

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Pitkänen-Huhta, Anne; Pietikäinen, Sari

**Title:** Saamelaislapset kirjailijoina : multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa

**Year:** 2012

**Version:** Published version

**Copyright:** © 2012 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Pitkänen-Huhta, A., & Pietikäinen, S. (2012). Saamelaislapset kirjailijoina : multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. In L. Meriläinen, L. Kolehmainen, & T. Nieminen (Eds.), *Monikielinen arki* (pp. 67-89). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen Soveltavan Kielitieteen Yhdistyksen AFinLAN julkaisuja, 70. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60040>

**Anne Pitkänen-Huhta & Sari Pietikäinen**

Jyväskylän yliopisto

## **Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa**

This article examines children's multimodal literacy practices in an indigenous Sámi language classroom in Northern Finland, with a specific focus on multimodal picture books designed by the pupils. The position of the Sámi languages in people's linguistic repertoires has changed dramatically during the past 60 years as they have turned into endangered languages with only few speakers. Consequently, there is very little printed material available and therefore few established literacy practices. By using the term literacy practices we mean here both the text that is produced as well as the values and attitudes rooted in the culture and histories of communities. The data consist of picture books made by Sámi children and ethnographic data, including observation and discussion with the children and teachers. In the discourse analytic analysis, three different but interrelated orientations – and thus three different literacy practices – to the making of the books were found.

**Keywords:** multimodal literacy practices, multilingualism, multilingual Sámi children, nexus analysis

# 1 Johdanto

Saamen kielten asema ihmisten kielirepertoaarissa on muuttunut 60 viime vuoden aikana voimakkaasti. Muutos saamen kielten käytänteissä ja asemassa on tuttu muiden alkuperäis- ja vähemmistökielten tapauksista: modernisaatioprosessissa saamen kielet ovat muuttuneet vahvoista yhteisön käyttämistä kielistä uhanalaisiksi, vain muutaman puhujan taitamiksi kieliksi (ks. Heller 2006; Pietikäinen 2010). Käytännössä tämä tarkoittaa, että joillekin saame on äidinkieli tai päivittäisen kommunikaation väline, toisille se taas on koulussa opetettu tai myöhemmin elämässä vastaan tullut kieli ja joillakin se jää rituaaliseen käyttöön. Viimeaikaiset elvytystoimet yhdessä kielilakien ja muuttuneiden elinkeinojen kanssa ovat kuitenkin lisänneet saamen kielten arvostusta ja luoneet uusia kieli- ja tekstikäytänteitä. Painettuja materiaaleja on kuitenkin vielä varsin vähän vähän eikä monenlaisia tekstikäytänteitä ole vielä paljoakaan muotoutunut. Erityisesti nuorimpien saamen kielten osajien ja oppijoiden on luotava itselleen uusia tekstikäytänteitä. Tätä taustaa vasten haluamme tässä artikkelissa<sup>1</sup> tutkia multimodaalisia tekstikäytänteitä monikielisissä saamen luokissa Ylä-Lapissa. Keskitymme erityisesti alakoulukäikäisten lasten tekemiin monikielisiin kuvakirjoihin. Tapaustutkimuksemme pohjalta pohdimme myös dynaamisen monikielisen ympäristön vaikutusta kielikäytänteisiin uhanalaisten saamen kielten kontekstissa.

## 2 Monikieliset saamelaislapset ja multimodaaliset tekstikäytänteet

Tarkastelemme tässä artikkelissa lasten tekemiä monikielisiä kuvakirjoja neljän toisiinsa liittyvän lähtökohdan kautta. Näitä ovat ymmärryksemme 1) tekstikäytänteistä osana sosiaalisia käytänteitä, 2) monikielisistä kirjoista erilaisten resurssien risteymänä, 3) multimodaalisuuden keskeisyydestä tekstikäytänteissä ja 4) monikielisydestä vähemmistökielikontekstissa monitahtoisena resurssina. Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti kutakin lähtökohtaa

---

1 Artikkelii liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan Monikielisyys ja periferia -tutkimushankkeeseen (ks. [www.peripheralmultilingualism.fi](http://www.peripheralmultilingualism.fi)).

ja sitä, miten näemme niiden auttavan saamenluokan oppilaiden multimodaalisten tekstikäytänteiden tarkastelussa.

Ensimmäisenä lähtökohtamme on, että tutkimme tekstien käyttöä ja tuottamista **tekstikäytänteenä**. Olemme siis kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset tekevät teksteillä, kuinka he tuottavat tekstejä tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä sekä siitä, kuinka he hyödyntävät kyseisessä kontekstissa tarjolla olevia multimodaalisia resursseja. Tekstikäytänteet ovat **sosiaalisia käytänteitä**. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmiset käyttävät tekstejä tuottaakseen merkityksiä sosiaalisissa yhteisöissä ja nämä käytänteet pohjautuvat kunkin yhteisön kulttuuriin ja sosiaaliin käytänteisiin (esim. Street 1984; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Martin-Jones & Jones 2000; Baynham & Prinsloo 2009). Tekstikäytänteet sisältävät kulttuuriin, yhteisöön ja kieliin liittyviä tietoja, arvoja, asenteita, uskomuksia ja tunteita, ja ne kiinnittyvät aina tiettyyn aikaan ja paikkaan. Artikkelissa esiin tuomamme näkökulma perustuu ajatukseen, että ihmiset luovat, ylläpitävät ja muokkaavat yhteiskunnan sosiaalisia käytänteitä nimenomaan tekstien tuottamisen ja käyttämisen kautta. Merkityksiä tuottaessaan he hyödyntävät, kierrättävät ja ottavat haltuun saatavilla olevia resursseja ja näin tehdessään luovat itselleen oman äänen.

Koska tekstikäytänteet ovat abstrakteja rakennelmia, jotka sisältävät arvoja, asenteita, historiaa ja kokemuksia, niitä ei voi suoraan havainnoida. Näin ollen tutkijalle hyödyllinen käsite on **tekstitapahtuma**. Sillä viitataan konkreettiseen, havaittavissa olevaan tilanteeseen, jossa ihmiset toimivat ja puhuvat tekstin ympärillä (Heath 1983: 392). Samaan tapaan myös Barton ja Hamilton (2000; ks. myös Pitkänen-Huhta 2003) kuvailevat tekstitapahtumia toiminnoiksi, jotka ovat tekstien välittämiä tai joissa tekstillä on erityisen keskeinen tehtävä. Tekstikäytänteet voidaan johtaa näistä yksittäisistä havainnoitavista tapahtumista. Tärkeää on myös muistaa, että tapahtumat ja käytänteet eivät ole toisistaan erillisiä (Street 2000), vaan tutkija pääsee yksittäisten tapahtumien kautta tarkastelemaan niitä kulttuuriin ja historiaan kiinnittyviä käytänteitä, jotka ovat läsnä kun ihmiset toimivat sosiaalisessa ympäristössään tekstien välityksellä.

