



Kieli, koulutus  
ja yhteiskunta  
Lue Kieliverkoston verkkolehteä!

## Toiminnallisuus kielenoppimisessa – pedagogisia kokeiluja saamen luokissa

Anne Pitkänen-Huhta, Sari Pietikäinen

*Viimeaikaiset käsitykset kielenoppimisesta korostavat subjektiivisuutta oppimisessa, oppijan omien kokemusten ja henkilökohtaisen historian merkitystä sekä oppijan osallistumista itselle ja yhteisölle mielekkäisiin käytänteisiin. Samalla tavoin monikielisuuden tutkimuksessa korostetaan kielenkäyttäjän valintoja ja omien, mahdollisesti vähäistenkin, resurssien hyödyntämistä. Uhanalaisten kielten, kuten esimerkiksi saamen kielten, revitalisaatiotyössä lähdetään liikkeelle kielenkäyttäjän ja yhteisön osallisuudesta vähemmistökielen oppimisessa ja käyttämisessä. Ilman käyttäjiä kieli on ahtaalla. Näistä näkökulmista katsoen kielenkäyttäjän oma toiminta ja sen mahdollistaminen on oppimisen ja opettamisen lähtökohta, ja tätä toimintaa voidaan tukea pedagogisilla innovaatioilla.*

### Kielenkäyttäjä keskiössä

Viimeaikaisessa monikielisuuden ja kielen oppimisen tutkimuksissa olemme hyödyntäneet erilaisia kielenkäyttäjä- ja kielenoppijälähtöisiä toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä. Näiden kokeilujen tavoitteena on ollut lisätä kielenkäyttäjän toimijuutta ja osallisuutta. Menetelminä ovat olleet esimerkiksi puhujakuvat ja oman kielirepertuaarin visualisoinnit, valokuvat kieliympäristöstä sekä oman kieliverkoston ja kielellisen toiminnan jäsentäminen karttojen ja kellotaulun avulla (Nikula ja Pitkänen-Huhta 2008, Pietikäinen & al. 2008, Pietikäinen 2012, Mäntylä & al. 2009). Tässä artikkelissa esittelemme kaksi toiminnallista kokeilua, jotka ponnistavat koulun arjesta, mutta samalla katsovat tuttuja käytänteitä ja tehtäviä totutusta poikkeavasta näkökulmasta. Molemmissa tehtävissä multimodaalisuus on mukana keskeisenä elementtinä. Tällä pyritään sekä vastaamaan tämän päivän kuvallisen ilmaisun kasvavaan rooliin että antamaan erilaisille kielenkäyttäjille ja -oppijoille vaihtoehtoisia itseilmaisun muotoja. Kokeilut on toteutettu yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja ympäröivän yhteisön kanssa. Tutkijoina kiinnostuksemme kohteena ovat olleet vähemmistökielet monikielisessä ympäristössä ja uhanalaisten saamen kielten nuorimmat käyttäjät.

### Saamenkieli koulussa

Uhanalaisten kielten vähäinen puhujien määrä tarkoittaa sitä, että jokainen kielenkäyttäjä tarvitaan mukaan alusta pitäen. Saamen kieliä on nykyisellään yhdeksän ja ne kaikki on luokiteltu uhanalaiseksi. Suomessa puhutaan pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea, joiden puhujamäärät tämän valtion alueella

vaihtelevat pohjoissaamen noin 2000 puhujasta inarinsaamen ja koltansaamen 300–400 puhujaan (Kulonen ym. 2004). Yksikielistä saamen puhujaa ei tiedetä enää olevan, eli kyse on aina monikielisestä tilanteesta, kun puhutaan saamen kielistä. Saamelaisten kotiseutualueella Suomen pohjoisimmassa kunnissa on mahdollista saada opetusta kullakin saamenkielellä tai opiskella sitä A2-kielenä (ks. tarkemmin Aikio-Puoskari 2007). Esimerkiksi Aikio-Puoskari (2007: 78) kirjoittaa, että lukuvuonna 2006 saamenkielistä opetusta sai noin 140 peruskoululaista ja yhteensä peruskouluissa ja lukioissa saamelaisopetusta noin 500 oppilasta. Saamelaisalueen ulkopuolella mahdollisuudet opiskella saamea tai saameksi peruskouluissa vaihtelevat, mutta esimerkiksi syksyllä 2013 Jyväskylän seudulla saamen opetusta saa neljä peruskoululaista.

