

# Kveenin kieli ja kulttuuri kahdessa päiväkodissa Pohjois-Norjassa – kielen elvyttämistä ja vähemmistö-kulttuurin välitystä

LEENA NIIRANEN

Tromssan yliopisto

**Tiivistelmä.** Kveenin kieli eli kainunkieli kuuluu uhanalaisiin kieliin, koska se ei enää ole vanhemmilta lapsille luonnollisessa kommunikaatiossa välittyvä kieli. Artikkelissa analysoidaan Engeströmin (1987) toiminnan teorian avulla kveenin kielen ja kulttuurin elvyttämistä kahdessa pohjoisnorjalaisessa päiväkodissa. Vain toisessa kuvatuista päiväkodeista pyrittiin kveenin kielen elvytykseen ns. kielipesämenetelmää käyttäen. Tähän toimintaan osallistuvat (päiväkodin työntekijät, vanhemmat, kunnan opetustoimen edustajat, paikkakunnan kveenin kieltä osaavat henkilöt) muodostivat toimintayhteisön. Analyysi osoittaa, että kveenin kielen elvytyksessä vastuu toiminnasta oli pääasiassa päiväkotien henkilökunnalla. Työhön oli saatavissa rajallinen määrä toimintavälineitä, kuten kveenin kieltä osaavia työntekijöitä tai kveeninkielisiä oppimateriaaleja. Toiminnan tuloksena lapsille kehittyi reseptiivinen kielitaito ainakin joissakin rutiininomaisissa kielenkäytön tilanteissa. Kielipesäminen toiminta muutti lisäksi kieliasenteita kielipesän toimintayhteisössä, ja se myös lisäsi kveenin kielen käyttöä joidenkin kielipesään osallistuvien lasten perheissä. Tämä voidaan nähdä esimerkkinä ekspansiivisesta oppimisesta kieltä elvyttävässä toimintayhteisössä.

**Avainsanat:** kielen elvytys; kielipesä; kveenin kieli; toiminnan teoria

## 1. Johdanto

Kielen elvyttäminen eli revitalisaatio toimintamuotona on levinnyt monien vähemmistöjen keskuuteen viime vuosikymmenien aikana. Kieltä voidaan elvyttää monella eri tavalla. Yksi näistä on ns. kielipesätoiminta, joka syntyi Uuden Seelannin maorien parissa: vähemmistökieltä opetettiin päiväkodissa vanhempien maorikielen puhujien avulla (King 2001). Tätä mallia on sittemmin noudatettu muuallakin, esimerkiksi Suomessa inarinsaamen (Pasanen 2004; 2010) ja Norjassa eteläsaamen elvytyksessä (Todal 2007).

Tässä artikkelissa pohdin edellytyksiä luoda kielipesätoimintaa Norjan kveenivähemmistön keskuuteen. Keräsin tämän artikkelin perustana olevan aineiston osana Finmarkun korkeakoulun projektia “Barnehagen – et inkluderende felleskap”, joka vuosina 2009–2011 sai tukea Norjan tutkimusneuvostolta (Norsk forskningsråd).

Norjan vähemmistöpolitiikka on muuttunut 1990-luvulta lähtien sen johdosta, että Norja on allekirjoittanut vähemmistöjä koskevia sopimuksia. Aikaisempi vähemmistöihin kohdistunut assimilaatiopoliitiikka muuttui 1990-luvun aikana politiikaksi, joka pyrkii tunnustamaan vähemmistöjen oikeudet (Brochmann 2002).

Norjan kveenivähemmistö tunnustettiin kansalliseksi vähemmistöksi Norjassa 1999, kun Norja ratifioi Euroopan neuvoston kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevan puiteyleissopimuksen, joka takaa vähemmistöille oikeuden säilyttää, uudistaa ja kehittää ryhmäidentiteettiään sekä säilyttää kielensä ja kulttuurinsa. Kansallisiin vähemmistöihin Norjassa kuuluvat kveenien / ruijansuomalaisien lisäksi metsäsuomalaiset, juutalaiset, romanit ja ryhmä, jonka nimi on “rom” (Kommunalog moderniseringsdepartementet). Saamelaiset ovat alkuperäiskansa, joiden vähemmistöasema perustuu Norjan ratifioimaan ILO 169-sopimukseen, eivätkä saamelaiset Norjassa tämän vuoksi halunneet asemaa kansallisena vähemmistönä (Niemi 2010: 148–149). Vähemmistökielen aseman kveenin kieli sai Norjassa 2005 Euroopan neuvoston alueellisia ja vähemmistökieliä koskevan Eurooppalaisen peruskirjan nojalla

(Niemi 2010). Tästä virallisesta tunnustuksesta huolimatta kveenin kieli on edelleenkin uhanalainen. Sitä ei enää käytetä vanhempien ja lasten välisessä kommunikoinnissa, mikä on uhanalaisen kielen keskeisiä tuntomerkkejä (Grenoble & Whaley 2006: 4).

Kveenin kieltä – kielen elvyttäjät käyttävät siitä nykyään myös nimitystä *kainunkieli*, koska kveeni-nimitystä jotkut pitävät halventavana – opetetaan jonkin verran koulussa sekä erilaisilla lyhyillä kursseilla, joita Kainun institutti järjestää, ja sitä voi myös opiskella Tromssan yliopistossa. Tutkimusten mukaan (esim. Hilton & Hale 2001) kielen elvytyksen kannalta tehokkainta olisi kuitenkin aloittaa kielen opetus jo päiväkodissa. Norjan kielipoliittisessa selonteossa (Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008): 229) kielipesätoiminta esitetään kveenin kielen elvyttämisen kannalta tärkeäksi, ja kveeninkielisille päiväkodeille tarjotaan esikuvaksi saamelaisten päiväkotien toimintaa. Selonteon mukaan tarvitaan toimenpiteitä, joiden avulla kveenin kielen käyttöä voidaan systemaattisesti lisätä aina päiväkotikäisistä puhujista lähtien.

Kielen elvytystoimintaa on kuvattu vaativaksi työksi, jonka onnistumisen edellytykset ovat kiinni monesta tekijästä. Pasanen (2004; 2010) vertasi kielipesätoimintaa Inarissa ja Karjalan tasavallassa ja havaitsi, että kielipesätoiminnan tulokset näillä kahdella alueella olivat erilaiset. Inarissa kielipesätoiminta sai lapset käyttämään inarinsaamea, mutta Karjalan tasavallassa karjalan kielen käytön elvyttäminen ei onnistunut yhtä hyvin. Pasanen pohtii, mistä erot johtuvat, ja toteaa tärkeäksi sen, että kielipesässä käytetään yksinomaan elvytettävää kieltä ja että lapsia motivoidaan kielen omaksumiseen oikealla tavalla. Myös Todal (2007) kuvaa kielenelvyttämistoimintaa monimutkaiseksi ja vaativaksi.

Tässä artikkelissa analysoin päiväkotien toimintaa Engeströmin (1987) kehittämän toiminnan teorian mallin avulla. Toiminnan teoria on kehitetty erityisesti toiminnan muutosten tutkimiseen (Sannino ym. 2009: 11). Esittelen ensiksi lyhyesti Engeströmin mallin, jonka avulla analysoin, millaisia osallistujia kuuluu revitalisaation muodostamaan toimintajärjestelmään. Seuraavaksi esittelen haastatteluaineiston. Haastattelujen perusteella analysoin, miten päiväkotien työntekijät,

lasten vanhemmat ja kunnan opetustoimen edustajat suhtautuvat revitalisaatioon ja sen mahdollisuuksiin. Lopuksi pohdin kveenin kielen elvyttämisen mahdollisuuksia vertaamalla kveenin tilannetta muiden vähemmistökielten tilanteeseen.

## 2. Toiminnan teoria

Toiminnan teoria on malli, joka kuvaa ihmisen käyttäytymistä ja oppimista (Engeström 1987). Oppiminen on mutkikas käsite, mutta se voidaan yksinkertaisesti määritellä muutokseksi yksilön toiminnassa (esim. Rauste-von Wright ym. 2003: 51). Toiminnan teorian malli perustuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan. Malli laajentaa Vygotskyn näkemystä siitä, että yksilön suhde ympäristöön välittyy artefaktien avulla. Lisäksi mallin taustana on neuvostoliittolaisen psykologin ja Vygotskyn työtoverin Leontjevin esittämä inhimillisen toiminnan teoria (Engeström 2001; Alanen 2002: 205).

Toiminnan teorian mukaan toiminta rakentuu toimintajärjestelmistä, jotka on luotu sosiaalisissa käytänteissä ja joilla on oma historiansa. Tällaisia toimintajärjestelmiä ovat esimerkiksi erilaiset instituutiot, joita voidaan Leontjevin mukaan tarkastella eri tasoilla: toimintajärjestelmän tasolla, tekojen tasolla ja operaatioiden tasolla. Toimintajärjestelmän tasolla toiminta on kollektiivista, historiallista toimintaa, teot ovat yksilöllisiä tavoitteellisia toimintoja ja operaatiot rutiininomaisia, osittain automatisoituneita toimintojen osia. (Säljö 2001: 140–144.) Engeströmin (1987) toimintajärjestelmään kuuluvat toiminnan subjekti, toiminnan kohde ja tulos, välineet, joiden avulla toimitaan (artefaktit), toimintayhteisö, toiminnan säännöt ja työnjako. Kuten Leontjevin mallissa, myös Engeströmillä toiminta esiintyy sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla ja toimintayhteisöt ovat moniäänisiä, koska niihin osallistuvilla on erilaisia näkemyksiä, kokemuksia ja intressejä (Engeström 2001).