Toisena lähtökohtanamme on kuvakirjan tekemisestä koostuvan tekstitapahtuman ymmärtäminen kohtaamispaikkana – eräänlaisena risteymänä, jossa lapsi tekee tehtävänannon itselleen ymmärrettäväksi käyttämällä saatavilla olevia, (tekstin) tuottamisen kontekstiin liittyviä resursseja. Tässä hyödynnämme erästä diskurssintutkimuksen monitieteistä viitekehystä, nimeltään neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004; ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009). Tässä lähestymistavassa *neksus* viittaa risteymään tai solmukohtaan, jossa erilaiset ihmisten, paikkojen, diskurssien, ideoiden, käytänteiden, kokemusten ja esineiden historialliset kehityskaaret leikkaavat toisiaan ja näin tehdessään mahdollistavan tietyn toiminnan. Samalla tämä toiminta itsessään myös muuttaa noita historiallisia kehityskaaria tavalla tai toisella (Scollon & Scollon 2004: 159). Laajojen kartoitusten tai selvitysten sijaan neksusanalyysi lähtee liikkeelle valikoidusta kielellisestä toiminnasta, jota analysoidaan monimenetelmäisesti hyödyntäen diskurssianalyysiä, etnografiaa ja vuorovaikutuksen normien ja sääntöjen analyysiä. Tutkiessamme multimodaalisia tekstikäytänteitä saamen kielen luokassa ja analysoidessamme kirjojen tekemiseen liittyvää kielellistä toimintaa, neksusanalyysi auttaa meitä tarkastelemaan sosiaalisen todellisuuden mikro- ja makrotasojen yhteyttä (kuten yksittäisen tekstitapahtuman, kieli-ideologioiden ja kielipolitiikan välisiä yhteyksiä). Toisin sanoen, kun lapset ryhtyvät tekemään kirjaa, he tuovat tehtävään mukanaan henkilökohtaisen historiansa, aiemmat kokemuksensa erilaisista koulun tehtävistä sekä kokemuksensa kuvakirjojen lukijoina kotona ja koulussa (vrt. Ormerod & Ivanic 2000). Näin he luovat omia tekstikäytänteitä läsnä olevien resurssien avulla. Barton ja Hamilton (2000: 8) huomauttavat, että tekstitaitokäytänteet eivät ole pysyviä, vaan olemassa olevat käytänteet muuttuvat ja uusia syntyy. Lapsen luoma teksti kertoo lapsesta kirjoittajana, kielellisen ja kulttuurisen ympäristönsä osana sekä tämän tekemästä tehtävän tulkinnasta ja sen mahdollisesta käytöstä tulevaisuudessa (Ormerod & Ivanic 2000; Kress 1997). Lapset ovat siten aktiivisia tekstitaitokäytänteiden luoja, jotka ottavat haltuun olemassa olevia käytänteitä ja hyödyntävät mielestään relevantteja ja tehtävänantoon soveltuva resursseja.

Kolmantena lähtökohtanamme on multimodaalisuuden keskeinen rooli lasten kuvakirjan tekemisessä. Tekstitapahtumassa, johon tässä artikkelissa keskitymme, lapset tekivät kuvakirjan. Se on luonteeltaan multimo-

daalinen, koska se sisältää sekä tekstiä että piirroksia. Multimodaalisuus liitetään usein vain uuden median tarjoamiin mahdollisuuksiin merkityksen luomisessa (esim. Jewitt 2002; Guijarro & Sanz 2008; Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis 2001). Näyttöruutu onkin vaikuttanut perustavanlaatuisesti merkityksen tuottamiseen, ja tekstin ja kuvan suhde on muuttunut dramaattisesti. Toisaalta esimerkiksi Kress (2000) muistuttaa, että niin puhuttu kuin kirjoitettu kieli ovat itsessään multimodaalisia; merkitystä muunnellaan lukuisilla tavoilla kuten äänen korkeudella, nopeudella ja sävyllä tai tekstin kirjasinlajilla, koolla ja järjestyksellä. Multimodaalisuus on itse asiassa sisäsyntyistä ihmisen kommunikaatiossa (ks. esim. Kress 2000, 2003). Semioottinen maailmamme on multimodaalinen. Puhe, kirjoitus, kuva, tila ja eleet ovat kaikki kommunikaation tapoja, jotka sisältävät semioottisia resursseja tai merkityspotentiaaleja (Early & Yeung 2009). Se, millaisia keinoja pidetään yhteiskunnassa tärkeimpinä, on kuitenkin kulttuurisidonnaista (Kress 2000, 2003). Länsimaissa näköä ja kuuloa on arvostettu, minkä seurauksena puhuttua ja kirjoitettua kieltä on arvostettu enemmän kuin muita merkityksen tuottamisen tapoja.

Tutkimuksemme kohteena olevassa kirjatehtävässä on kysymys ”perinteisestä multimodaalisuudesta” eli perinteisestä lasten kuvakirjasta. Perinteisesti kuvakirjojen kuvilla on kuvitusfunktio (Kress 2003) eli ne tukevat tekstiä, joka ensisijaisesti välittää merkityksen. Pienille lapsille on kuitenkin pelkäättään kuvista koostuvia kirjoja, joiden tarina syntyy kuvien kautta. Usein lapset jotka eivät osaa vielä lukea tekstiä, ”lukevat” kuvakirjojen tai sarjakuvien kuvia tai sitten vanhemmat opastavat lasta lukemaan kuvista puhumalla niistä ja kysymällä lapselta kysymyksiä kuvista ja siten tuottavat kertomuksen yhdessä lapsen kanssa (Heath 1982).

Neljäs lähtökohtamme liittyy monikielisyyteen, sillä nyt tarkasteltavana oleva tekstitapahtuma on monikielinen, vieläpä varsin monisyisellä tavalla. Vähemmistökielilyhteisössä monikielisyys on monitahoinen resurssi: toisaalta se mahdollistaa uusien yleisöjen – ei-saamenkielentaitoisten – puhuttelun, mutta samalla sen on pelätty kaventavan saamen kielten käyttöä. Arjessa monikielisten resurssien rinnakkainen, limittäinen ja yhtäaikainen käyttäminen on kuitenkin tavallista (Dufva & Pietikäinen 2009). Monikielisyys tuo esille monia kielenkäyttöön liittyviä kielipoliittisia ja -ideologisia

