

Suomalaista viittomakieltä käyttävien kuurojen ja huonokuuloisten nuorten mediankäyttö ja mediaympäristöt sosiaalisina ja kulttuurisina käytänteinä

Ulla Sivunen, Jyväskylän yliopisto

Abstrakti

Tarkastelen artikkelissani 25:n suomalaisen viittomakieltä (SVK) käyttävään 13–28-vuotiaan kuuron ja huonokuuloisen (KHK) nuoren mediankäyttöä ja tekstikäytänteitä digitaalisissa ympäristöissä sosiaalisina ja kulttuurisina käytänteinä. Lähestyn aihetta ensisijaisesti sosiokulttuurisen tekstitaitoperinteen (Uudet lukutaidot, New Literacy Studies, NLS) näkökulmista. Tutkimuskysymykset ovat: Mitä medioita ja mihin tarkoituksiin KHK-nuoret käyttävät niitä? Millaisiin käyttäjäryhmiin nuoret ovat jaoteltavissa? Tulokset osoittavat, että KHK-nuoret ovat mediankäytöltään ja monilukutaidoiltaan heterogeeninen ryhmä, jossa ilmenee kielellisiä, kulttuurisia ja yksilöllisiä eroja. KHK-nuoret ovat jaettavissa mediankäyttö- ja lukutavoiltaan kolmeen ryhmään: 1) visuaalinen ja viitottujen kielten lukija, 2) monikielinen lukija ja 3) puhuttujen kielten lukija. Näiden ryhmien piirteitä voidaan tarkastella kieli- ja lukutaitojatkumolla, joiden päissä painottuvat eri kielet ja modaliteetit. KHK-nuoret lukevat media-arjessaan useita erikielisiä tekstejä monenlaisissa digitaalisissa ympäristöissä. SVK:n lisäksi he lukevat ja viittovat usein muitakin viitottuja kieliä ja kansainvälistä viittomista (International Sign). Mediaympäristöjen saavutettavuus, viittomakielisten tekstien ja ympäristöjen saatavuus sekä KHK-nuoren kieliin, kulttuuriin ja kuulostatukseen kytköksissä oleva lukijaprofiili ovat vuorovaikutteisessa suhteessa ja vaikuttavat myös nuoren toiminnan mahdollisuuksiin. Kotimaisen rajallisen viittomakielisen mediatarjonnan vuoksi KHK-nuoret lukevat usein ulkomaisia viitottuja mediasisältöjä, useimmiten kansainvälisellä viittomisella tai amerikkalaisella viittomakielellä. Tekstitys koetaan tärkeänä osana erityisesti audiovisuaalisissa mediasisällöissä, mutta sen tarjoamat hyödyt puhutuissa sisällöissä eivät ulotu kaikkiin KHK-nuorten lukijaryhmiin. Tekstitys koetaan tärkeänä myös viittomakielisissä mediasisällöissä, sillä KHK-nuorten SVK-lukutaito ei aina ole riittävä tavanomaisella sujuvuudella tuotettujen viittomakielisten mediatekstien lukemiseen eri aihepiireistä, ja myös suomenkieliset tekstit tuottavat osalle KHK-nuorista vaikeuksia. Mahdollisuudet monilukutaitojen oppimiselle eivät siten Suomessa jakaudu tasaisesti.

Corresponding author's email: ulla.m.sivunen@jyu.fi


eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2024: The author

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.145537>



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

In this article, I examine the media use and textual practices in digital environments as social and cultural practices of 25 Deaf and Hard-of-Hearing (DHH) adolescents and young adults aged 13–28 who use Finnish Sign Language (FinSL). I approach the topic primarily from the perspective of the sociocultural literacy tradition (New Literacy Studies, NLS), which is part of applied linguistics. The research questions are: What media do DHH young people use and for what purposes? Which user groups can young people be divided into? The results show that young DHH people are a heterogeneous group in terms of media use and multiliteracies, with linguistic, cultural, and individual differences. In terms of media use and reading habits, young DHH people can be divided into three groups with following emphasis on: 1) visual and signed language readers, 2) multilingual readers and 3) spoken language readers. The characteristics of these groups can be viewed in terms of the language and literacy spectrum of young people using FinSL, with different languages and modalities at the ends. Young DHH people often read a range of texts in different languages in a variety of digital environments. In addition to FinSL, they often read and sign in other sign languages and International Sign. The accessibility of media environments, the availability of signed texts and environments, and a young person's reading profile in relation to language, culture and individual hearing status interact to influence the opportunities for young people to engage. Due to the limited domestic sign language media supply, DHH youth often read foreign sign language media contents, mostly in International Sign or American Sign Language. Subtitling is perceived as an important element, especially in audiovisual media content, but its benefits in spoken content do not extend to all DHH reader groups. Subtitling was also perceived as important in sign language media content, as young DHH people do not always have sufficient literacy skills to read sign language media texts on different topics produced with normal fluency, and some young DHH people also have difficulties with texts in Finnish. Opportunities to learn literacy skills are therefore not evenly distributed in Finland.