Toteutimme toiminnalliset kielitehtävät yhteistyössä koulun, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Kumppanuuskoulumme on saamelaisten kotiseutualueella sijaitseva noin 100 oppilaan peruskoulu. Koulu on monikielinen ja sen kaikki oppilaat puhuvat sujuvaa suomea. Koulun opetuskielinä toimivat suomi, pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame. Näitä kolmea kieltä opetetaan myös toisena kielenä, samoin kuin englantia ja ruotsia. Kokeilumme ajankohtana noin 70 prosenttia oppilaista osallistui saamen opetukseen. Heistä noin puolet kävi koulua saameksi ja loput oppivat saamea toisena kielenä. Kaksi kokeilussa mukana ollutta saamenkielistä luokkaa ovat pohjoisen harvaanasutulle alueelle tyypillisiä yhdysluokkia: toinen esikoululaisista tokaluokkalaisiin ja toinen kolmasluokkalaisista kuudesluokkalaisiin. Koulun ja sen opettajien sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa on tehty yhteistyötä jo vuosia. Yhdessä on toteutettu muun muassa valokuvaprojekti (ks. Pietikäinen 2011), oppijamuotokuvaprojekti (ks. Pietikäinen ym. 2008) sekä erilaisia keskusteluja ja haastatteluja yksin ja ryhmissä. Kaiken yhteistyön tavoitteena on ollut tutkia monikielisyyttä saamelaisyhteisössä sekä vahvistaa saamenkielten käyttöä ja oppilaiden toimijuutta.

Kuvaamme seuraavassa kahta toiminnallista kielitehtävää. Kahden saamenkielisen (yksi pohjoissaamen ja yksi inarinsaamen) luokan opettajat ovat olleet mukana suunnittelemassa tehtäviä. Niiden pohjana ovat olleet viimeaikaiset tutkimukset, joissa on käytetty multimodaalisia menetelmiä sekä pedagogisina innovaatioina että kielitietoisuuden herättelijänä (ks. esim. Busch [\[1\]](#) 2010; Hélot 2012; Nikula ja Pitkänen-Huhta 2008; Pietikäinen 2011; Pitkänen-Huhta 2011). Ensimmäinen tehtävä koostui kielirepertuaarin visualisoinnista piirtämällä, ja toisessa tehtävässä oppilaat tekivät monikielisiä kuvakirjoja. Molempiin tehtäviin liittyi myös yhteisiä keskusteluja. Tehtävät toteutettiin kouluvuoden 2009–2010 aikana (syyskuu–toukokuu), ja niihin osallistui yhteensä 14 oppilasta.

## Minä ja kieleni – monikielinen repertuaari näkyville

Ensimmäisessä tehtävässä tavoitteena oli hahmottaa lapsen omaa monikielistä repertuaaria piirroksen avulla. Tehtävässä oli kolme osaa: orientaatio, piirtäminen ja yhteinen keskustelu. Orientaatioissa oppilaat, opettaja ja tutkija keskustelivat oppilaiden lähiympäristössä (esim. koulussa, kotona, vapaa-ajalla) läsnä olevista kielistä ja siitä, miten eri tavoin ihmiset puhuvat ja käyttävät kieliä. Näitä tietoja kerättiin myös pienimuotoisella kyselyllä. Keskustelulla haluttiin herätellä lapsia pohtimaan monikielisyyttä heidän omassa elämässään. Piirtämisvaiheessa lapsille annettiin A4-kokoinen paperi, johon on valmiiksi painettu ihmiskehon ääriviivat (ks. esimerkki 1), sekä värikyniä. Lapsia ohjeistettiin miettimään eri kieliä, valitsemaan niille kullekin oma väri ja merkitsemään se paperille. Sitten heitä kehoitettiin värittämään näitä eri kieliä paperilla olevan hahmon kehon eri kohtiin. Kun kaikki olivat saaneet kuvan valmiiksi, niistä keskusteltiin yhdessä. Seuraavassa esimerkissä on 7-vuotiaan Merjan (peitenimi) piirtämä ja värittäminen piirustus kielistä hänen ympäristössään.