neuvotteluita ja jännitteitä. Erilaiset, keskenään ristiriitaisetkin normit pyrkivät säätelemään sitä, millainen kielenkäyttö katsotaan parhaimmaksi tai huonoimmaksi vaihtoehdoksi kussakin tilanteesta. Samaan aikaan monikielisyys voi johtaa luoviin ratkaisuihin: kielenkäyttäjät voi etsiä uusia ratkaisuja kielellisten resurssiensa käyttämiseen muuttuvissa tilanteissa sekä joustavasti hyödyntää ja luovia erilaisten kielikäytänteiden risteymissä. Tässä näkökulmassa hyödynnämme viimeaikaista sosiolingvististä ja soveltavaa kielitieteen teoretisointia kielestä käytänteenä ja toimintana sekä monikielisydestä historiaan, talouteen ja politiikkaan liittyvänä resurssina (Heller 2006; Pennycook 2010). Samalla se herättelee pohtimaan, miten näitä käsitteitä otetaan haltuun ja hyödynnetään kielenkäyttötilanteiden tarkastelussa (Jaffe 2007; Thorne & Lantolf 2007). Tämä näkemys etäännyttävä ajatuksesta kielistä kokonaisina ja täydellisinä yksikköinä ja samalla monikielisydestä rinnakkaisena yksikielisytenä (Heller 1999) tai erillisenä monikielisytenä (Blackledge & Creese 2010). Sen sijaan monikielinen kielenkäyttö nähdään toimintana, jossa puhujat hyödyntävät resurssejaan paikallisten, kielenkäyttöä koskevien ehtojen sisällä, ja näin tehdessään vahvistavat, muuttavat ja luovat uudelleen käytänteitä. Toiminnan keskiössä on kielenkäyttäjät, jonka valintoja ohjaavat taitojen lisäksi myös kontekstin normit: mitä kielenkäyttäjät uskovat, että heidän pitää tai he voivat tehdä resursseilleen.

### 3 Tutkimuskonteksti, aineisto ja menetelmät

Tutkimuspaikkana on pieni noin 100 oppilaan monikielinen alakoulu Suomen Lapissa. Koulussa opetettavia kieliä ovat suomi, pohjoissaame, inarinsaame, koltansaame, englanti ja ruotsi. Kaikki oppilaat puhuvat sujuvaa suomea, ja noin 70 % heistä osallistuu saamen opetukseen: heistä noin puolet käy koulua saameksi, ja loput opettelevat saamea toisena kielenä.

Tutkimukseen osallistuvat saamenkieliset luokat ovat yhdysluokkia: toisessa luokassa oli oppilaita esikouluikäisistä tokaluokkalaisiin ja toisessa kolmasluokkalaisista kuudesluokkalaisiin. Tutkimusyhteistyö koulun ja sen opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa on jatkunut useita vuosia, ja se on sisältänyt muun muassa yhteisen valokuvaprojektin (ks. Pietikäinen 2011), oppilaiden piirtämiä oppijamuotokuvia (ks. Pietikäinen, Alanen, Duf-

va, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta 2008) sekä erilaisia ryhmä- ja yksilökeskusteluja ja haastatteluja. Kaikkien näiden tavoitteena on ollut tutkia monikielisyyttä saamelaisyhteistössä (vrt. Pietikäinen 2010).

Tässä artikkelissa keskitymme aineistoon, joka liittyy toiminnallisiin kielitehtäviin. Ne on suunniteltu yhteistyössä kahden saamenkielisen luokan opettajan kanssa (yksi pohjoissaamen ja yksi inarinsaamen), ja niissä hyödynnetään viimeaikaisia tutkimuksia multimodaalisuuden käyttämisestä pedagogisena innovaationa ja kielitietoisuuden herättelijänä (ks. esim. Busch<sup>2</sup> 2010; Hélot 2011; Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Pietikäinen 2011; Pitkänen-Huhta 2011). Tehtävät koostuivat (1) kielirepertoarin visualisoinnista piirtämällä ja piirroksista käydyistä keskusteluista sekä (2) monikielisten kuvakirjojen tekemisestä ja niihin liittyvästä keskustelusta. Tässä artikkelissa hyödynnämme nimenomaan kuvakirjoihin liittyvää aineistoa. Lisäksi aineistoon kuuluvat taustatietoja kartoittava kyselylomake ja kouluympäristössä tapahtunut havainnointi. Tehtävät toteutettiin kouluvuoden 2009–2010 aikana (syyskuu–toukokuu), ja yhteensä 14 lasta osallistui niihin.

Keskitymme tässä artikkelissa lasten tekemiin kuvakirjoihin, joita tarkastelemme tekstikäytänteiden multimodaalisena representaationa monikielisessä saamen kontekstissa. Oppilaiden tehtävänä oli siis suunnitella ja tehdä kuvakirja, jossa on sekä kirjoitettu tarina että siitä kertovat kuvat. Lapset saivat itse vapaasti päättää tarinan aiheen ja kuvitustyylin. Sen sijaan kirjojen teksteihin liittyvästä kielipoliitikasta keskusteltiin yhdessä ja päätettiin, että kukin lapsi käyttää luokan yleisemmän kielikäytännön mukaan omaa saamen kieltään (pohjoissaame tai inarinsaame) tekstiä kirjoittaessaan. Tämän lisäksi jokaisen teksti käännetään koulun toiselle saamen kielelle, eli esimerkiksi pohjoissaamenkielinen teksti inarinsaameksi ja päinvastoin. Yhteisesti päätettiin myös, että lasten käsin kirjoittamat tekstit tulisivat kirjoihin sellaisenaan, mutta opettajan oikeakieliseksi korjaama versio lisättiin lapsen tekstin alle painokirjaimin. Näin pyrittiin yhtäältä rohkaisemaan lapsia oman saamen kielen käyttöön taitotasosta huolimatta sekä toisaalta haluttiin helpottaa saamen kielten standardimuotojen oppimista. Jo nämä kielivalinnat

---

2 Haluamme kiittää Brigitta Buschia avusta näiden tehtävien suunnittelussa. Lämmin kiitos myös opettajille, oppilaille ja vanhemmille yhteistyöstä.



osoittavat, kuinka ideologisesti latautuneita erilaiset tekstikäytänteisiin liittyvät päätökset ovat etenkin monikielisessä uhanalaisten vähemmistökielten ympäristössä.