Toiminnan onnistuminen riippuu siitä, kuinka sen osa-alueet pystyvät toimimaan yhteistyössä. Kun toiminnan aikana muutetaan

aikaisempaa käyttäytymistä, jotta toiminnan tulos paranisi, tapahtuu oppimista. Toiminnan muutos liittyy usein ristiriitoihin, joita toimintajärjestelmässä havaitaan. Oppiminen toimintajärjestelmässä kuvataan ekspansiiviseksi siten, että innovatiivinen uusi toimintatapa laajenee toimintajärjestelmässä, vaikka se onkin saanut alkunsa jostakin toimintayhteisön yksilöstä (Engeström 1999: 32–35). Ekspansiivisen oppimisen päämääriä ei voi etukäteen täysin määritellä, vaan toiminta saattaa tuottaa ennalta aavistamattomia tuloksia (Engeström 2001).

Kun Engeströmin mallia (1987) sovelletaan kielen elvyttämisen tutkimiseen, toiminnan kohteena kielipesätoiminnassa on kohdekielen välittäminen päiväkotikäisille luonnollisessa kommunikaatiossa. Vaikka toiminnan päämääränä on kielen uudelleen käyttöön ottaminen, ei kielipesätoiminnan tulos ole etukäteen varma.

Päiväkodin toiminnan analyysissä luonnollisia toiminnan subjekteja ovat päiväkotien työntekijät, ja tarkastelun kohteena on, miten nämä toimivat käytännön pedagogisissa tilanteissa. Elvytettävän kielen käyttö on toiminnan tärkein väline (artefakti), mutta myös esimerkiksi saatavilla olevat oppimateriaalit kuuluvat välineisiin.

Toimintayhteisöön kuuluvat kaikki, joilla on sama toiminnan kohde yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Lantolf & Thorne 2006: 223). Kielipesän toimintayhteisöön kuuluvat päiväkodin työntekijöiden lisäksi lapset, lasten vanhemmat ja opetushallinnon edustajat silloin, kun on kyse kunnallisista päiväkodeista. Näiden lisäksi yhteisöön kuuluu muita elvytettävän kielen puhujia, jos näillä on jonkinlainen rooli kielipesässä. Eri toimijoiden välillä vallitsee työnjako eli kukin on vastuussa tietyistä osista toimintaa (Engeström 2001).

Tärkeisiin toimintaa ohjaaviin sääntöihin kuuluvat esimerkiksi elvytettävän kielen käytösäännöt kielipesässä. Muita sääntöjä ovat esimerkiksi hallinnolliset ohjeet, joilla päiväkotien toimintaa säädellään sekä valtion että kunnan taholta. Säännöt voivat olla joko eksplisiittisiä eli kiellisesti muotoiltuja tai implisiittisiä eli sääntöjä, joita seurataan, vaikka niitä ei olekaan laadittu kielelliseen muotoon. Hallinnolliset säännöt on eksplisiittisesti määritelty hallinnollisissa teksteissä, mutta niiden

sovellutukset voivat kuitenkin vaihdella. Kielipesässä kielenkäytön sääntöt voivat olla sääntöjä, joista on tarkkaan sovittu, mutta ne voivat olla myös sääntöjä, jotka ovat muotoutuneet toiminnan aikana ilman, että niistä on laadittu yhteistä sopimusta. Se, millaisiksi kielenkäytön sääntöt kielipesässä muodostuvat, vaikuttaa todennäköisesti siihen, missä määrin kohdekieltä päiväkodin toiminnassa käytetään (Pasanen 2010). Kohdekielen käyttö on myös esimerkki operaatioista eli automatisoituneista toiminnoista, joilla on toiminnan teorian mukaan tärkeä merkitys toiminnan onnistumiselle (Säljö 2001: 142).

### **3. Haastattelumateriaali**

Empiirinen aineistoni perustuu kvalitatiivisiin haastatteluihin, joita tein kahdessa päiväkodissa lasten vanhempien, päiväkodin työntekijöiden ja kunnan opetustoimen edustajien kanssa vuosina 2009–2011. Haastatteluja on yhteensä 19, ja niihin osallistui 13 vanhempaa, 6 päiväkodin ja kaksi kunnan hallinnon työntekijää. Kahdessa haastatteluista oli mukana lapsen molemmat vanhemmat.

Alunperin suunnitelmiini kuului koota materiaali vain Finmarkusta, mutta tämän päiväkodin pienen koon vuoksi (päiväkodissa oli vain 6 lasta) halusin saada mukaan toisenkin päiväkodin. Tarkoitukseni oli valita päiväkoti tästä samasta kunnasta, mutta tämä ei onnistunut, koska kveenin kieltä tai kulttuuria ei kunnan muissa päiväkodeissa opetettu. Lopuksi löysin kuitenkin Tromssan läänistä päiväkodin, joka suostui mukaan projektiin, vaikka siellä toiminta olikin vasta aivan alussa. Tässä päiväkodissa vierailin vain kerran, mutta Finmarkussa tein haastatteluja kaksi kertaa. Suurin osa haastatteluista on kuitenkin peräisin ensimmäiseltä kerralta, siis vuodelta 2009.

Finmarkussa haastattelin kaikkia vanhempia, mutta Tromssan läänissä sijaitsevassa päiväkodissa mukana oli vain osa vanhemmista. Haastattelin molemmissa päiväkodeissa kolme päiväkodin työntekijää, joista yksi oli päiväkodin johtaja. Molemmissa kunnissa haastattelin myös kunnan opetustoimen edustajaa. Haastattelut on tehty norjaksi

kahta suomeksi tehtyä haastattelua lukuunottamatta. Toinen suomeksi tehdyistä haastatteluista on päiväkodin työntekijän haastattelu finmarkkulaisessa päiväkodissa, toinen lasten vanhempien haastattelu samassa päiväkodissa. Käytän kaikista haastateltavista keksittyjä peitenimiä.

Haastattelut perustuivat kyselylomakkeeseen. Haastattelukysymykset olivat hieman erilaiset kullekin ryhmälle. Kunnan edustajien kanssa keskustelimme siitä, millä tavalla kunnassa panostettiin paikallisen vähemmistökielen ja -kulttuurin opetukseen päiväkodissa, millaisia mahdollisuuksia ja tukitoimenpiteitä kveenin kielen elvyttämiseksi oli päiväkodissa, oliko päiväkotien välillä yhteistyötä paikallisen kulttuurin tai vähemmistökielen opettamiseksi lapsille ja millainen merkitys päiväkotien toiminnalla oli koulussa alkavalle kielenopetukselle. Päiväkodin työntekijöiden kanssa keskustelin seuraavista aiheista: mistä ajatus tuoda esiin kveenin kieltä ja kulttuuria päiväkodissa oli syntynyt, miten kveenin kieltä ja kulttuuria välitettiin lapsille, millaisia resursseja oli käytössä (esimerkiksi henkilöresursseja, oppimateriaaleja tai taloudellisia resursseja) ja millä tavoin päiväkotiteki yhteistyötä paikkakunnan vähemmistökielisten kanssa kveenin kielen elvyttämiseksi. Keskustelimme myös mahdollisesta yhteistoiminnasta muiden päiväkotien kanssa sekä päiväkodissa aloitetun elvyttämistyön merkityksestä koulujen kielenopetukselle. Vanhemmilta kysyin, olivatko he kiinnostuneita kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksestä ja millä tavoin he arvioivat päiväkodin työskentelyä kveenin kielen ja kulttuurin hyväksi, esimerkiksi mitä mieltä he olivat päiväkodin järjestämistä erilaisista toimintamuodoista. Tämän lisäksi keskustelimme siitä, mitä mieltä he olivat kveenin kielen tulevaisuudesta ja sen osaamisen merkityksestä lapselle. Aineisto on litteroitu, ja olen sen jälkeen analysoinut sen teemoittain. Teemat noudattavat edellä esitettyjä keskustelunaiheita. Nauhoituksia on kaikkiaan noin 9 tuntia ja litteraatioita 140 sivua. Litteraatiosta peräisin olevista puhekielisistä lainauksista on poistettu murteelliset piirteet informanttien anonymisoimiseksi.

## 4. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytys päiväkodissa

Luvussa 4.1 esittelen ensin päiväkodit ja tämän jälkeen toimintajärjestelmän, joka osallistuu kielen elvytykseen. Luvussa 4.2 tarkastelen toimintaa päiväkodissa työntekijöiden eli toiminnan subjektien näkökulmasta ja kiinnitän huomiota erityisesti siihen, millaisia toimintavälineitä heillä on käytössään. Luvussa 4.3 tarkastelen muuta toimintayhteisöä eli vähemmistökielen taitajia päiväkodin lähipiirissä, lasten vanhempia ja kunnan opetustoimen edustajia. Luvussa 4.4 pohdin sääntöjä, jotka ohjaavat päiväkodin pedagogista toimintaa ja toisaalta kielenkäyttöä sekä päiväkodissa että lähimiljöössä. Luvussa 4.5 pohdin kielen elvytystä toiminnan teorian valossa.

### 4.1. Päiväkotien esittely

Vierailin kahdessa päiväkodissa, joista haastateltavien henkilöllisyyden suojelemiseksi käytän nimityksiä päiväkoti F ja päiväkoti T. Päiväkoti F sijaitsee Finmarkun läänissä, paikkakunnalla, jolla kveeni vielä on vanhemman sukupolven keskuudessa elävä kieli, kun taas siinä Tromssan läänin kunnassa, jossa päiväkoti T sijaitsee, kveenin käyttö on suurimmaksi osaksi kadonnut myös vanhemman sukupolven parista. Tromssan läänissä kielen vaihto kveenistä norjaksi on tapahtunut aikaisemmin kuin Finmarkussa (Lindgren 2009: 115).

Kveenin tärkeydestä päiväkoti F:n lähimiljöössä kertoo se, että tässä päiväkodissa kveenin kieli ja kulttuuri tuli mukaan päiväkodin toimintaan sen jälkeen, kun päiväkodin kotikunta oli julistautunut kolmi-kieliseksi. Päiväkodin johtaja oli norjankielinen, mutta hän osasi jonkin verran kveeniä. Lisäksi tarhassa oli suomenkielinen työntekijä. Päiväkodin kveeninkielinen työntekijä oli joutunut lopettamaan ennen kuin aloitin haastattelut, mutta vuoden 2011 alussa, jolloin vierailin siellä toisen kerran, siellä oli aloittanut uusi kveeninkielinen työntekijä.