Esimerkki 1. Merjan kielirepertuaari

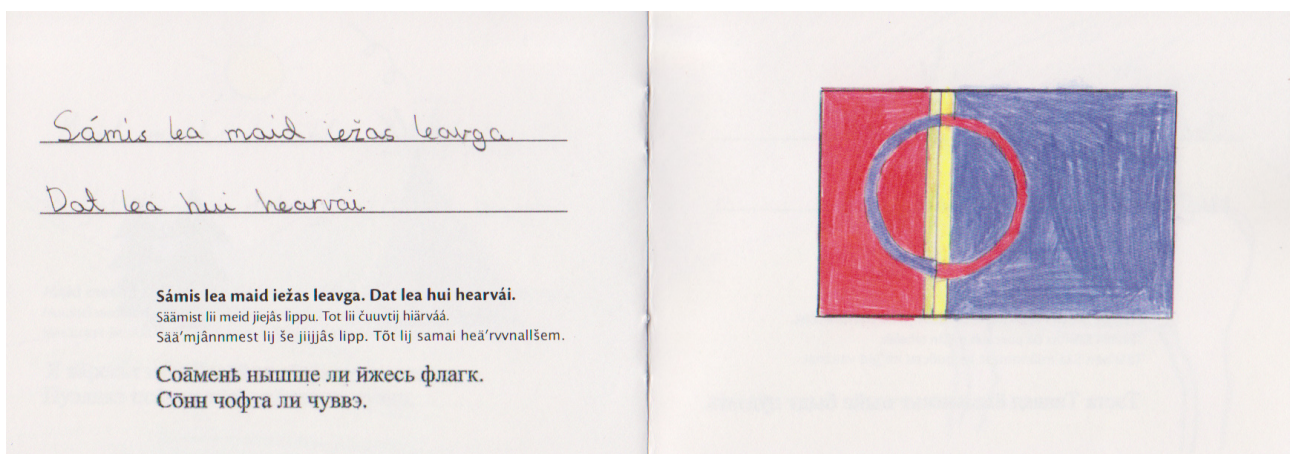
Esimerkin prinsessapiirroksen tehnyt Merja kävi piirustuksen teko-aikaan inarinsaamen esikoulua integroidulla luokalla, jossa oli esikoululaisia sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Merja hyödyntää monenlaisia resursseja kuvatessaan kielirepertuaariaan ja tuottaa näin luovan ja merkityksellisen

representaation itsestään ja häntä ympäröivistä kielistä. Merja on piirtänyt värikkään kuvan prinsessasta, jolla on pitkä punainen tukka, keltainen kruunu päässään, hienot värikkäät vaatteet ja vihreät korkokengät. Hän on myös piirtänyt punaisten pallojen muodostaman kaaren prinsessan pään ympärille ja kukan hahmon viereen. Sivun alalaitaan hän on kirjoittanut *suomi* (sinisellä), *saame* (punaisella) ja *jamakai* (vihreällä). S-kirjaimet ovat kiepsahaneet nurinpäin, mikä kertoo esikoululaisen kehittyvästä kirjoitustaidosta. Hän on myös piirtänyt saamen kansallislipun sivun alalaitaan, samalle tasolle suomen kanssa.