Lapset saivat tyhjän kirjapohjan, jossa oli kansi ja viisi aukeamaa. Aukeaman vasemmalla puolella oli kaksi tyhjää riviä tekstiä varten ja oikealla puolella oli tilaa piirustukselle. Kirjoja työstettiin kuvaamataidon ja saamen kielen tunneilla kolmen kuukauden ajan. Opettajien mukaan lapset työskentelivät kirjojen parissa innokkaasti ja keskittyneesti. Kirjojen valmistuttua oppilaiden kanssa keskusteltiin itse kunkin kirjoista ja heiltä kysyttiin, mille kielelle he haluaisivat tarinansa käännettävän. Jotkut olivat tyytyväisiä kahteen saamen kieleen (pohjoissaame ja inarinsaame), mutta useat toivoivat muita kieliä aina naapurimaiden kielistä norjasta ja venäjistä muihin saamen kieliin sekä eurooppalaisiin kieliin ja kaukaisimpana kiinaan. Seuraavaksi tekstit käännettiin<sup>3</sup> ja kirjat lasten käsikirjoittamine teksteineen, monikielisine käännöksineen ja lasten omine kuvituksineen painettiin pikkukirjasiksi. Kirjan takakanteen painettiin myös kuva kirjailijasta. Lopuksi koululla pidettiin virallinen julkistamistilaisuus, ja kirjailijat saivat omat kopionsa painetuista kirjoista. Kirjat saivat huomiota myös paikallismediassa ja Saamelaiskäräjillä, jotka lähettivät kirjat jokaiseen saamenkieliseen luokkaan Suomessa.

Neksusanalyysin mukaisesti hyödynnämme kuvakirjoihin liittyvien multimodaalisten tekstikäytänteiden analyysissä myös tutkimusprojektissa kerättyä etnografista aineistoa ja diskurssiaineistoa (vrt. Pietikäinen 2010). Monimenetelmällisen neksusanalyysin mukaisesti kirjojen tekeminen nähdään kielellisenä toimintana, johon nivoutuvat viralliset ja arkipäivän kielipolitiikat, kirjoittajan henkilökohtaiset kokemukset, eri kielet ja kielikäytänteet sekä kielten uhanalaisuuteen, revitalisaation ja monikielisyteen liittyvät kieli-ideologiset prosessit. Tämän artikkelin näkökulmasta tärkeää on se, että kirjoihin liittyvien tekstikäytänteiden tarkastelu on yhtäaikaaisesti ”pienen” (yksittäinen lapsi, pieni kirjanen, kirjoittajan kielelliset valinnat) ja ”ison” (monikielisyys, kieli-ideologiat, koulun käytänteet ja normit) tutkimista. Näiden tasojen kytkemisessä neksusanalyysi tarjoaa yhden vaihtoehdon. Siinä lähdetään liikkeelle yksittäisestä, ”pienestä” kielellisestä toiminnasta,

---

3 Tekstejä käänsivät toivottuja kieliä taitavat henkilöt, joista monet muutoinkin käänsivät ko. kieliä.

jota tarkastellaan monimenetelmäisesti, mm. etnografian (mm. henkilökohtaiset kokemukset, havainnointi), diskurssianalyysin (mm. genret, multimodaalisuus, sanavalinnat) ja vuorovaikutuksen jäsentymisen analyysin (mm. vuorovaikutustilanteeseen liittyvät normit ja säännöt) avulla. Nyt käsillä olevien kuvakirjojen analyysissä hyödynnämme työkaluja etnografiasta ja multimodaalisesta diskurssianalyysistä. Kiinnitämme erityisesti huomiota lapsen kielivalintojen, kielten käytön ja muiden semioottisten resurssien väliseen yhteyteen sekä niihin tapoihin, joilla nämä valinnat muuttavat ja haastavat läsnä olevia kieli-ideologioita. Oletamme, että lapset valitsevat – tietoisesti tai huomaamattaan – heille itselleen merkityksellisiä resursseja ja merkitykset rakentuvat yhtäältä näiden resurssien tarjoamissa mahdollisuuksissa ja toisaalta niiden asettamissa rajoissa (Serafini 2010: 96). Tarkastelemme myös sitä, hyödyntävätkö lapset mahdollisesti erilaisia luovia merkityksenannon resursseja, joita voivat olla esim. genrejen sekoittuminen, tyylitelty koodinvaihto, huumori ja tekstikäytänteillä leikkiminen.

Eettiset kysymykset ovat jokaisessa tutkimuksessa mukana, mutta erityisen painokkaasti lapsiin ja vähemmistöihin liittyvässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa ja jokaisen osapuolen suostumuksella. Olemme tässä tekstissä muuttaneet kirjoittajien nimet ja tiedot, jotka voisivat johtaa lasten välittömään tunnistamiseen. Näiden painettujen ja julkaistujen kirjasten kirjoittajina he saattavat kuitenkin olla tunnistettavissa paikan, kirjojen tai muun seikan perusteella. Tällä identiteetin suojaamisella haluamme korostaa resurssien käyttöönottoa monikielisessä tekstitapahtumassa pikemminkin kuin yksittäisen lapsen historiaa, taustaa ja kokemuksia.

## **4 Lapset kirjailijoina ja multimodaalisten tekstikäytänteiden luojina**

Alustavan analyysin perusteella valitsimme kolmen lapsen tekemät kirjat lähemmän tarkastelun kohteeksi. Nämä kirjat edustavat kolmea erilaista tapaa lähestyä kirjatehtävää, kolmea erilaista tapaa hyödyntää käytettävissä olevia resursseja ja siten kolmea erilaista tekstikäytännettä. Kirjat ovat Oulan kirja,

joka hyödyntää erityisesti saamelaisia resursseja, Villen kirja, jossa kierrätetään lastenkirjagenreä, ja Lassen kirja, joka orientoituu liikkuvuuteen.

#### 4.1 Oula orientoituu saameen

Ensimmäinen kirja on 9-vuotiaan Oulan tekemä, ja siinä hyödynnetään saamelaiseen kulttuuriin ja ympäristöön liittyviä resursseja. Oula oli kirjatehtävän aikaan pohjoissaamen luokalla, ja hänen kielirepertuaarinsa on monikielinen. Kyselylomakkeessa hän listaa siihen kuuluvaksi ensinnäkin pohjoissaamen ja suomen, joita hän käyttää päivittäin ja jotka tuntuvat helpoilta. Nämä ovat kodin ja arjen kieliä sekä jokapäiväisen kouluympäristön kieliä, ja siten niihin on syntynyt läheinen suhde. Hän mainitsee myös käyttävänsä englantia muutaman kerran viikossa. Hän osaa myös muutaman sanan japania ja kiinaa, jotka ovat molemmat hänelle tuttuja perheen turistikyrityksen kautta. Näiden lisäksi hän mainitsee vielä tunnistavansa norjan kielen.