Päiväkoti T oli alkanut suunnitella kveenin kieleen ja kulttuuriin liittyvää toimintaa vasta juuri ennen vierailuani. Kunnan edustaja oli



päiväkodin avajaisten yhteydessä ehdottanut, että päiväkodissa pidettäisiin esillä paikallista kveenikulttuuria.

Päiväkotien toiminta kveenin kielen ja kulttuurin elvyttämiseksi oli siten varsin erilaista: päiväkodissa F elvytystoiminta oli jo vakiintunutta, vaikka toimintaa olikin jouduttu muuttamaan työntekijän lopetettua, mutta päiväkodin T toiminta oli vasta aivan alussa. Päiväkodissa T päämääränä ei ollut varsinainen kielipesätoiminta, vaan kveenin kieltä ja kulttuuria tuotiin esiin käyttämällä vain joitakin sanoja ja fraaseja, lauluja, loruja jne. Kielipesämäisen toiminnan edellytykset tässä tarhassa puuttuivat siksi, että työntekijöiden keskuudessa ei ollut ketään, joka olisi osannut kveenin kieltä.

Varsinaista kielipesätoimintaa ei haastatteluhetkellä ollut kummasakaan päiväkodissa. Koska päiväkodissa F kuitenkin aikaisemmin tällaista toimintaa oli ollut, pohdin tässä luvussa lähinnä päiväkodin F toimintaa, sekä haastattelujen aikaista että aikaisempaa, ja yritän analysoida sitä toiminnan teorian valossa. Esitän kuitenkin myös joitakin havaintoja päiväkodin T osalta, erityisesti silloin kun ne lisäävät tietoa siitä, minkälaisia mahdollisuuksia kveenin elvyttämiseen on olemassa.

#### 4.2. Subjektit ja instrumentit

Kielen elvyttämisen kannalta työntekijöiden vähemmistökielen taito on tärkeä, vaikka ei ainoa edellytys elvyttämiseksi. Tärkeä on myös kiinnostus ja motivaatio tällaista toimintaa kohtaan. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytys päiväkotitilanteissa alkoi nimenomaan päiväkodin työntekijöiden aloitteesta.

Päiväkodin johtaja Inger kertoi, että kveenin kieltä oli toiminnan alussa käytetty vain joissakin tilanteissa, mutta kielen käyttö oli myöhemmin lisääntynyt, niin että kveeninkielinen työntekijä pyrki puhumaan sitä lapsille mahdollisimman paljon. Inger painotti sitä, että jatkuva vähemmistökielen käyttö lasten kanssa oli tärkeä kielen elvyttämisen kannalta. Hän kuvasi kveenin käyttöä tarhassa seuraavalla tavalla:

- (1) Inger: Vi bruker jo... vi er jo tilnærmet den der språkreirmetoden, ikke sant, med det at det beste for ungene er å høre språket hele tiden. Det er vi som er blitt mer og mer bevisst på at vi for eksempel... Hva er vitsen med å ta det opp [å bruke kvensk] for eksempel, bare i små situasjoner, bare i en samlingsstund: nå bruker vi kvensken. Det beste er jo at ungene hører det hele tiden. Så det at vi prøver... vi må kanskje bli flinkere til... vi er blitt mer og mer bevisst på at det må vi gjøre.
- ‘Mehän käytetään melkein kielipesämetodia eikö niin, koska on paras että lapset saavat kuulla kieltä koko ajan. Me on tultu yhä enemmän tietoisiksi että esimerkiksi... Mitä ideaa on käyttää kveenin kieltä esimerkiksi vain joissakin pikku tilanteissa, esimerkiksi keskustelutuokiassa: nyt käytetään kveeniä. Parasta on, että lapset saavat kuulla kieltä koko ajan. Me yritetään tätä... mutta meidän pitää yrittää tulla paremmiksi... me on tultu yhä tietoisemmiksi siitä, että näin meidän pitää tehdä.’

Esimerkki osoittaa Ingerin olevan tietoinen siitä, että kielen elvytyksessä jatkuva kohdekielen käyttö lasten kanssa on olennaista. Inger oli perehtynyt kielipesämetodiin esimerkiksi tekemällä opintomatkan Inarin kielipesään. Kveenin käyttö päiväkodissa olikin toiminnan aikana ensin lisääntynyt, mutta kveeninkielisen työntekijän lopetettua kveenin käyttö rajoittui lähinnä ruokailu- ja pukeutumistilanteisiin. Norjankielinen Inger oli myös opetellut näihin tilanteisiin liittyviä sanoja ja fraaseja. Kielen käyttö erityisesti ruokailun yhteydessä oli hänen mielestään perusteltua siksi, että silloin kaikki istuivat saman pöydän ympärillä ja lapset saattoivat keskittyä kielen käyttämiseen. Pukemisen yhteydessä lapset oppivat esimerkiksi vaatesanastoa. Opittavan kielen käytön sitominen rutiininomaisiin toimintoihin, joiden perusteella kieltä voi ymmärtää kontekstin avulla, on metodi, jota on usein käytetty kielen elvytyksessä (Wilson & Kamana 2001: 151–152).

Päiväkodissa työskenteli myös suomenkielinen työntekijä Hanna, joka saattoi näissä tilanteissa käyttää lasten kanssa suomea. Kaikki päiväkodin työntekijät olivat innostuneita kveenin kielen välittämisestä lapsille, joten kveenin kielen elvytys oli työntekijöiden yhteinen toiminnan kohde. Suomenkielinen työntekijä esitteli kveenin käytön periaatteita seuraavalla tavalla:

- (2) Hanna: Kyllä me yritetään niin niin... se on suurin on silloin kun syödään. Niin siinä yritetään sitten että annatko mulle ja saanko sitä ja se on niinku tämä ruokailu ja sitte pukeminen. Ulos sisälle. Niin siinä on tietysti hyvä villahousut villasukat kengät. Ja kaikki ne. Niin se on varmasti eniten ruokailu ja sitten ulospukeminen. Ja tietenki tuos voi kaikkea muutaki... ja keittiöskin voi. Kun joku auttaa keittiössä kattaa pöytää niin sellaisessa voi. Sellaisessa luonnollisessa sellaisessa aivan. Ja sitten kun opetellaan niitä lauluja se on sellasta vakavampaa oppimista sitten. Ja leikkejä joitaki leikkejä. Ja jotakin loruja opetellaan.

Kun vierailin tässä päiväkodissa toisen kerran 2011, päiväkodissa oli aloittanut uusi työntekijä, Marit, joka osasi kveenin kieltä ja joka myös oli päiväkodissa olevan lapsen vanhempi. Hanna ja Marit kertoivat käyttävänsä välillä kveenin kieltä ja suomea yhteisissä keskusteluissaan. Hannan ja Maritin arvio keskinäisen kommunikoinnin sujumisesta erosi jonkin verran: Hannan mielestä Marit ymmärsi kaiken, mitä hän sanoi. Marit puolestaan totesi, että hän ei ymmärtänyt aivan kaikkea, mitä Hanna sanoi.

Yksinomainen kveenin käyttö lasten kanssa oli haastateltavien mielestä ongelmallista, koska muut tarhassa työskentelevät eivät osanneet kieltä ja kieli sen vuoksi vaihtui usein norjaksi. Lapsille oli kuitenkin kehittynyt passiivinen kyky ymmärtää kveenin kieltä ainakin niissä tilanteissa, joissa he olivat tottuneet kuulemaan kieltä. Maritin arvion perusteella lapset ymmärsivät keskusteluja esimerkiksi ruokapöydässä ja saattoivat myös itse pyytää jotakin:

- (3) Marit: Jeg synes de [barna] forstår ganske mye faktisk, selv om de ikke snakker det selv. Av og til kan de jo si for eksempel... be om "Anna mulle maitto" et eller annet sånt... eller "leippää".  
 'Minusta he [lapset] ymmärtävät itse asiassa aika paljon vaikka he eivät puhu itse. Joskus he voivat sanoa esimerkiksi... pyytää "Anna mulle maitto" tai jotain muuta... tai "leippää"'

Vaikka päiväkodissa siis ei ollut syntynytkään produktiivista kielitaitoa, lapset oppivat kuitenkin sanoja ja fraaseja. Kahden vierailuni aikana

kuulin yhden lapsista spontaanisti puhuvan kveenin kieltä vain kerran tilanteessa, jossa istuimme ruokapöydän äärellä.

Päiväkodissa oli esillä erilaisia sekä itsetehtyjä että myös Kainun institutin tuottamia kuvia ja seinätauluja, joissa esiteltiin kveeninkielisiä sanoja ja fraaseja: viikonpäivät, lukusanat, ruokailuun liittyviä fraaseja ja vaatteiden nimityksiä. Oppimateriaalia kveenin kielellä on vähän, ja se, mitä on olemassa, on lähinnä tarkoitettu kouluikäisille lapsille. Itse tehdyt materiaalit ovatkin tavallisia kielipesissä. Vaikka kielipesätoiminta perustuukin paljolti suulliseen kielenkäyttöön, sitä voi tukea kirjallisen materiaalin avulla (Wilson & Kamana 2001: 152), ja kirjallinen materiaali on suullisen kielenkäytön lisäksi tärkeä elvyttämisen väline. Kveeniksi on muutama vuosi sitten ilmestynyt myös joitakin lastenkirjoja (Eriksen 2003; 2011), ja lisäksi meänkielellä, joka on läheinen kielimuoto, on saatavilla useitakin lastenkirjoja. Inger kuitenkin totesi, että koska hän osasi kveenin kieltä vain vähän, hänestä oli vaikea lukea esimerkiksi meänkielisiä lastenkirjoja. Myös Hanna huomautti, että kveenin lukeminen oli hänestä vaikeaa, koska kirjoitettuna kveenin kieli ei hänestä tuntunut yhtä luonnolliselta kuin suullisena kielenä. Samalla hän pohti myös sitä, voiko hän suomalaisena osallistua kveenin revitalisointiin:

- (4) Hanna: Joo sitäki mä oon miettiny kovasti että mä oon suomalainen että voinko elvyttää kveenin kieltä. Kato jos mä luen kveenin kieltä niin se kuulostaa... mulle on vaikeeta lukee sitä. Mulla on kertakaikkiaan vaikeeta saada sillä lailla että se luistaa.