Asiasanat: *media, monilukutaito, suomalainen viittomakieli, nuoret, saavutettavuus, monikielisyys*

Keywords: *media, multiliteracy, Finnish sign language, youth, accessibility, multilingualism*

1 Johdanto

Erilaiset lukutaidot ovat keskeisessä asemassa elinikäisessä oppimisessa ja yhteiskuntaan osallistumisessa ja niiden on katsottu olevan jokaisen ihmisen perusoikeus (UNESCO, 2008). Mahdollisuudet lukutaitojen oppimiselle eivät kuitenkaan jakaudu tasaisesti. Kansallinen lukutaitostrategia 2030 (Opetushallitus, 2021) painottaakin, että kieli- ja vähemmistöryhmien lukutaitotyön edistämiseksi tarvitaan monipuolista lukutaitotutkimusta. Viime vuosina teksti- ja lukutaitokäytänteitä on tutkittu Suomessa muun muassa esteettömän ja inklusiivisen oppimisen, ts. takarivin tekstikäytänteiden (Lakka, 2024) ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden (Jokinen, 2022) näkökulmista. Tässä artikkelissa täydennän kuvaa tutkimalla suomalaista viittomakieltä (SVK) käyttävien kuurojen ja huonokuuloisten (KHK) nuorten teksti- ja mediakäytänteitä digitaalisissa ympäristöissä.

Tarkastelen artikkelissani sitä, millaista on suomalaista viittomakieltä käyttävien nuorten mediankäyttö, mediaympäristöt ja käyttötarkoitukset monilukutaidon kontekstissa. Käsittelen aihepiiriä ensisijaisesti sosiokulttuurisen tekstitaloperinteen (Uudetlukutaidot, New Literacy Studies, NLS) pohjalta. Siinä lukutaito- ja tekstikäytänteitä

tarkastellaan sosiaalisina ja kulttuurisina toimintoina ja merkityksenantoina, joissa teksteillä on jokin tietty rooli. Kiinnostuksen kohteena on tekstien parissa syntyvä toiminta, sille annetut merkitykset ja arvostukset (Barton, 2007). NLS perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, jossa tekstejä ovat kaikki sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset ja kinesteettiset symbolijärjestelmät ja niiden yhdistelmät (Kress, 2003). Tekstitoiminnaksi tai tekstikonteksteiksi tulkitaan näin ollen esimerkiksi myös videot, elokuvat, blogit, pelit ja netin sosiaaliset verkostot. Uusien lukutaitojen tutkimuksessa lukemista tarkastellaan perinteisen lukutaidon autonomisen mallin (Prinsloo & Krause, 2019) sijaan sosiaalisina ja kulttuurisina käytänteinä. Sen sijaan, että lukutaitoa tutkittaisiin standardien mukaisena yksinkertaisena, skaalautuvana konstruktiona, uusien lukutaitojen tarkastelussa tunnustetaan ja arvostetaan eri yhteisöjen käyttämiä lukutaito- ja tekstikäytänteitä. Street (2003) kutsuu tätä lukutaidon ideologiseksi malliksi, jolla tavoitellaan vahvaa sitoutumista inklusioon, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja ymmärrykseen oppijoiden eri taustoista ja elämäntilanteista.

NLS-viitekehityksessä lukutaito nähdään yksilön kognitiivisia kykyjä laajempaan ilmiönä. Kyse on poikkitieteellisestä lähestymistavasta, jossa pyritään laajentamaan ymmärrystä lukutaidoista monimuotoisina, sosiokulttuurisina käytänteinä, jotta ne vastaisivat paremmin lukijoiden sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta (Gee, 2000; Street, 1984). Viitottuja kieliä ja KHK-oppijoiden lukutaitoja on kansainvälisesti NLS-viitekehityksessä tutkittu toistaiseksi melko vähän, mutta se on nouseva tutkimusala (Gísladóttir, 2014; Lúgaro ym., 2021; Padden & Ramsey, 1993; Papen, 2023; Papen & Gillen, 2022; Snoddon, 2010).

