koristelet täällä?
7. *Man dávjá bohtet ođđa dieđut skuvlii?* Miten usein uudet tiedotteet tulevat?
8. *Jurddašatgo ahte hálidat deattuhit giela dahje sáme kultuvrra dahje eará?* Ajatteletko että haluat korostaa kieltä tai saamelaiskulttuuria tai jotain muuta?

LIITE 9 Teemahaastattelurunko 2: Opiskelijahaastattelut

1. *Makkár gillii leat neahttasiiddut maid gevahat? Makkár gillii čálat ieš? Millä kielellä ovat käyttämäsi nettisivut? Mitä kieltä itse käytät?*
2. *Logatgo teavsttaid skuvlla seinniin dahje almmuhustávalliin? Makkár gillii logat? Maid don oainnat seinniin? Luetko tekstejä koulun ilmoitustauluilla tai seinillä? Millä kielellä luet? Mitä näet seinillä?*
3. *Leatgo ieš goassige hejgen maidige? Oletko koskaan itse kiinnittänyt mitään seinille?*
4. *Makkár gillii? Millä kielellä?*
5. *Leatgo vásihan ahte juoida ii oaččo hejget? Oletko koskaan kokenut, että jotain ei saisi ripustaa seinille?*
6. *Makkár gillii leat bargobihtát skuvllas? Millä kielellä ovat tehtävät koulussa?*
7. *Makkár gillii don attát sisa bargguid? Mii mearrida giela? Millä kielellä palautat koulutyöt? Mikä määrää kielen?*
8. *Makkár giella oaidnu eanemusat skuvllas? Mitä kieltä koulussa näkyy eniten?*
9. *Makkár giella gullu eanemusat skuvllas? Mitä kieltä kuuluu koulussa eniten?*



Inker-Anni Linkola on syntynyt Helsingissä vuonna 1967. Hän on valmistunut filosofian maisteriksi Helsingin yliopistosta vuonna 1996, pääaineenaan suomalais-ugrilainen kielentutkimus. Hän on suorittanut kaksikielisyyspedagogiikan perusopinnot ja saamen kielen aineopinnot Saamelaisessa korkeakoulussa sekä opettajan pedagogiset opinnot Tromssan yliopistossa. Hän on toiminut Saamelaisen korkeakoulun tohtoristipendiaattina vuosina 2009–2013.

Saamelaisen koulun kielimaisema

Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa

Millainen on alkuperäiskielen asema koulussa? Tämä väitöskirjatutkimus tarkastelee saamen kielen esiintymistä koulun julkisessa tilassa sekä opiskelijoiden kokemuksia koulun kielikäytännöistä. Kirjan keskiössä on saamelaisen koulun kielimaisema. Tutkimus etsii vastausta siihen, millaisena saamen kieli näkyy oppilaitoksen kielimaisemassa, ketkä ovat kielimaiseman toimijoita sekä millaisia käsityksiä opiskelijoilla on saamen kielen opiskelusta ja koulun kielimaisemasta. Lisäksi tarkastellaan saamen kielen esiintymistä selittäviä tekijöitä.

Väitöskirja on etnografinen tutkimus. Tällaisena se esittelee metodin koulujen kielimaiseman ja vähemmistökielen näkyvyyden tutkimiseksi. Tutkimusaineistona ovat valokuvat, haastattelut ja observoinnit saamelaisesta toisen asteen oppilaitoksesta.

Tulokset osoittavat, että saamen kielen näkyvyyteen oppilaitoksessa ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota, jolloin koulun kielimaisema uudentaa enemmistökielen dominoivaa asemaa.

Dingon | Tilaukset | To order: **www.samiskhs.no**



ISSN 0332-7779

ISBN 978-82-7367-035-9