Päiväkodin henkilökunnan mielestä kveenin kielen käytön tarkoituksena päiväkodissa on muun muassa valmistaa lapsia koulun antamaan kveeninkielen opetukseen. Kveenin esittely päiväkodissa on tarpeen siksi, että kveenin kouluopetus ei tulisi lapsille yllätyksenä, vaan heille olisi jo ennen kouluun menoa syntynyt käsitys siitä, että kveenin kieli ja kulttuuri ovat osa paikallista kulttuuria. Lasten tietoisuuden lisääminen kveenivähemmistöstä kuuluu siis päiväkodin toiminnan päämääriin:

- (5) Inger: Målet er jo det at ungene skal lære litt språk. At de skal... Vi snakker jo om det, at det er et språk som har vært brukt mer her og det

her at vi er kvæner, de som bor her er kvæner. Og det her med å forbedre dem til skolen, at de har et grunnlag når de kommer på skolen, for de som velger kvensk, at ikke språket skal være helt nytt for dem. At de har det lettere for å ta det.

‘Päämäärä on että lapset oppisivat vähän kieltä. Että he... Me puhutaan siitä, että se on ollut kieli, jota on puhuttu täällä enemmän aikaisemmin, ja että me ollaan kveenejä, ne jotka asuvat täällä ovat kveenejä. Ja [tarkoitus on] valmistaa heitä kouluun varten, että heillä on perusta, kun he tulevat kouluun, niille jotka valitsevat kveenin kielen, että kieli ei olisi heille aivan uusi. Että olisi helpompi oppia sitä.’

Missä määrin päiväkodin henkilökunta uskoi, että toiminnan avulla voitaisiin elvyttää kveeniä? Ingerin mielestä kielen elvytys on kiinni ennen kaikkea siitä, onko päiväkodilla mahdollisuus saada kveeninkielisiä työntekijöitä. Toisaalta hän epäili, voisiko kveeniä elvyttää pelkästään päiväkodissa. Hänen mielestään vanhempien tulisi osallistua enemmän. Hän toteaa, että vain harvat vanhemmista olivat käyneet kveenin kielen kurssin, vaikka siihen oli ollut mahdollisuus. Joissakin kodeissa kveenin käyttö vielä olisi mahdollista, mutta hän ei ollut varma, kuinka paljon kieltä todellisuudessa käytettiin. Kysymykseen, voisiko kveeniä revitalisoida päiväkodissa, Inger vastaa seuraavalla tavalla:

- (6) Inger: Jeg er veldig skeptisk til det. Når ikke våre unger [barnas foreldre] kan språket, så hvordan skal de kunne lære det til sine barn? Men jeg ser at det er jo... at det er jo en god del av de foreldrene som du har intervjuet som er interessert i det. At ungene skal lære. Men at også de selv skal ta et ansvar for læringa. At de ikke bare overlater det til barnehagen, men at de selv kanskje... Vi har jo hatt flere kurs [i kvensk] her hvor du kan gå, ikke sant. --- Men det var jo svært få av de her som tok det kurset. Det var jo det. Jeg tror det var bare en forelder som hadde barn her i barnehagen som tok det kurset.

‘Olen aika skeptinen sen suhteen. Koska meidän nuoret [lasten vanhemmat] eivät osaa kieltä, kuinka he voisivat opettaa sitä lapsilleen? Mutta tiedän, että monet vanhemmista, joita olet haastatellut, ovat kiinnostuneita tästä. Että lapset oppisivat. Mutta heidän pitää myös itse ottaa vastuu oppimisesta, eikä vain jättää sitä päiväkodille, vaan että he

itsekin... Meillähän on ollut täällä useita [kveenin] kursseja, joille osallistua --- Mutta vain aika harvat näistä osallistuivat kurssille. Näin oli. Luulen, että vain yksi vanhemmista, jolla on lapsi täällä lastentarhassa, suoritti kurssin.'

Päiväkoti oli aikaisemmin osallistunut saamenkieltä päiväkodissa käsitteleviin konferensseihin, mutta koska päiväkodissa ei enää ollut saamenkielisiä lapsia, eivät työntekijät osallistuneet näihin tapaamisiin. Koska muita lastentarhoja, joissa kveenin kieltä olisi käytetty, ei ollut, työntekijöiltä puuttui vertaistukea tarjoava verkosto. Vertaistuen merkityksestä revitalisaatiolle huomauttavat esimerkiksi Olthuis ym. (2013: 3), joiden mukaan verkostoitumista muiden revitalisaatiotyöhön osallistuvien kanssa on pidettävä jopa yhtenä työn lähtökohdista. Päiväkoti tapasi kuitenkin joskus kunnan kouluissa työskenteleviä kveenin kielen opettajia ja oppilaita yhteisillä retkillä.

Päiväkodin T työntekijät olivat osallistuneet Tromssan läänissä sijaitsevan kielikeskuksen (Storfjord språksenter) järjestämälle lyhyelle kurssille, jossa oli esitelty joitakin kveeninkielisiä lauluja, loruja ja fraaseja. Kukaan työntekijöistä ei osannut kveenin kieltä, ja suunnitelmassa oli siksi käyttää lasten kanssa vain jotain siitä, mitä he olivat kurssilla oppineet. Sen lisäksi päiväkodin johtaja Birgit arveli, että he voisivat käyttää joitakin ruokaan liittyviä sanoja. Perusteluna hän esitti sen, että hänen oma päiväkotikäinen lapsensa oli oppinut tällaisia sanoja isoisältään.

Vaikka aloite siitä, että päiväkotia T välittäisi lapsille vähemmistökulttuuria, tulikin kunnan taholta, päiväkodin johtajan mielestä toteutus oli jätetty päiväkodin työntekijöiden oman kekseliäisyyden varaan. Kveenin kielen ja kulttuurin merkitys päiväkodin toiminnassa nähdään myös päiväkodissa T erityisesti sen kannalta, että lapsia valmistetaan koulun kielenopetukseen, vaikka opetettava kieli kunnassa onkin suomi eikä kveeni. Birgitin mielestä kuitenkin kveenikulttuurin ja kielen pienimuotoinenkin esittely päiväkodissa voisi lisätä lasten kiinnostusta valita suomi koulussa.

### 4.3. Toimintayhteisö ja työnjako

Kielipesien toimintaan osallistuu tavallisesti kielipesän omien työntekijöiden lisäksi myös muita paikallisen vähemmistökielen taitajia (King 2001: 121–123), jotka siten kuuluvat päiväkodin toimintayhteisöön. Päiväkodin F lapset kuulivat kveeniä esimerkiksi vieraillessaan maatilalla, jonka omistaja on kveeninkielinen. Hannan arvion mukaan lapset ymmärsivät, kun maatilan hoitaja antoi heille käskyjä kveeniksi, ja saattoivat joskus myös vastata heille annettuihin kysymyksiin. Hanna totesikin, että kielenkäyttö oli tilanteeseen sidottua, joten lapset pystyivät myös sen perusteella arvaamaan, mistä oli kyse.

- (7) Hanna: Anna käyttää enämpi. Ei nämä käytä niin kovin paljon, mutta kyllä ne vastaa sille joskus, kun se sanoo, että hae niitä lapioita tai hae niitä harjoja ja nyt harjataan ja lampaat tulee ja kattoo niitä ja ruuat annetaan ja niin kyllä ne on mukana ei sun tarte sitte niin paljon sanoa.

Päiväkodilla oli tapana vierailta maatilan lisäksi myös paikallisessa vanhuksien hoitokodissa. Nämä vierailut toistuivat joka toinen tai kolmas viikko jommassakummassa paikassa. Vaikka lapset eivät päiväkodin työntekijöiden mukaan juuri käyttäneetkään kveenin kieltä vanhusten kanssa, he kuitenkin kuuluivat kveeninkielisiä keskusteluja aikuisten välillä. Päiväkodin johtaja huomautti, että paikallisilla vanhemmilla ihmisillä, vaikka he puhuisivatkin kveeniä sujuvasti, oli vaikeuksia puhua kieltä lapsille. Palaan tähän aiheeseen kielenkäytön sääntöjen yhteydessä.

Toimintayhteisöön kuuluvat lisäksi vanhemmat. Päiväkodissa F kaikki lasten vanhemmat, kielitaustastaan riippumatta, suhtautuivat myönteisesti kveenin kielen käyttöön (vrt. Pasanen 2010). Vanhempien mielestä päiväkodissa olisi voitu käyttää kveenin kieltä jopa enemmän kuin mitä haastatteluhetkellä tehtiin, ja jotkut heistä ilmaisivat olevansa pettyneitä siitä, että aikaisemmat suunnitelmat perustaa ”oikea” kielipesä olivat kariutuneet. Esimerkiksi norjalainen Helene on sitä mieltä, että kveeniä voitaisiin käyttää päiväkodissa jopa enemmän ja johdonmukaisemmin kuin sitä hänen käsityksensä mukaan käytettiin:

- (8) Helene: For min del kunne de bruke det [kvensk] enda mer og mye mer konsekvent. Faktisk. Jeg føler vel... Gjennom de årene jeg har vært her så har jeg vært veldig positiv til det og stilt velvillig opp i en del sammenheng[er] som har noe med kvensk å gjøre, selv om jeg har veldig liten forståelse. Men jeg har oppfattet at det har gått veldig mye på de fire fem sangene. --- Men jeg ser at det har vært en kjempeoppblomstring og veldig mange som er interessert og kanskje vel så mange av de som kommer til bygda som viser en interesse for språk og for å ivareta det.