Seuraavaksi kuvailen tämän tutkimuksen kontekstuaalisen ja teoreettisen viitekehityksen, minkä jälkeen esittelen tutkimusaineiston ja -menetelmät ja lopuksi saadut tulokset.

2 Kontekstuaaliset ja teoreettiset lähtökohdat

2.1 Moninaiset viittovat yhteisöt ja viitotut kielet

Suomalaista viittomakieltä (SVK), suomenruotsalaista tai muuta viitottua kieltä käyttävät kuurot ja huonokuuloiset (KHK) ovat pieni kieli-, kulttuuri- ja vammaisvähemmistö, joka nimetään ja määritellään eri termeillä asiayhteyksien mukaan. "Kuulovammainen" terminä on poliittisissa, eri hallinnonaloilla ja tutkimuksessa yksi yleisimpiä tästä kohderyhmästä käytettyjä termejä. Käsitteen rajoituksia on, ettei se kerro henkilön käyttämästä kielestä. Lainsäädännössä on käytössä termi "viittomakieltä käyttävä", jolla tarkoitetaan henkilöä, jonka oma kieli on viittomakieli (Viittomakielilaki 359/2015, 1 §). Oma kieli tarkoittaa tässä yhteydessä itseidentifioitumista: Viittomakielilain 1 §:n mukaan viittomakieltä käyttäviin voidaan käsittää kaikki ne, jotka kokevat suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen omaksi kielekseen (Viittomakielilaki 359/2015, 1 §). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) puolestaan käytetään termiä "viittomakielinen".

Viittaaan artikkelissa suomalaisesta viittomakieltä käyttäviin tutkimuksen osallistujiin yleisesti KHK-nuorina, koska he useimmiten kertomansa mukaan identifioituvat huonokuuloisiin tai kuuroihin. Käsite vastaa englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytössä olevaa termiä "DHH" (*Deaf and Hard-of-Hearing*). Tulosluvussa huomioin myös nuoren itseidentifioitumisen tapoja, sillä viittomakieliset yhteisöt koostuvat moninaisista yksilöistä, joiden kielirepertuaarit ja -identiteetit vaihtelevat. Kieliä omaksuessaan ja oppiessaan yksilölle kehittyy omanlainen kieli-identiteetti, kun hän kasvaa ja sosiaalistuu kieltä käyttävään yhteisöön (Hall, 1992). Identifioituminen rakentuu jonkin yhteisen alkuperän, yhteisten ominaisuuksien tunnistamiseen toisessa henkilössä tai ryhmässä,

joka voi perustua myös yhteiseen ihanteeseen, solidaarisuuteen ja lojaalisuuteen (Du Gay & Hall, 2011, 3).

Sosiolingvistikäsitteistä ja kielipedagogisesta näkökulmasta henkilö voi käyttää suomalaista viittomakieltä joko äidinkielenään (L1), toisena kielenään (L2) tai muuna (vieraana) kielenä (Opetushallitus, 2016, 8). *Viittomakielibarometri 2020*-tutkimuksessa 70 % Suomessa asuvista vastaajista ($n = 326$) koki itsensä kaksi- tai monikieliseksi (Rainò 2021, 30). Monikielisyys käsitteenä tarkoittaa yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kykyä toimia ja osallistua useammalla kuin yhdellä kielellä jokapäiväisessä elämässä (European Commission, 2007, s. 6). Monikielisyys ja lingvistinen diversiteetti ilmenee viittomakielisissä yhteisöissä monin tavoin (Hiddinga & Crasborn, 2011). Viralliset tilastot ja rekisterit eivät kerro koko totuutta viittomakieliä käyttävien lukumäärästä – väestörekisteriin ja Tilastokeskuksen tilastoihin ei voi merkitä kahta tai useampaa kieltä äidinkielekseen (Ahlholm, 2020, s. 19; Räsänen, 2019). Osa pitää itseään yksikielisinä ja viittoo suomalaisella, suomenruotsalaisella tai jollain muulla viittomakielellä (Rainò, 2021, s. 30–31). Vain pieni osa viittomakieltä käyttävästä kieliyhteisöstä on merkitty väestörekisteriin SVK:n äidinkielekseen (Aluehallintovirasto, 2020), ja sama ilmiö on ollut havaittavissa myös esimerkiksi saamenkielisten puolella (Wesslin, 2019).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa ja selvityksissä Suomessa on tullut vahvasti esille, että viittottua kieltä käyttävät lapset ja nuoret ovat taustoiltaan usein hyvin monikielisiä (Huhtanen ym., 2016; Kanto ym., 2021; Kanto, 2022). Globalisaatiosta ja monikulttuurisista perheistä johtuen monilla viittomakieltä käyttävillä lapsilla on usein useampia viittottuja, kirjoitettuja ja puhuttuja kieliä kielirepertuaarissaan. (Hiddinga & Crasborn, 2011; Sivunen, 2019). KHK-nuorten monikielisyys osana heidän monilukutaitojaan onkin tämän tutkimuksen painopisteitä.