Oulan kirjassa on kaksi rinnakkaista tarinaa, joista ensimmäinen kertoo perheen matkasta tunturiin ja toinen on siihen liittyvä tarina Oulan omasta moottorikelkasta (kuvio 1). Sekä tarinat että niihin liittyvä kuvitus kertovat orientaatiosta saamelaisuuteen ja saamelaiseen kulttuuriin. Molemmissa tarinoissa Oula kuvaa saamelaisia käytänteitä, jotka liittyvät poronhoitoon ja maastossa liikkumiseen. Tarina on sijoitettu Oulalle tuttuun ympäristöön, ja siinä Oulan perhe lähtee tunturiin moottorikelkoilla. Kuvauksessa tulee esille pohjoiselle tyypillisiä asioita: kylmyys, lumi, lämmittävä tuli, moottorikelkat ja kämppä. Tunturissa myös nähdään maahisihmisiä, jotka kokoavat porotokkaa. Näin Oulan tarinassa yhdistyvät saamelaiset perinteet, vanhat tarinat ja nykyaika moderneine kulkuvälineineen. Kirjan kuvitus elävöittää sanallista kertomusta ja kuvissa on tyypillisiä pohjoisen ympäristön elementtejä: lumi, tunturit, aurinko (tärkeä saamelaissymboli) ja poroja (kuvio 2). Kuvien maahisihmisillä on neljäntuulen hatut, ja pukujen sininen väritys viittaa saamen pukuun. Porot on piirretty samalla lailla kuin noitarummuissa olevat porokuviot. Näin Oulan tarina yhtäältä kierrättää monista vanhoista saamelaistarinoista tuttuja elementtejä ja toisaalta paikantaa tarinan lokalliin nykysaamelaisuuteen tehden näin kirjasta ikonisen saamelaiskulttuurin esittelyn.

## Mun duottaris

Sivu 1: Mii manaimet Anáris Leammái ja vulggiimet Leammis Marastahkii skohtera fárus. Bođii veaháš galmmas. Dasto leimmet jo duoddaris.

Me menimme Inarista Lemmenjoelle ja lähdimme Lemmenjoelta Marastolle moottorikelkan kydyssä. Tuli vähän kylmä. Sitten olimme jo tunturissa.

Sivu 2: Mii leat juo stobus bidjan dola uvdnii. Dasto mun ja mu unna viellja álggiime oadđit. Lei nubbi beaivi. Lei borgan nu ahte mii eat beassan olggos.

Me olemme jo kämpällä laittaneet tulen uuniin. Sitten minä ja minun pikkuveljeni aloimme nukkumaan. Oli toinen päivä. Oli tuiskuttanut niin, että me emme päässeet ulos.

Sivu 3: Dasto mii beasaimet olggos ja vulggiimet geahčastit mii duoddar alde oidno. Dasto mun oidnen stuorra ealu. Doppe ledje ulda-olbmot čohkkemen bohccuid.

Sitten me pääsimme ulos ja lähdimme katsastamaan, mitä tunturin päällä näkyy. Sitten minä näin ison token. Siellä olivat maahis-ihmiset kokoamassa poroja.

Sivu 4: Mu skohter

Mu skohter lea hui buorre. Dat ii leat goassege báhcán gitta, muhto das lea gal nohkan bensiidna.

Minun kelkkani

Minun kelkkani on tosi hyvä. Se ei ole koskaan jäänyt kiinni, mutta siitä on kyllä loppunut bensiini.

Sivu 5: Muhto dasto ovtta čáppa beaivve dat bázi gitta ja das mun suhtten. Muhto iihan dat váikkuhan.

Mutta sitten yhtenä kauniina päivänä se jäi kiinni ja siitä minä suutuin. Mutta eihän se auttanut.

KUVIO 1. Oulan kirjan tarina.

Dasto mii beasaimet olggos ja vulgii-  
met geahčastit maid duoddar alde oidno. Dasto  
mun oidnen stuorra ealu doppe lei ulda-olbmot  
čohkkemen bohccuid.

**Dasto mii beasaimet olggos ja vulgiiimet geahčastit mii  
duoddar alde oidno. Dasto mun oidnen stuorra ealu.  
Doppe ledje ulda-olbmot čohkkemen bohccuid.**

Te mij peesäim olgos ja vulgijim kečastid, mii tuoddár alne uáinoo.

Te mun oinim stuorrá siijdá. Tobbeen lijji koni-ulmuuh čohkkiimin poccoid.



KUVIO 2. Yksi aukeama Oulan kirjasta.

Oulan kirja on esimerkki multimodaalisesta ja monikielisestä tekstikäytännestä, joka nojautuu perinteeseen, olemassa olevien resurssien kierrättämiseen ja koulun viralliseen kielipolitiikkaan (pohjoissaame ja inarinsaame). Kirjassa hyödynnetään sellaista saamelaista tekstikäytännettä, jossa kierrätetään elementtjä saamelaiskulttuurista ja paikannetaan ne omaan kokemukseen ja tähän aikaan.

Oula kirjoittaa yhdessä sovittujen sääntöjen mukaisesti tarinansa pohjoissaameksi, mikä on luokan kieli. Keskustelussa hän ei esittänyt mitään erityisiä toiveita kirjaan lisättävistä kielistä, joten yhteisen sopimuksen mukai-

sesti tarina käännettiin vain inarinsaameksi, koulun toiselle saamen kielelle. Valinnat heijastelevat kehityksessä olevia koulun saamenkieliin liittyviä kielikäytänteitä: pohjoissaamen ja inarinsaamen puhujat voivat käyttää omaa saamen kieltään keskinäisessä vuorovaikutuksessa elleivät sitten vaihtaa suomeen. Oulan kirja kielivalintoineen heijastaa saamelaisyhteisön sisäistä monikielisyyttä ja korostaa omalta osaltaan mahdollisuutta käyttää kahta saamen kieltä yhtä aikaa koulun tekstikäytänteissä.

## 4.2 Ville orientoituu lastenkirjagenreen

Ville oli 8-vuotias poika inarinsaamen luokalta. Ville listasi kyselylomakkeessa repertoariinsa kuuluvaksi pitkän listan kieliä: ”inarinsaame, pohjoissaame, suomi, ruotsi, danska, englantia, italia, puola, saksa, afrika ja siansaksa”. Ville näyttää siis sisällyttävän repertoariinsa niin käyttämiään kieliään kuin myös kieliä, jotka liittyvät paikkaan (afrika) ja kielellä leikkelyyn (siansaksa). Taustalomakkeessa Ville kuvaa inarinsaamea, suomea ja englantia läheisiksi ja helpoiksi. Inarinsaamea hän kertoo puhuvansa jonkin verran, lähinnä vanhempansa kanssa ja koulussa. Lomakkeessa Ville antaa inarinsaamelle läheisen ja helpon arvion lisäksi myös määreet turha ja hölmö. Suomea Ville raportoi puhuvansa usein ja paljon sekä kertoo pitävänsä sitä hyödyllisenä. Myös englantia Ville käyttää päivittäin ja pitää myös tätä kieltä hyödyllisenä. Pohjoissaamesta Ville sanoo osaavansa vähän sanoja, samoin kuin ruotsista. Danska, italia, puola, saksa ja afrika ovat kieliä, joita Ville haluaisi osata aikuisena. Siansaksaa Ville puhuu joskus pikkusisaruksensa kanssa. Villellä näyttää olevan aivan erityinen suhde kieleen, koska – toisin kuin Oulalla – hänen repertoarissaan on pitkä lista kieliä, niin ”oikeita” kuin keksittyjä. Tätä erittäin monikielistä taustaa vasten on mielenkiintoista, että Ville ei toivonut kirjaansa erityisesti mitään kieltä ja näin kirjan alkuperäinen inarinsaame käännettiin vain pohjoissaameksi, kuten yhdessä oli sovittu.