‘Minusta he voisivat käyttää kveeniä vielä enemmän ja johdonmukaisemmin. Todellakin. Minusta tuntuu... Niiden vuosien aikana, jotka olen ollut täällä, olen ollut hyvin positiivinen sitä [kveeniä] kohtaan ja olen osallistunut erilaisiin tapahtumiin, jotka ovat liittyneet kveenin kieleen vaikka ymmärränkin vain vähän. Mutta minusta näyttää, että käytössä on lähinnä neljä viisi laulua. --- Mutta olen pannut merkille, että nyt on ollut oikea kukoistuskausi, ja todella monet osoittavat kiinnostusta sitä kohtaan, nekin, jotka ovat muuttaneet paikkakunnalle, osoittavat kiinnostusta kieltä kohtaan ja haluavat säilyttää sen.’

Jotkut päiväkotit F:n vanhemmista kritisoivat päiväkodin kveenin kielen käyttöä siitä, että se heidän mielestään ei ollut varsinaisesti kommunikointia kveenin kielellä, vaan lähinnä fraasien käyttöä. Toisaalta vanhemmat myös antoivat tunnustusta päiväkodin työntekijöille ja kertoivat luottavansa siihen, että nämä tiesivät, mitä tekivät. Pohdin lasten roolia toimintayhteisön jäsenenä vähän myöhemmin, kun esittelen kielenkäytön sääntöjä.

Kahdessa perheessä kveenin kieltä oli alettu käyttää lapsen kanssa myös kotona. Toisessa näistä perheistä lapsen äiti Marit kertoi olevansa kveeninkielinen, mutta hänen kielensä oli vaihtunut norjaksi kouluiässä. Hän kertoi puhuvansa toisinaan lapsilleen kveeniä. Vaikka lapset eivät puhuneet, he kuitenkin ymmärsivät paljon:

- (9) Marit: ...De snakker ikke så mye disse guttene mine, men de forstår mye. Jeg snakker jo litt kvensk, og det gjør bestemora også.  
Intervjuer: Så du bruker også kvensk til dine barn?  
Marit: Ja litegrann. Litt.



Intervjuer: I noen spesielle situasjoner?

Marit: I matsituasjoner, mest i matsituasjoner, påkledning og gi beskjed når de skal [gjøre noe] for å se om de forstår.

‘Marit: Minun pojat eivät puhu niin paljon, mutta he ymmärtävät paljon. Minä puhun vähän kveenin kieltä ja isoäitikin käyttää.’

Haastattelija: Käytätkö kveeniä myös lapsillesi?

Marit: Kyllä, vähän.

Haastattelija: Joissakin erityisissä tilanteissa?

Marit: Ruokaillessa, enimmäkseen ruokaillessa, pukeutuessa ja annan heille käskyjä että näkisin, ymmärtävätkö he.’

Toisessa perheessä kveeninkielinen isoäiti puhui kveenin kieltä lapselle ainakin silloin tällöin. Myös lapsen isä kertoi sekä ymmärtävänsä että myös jonkin verran puhuvansa kveenin kieltä, ja hän oli tyytyväinen siihen, että lapsella oli mahdollisuus oppia kveeniä paitsi päiväkodissa myös isovanhemmalta.

Mikä merkitys kveenin kielen oppimisella oli lapselle vanhempien mielestä? Jotkut vanhemmista toivat esille kielten osaamisen hyödyn esimerkiksi matkailuelinkeinossa. Kuitenkin kveenin kieli päiväkodissa F nähtiin erityisesti osana lapsen identiteetin kehittymistä. Kveeninkielinen Marit totesikin, että lasten kielen oppiminen olisi tärkeää siksi, että on kyse hänen äidinkielestään. Hän myös ilmaisi katuvansa sitä, että ei ollut käyttänyt äidinkieltään lastensa kanssa aivan alusta asti:

(10) Marit: Nei, ikke sant? Det er en rikdom å kunne språk. --- Guttene mine har lyst til å lære det ordentlig. Det hadde vært artig siden det er morsmålet mitt. Burde selvfølgelig ha snakket kvensk til dem når de var bitte små babyer. Det skulle jeg ha gjort.

‘Kielten osaaminen on rikkaus, eikö niin? --- Poikani haluaisivat oppia puhumaan kveenin kieltä kunnolla. Se olisi ollut tosi mukavaa, koska se on äidinkieleni. Minun olisi tietysti pitänyt puhua heille kveenin kieltä siitä asti, kun he olivat pieniä vauvoja. Näin minun olisi pitänyt tehdä.’

Vaikka vanhemmat suhtautuivatkin myönteisesti päiväkodin ponnisteluihin kielen elvyttämiseksi, he epäilivät, voisiko toiminta saada aikaan samanlaista tulosta kuin on nähtävissä esimerkiksi saamen kielen

elvytyksessä. Heidän mielestään kielen elvytyksen mahdollisuudet olivat vähentyneet erityisesti sen jälkeen, kun kveeninkielinen työntekijä lopetti työn. Myös haastateltavat, joilta puuttui kveeninkielinen tausta, ilmaisivat huolensa kveenin kohtalosta. Esimerkiksi norjalainen Venke oli huolestunut kveenin kielen revitalisoimismahdollisuuksien katoamisesta. Kysymykseen, voisiko kveeniä revitalisoida päiväkodissa, hän vastasi:

- (11) Venke: Per i dag ser jeg ikke den muligheten. Siden de ikke har noen som kan [kvensk]...men, ja det burde jo vært noe håp for det. Jeg ser jo ikke helt problemet, man må jo kunne løse dette på en eller annen måte, men hvem skal komme og hjelpe oss med dette?  
‘Tällä hetkellä se ei ole mahdollista. Koska ei ole ketään, joka osaa [kveeniä]... mutta, pitäisi olla jotain toivoa. En ymmärrä aivan ongelmää, jollain tavalla se pitäisi voida ratkaista, mutta kuka tulisi ja auttaisi meitä?’

Päiväkodissa T lasten vanhemmat suhtautuivat myönteisesti kveenikulttuurin esittelyyn, mutta ajatus kielipesästä oli heille vieras. Jotkut tiesivät kveeneistä hyvin vähän, mutta joukossa oli myös haastateltava, jolla oli ollut kveeninkielinen isovanhempi. Hän olikin muita haastateltavia kiinnostuneempi kveenin kielen kohtalosta:

- (12) Eva: --- Jeg synes det er viktig vi tar det opp før det er helt glemt. Det blir jo bare mer og mer borte hvis vi ikke tar det opp. Hvis det ikke blir vedlikeholdt, så blir det mer og mer borte. Til slutt er det ingen som kan, og det er jo trist hvis det [kvensk] skal bli helt borte.  
‘Minusta on tärkeä alkaa käyttää sitä ennenkuin se unohdetaan. Se unohtuu yhä enemmän, jos sitä ei oteta käyttöön, jos sitä ei ylläpidetä, niin se katoaa. Lopulta kukaan ei enää osaa, ja olisi ikävää, jos se [kveeni] katoaisi kokonaan.’

Taustaltaan norjankielisen Karinin mielestä kveeninkielinen päiväkotiei olisi ollut kiinnostava hänen perheelleen, vaikka hänestä kveenikulttuurin esitleminen päiväkodissa olikin hyvä ajatus.

(13) Karin: Da tror jeg kanskje at de som har tilknytning ville kanskje søke mer dit [til kvensk barnehage] enn de som kanskje ikke har tilknytning. Jeg syns det er greit at de kan lære litt, men jeg tror ikke at jeg hadde valgt [kvenskspråklig barnehage] for mine unger hvis det hadde blitt en ren kvensk[språklig barnehage]. Det ha noe med bakgrunn å gjøre.

‘Luulen, että ne, joilla on tausta ehkä hakeutuisivat mieluummin sinne [kveeninkieliseen päiväkotiin] kuin sellaiset, joilla ei ole taustaa. Minusta on hyvä, että he voivat oppia vähän, mutta en luule, että olisin valinnut täysin kveenin[kielisen päiväkodin] omille lapsilleni. Tämä johtuu taustasta.’

Toimintayhteisöön kuuluivat myös kunnan opetushallinnon työntekijät. Molemmissa kunnissa nämä totesivat, että päiväkodit valitsevat itsenäisesti toiminnassa esille otettavat aiheet. Kveenin kieltä ja kulttuuria ei mainittu kummankaan kunnan varhaiskasvatuksen suunnitelmassa. Vaikka kunnan T edustaja myönsi, että paikallinen kveenikulttuuri voisi sisältyä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan, hän ei kuitenkaan ollut innostunut kveeninkielisen kielipesän perustamisesta. Tällainen toimintahan ei edes ollut mahdollista, koska kveeninkielistä henkilökuntaa ei ollut. Hän viittasi myös siihen, että kunnan kouluissa opetettiin suomea eikä kveeniä. Koska lasten vanhempien sukupolvessa ei enää puhuttu kveeniä, ei kveenin käyttö päiväkodissa hänestä ollut enää ajankohtaista.

Sen sijaan kunnassa F ajatus kveeninkielisestä päiväkodista oli opetustoimen edustajan mielestä periaatteessa mahdollinen. Saamenkielissä päiväkodeissa oli aikaisemmin käytetty kiertäviä saamenkielisiä varhaiskasvatuksen opettajia, ja tämä saattaisi haastateltavan mielestä olla mahdollista myös kveenin opetuksessa. Samalla haastateltava kuitenkin mainitsi, että kveeninkielisestä työvoimasta on pulaa, sillä useat päiväkodissa työskennelleet kveeninkieliset opettajat olivat siirtyneet opettamaan kieltä kouluun. Kysymykseen, millaisia mahdollisuuksia oli rahallisesti tukea kveeninkielistä varhaiskasvatustoimintaa, kunnan hallinnon edustaja Leif ehdotti, että tukea voisi hakea läänin opetusvirastosta:

(14) Leif: Det kan være fylket med utviklingsmidler til språktiltak, de har noen midler, men hvis man skal sikre det [en slik virksomhet] så må det være en hel stilling som kan brukes, i hvert fall på de barnehagene som vi har her i området.