2.2 Tekstimaailmat ja mediaympäristöt

Vygotsky (1978) esitti sosiokulttuurisella lähestymistavallaan kielitaidon olevan sosiaalista ja yhteisöllistä toimintaa – tällä lähestymistavalla lukemista ja kirjoittamista (*literacy*) tulkitaan tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan lukutaito nähdään kognitiivisen toiminnan lisäksi myös sosiaalisena, kulttuurisena, historiallisena ja instituutioihin kytkeytyvinä ilmiöinä (Gee, 2010; Street, 2003). Tekstien ja niiden käyttöön sosiaalistutaan jatkuvasti eri paikoissa ja yhteisöissä, kuten koulussa, työssä ja vapaa-ajalla, toisiinsa limittyenkin. Kun lukutaitoja tarkastellaan ajan, paikan ja tarkoituksen mukaan vaihtelevina sosiaalisina ja kulttuurisina käytänteinä, viitataan englanninkielisessä kirjallisuudessa tähän termillä *literacies* (Street, 1984, 2003; Tarnanen, 2019). Tällöin kyse on erilaisista lukutavoista ja käytänteistä, jotka riippuvat tilanteista, paikoista ja tavoitteista ja jotka ovat vaikuttaneet siihen, että lukutaidosta on alettu puhua monikossa ”lukutaidot” (Kauppinen 2010, 56–57). Monilukutaito-sanan alkuosa viittaa sekä moniin tekstilajeihin ja multimodaalisuuteen että sosiaaliseen diversiteettiin ja monikielisyyteen (Cope & Kalantzis, 2009). Lukutaidot ja monenlaiset tekstit ovat yhteydessä lukijan identiteettityöhön ja vuorovaikutukseen toimintaympäristön kanssa (Gee, 2010).

Lukutaitotutkimuksen kentällä puhutaan luku- tai tekstitaidoista, joilla viitataan tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja käyttämisen taitoihin erilaisissa tilanteissa (Luukka, 2003; Tarnanen, 2019). Perinteinen lukutaitokäsitys perustuu yksilökeskeiseen subjekti-objektisuhteeseen, jossa subjekti (ihminen) oppii hallitseman objektia (esimerkiksi kirjoitettu teksti) (Burnett & Merchant, 2020a, 2020b; ks. myös Kupiainen, 2017). 1990-luvulta lähtien lukemista on lähestytty perinteistä kirjojen lukemista laajempaan toimintaan. Tähän on vaikuttanut etenkin *The New London Group* -ryhmän (myöhemmin NLG) ajatukset ja jälkistrukturalistinen tekstiteoria, jotka korostavat merkitysten muodostamisen prosessia (*meaning making process*). Tästä näkökulmasta lukemista, katsomista ja kirjoittamista ei voi erottaa toisistaan: ne ovat kaikki tekstien