Piirustus heijastelee samoja asioita, joita Merja toi esille myös orientaatiovaiheessa toteutetussa taustakyselyssä sekä yhteisessä keskustelussa piirustuksesta. Suomi ja saame ovat hänelle tärkeitä päivittäisessä käytössä olevia kieliä ja nämä ovatkin keskeisesti esillä myös piirroksessa. Kyselyssä Merja sanoi myös osaavansa joitain sanoja englanniksi ja venäjäksi, mutta näitä kieliä hän ei ole ottanut mukaan piirroksen. Piirroksen alalaitaan merkitty kolmas – oma ja keksitty – kieli, *jamakai*, kertoo Merjan luovasta suhtautumisesta kieliin ja niiden määrittelyyn. Kyselyssä hän toi esille myös muita itse keksimiään – ja käyttämiään – kieliä (*jamakai*, aurinkokieli ja sösökieli) sekä kaikkien tunteman kontinkielen. Merjan itse keksimä sösökieli esiintyy tosin piirroksessa myös (näin Merja kertoo keskustelussa, vaikka ei ole kirjoittanut kielen nimeä paperille). Se on merkitty violetilla, ja Merja on värittänyt prinsessan paidan sillä. Merja kertoo, että sösökieli on hänen itse keksimänsä kieli, jota hän käyttää naapurikylässä asuvan ystävänsä kanssa. *Jamakai* todennäköisesti viittaa Jamaikalla puhuttavaan kieleen, mikä käy ilmi opettajan ja Merjan inarinsaameksi käymästä keskustelusta luokan yhteisen keskustelun aikana.

Merjan piirustus ja hänen pohdintansa käyttämistään kielellisistä resursseista voidaan nähdä käytännön heteroglossisena kielikäsitteenä. Hänen käsitys kielistä ei rajoitu niihin kieliin, joita koulussa opetetaan eikä hän myöskään nojaa kieliä kuvatessaan perinteisiin kielikategorioihin. Hänen repertuaariinsa kuuluvat luontevasti myös lukuisat itse keksityt kuvitteelliset kielet, joita hän käyttää ystävien tai jopa elottomien olioiden kanssa (aurinkokieli auringon kanssa). Merjan piirustus kertoo heteroglossisista ja kehittymässä olevista repertuaareista ja korostaa luovuutta ja kekseliäisyyttä osallistumisen resurssina. Se nostaa esiin epätäydellisiä, notkeita kielellisiä repertuaareja, jotka eivät noudattele koulun tai yhteisön normeja. Merjan kuva – ja muut vastaavanlaiset kuvat – haastavat kouluinstituution normatiiviset yksikielistä monikielisyttä korostavat käsitykset monikielisydestä (vrt. Heller 1999) ja esittävät luovan ja hyväksyttävän (tai kielenkäyttäjälle itselleen mielekkään) tavan ilmaista joustavaa monikielisyttä koulutuksen kontekstissa.

## Kielenoppijasta kirjailijaksi: oman saamenkielisen materiaalin tuottaminen



Esimerkki 2. Aukeama Susannan kuvakirjasta (tekstit pohjoissaame, inarinsaame, koltansaame ja kildinsaame).

Toinen toiminnallinen kielitehtävä keskittyi lasten oman kuvakirjan tekemiseen. Tehtävässä oppilas kirjoittaa saamenkielisen tarinan itse valitsemastaan aiheesta ja kuvittaa sen. Saamenkielistä lapsille suunnattua (oppi)materiaalia on olemassa edelleen vähän, ja siksi tämä kokeilu oli paitsi lapselle myös yhteisölle merkityksellinen. Tehtävää varten lapsille annettiin tyhjä kirjan pohja, jossa oli viisi aukeamaa. Aukeaman vasemmalla lehdellä oli kaksi tyhjää riviä tekstiä varten ja oikea puoli oli tyhjä kuvitusta varten. Jokainen lapsi kirjoitti tarinan omalla saamenkielellään. Lapset työskentelivät kirjan parissa kolme kuukautta äidinkielen ja kuvaamataidon tunneilla. Kun lapset olivat saaneet kirjat valmiiksi, tarinat käännettiin kokeilussa mukana olevien saamenluokkien kielille (pohjoissaameksi ja inarinsaameksi) sekä vielä lapsen toivomille kielille (mm. kiina, ruotsi, venäjä, kaikki saamenkielet). Susanna toivoi omat tekstinsä käännettäväksi useammalle saamen kielelle ja kirjaan sisällytettiin neljä saamenkielistä käännöstä. Lopuksi kirja painettiin paksummalle paperille, ja takakanteen tuli vielä kirjailijan omakuva. Julkaistuja kirjoja juhlistettiin koko yhteisön kirjojen julkistamistilaisuudessa (ks. tarkemmin Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen 2012).