‘Läänissä voi olla joitakin varoja kielen kehittämiseksi, mutta jos halutaan varmistaa [tällainen toiminta], pitäisi olla yksi täysi virka, jota voitaisiin käyttää päiväkodeissa, joita meillä on tällä alueella.’

Vaikka päiväkodissa aloitettu kielenopetus vahvistaisi koulun kielenopetusta, haastateltava piti kveenin lakisääteistä kouluopetusta tärkeämpänä. Päiväkotien toiminta kveenin elvyttämiseksi oli täysin vapaaehtoista. Kysymykseen, miksi kveeni on tärkeä koulussa, mutta ei päiväkodissa, Leif vastasi:

(15) Leif: Ja fordi at skoleloven... skolen har mer forpliktende opplæring og fremming av kvensk fordi det er hjemlet i skoleloven.

‘Niin siksi että koululaki... koulussa on velvollisuus opettaa ja edistää kveeniä koska tämä on säädetty koululaissa.’

#### 4.4. Säännöt

Seuraavaksi siirryn esittelemään sääntöjä, jotka vaikuttavat kielen elvytykseen. Esittelen tässä luvussa paitsi erilaisia virallisia dokumentteja, jotka ohjaavat päiväkotien toimintaa, myös päiväkodin kielenkäytön sääntöjä.

Päiväkotien toimintaa ohjaa varhaiskasvatuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2005). Norjan nykyisessä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa mainitaan ensimmäistä kertaa myös kansalliset vähemmistöt. Sen mukaan päiväkodissa tulisi ottaa huomioon lasten erilaiset etniset ja kielelliset taustat ja tukea lasten mahdollisuutta kehittää kahteen kulttuuriin kuulumista. Tällä tavalla lapsia opetetaan hyväksymään erilaisuus ja tulemaan toimeen eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa.

Vaikka varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kansalliset vähemmistöt, ei suunnitelmassa mainita kielen elvyttämistä.

Tällaista mahdollisuutta ei tuoda esiin myöskään päiväkotien toiminnan avuksi tarkoitettussa vihossa “Språklig og kulturell mangfold” (Gjervan 2006), joka käsittelee kielten ja kulttuurien kirjoa norjalaisissa päiväkodeissa. Tämä vihko on kirjoitettu lähinnä siirtolaislapsia ajatellen – saamelaislasten asemaa päiväkodissa esitellään erillisessä vihossa – ja vaikka kansalliset vähemmistöt mainitaan, näiden ryhmien erityisongelmat jäävät tekstissä vaille kuvausta. Vihossa käsitellään vain kaksikielisiä lapsia, vaikka kansallisten vähemmistöjen lapset Norjassa puhuvat usein pelkästään tai enimmäkseen norjaa eivätkä välttämättä osaa perintökieltään laisinkaan. Vihossa monikulttuurisuus ja -kielisyys esitetään kuitenkin positiivisena asiana. Päiväkotien toimintaa ohjeistavissa valtakunnallisissa säädöksissä pohditaan kansallisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten asemaa siis varsin niukasti.

Virallisten sääntöjen ja toimintaohjeiden lisäksi kielen elvyttämistä sekä päiväkodissa että sen ulkopuolella ohjaavat kielenkäytön säännöt, jotka voivat olla implisiittisiä ja näkymättömiä. Päiväkodin F johtaja totesi, että vanhat ihmiset, jotka vielä osaavat kveeniä, eivät ole tottuneet käyttämään sitä lasten kanssa. Kveeniä siis käytetään vain niiden kanssa, joiden tiedetään osaavan kveeniä; vastaavanlaisesta ilmiöstä on aiemmin kirjoittanut esimerkiksi Aikio (1988: 312). Näiden implisiittisten sääntöjen vuoksi päiväkodin F ja paikallisten kveeninpuhujien tapaamisissa ei kveeniä juuri puhuttu lapsille, vaan se säilyi vain aikuisten välisenä kielenä.

Päiväkodissa F kveenin kielen käyttöön ottaminen aiheutti ongelmia myös siksi, että kveenin käyttöä aloitettaessa päiväkodin lapset olivat erikäisiä (vrt. King 2001: 123–126). Joillekin vanhemmista lapsista oli ollut hämmäntävää se, että päiväkodin työntekijä siirtyi käyttämään kveeniä, jota jo puhumaan oppinut lapsi ei ymmärtänyt. Ongelmana oli varmasti se, että kielipesä aloitettiin aikaisemmin norjaksi toimineessa lapsiryhmässä. Vaikka asiasta oli lapsille kerrottu etukäteen, kielen vaihdos hämmensi lasten mieltä. Eräs lapsista olikin valittanut, että hän ei enää ymmärrä, mitä päiväkodin työntekijä sanoo. Äiti oli tällöin ehdottanut, että kveenin kielen lisäksi lapselle myös kerrottaisiin sama asia norjaksi:

- (16) Venke: --- Det de kunne ha gjort er at når man har hilst på kvensk, så gjør man det samtidig på norsk slik at han forstår hva hun... Fordi han snakker jo ikke det, han har aldri vært borti det før og da er det vanskelig å skjønne. Han var jo fire år. Men det er jo sånn man lærer av og. 'Ja se on selvä, että se mitä he myös olisivat voineet tehdä on, että kun on tervehditty kveeniksi, sitten se sama tehdään norjaksi, niin että lapsi ymmärtää. Koska hän ei ymmärrä, ei ole koskaan osannut kieltä ja silloin se on vaikea ymmärtää. Hänhän oli neljävuotias. Mutta sillä tavalla tietysti oppii.'

Päiväkodissa oli toisin sanoen vaikea toteuttaa sitä periaatetta, että kielipesässä puhuttaisiin vain elvytettävää kieltä (vrt. esim. Wilson & Kamana 2001; Pasanen 2004). Myös muun henkilökunnan vähäinen kveenin taito rajoitti tämän periaatteen noudattamista. Suomenkielinen työntekijä kommentoikin sekä omaa että muiden kielenkäyttöä:

- (17) Hanna: ...jos me koko ajan puhuttais jos me vain puhuttais sitä niin aivan helposti ne oppis sillon. Mutta mä ainakin koko ajan sekotan suomea ja norjaa sekasin.

Päiväkodissa näytti kuitenkin toteutuvan se sovittu sääntö, että kveenin kieltä käytettiin ruokailutilanteissa ja lapsia puettaessa. Lapset olivat myös oppineet ymmärtämään kveenin kieltä näissä tilanteissa, vaikka produktiivinen kveenin kielen käyttö jäikin vähäiseksi.

#### **4.5. Kielen elvytyksen onnistuminen toiminnan teorian valossa**

Tässä luvussa pohdin toiminnan kohteen eli kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksen onnistumista. Keskityn analysoimaan sitä, miten kieltä elvyttävä toimintajärjestelmä toimii yhteistyössä, millaisia ristiriitoja toiminnassa esiintyy ja missä määrin toiminnan aikana on tapahtunut ekspansiivista oppimista eli käyttäytymisen muuttumista. Analysoin myös toimintaan osallistuvien yksilöiden elvytykseen vaikuttavia tekoja ja toimintayhteisön moniäänisyyttä. Lisäksi kiinnitän huomiota siihen, missä määrin kielenkäytön säännöt ovat muuttuneet operaatioiksi, joiden avulla toimintaa ylläpidetään (vrt. luku 2).

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että toiminnasta puuttui työnjako ja vastuu toiminnasta oli päiväkodin työntekijöillä. Päiväkodin johtajat toivoivatkin, että toiminta saisi enemmän tukea sekä vanhemmilta että kunnan hallinnolta. Kunnan opetustoimen hallinto ei osallistunut aktiivisesti kveenin kielen tai kulttuurin elvyttämiseen, eikä kveenien vähemmistökulttuuri tai -kieli edes kuulunut kuntien varhaiskasvatuksen suunnitelmaan. Kunnan opetustoimen hallinnolla on enemmän valtaa kuin päiväkotien työntekijöillä, ja siksi heidän tukensa toiminnalle on tärkeä (vrt. Lantoft & Thorne 2006: 223). Eräs syy opetushallinnon passiivisuuteen oli se, että päiväkotien toiminta ei ole samalla tavalla lakisääteistä kuin esimerkiksi koulujen toiminta. Haastateltavat kuitenkin pohtivat, minkälaisia mahdollisuuksia tällaiselle toiminnalle voisi olla.

Työntekijät päiväkodissa F olivat tietoisia siitä, että elvytettävän kielen jatkuva käyttö oli elvytyksen edellytys. Suullista kielenkäyttöä lisättiin, eli toiminnassa tapahtui ekspansiivista oppimista toiminnan aikana (vrt. Engeström 2001). Kveenin käyttö jäi kuitenkin aiottua vähäisemmäksi ja siirtyi takaisin rutiininomaisiin tilanteisiin kveeninkielisen työntekijän lopetettua, koska kielipesän toiminnan kannalta tärkein työväline menetettiin.

Elvytystyön välineinä päiväkodeissa oli vähän myös kirjallista materiaalia, esimerkiksi päiväkodissa F kveeninkielisiä seinätauluja. Molemmissa päiväkodeissa työntekijät toivoivat saavansa käyttöön enemmän kveeninkielisiä oppimateriaaleja. Kveenin- tai meänkielinen lastenkirjallisuus ei silti näyttänyt olevan käytössä päiväkodissa F, koska esteenä oli joko kielitaidon puute tai kieliäsenne. Myös lasten vähäinen kielen osaaminen voi olla syy siihen, että kveenin- tai meänkielisiä lastenkirjoja ei käytetty. Päiväkodin työntekijät näyttävät siis työssään oppineen kielen elvytyksen keskeisiä periaatteita, mutta kaikkia opittuja periaatteita ei tekojen tasolla eri syistä pystytty noudattamaan (vrt. Säljö 2001).