Ville on valinnut tarinansa aiheeksi kissan ja koiran, niiden välisen ystävyuden ja pienen seikkailun (kuvio 3). Näin Villen kirja orientoituu tuttuun genreen: lastenkirjan tarinoihin ja satuihin ystävyyydestä.

Kissá já peenuv  
Kissa ja koira

Sivu 1: Láiba ohtii kissá já peenuv. Toh iává kuássin riitálám.  
Olipa kerran kissa ja koira. Ne eivät koskaan riidelleet.

Sivu 2: Toh moonáin suotástállád kárbái.  
Ne menivät pitämään hauskaa veneeseen.

Sivu 3: Toh huámášáin njuobžá-maašin.  
Ne huomasivat nalle-koneen.

Sivu 4: Talle toh piejáiin toho ruudá já pottii imáššáásih.  
Sitten ne laittoivat sinne rahaa ja ihmeasioita tuli.

Sivu 5: Talle toh vuálgáin uáđđid.  
Sitten ne lähtivät nukkumaan.

### KUVIO 3. Villen kirjan tarina.

Villen kirjan tarina sijoittuu kuvitteelliseen paikkaan ja siinä seikkailevat sadulle tyypilliseen tapaan kuvitteelliset hahmot. Tarinan teema on tuttu: kertoo kahdesta ystävästä, kissasta ja koirasta. Tarina alkaa tyypillisellä sadun aloitusfraasilla *Olipa kerran kissa ja koira* (sivu 1). Ystävydestä kertoo se, etteivät kissa ja koira koskaan riidelleet. Kertomus etenee ajallisella rakenteella, mikä on tarinalle tyypillistä (ks. esim. Thornborrow & Coates 2005): ensin kissa ja koira menevät veneeseen, he huomaavat nalle-koneen, sitten he laittavat sinne rahaa ja sitten he lähtevät nukkumaan. Seikkailusta on varmasti myös kyse, koska rahan laittaminen koneeseen saa "ihmeasioita" tulemaan, vaikka niistä ei tarinassa sen tarkemmin kerrotakaan. Tarina ei ole Villelle omakohtainen kertomus niin kuin Oulan tarina yllä, vaan satujen tapaan se kertoo satuhahmoista, joille tapahtuu jotain jännittävää tai hauskaa.

Kirjan kuvat tukevat kirjoitettua kertomusta ja kertovat saman tarinan visuaalisesti. Kuvan vene tosin muistuttaa enemmän autoa kuin venettä. Ihmeasiat, joita nallekoneesta tulee näyttävät selvästi tutuilta Nalle Puh -hahmoilta. Ainakin Nasu, Ihaa ja Nalle Puh ovat tunnistettavia. Näyttää siltä, että Villen tavoitteena on ollut kertoa hyvä tarina muille lapsille ja tässä mielessä Ville nojaa tuttuun lastenkirjagenreen. Genren vaikutus on selvästi nähtävissä sekä itse tarinassa että kirjan kuvituksessa. Kertomus noudattaa tyypillistä

tarinan kaavaa, ja kuvat ovat tuttuja lasten kirjoista, kuten alla esimerkiksi kissan ja koiran kasvojen kuonon muoto ja viiksien kaaret (kuvio 4).

Lai pa ohtii kissá  
jä peenuu toh iäkuási-  
riitäläm!

**Läiba ohtii kissá já peenuv. Toh iävä kuáassin riitälám.**

Leiba ohtii bussá ja beana. Dat eaba goassige riidalan.

Leäi-ba ö'htešt kaass da piännai. Tök jie ni kuä'ss reiddšööttám.

**Йленъ я лийень коäss я пённэ.**

**Сыйй нукуэсь ев туаррма.**



KUVIO 4. Yksi aukeama Villen kirjasta.

Samoin kuin Oula myös Ville pelaa tehtävässä varman päälle ja kierrättää tuttuja resursseja kirjassaan ja tuottaa näin uudelleen tunnetun ja vakiintuneen tekstikäytänteeseen. Lastenkirjan genre on selvästi tuttu Villelle, koska hän rakentaa tarinan luontevasti ja liittää siihen kuvituskuvat. Villestä tulee lapsille kirjoittava kirjailija ja hän nojaa kanonisoituneeseen genreen. Kielellisesti



Ville pysyy Oulan tavoin koulun virallisen kielipolitiikan sisällä ja näin vahvistaa sitä omalla tekstikäytännöllään.

### 4.3 Lassen kirja lähtee liikkeelle

Viimeinen kirja, jota analysoimme tarkemmin, on Lassen kirja, jonka orientoituu liikkeeseen ja paikasta irrottautumiseen. Kirjatehtävän aikaan Lasse oli 11-vuotias ja hän oli pohjoissaamen luokalla. Hänenkin repertoaariinsa kuuluu monta kieltä. Kyselylomakkeessa ja keskusteluissa Lasse kertoo käyttävänsä pohjoissaamea ja suomea päivittäin perheen ja ystävien kanssa. Näitä kieliä hän osaa sujuvimmin ja hän pitää niitä helppoina ja hyödyllisinä. Inarinsaamea Lasse kuulee lähiympäristössään, mutta hän osaa sitä vain muutamia sanoja ja käyttää sitä vain harvoin. Myös Ruotsia Lasse osaa vain muutamia sanoja, mutta sitä hän haluaisi osata aikuisena. Toisin kuin ehkä voisi odottaa, englannilla ei tunnu olevan kovin tärkeää osaa Lassen elämälle: hän käyttää sitä vain muutaman kerran viikossa. Lasse ottaa esille myös kiinan kielen joka hänen mielestään on outo ja vaikea kieli, mutta jota hän haluaisi osata aikuisena. Kiinan kielen Lasse myös halusi liittää kirjaansa. Lassen kielellinen repertoaari ei ehkä ole ihan yhtä laaja kuin Villen, mutta mitä ilmeisimmin myös hänellä on laaja resurssien kirjo käytössään.