Kirjatehtävän tavoitteena oli saada lapset hyödyntämään sekä saamen kieliään että monikielisyyttään luomalla uusia, monikielisiä tekstikäytänteitä. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset ovat tilaisuuden tarjoutuessa taitavia luomaan itse tekstikäytänteitä ja hyödyntämään joustavasti kussakin tilanteessa relevantteja ja soveltuvia resursseja (esim. Ormerod ja Ivani? 2000). Kirjatehtävän avulla halusimme rohkaista lapsia käyttämään kaikkia resursseja, joita kullakin oli käytössään tai vaikkapa haaveenaan käyttää joskus tulevaisuudessa. Lisäksi halusimme nostaa näkyville lasten erilaisia tapoja oppia ja toimia: siinä missä yksi on tarinankirjoittaja, toinen pitää piirtämisestä ja kolmas sanoilla leikittelystä. Halusimme myös kannustaa erityisesti nuorempia oppilaita kokeilemaan saameksi kirjoittamista omista taidoista riippumatta. Kaikkien näiden tavoitteiden saavuttamisessa multimodaalisuudella oli keskeinen rooli. Multimodaalisuus eli kuvan, tekstin ja ulkoasun liitto on olennainen, vaikkakin joskus vähän syrjään jäänyt osa kielenkäyttöä. Kress (2003) muistuttaakin, että niin puhuttu kuin kirjoitettukin kieli ovat jo itsessään multimodaalisia, koska muuntelemme merkityksiä monin eri tavoin, kuten äänen korkeudella, nopeudella ja sävyllä tai tekstin kirjasinlajeilla, koolla ja järjestyksellä. Lasten tekemissä kuvakirjoissa multimodaalisuus näkyy paitsi piirustuksina myös eroina lasten käsinkirjoitettujen ja tarkistettujen tekstien sekä käännettyjen, koneella kirjoitettujen tekstien välillä. Lapsen tuottamaan, käsinkirjoitettuun tekstiin ei koskettu, vaan opettaja tuotti koneella kirjoitetun oikeakielisen version jokaiselle tarinalle riippumatta lapsen käsin kirjoittaman tekstin oikeakielisydestä tai sen puutteesta. Tämän valinnan avulla pyrimme osoittamaan, että vähäinkin kielitaito on tärkeä resurssi ja rohkaisemaan lapsia saamen kielen käyttöön myös sen kirjoitetussa muodossa. Samalla haluttiin myös helpottaa saamen kielten standardimuotojen oppimista, kun opettajan tuottama teksti tuotiin lapsen tekstin rinnalle.

Lapset valitsivat kuvakirjoihin aiheita laidasta laitaan. Osa lapsista korosti kirjassaan saamelaisuutta kuvaten Lapin luontoa, saamelaisten perinteitä ja saamelaisia tarinoita. Nämä kirjat toimivatkin ikään kuin saamelaisuuden puolestapuhujina. Osa lapsista tarttui tehtävään satukirjan näkökulmasta ja tuotti perinteisen, tuttuja elementtejä sisältävän lasten kuvakirjan, jossa erilaiset satuhahmot seikkailivat. Jotkut puolestaan irrottautuivat perinteisistä malleista ja normeista ja loivat aivan omannäköisensä, henkilökohtaisia unelmia kuvastavan tarinan. Osa lapsista panosti paljon tarinaan kielitaitonsa rajoissa, toiset taas keskittyivät kuvitukseen ja antoivat sen kertoa omaa tarinaansa. Tehtävä osoitti, että lapset käyttävät taitavasti erilaisia – vähäisiäkin – kielellisiä ja multimodaalisia resurssejaan ja rakentavat luovasti ja kokeilevasti erilaisia tiloja omalle monikielisyydelleen ja toimijuudelleen.