Vaikka kaikki vanhemmat päiväkodissa F eivät aktiivisesti itse osallistuneet päiväkodin yrityksiin elvyttää kveenin kieltä, he kuitenkin asennoituivat tähän toimintaan positiivisesti. Yhteistä heille oli omasta

kielitaustasta riippumatta se, että he toivoivat päiväkodissa käytettävän kveenin kieltä jopa enemmän, kuin sitä heidän käsityksensä mukaan käytettiin. Joissakin perheissä oli myös alettu käyttää kveenin kieltä lapsen kanssa, eli asenteiden muutos oli johtanut myös käyttäytymisen muutokseen tekoina. Vähemmistökielen käytön laajeneminen ja asenteiden muutokset myönteisiksi kielipesään kuuluvassa toimintayhteisössä ovat myös esimerkkejä ekspansiivisesta oppimisesta (vrt. Engeström 2001).

Toiminnassa esiintyi ristiriitoja esimerkiksi suhteessa toiminnan kohteeseen: oliko päämääränä opettaa lapsille kveeniä “vain vähän” tulevan kouluopetuksen tueksi vai pyrkiä käyttämään kieltä koko ajan. Tämä ristiriita heijastui mahdollisesti myös siinä, pitäisikö pysytellä vain kohdekielen käytössä vai puhua sekä norjaa että kveeniä. Samoin ristiriitaisesti suhtauduttiin siihen, voiko suomi olla kveenin revitalisoinnin väline. Sen jälkeen kun elvytyksen kannalta keskeinen kveeninkielinen työntekijä oli lopettanut, kielen elvytys näytti päiväkodissa ajautuneen umpikujan, ja ainoa mahdollisuus oli palata aikaisempaan käytäntöön eli käyttää kieltä rutiininomaisissa tilanteissa. Päiväkodin F lasten vanhemmilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka paljon kveeniä oikeastaan käytettiin. Lisäksi vanhempien käsitykset siitä, missä määrin kveeniä tulisi elvyttää päiväkodissa, erosivat eri päiväkodeissa. Erilaiset näkemykset kveenin elvytyksestä tulevat esiin myös kunnan opetustoimen edustajien eroavissa kannoissa (vrt. Engeström 2001).

Toimintayhteisöön kuuluvat kveeninkieliset vanhukset ja muut kveeninkieliset henkilöt puhuivat lapsille kveenin kieltä vain rajoitetusti. Vaikka lapset kuuluivat kveenin kieltä aikuisten välisissä keskusteluissa, vain jotkut käyttivät sitä lasten kanssa. Yhtenä syynä tähän olivat kveenin kielen käyttöön vanhastaan liittyvät säännöt: erityisesti vanhat ihmiset eivät ole tottuneet käyttämään kveenin kieltä lasten kanssa. Päiväkotien toimintaa ohjeistavat säännöt eivät nekään tukeneet kielen elvytystä. Kansallisessa varhaiskasvatuksen suunnitelmassa ei pohdita kansallisten vähemmistöjen erityisiä ongelmia päivähoidossa. Kielen elvytys päiväkodin avulla on virallisille toimintaohjeille vieras käsite, ja kansallisten vähemmistöjen tilanne samaistetaan siirtolaisten tilanteeseen, vaikka



nämä kaksi ryhmää eroavat toisistaan monella tavalla. Kohdekielen käyttö päiväkodissa F ei ollut muuttunut rutiiniksi, eli säännöistä ei ollut kehittynyt operaatioita, joilla on tärkeä merkitys toiminnan onnistumiselle (vrt. Säljö 2001). Päiväkoti F:n toiminnan tuloksena lapsille oli kuitenkin kehittynyt taito ymmärtää kveenin kieltä. Kielitaito oli sidottu tiettyihin tilanteisiin, joissa lapset saattoivat myös toisinaan tuottaa kieltä aktiivisesti.

## **5. Kveenin kielen ja kulttuurin elvytyksen mahdollisuudet kielipesätoiminnan avulla**

Toiminnan teoriaan perustuva tutkimus kveenin kielen elvytyksestä tuo esiin toimintaan liittyviä ongelmia, jollaisia on todettu myös kielipesiin liittyvässä aikaisemmassa tutkimuksessa. Positiiviset asenteet eivät vielä riitä elvyttämään kieltä, vaikka ne ovatkin toiminnan tärkeä lähtökohta. Aikaisemman tutkimuksen valossa kielen elvytys näyttäisi onnistuvan, jos kielipesäkielestä kehittyy se kieli, jota lapset käyttävät kielipesän työntekijöiden kanssa vaikka keskenään saattaisivatkin puhua enemistökieltä. Tähän päästiin esimerkiksi Inarin kielipesätoiminnassa (Pasanen 2010).

Vaikka Inarissa kielenelvytyksen tulokset olivatkin erilaisia kuin kveenin elvytyksessä päiväkodissa F, muistuttaa inarinsaamen kielitilanne paljon kveenivähemmistön tilannetta. Inarinsaamelaiten yhteisössä vähemmistökieli oli jo kadonnut monesta perheestä, ja vain aivan muutamissa edes jompikumpi vanhemmista puhui sitä. Tästä huolimatta lapset Inarissa alkoivat käyttää kieltä aktiivisesti. Se, että kieltä edelleen käytetään perheissä, ei toisin sanoen ole elvytyksen ehdoton edellytys, vaikka se luonnollisesti auttaisi kielen omaksumista. Karjalan tasavallassa taas kielipesätoiminnalla ei saatu aikaan produktiivista taitoa karjalan kielessä, vain reseptiivinen kielitaito. Vaikka kaikissa kielipesään osallistuvissa perheissä jompikumpi vanhemmista vielä itse osasi kieltä, sitä ei käytetty lasten kanssa tarpeeksi. Pasanen (2010) arveleekin, että karjalaiset vanhemmat haastatteluissa liioittelivat omaa karjalan

kielen käyttöön. Myös omassa materiaalissani voi havaita ristiriitoja sen välillä, miten eri haastateltavat arvioivat kveenin kielen käytön määrää lapsille niissä kodeissa, joissa se oli otettu käyttöön. Samoin kielen käytön määrästä päiväkodissa haastateltavilla oli erilaisia käsityksiä.

Vaikka kveenin kieli onkin kadonnut lasten vanhempien ikäpolvesta, sen elvytys voisi periaatteessa vielä onnistua. Tämä edellyttää kuitenkin kveeninkielisiä päiväkodin työntekijöitä. Jos äidinkieliä puhujia ei enää ole saatavissa, päiväkodin työntekijät voisivat olla kveeniä toisena kielellään puhuvia. Esimerkiksi havaijin kieltä elvytettiin onnistuneesti kieltä toisena kielenä puhuvien avulla (Grenoble & Whaley 2006: 99–100). Päiväkodin työntekijän olisi kuitenkin opittava elvytettävä kieli niin hyvin, että hän puhuu sitä sujuvasti, mikä edellyttää kohtalaisen pitkäaikaista ja tehokasta kielenoppimista. Tämä ei ole helppoa silloin, kun mahdollisuus harjoitella opittavaa kieltä oikeassa kielimiljöössä puuttuu. Sujuvasti kveeniä puhuvia työntekijöitä voitaisiin ehkä helpoimmin kouluttaa suomenkielisistä tai kaksikielisistä norjalais-suomalaisista, joille kveenin kielen oppiminen luonnollisesti on helpompaa kuin ummikko-norjalaiselle. Tromssan yliopiston kveenin kielen kursseille on tällaisia opiskelijoita jo osallistunut.

Kielen elvytykselle päiväkodissa on olennaista se, että lapset kehittävät ainakin jonkinlaisen kommunikatiivisen taidon kohdekielessä. Tämän jälkeen on helpompaa oppia lisää kveenin kieltä niiltä vanhemmilta henkilöiltä, jotka sitä vielä puhuvat paikkakunnalla. Lisäksi kveeninkielisen ja meänkielisen lastenkirjallisuuden avulla kveenin kieltä voitaisiin myös tukea enemmän. Meänkielellä on olemassa myös esimerkiksi lapsille tarkoitettuja radio-ohjelmia (Viinikka-Kallinen 2010), vaikka TV-ohjelmat ja lasten elokuvat toistaiseksi puuttuvat.

Vaikka kveenin kieltä elvytetään muullakin tavalla kuin tässä artikkelissa esitetyllä, kielipesätoiminta voisi olla kveenin kielen säilymisen kannalta yhtä tärkeää kuin se on ollut inarinsaamen säilymiselle. Äskettäin päättyneessä ELDIA-projektissa verrattiin suomalais-ugrialaisten vähemmistökielen tilannetta Euroopan eri maissa, ja tuloksena oli yllättävästi se, että kveenin kieli ja meänkieli olivat projektissa tutkituista

vähemmistökielistä kaikkein uhanalaisimpia huolimatta siitä, että niitä puhutaan kehittyneissä ja demokraattisissa Pohjoismaissa (Laakso ym. 2013).

Norjan kielipoliittisessa selonteossa (Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008)), jonka mainitsin johdannossa, mainitaan kveeninkielinen kielipesätoiminta yhtenä kveenin kielen elvytyksen mahdollisuutena. Tästä huolimatta kielipesätoiminta ei ole kunnolla päässyt käyntiin. Jos odotetaan liian kauan, kielen elvytys tulee entistäkin vaikeammaksi. Inarin kielipesällä oli monia kieltä elvyttäviä sivuvaikutuksia, ja lisäksi toiminta muutti aikaisempia negatiivisia kieliäasenteita myönteisiksi (Pasanen 2010). Samanlainen vaikutus oli havaittavissa myös kveenin kielen elvytysyrityksillä Finmarkussa.