Kirjan aiheeksi Lasse valitsi matkan Kiinaan. Tämä oli hyvin omalaatuinen valinta, kun sitä vertaa kaikkien muiden lasten kirjoihin ja teemoihin. Lasse myös sijoitti itsensä tarinan keskiöön, mikä sekini oli omintakeinen valinta toisiin kirjoihin verrattuna. Kirjoista käydyssä ryhmäkeskustelussa Lasse kommentoi nimenomaan kiinan kirjainmerkkejä, jotka hänen mielestään olivat "villejä". Hän myös ilmoitti haluavansa matkustaa Kiinaan jonain päivänä. Kiina tuntui edustavan Lasselle eksoottista ja kaukaista paikkaa, jotain tulevaisuuteen luotaavaa haaveiden kohdetta.

Kuten edellä mainittiin, Lassen valinta eroaa muiden lasten tekemistä kirjoista sen ulottuvuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi: Lassen tekstikäytännöt eivät jää annetun koulutehtävän rajoihin, annetun lastenkirjagenren piiriin tai tuttuun pohjoiseen ympäristöön. Kuviossa 5 näkyvän tarinan mukaan Lasse matkustaa Kiinaan (sivu 1), hän näkee siellä ulkomaalaisia (sivu 2), hän ostaa Máped-kumeja (sivut 3 ja 4), hänellä on hauskaa ja hän palaa kotiin (sivu 5). Lassen tarina on matkakertomus, jossa hän irrottautuu tutus-

ta pohjoisesta ympäristöstä ja siirtyy Kiinaan. Tarinassa tarkastellaan Kiinaa Lassen henkilökohtaisesta näkökulmasta: siellä on hauskaa (koska Lasse haluaa Kiinaan), ympäristö on vieras (siellä on paljon kiinalaisia), mutta siellä on myös jotain hyvin tuttua (Máped-kumit). Kirjassa näkyy Lassen tulevaisuuden haave matkasta Kiinaan. Epäselväksi jää pyyhekumien ostotapahtuman sijoittaminen juuri Kiinaan: Lasse mahdollisesti ajattelee niiden olevan Kiinassa tehtyjä tai haluaa sijoittaa tutun toiminnan (pyyhekumien oston) itselleen vieraaseen paikkaan.

Lasse Kiinnas  
Lasse Kiinassa

Sivu 1: Mun vuolgán Kiinnai. Doppe lea somá.  
Minä lähden Kiinaan. Siellä on hauskaa.

Sivu 2: Doppe mun oainnán ollu kiinnalaččaid.  
Siellä minä näen paljon kiinalaisia.

Sivu 3: Mun osten ollu sihkkungummiid  
Minä ostin paljon pyyhekumeja.

Sivu 4: Dat ledje Máped sihkkungummet. (kuvassa teksti máped)  
Ne olivat Máped pyyhekumeja.

Sivu 5: a dalle mun vulgen ruoktot. (kuvassa teksti Kiina air)  
Ja sitten minä lähdin kotiin.

KUVIO 5. Lassen kirjan tarina.

Myös Lassen piirtämät kuvat heijastavat toiselta Lassen omaan paikalliseen ympäristöön verrattuna: kuvissa on vieraan näköisiä rakennuksia ja ihmisiä (kuvio 6). Niissä näkyy myös symboleja, jotka muistuttavat kiinan kielen merkkejä. Liikkuvuus tulee esille myös kirjaan piirrettyjen lentokoneiden ja junien kautta. Matkailu onkin tuttu teema Lassen ympäristössä, mutta tässä tarinassa hän ottaa siihen tuoreen näkökulman ja siirtää sen pois tutusta Lapin turismin kontekstista. Yksityiskohtaisesti piirretty tarinan kuvitus yhdessä kirjoitetun tarinan kanssa rakentaa lukijalle kuvan kaukaisesta ja eksoottisesta paikasta. Kahteen muuhun orientaatioon verrattuna Lassen henkilökohtaiset haaveet ja tavoitteet nousevat keskiöön: hän itse on tarinan päähenkilö. Visuaalisesti tämä rakentuu tarinassa vaatetuksen avulla: Lasse

on tarinassa ainut hahmo, jolla on vaatteet (ks. kuvio 6, keskimäinen ikkuna). Lasse ei nojautu vain tuttujen resurssien kierrättämiseen, vaan rakentaa omanlaisensa ja omannäköisensä tarinan. Tämän voi nähdä oman toimijuuden rakentumisena tekstikäytänteiden maailmassa. Samalla Lassen tekemät valinnat myös venyttävät tapahtumaan liittyviä norveja.

Mun vuolggán kiinnai.  
Dobbe lea somá.

**Mun vuolggán Kiinnai. Doppe lea somá.**

Mun vuálgám Kiinan. Tobbeen lii hitruu.

我去中国。在那儿很有意思。



KUVIO 6. Yksi aukeama Lassen kirjasta.

## 5 Pohdinta

Tapaustutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että kirjojen toteutukseen liittyvät multimodaaliset ja monikieliset tekstikäytännöt heijastavat sitä monitahoista ja muuttuvaa ympäristöä, jossa kirjoittajat suunnistavat kirjan tekoprosessin aikana. Löysimme tapaustutkimuksemme kolme erilaista, vaikkakin toisiinsa liittyvää orientaatiota, joihin lapset nojautuivat kirjoja tehdessään. Oulan kirja kertoo viralliseen saamen ja koulun kielipolitiikkaan pohjautuvasta lähestymistavasta. Hänen kirjansa toisintaa saamen kielten välistä työnjakoa sekä tunnettujen Saamen symboleiden ja tapojen ikonista representaatiota. Tässä mielessä Oulan kirja on ”tuttu” variaatio saamen kielten käytöstä ja saamelaisesta kulttuurista. Tekemiensä valintojen kautta Oula asemoi itsensä kirjailijana saamelaisten resurssien kierrättäjäksi.

Villen valinnat puolestaan ilmentävät perinteistä lastenkirjagenren lähestymistapaa. Tässä lähestymistavassa nimenomaan genre ohjailee multimodaalisia valintoja ja resurssien järjestäytymistä. Villen tapauksessa kirjoittaja on omaksunut genren ohjailemana lastenkirjan kirjoittajan roolin, jota hän hyödyntää ilmeisen tehokkaasti. Villen valinnat tukeutuvat tämän genren perinteisiin ja vakiintuneisiin tekstikäytäntöihin: tarinan teema, rakenne ja kuvitus ovat tuttuja muista tarinoista lasten kirjallisen kulttuurin alueelta. Kirjan kielivalinnat – inarinsaame ja pohjoissaame – tekevät siitä kuitenkin nimenomaan saamenkielisen lastenkirjan. Näin Villen kirja yhdistää harvoin yhteen tuotuja resursseja: uhanalaiset saamen kielet ja lastenkirjagenren.