## Lopuksi

Kokeilujemme valossa kielenkäyttäjän toimijuutta ja omia kokemuksia korostavat pedagogiset työskentelytavat näyttävät toimivan moderneissa monikielisyys konteksteissa. Oppijasta itsestään lähtevä kielenkäyttö synnyttää mielekkääksi koettua toimintaa ja luo turvallisen ympäristön oman

monikielisuuden rakentamiselle ja ilmaisemiselle. On erityisen tärkeää, että uhanalaisten kielten kontekstissa lapset itse pääsevät tuottamaan heitä kiinnostavia ja heille sopivia kielikäytänteitä ja täten kokeilemaan vähäistenkin resurssien käyttöä tutussa ympäristössä. Näin vähäinenkin kielitaito tulee heti käyttöön ja uuden oppiminen käynnistyy toiminnan lomassa. Kokemuksemme mukaan mahdollisuuden tarjoutuessa lapset ovat neuvokkaita ja joustavia kielenkäyttäjiä, ja he toimivat luovasti monikielisessä, muuttuvassa ympäristössä.

*Anne Pitkänen-Huhta on englannin kielen lehtori Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa. Hän toimii tutkijana Englannin kielen vaihtelun, kontaktien ja muutoksen huippututkimusyksikössä (2006–2012). Hänen tutkimuskohteisiinsa kuuluvat teksti- ja kielikäytänteet, englannin kielen asema Suomessa sekä monikieliset oppijat.*

*Sari Pietikäinen työskentelee diskurssitutkimuksen professorina Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa. Hän johtaa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimusprojektia Monikielisyys ja periferia (2012–2015) sekä toimii Suomen edustajana New speaker COST-hankkeessa (2013–2017).*

## Kirjallisuus

Aikio-Puoskari, U. 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Teoksessa: J. Ylikoski ja A. Aikio (toim.) *Sámit, Sánit, Sátnehámit: Riepmocála Pekka Sammallahtii miessemánu 21 beaivve 2007*, s. 73–84. (Suomalais-Ugrilaisen seuran toimituksia 253.) Helsinki: Suomalais-Ugrilainen seura.

Busch, B. 2010. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24 (4), 283–294.

Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Hélot, C. 2012. Children's literature in the multilingual classroom. Developing multilingual literacy acquisition. Teoksessa: C. Hélot & M. Ó Laoire (toim.) *Language policy for the multilingual classroom*, s. 42–64. Bristol: Multilingual Matters.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kulonen, U.-M., Seurujärvi-Kari, I., & Pulkkinen, R. (toim.). (2005). *The Sámi: A cultural encyclopaedia*. Helsinki, Finland: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Mäntylä, K., Pietikäinen, S. & Dufva, H. 2009. Kieliä kellon ympäri: Perhe monikielisuuden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli* 29 (1), 27–37.

Nikula, T. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa: P. Kalaja, V. Menezes & A. M. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills, s. 171–185. Basingstoke: Palgrave.

Ormerod, F. & Ivani?, R. 2000. Texts in practices: Interpreting the physical characteristics of children's project work. Teoksessa: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivani? (toim.) *Situated literacies: Reading and writing in context*, s. 91–107. London: Routledge.

Pietikäinen, S. 2011. Valokuva monikielisuuden tutkimuksessa. Teoksessa: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva

(toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*, s. 104–115. Helsinki: Finn Lectura.

Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Linguaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism* 5 (2), 77–89.

Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen, S. 2012. Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. Teoksessa: L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *Monikielinen arki*, s. 67–89. (AFinLAN vuosikirja 2012.) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa: P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*, s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.

---

[1] Kiitämme Brigitta Buschia avusta näiden tehtävien suunnittelussa. Lämmin kiitos myös opettajille, oppilaille ja vanhemmille yhteistyöstä.