Kielenelvytystä voi tietysti toteuttaa myös vaatimattomammin, esimerkiksi opettamalla vähemmistökieltä koulussa. Tämä onkin ollut kveenin opetuksen malli Norjassa jo 1980-luvulta lähtien, kuitenkin heikoin tuloksin. Kveenin kielen opetus koulussa ei ole laajentunut, eivätkä oppilaat saavuta muutaman viikkotunnin aikana tarpeeksi hyvää kielitaitoa (Niiranen 2011). Kielipesätoiminnan avulla olisi mahdollista elvyttää myös kveenin kielen opetusta koulussa inarinsaamen esimerkin mukaisesti.

## 6. Loppupäätelmät

Kielenelvytyksen onnistumiseen vaikuttavat tekijät ovat monisyisiä. Tässä artikkelissa olen pohtinut kielenelvytystä toiminnan teorian valossa. Mielestäni toiminnan teoria auttaa analysoimaan, miksi kielenelvytys kuvatussa toimintayhteisössä ei tuottanut odotettua tulosta. Jos kveenin kieltä tulevaisuudessa pyritään elvyttämään, olisi tarpeen parantaa ongelmakohtia. Etenkin tulisi kehittää työnjakoa toimintayhteisössä niin, että kielenelvytys ei jäisi vain kielipesän työntekijöiden vastuulle vaan kaikki elvytykseen osallistuvat toimintayhteisöt jakaisivat vastuuta. Erityisen tärkeää on, että päiväkotia on tukemassa myös hallinnollinen taso, vaikka päiväkotien toiminta olisikin varsin itsenäistä.

Hallinnon tuen lisäksi elvytystyötä tekevät päiväkodit tarvitsisivat vertaistukea. Kielen elvyttämistä ehkäiseviä sääntöjä pitäisi voida muuttaa esimerkiksi niin, että kansallisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset otetaan paremmin huomioon valtakunnallisissa dokumenteissa, joiden tarkoituksena on ohjata varhaiskasvatustoimintaa.

Kielipesätoiminnan analysoiminen on myös kielipesän pedagogisten käytänteiden analysoimista. Tässä mielessä analyysi on nimenomaan työn tutkimista, joka onkin ollut eräs toiminnan teorian keskeisiä tutkimuskohteita (esim. Engeström 2001). Koska toiminnan teorian avulla on aikaisemmin tutkittu nimenomaan pedagogisia innovaatioita (Sanino ym. 2009: 12), soveltuu teoria tämänkin vuoksi hyvin pedagogisesti innovatiivisen kielipesätoiminnan analysointiin. Lisäksi kielipesässä kohdekieltä käytetään interaktiivisesti erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä sekä päiväkodissa että kielipesää ympäröivässä yhteiskunnassa, joten kohdekielen käytön analysointiin kielipesässä on myös mahdollista soveltaa toiminnan teorian antamia mahdollisuuksia, esimerkiksi paneutua kielenkäytön rutiineihin eli operaatioihin, joilla on todettu olevan keskeinen merkitys paitsi kielen omaksumisessa myös toiminnan onnistumisessa ylipäätään. (Pasanen 2010; vrt Säljö 2001: 141–142.)

Toiminnan teoriaa lähellä oleva sosiokulttuurinen teoria on vasta 1990-luvulta lähtien saanut jalansijaa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Alanen 2002: 202; Lantolf & Throne 2006). Kielen revitalisaation tutkimiseen kielipesässä sisältyy lapsen kielen omaksumisen tutkiminen, pedagogisten käytäntöjen tutkiminen ja sen lisäksi revitalisaatioon osallistuvan toimintayhteisön tutkiminen. Mielestäni toiminnan teoria tarjoaa mahdollisuuden näiden kaikkien eri alueiden analysoimiseen. Sen avulla on mahdollista lähestyä kielipesätoimintaa sen historiallisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa yhteydessä ja tarkastella sitä sekä toimintayhteisön että yksilöiden päämäärätietoisena toimintana.

## Lähteet

- Aikio, Marjut 1988. Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1920–1980. SKS:n toimituksia 479. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alanen, Riikka 2002. Lev Vygotsky: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva, Mika Lähteenmäki (Toim.). Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 201–234.
- Brochmann, Grete 2002. Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. – Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink, Jon Rogstad (Toim.). Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge. Trondheim: Gyldendal Akademisk, 27–55.
- Engeström, Yrjö 1987. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö 1999. Activity theory and transformation. – Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Raija-Leena Punamäki (Eds.). Perspectives on Activity Theory. New York: Cambridge University Press, 19–38.
- Engeström, Yrjö 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. – Journal of Education and Work 14 (1), 133–156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eriksen, Agnes (Toim.) 2003. Piu pau paukkuu. Kvenske rim og regler. Lakselv: Porsanger kommune, Oppvekstavdelinga.
- Eriksen, Agnes 2011. Kummitus ja tähtipoika. Tromsø: Ruija forlag. Oppvekstavdelinga.
- Gjervan, Marit 2006. Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hilton, Leanne, Kenneth L. Hale (Eds.) 2001. The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego: Academic Press.
- King, Jeanette 2001. Te Kohanga Reo: Maori language revitalization. – Leanne Hinton, Ken Hale (Eds.). The Green Book of Language Revitalization in Practice. San Diego: Academic Press, 119–128.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Nettisivut. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale\\_minoriteter.html?id=1404](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kmd/tema/nasjonale_minoriteter.html?id=1404) (30.6.2014).
- Laakso, Johanna, Anneli Sarhimaa, Sia Spiliopoulou Åkermark, Reetta Toivonen 2013. Tutkimusprojekti ELDIA (European Language Diversity for All): suomenkielinen tiivistelmä loppuraportista. <http://phaidra.univie.ac.at/o:304814> (24.6.2014).

- Lantolf, James P., Steven L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, Anna-Riitta 2009. *Kvensk i Norge*. – Tove Bull, Anna-Riitta Lindgren (Toim.). *Mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus forlag, 107–124.
- Niemi, Einar 2010. *Fra innvandrere til nasjonale minoriteter*. – Anne Bonnevie Lund, Bente Bolme Moen (Toim.). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag, 143–162.
- Niiranen, Leena 2011. *Finsk som andrespråk i norsk skole – fagets historie og dagens utfordringer*. – *NOA norsk som andrespråk* 27 (1), 59–85.
- Olthuis, Marja-Liisa, Suvi Kivelä, Tove Skutnabb-Kangas 2013. *Revitalising Indigenous Languages. How to Recreate a Lost Generation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pasanen, Annika 2004. *Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyteen*. – Sirkku Latomaa (Toim.). *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B1. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5999-7>
- Pasanen, Annika 2010. *Will language nests change the direction of language shifts?* – Helena Sulkala, Harri Mantila (Eds.). *Planning a New Standard Language. Finnic Minority Languages Meet the New Millennium*. *Studia Fennica Linguistica* 15. Helsinki: Finnish Literature Society, 95–118.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 10. Jan. 2011 nr. 51. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/> (23.2.2014).
- Rauste-von Wright, Majjaliisa, Johan von Wright, Tiina Soini 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Sannino, Annalisa, Harry Daniels, Kris D. Gutiérrez 2009. *Activity theory between historical engagement*. – Annalisa Sannino, Harry Daniels, Kris D. Gutiérrez (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 1–15.
- Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg språkpolitikk*. Kultur- og kyrkjedepartement. <http://www.regjeringen.no/n/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html?id=519923> (23.2.2014).
- Säljö, Roger 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

- Todal, Jon 2007. Samisk språk i Svahken Sijte: sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule. Guovdageaidnu: Sámi Instituhta.
- Viinikka-Kallinen, Anitta 2010. Substance through your own language – The minority media connect, strengthen and inform. – Helena Sulkala, Harri Mantila (Eds.). Planning a New Standard Language. Finnic Minority Languages Meet the New Millennium. *Studia Fennica Linguistica* 15. Helsinki: Finnish Literature Society, 178–202.
- Wilson, William H., Kauanoë Kamana 2001. “Mai Loko Mai O Ka ‘Īini: Proceeding from a Dream”: The ‘Aha Punana Leo Connection in Hawaiian Language Revitalization. – Leanne Hinton, Ken Hale (Eds.). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press, 147–176.

**Leena Niiranen**

Uit Norges arktiske universitet, Institutt for språkvitenskap  
Postboks 6050 Langnes  
9037 Tromsø, Norway  
[leena.niiranen@uit.no](mailto:leena.niiranen@uit.no)

# The Kven language and culture in two kindergartens in northern Norway: Revitalization of the language and dissemination of the culture

LEENA NIIRANEN

UiT Arctic University of Norway

The Kven language in Northern Norway, earlier considered a dialect of Finnish, is since 2005 officially acknowledged as a minority language. It is endangered because it is no longer transmitted from parents to children in natural communication. In this article, the revitalization of the Kven language and culture is analyzed using the activity theory developed by Engeström (1987). The material consists of interviews conducted in two municipalities and two kindergartens where Kven language and culture were taught. Comparisons are made with “language nest” (immersion kindergarten) activities, especially with the successful revitalization of Inari Sámi in Finland.

Language revitalization by means of language immersion was the goal in only one of the kindergartens, and those who participated in the revitalization process formed an activity system (including employees in kindergarten as well as parents, administrators from the municipality educational office and minority language speakers from the local village). Analyses demonstrated that those responsible for the revitalization of Kven were primarily the employees in the kindergarten, and that there were few instruments available for revitalization, such as Kven speaking kindergarten workers or teaching materials in Kven. Children received a receptive knowledge of the Kven language in some routine situations in which the language was used. Language nest activity also changed the language attitudes of those who belonged to the activity system, while increasing language use in some of the families whose children learnt Kven in the kindergarten. This demonstrated an expansive learning among the participants in the activity system.

**Keywords:** language revitalization; language nest; Kven language; activity theory