Lasse puolestaan lähtee liikkeelle. Toisin kuin muut kirjojen tekijät, Lassen kirja tuo esiin liikkuvuuden ja tulevaisuuden haaveet. Tarina kertoo kuvin ja sanoin kuvitellun matkan kielellisten, kulttuuristen ja maantieteellisten rajojen yli. Lasse vaihtaa tutun maiseman eksoottiseen paikkaan ja haaveiden kohteeseen. Samalla hän laajentaa tarinansa kielellistä repertuaaria kohti omia tulevaisuuden pyrkimyksiään: alun perin pohjoissaameksi kirjoitettu tarina käännetään paitsi inarinsaameksi (yhteisen sopimuksen mukaisesti) myös Lassen omien toiveiden mukaisesti kiinaksi. Tämän valinnan mukaan Lassen kirja on potentiaalisesti ylijäräinen globaalissa mittakaavassa: nyt kiinan kieltä taitavat voivat lukea Lassen tarinan.

Vaikka kyseessä on tapaustutkimus ja aineistomme on näin ollen pieni, nämä kolme lähestymistapaa kuvakirjan toteutukseen ja erityisesti multimodaalisten tekstikäytänteiden hyödyntämiseen kuvastavat monikielisellemme ympäristölle tyypillistä dynaamisuutta ja monitahoisuutta. Tutkimillamme saamenluokan oppilaille on käytössään laajat kielirepertoaarit. He ovat myös tottuneita monikielisiin kielikäytänteisiin omassa arjessaan. Tarinakirjasten tekemisen osana koulutehtäviä voi nähdä toimintana, jossa oppilaat hyödyntävät resurssejaan paikallisten, kielenkäyttöä koskevien ehtojen sisällä, ja näin tehdessään vahvistavat, muuttavat ja luovat uudelleen käytänteitä. Toiminnan keskiössä on kielenkäyttäjä, jonka valintoja ohjaavat taitojen lisäksi myös normit ja vallitsevat käytänteet: mitä kielenkäyttäjät uskovat, että heidän pitää tai he voivat tehdä resursseilleen (vrt. Busch 2010; Hélot 2011).

Kuvakirjojen tekstikäytänteisiin liittyvän tehtävän voi nähdä risteymänä tämän päivän kehittyvässä monikielisessä kontekstissa, jossa kielten rajat ja normit ovat muutostilassa tai neuvottelun alaisina (vrt. Jaffe 2007; Pietikäinen, tulossa). Lapset ovat tekemisissä sellaisten käytänteiden kanssa, jotka potentiaalisesti sisältävät erilaisia ymmärtämisen tapoja ja käsityksiä siitä, mitä voidaan pitää kielenä ja kuinka kielten väliset suhteet nähdään, mistä kielen käyttäjien mielestä heidän pitäisi puhua ja kuinka he kuvaavat omia kielikäytänteitään (vrt. Blackledge & Creese 2010; Hornberg & McKey 2010; Kramsch 2009; Makoni & Pennycook 2007). Kuten kolme tässä tarkasteltua tapausta osoittavat, luoviessaan kompleksisella monikielisellä maaperällä lapset valitsivat erilaisia polkuja ja antoivat siten saamen kielten kontekstissa mahdollisuuden uusien tekstikäytänteiden kehittymiselle; saamen kieliä voi käyttää rinnakkain minkä tahansa muun kielen kanssa ja saameksi voi kirjoittaa matkakertomuksia, lasten kirjoja ja saamelaiskulttuurista kertovia tarinoita. Monikielisyyden ja multimodaalisuuden hyödyntäminen uhanalaisessa vähemmistökielikontekstissa näyttää mahdollistavan monenlaisten tekstikäytänteiden hyödyntämisen ja niiden luovan soveltamiseen paikalliseen kontekstiin.

## Kirjallisuus

- Barton, D. 1994. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & M. Hamilton 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & M. Hamilton 2000. Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. New York: Routledge, 7–15.
- Baynham, M. & M. Prinsloo (toim.) 2009. *The future of literacy studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blackledge, A. & A. Creese 2010. *Multilingualism. A critical perspective*. London: Continuum.
- Busch, B. 2010. School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24 (4), 283–294.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyyks. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- Early, M. & C. Yeung 2009. Producing multimodal picture books and dramatic performances in a core French classroom. An exploratory case study. *The Canadian Modern Language Review*, 66 (2), 299–322.
- Guijarro, J. M. & M. J. P. Sanz 2008. Compositional, interpersonal and representational meanings in a children's narrative. A multimodal analysis. *Journal of Pragmatics*, 40, 1601–1619.
- Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49–76.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. 2006. Bilingualism as ideology and practice. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism. A social approach*. Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan, 1–22.
- Hélot, C. 2011. Children's literature in the multilingual classroom. Developing multilingual literacy acquisition. Teoksessa C. Hélot & M. Ó Laoire (toim.) *Language policy for the multilingual classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 42–64.
- Hornberger, N & S. L. McKay (toim.) 2010. *Sociolinguistics of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jaffe, A. 2007. Minority language movements. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism. A social approach*. Hampshire: Palgrave, 50–70.
- Jewitt, C. 2002. The move from page to screen. The multimodal reshaping of school English. *Visual Communication*, 1, 171–195.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.

- Kramersch, C. 2009. *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. 1997. *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. 2000. Multimodality. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 182–202.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn & C. Tsatsarelis 2001. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Makoni, S. & A. Pennycook 2007. Disinventing and reconstituting languages. Teoksessa S. Makoni & A. Pennycook (toim.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–41.
- Martin-Jones, M. and K. Jones (toim.) 2000. *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nikula, T. & A. Pitkänen-Huhta 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, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 171–185.
- Ormerod, F. & R. Ivanic 2000. Texts in practices: Interpreting the physical characteristics of children's project work. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, 91–107.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pietikäinen, S. 2010. Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, S. Tarvainen & K. Launonen (toim.) *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42. Helsinki: Yliopistopaino, 8–20.
- Pietikäinen, S. 2011. Valokuva monikielisyiden tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura: Helsinki, 104–115.
- Pietikäinen, S. 2012/tulossa. Experiences and expressions of multilingualism. Visual ethnography and discourse analysis in research with Sami children. Teoksessa M. Martin Jones & S. Gardner (toim.) *Multilingualism, discourse, and ethnography*. London: Routledge.
- Pietikäinen, S., R. Alanen, H. Dufva, P. Kalaja, S. Leppänen & A. Pitkänen-Huhta 2008. Languaging in Ultima Thule. Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5, 77–89.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 88–103.
- Scollon, R. & S. Wong Scollon 2004. *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. London & New York: Routledge.

- Serafini, F. 2010. Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41 (2), 85–104.
- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. 2000. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. Teoksessa M. Martin-Jones & K. Jones (toim.) *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins, 17–29.
- Thornborrow, J. & J. Coates (toim.) 2005. *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thorne, S. L. & J. P. Lantolf 2007. A linguistics of communicative activity. Teoksessa S. Makoni & A. Pennycook (toim.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 170–195.