tuottamista ja tekstitaidon kaksi eri puolta, omiin elämäkokemuksiin ja kiinnostuksiin perustuvaa merkitysten tuottamista ja suunnittelun (*designing*) resursseja (Cazden ym., 1996). NLG (1996) esitti, että lukeminen, kuunteleminen ja näkeminen ovat kaikki suunnittelun resursseja, kun rakennamme merkityksiä muiden sanoista ja kuvista ja kun tulkitsemme uudestaan muiden välittämiä merkityksiä ja viestejä esimerkiksi sosiaalisessa mediassa (Cazden ym., 1996). Tutkimuksissa lukeminen on ymmärretty vahvemmin yhteisöllisenä toimintana, jossa lukijat nähdään itse järjestäytyvänä ja dynaamisena kulttuurisia merkityksiä tuottavana ryhmänä (Pagliassotti, 2008). Yksi yhteisöllisen tekstuaalisen toiminnan ympäristöistä on media. NLS-viitekehyksen kuuluvan sosiomateriaalisen lukutaidon teorian (Mills, 2016) näkökulmasta lukutaidon ei nähdä enää digitaalisessa tietoyhteiskunnassa kiinnittyvän kirjoitettuihin teksteihin, vaan niitä voidaan tarkastella laajemmin myös mediakäytänteinä, sosiomateriaalisina koosteina ja verkostoina (Kupiainen, 2017).

Mediaympäristö on itsessään laaja viitekehys. Mediaympäristön voi ymmärtää sekä välineinä ja niiden käyttötapoina, mutta se käsittää myös median roolin ihmisten elämässä. Medialla on tärkeä sosiaalinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus (Koivusalo-Kuusivaara, 2007, s. 29). Mediateksteissä on kyse multimodaalisesta viestinnästä, jolloin digitaaliset kuvat, video, ääni ja tekstit semioottisina resursseina muodostavat automaattisesti yhdessä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (Kress, 2010). Kielen representationaalinen puoli korostaa sitä, miten ja millaiseksi asioita kuvataan. Esimerkiksi multimodaalisessa verkkotekstissä, eli videossa, esiintyvän henkilön valinnassa on kyse representaatioista, joissa esitetään ihmisten eri ominaisuuksia ja identiteettejä. Samalla on kyse myös vallasta, siitä, kuka kuvaa, mitä kuvataan, mitä asioita tehdään näkyväksi ja mitä sivuutetaan. Mitä heikommassa valta-asemassa tietty ryhmä on, sitä suurempi merkitys on julkisella representaatiolla. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019) Monilukutaidossa ja uusissa lukutaidoissa on kyse myös kriittisestä lukutaidosta, joka tarkoittaa lukijan kriittistä kykyä analysoida toisten näkökulmia, kiinnostuksia, motiiveja ja voimasuhteita (Cazden, 2006).

2.3 Monilukutaidot ja viitotut kielet

Se, mitä lukutaidolla tarkoitetaan, on sosiokulttuurisessa lähestymistavassa jatkuvan määrittelyn kohteena oleva ilmiö. Lukutaitokäsityksistä käydään erilaisia merkitysneuvotteluja, joista yksi aihe koskee lukutaidon ja viitottujen kielten suhdetta. Snoddon (2010) viittaa myös Geen (2008) tavoin laajaan tekstikäsitukseen. Tämän sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti *”luku- ja kirjoitustaidon käytännöt ovat lähes aina täysin integroituneet laajempiin toisiinsa kietoutuviin käytänteisiin, joihin liittyy puhetta, vuorovaikutusta, arvoja ja uskomuksia”* (Gee, 2008, s. 45). Snoddon (2010, s. 198) kuvaa, miten amerikkalaisen viittomakielen (ASL) eri tekstit ovat olleet kuurojen ja ASL:a käyttävien kollektiivisia, sosiaalisia ja historiallisia keksintöjä ja tapoja, ja siten hän kytkee viitotut kielet mukaan NLS-viitekehykseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmat perustuvat laajaan tekstikäsitukseen, joihin viitataan myös monilukutaidon osaamiskokonaisuutena (Opetushallitus, 2014). Laajaan lukutaitokäsitykseen sisältyvät myös monikielisyys ja kielenkäyttötapojen ja tekstien multimodaalisuus. Viitottujen kielten, kuten suomalaisen viittomakielen (SVK), käyttäjien kontekstissa käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa käsitettä *deaf literacies*. Tutkimuksessani käytän vastaavaa käännettyä termiä *”kuurojen lukutaidot”*, jotka käsittävät erilaisten kompleksisten multimodaalisten ja monikielisten semioottisten resurssien käytön. Näitä resursseja ovat kirjoittaminen, lukeminen, viitotut kielet, piirustukset ja muut visuaaliset representaatiot ja teknologiavälitteinen viestintä (Zeshan, 2021), sekä metalingvistiset ja metakognitiiviset taidot (Cazden ym., 1996; Cope & Kalantzis, 2015).

Pohjois-Amerikassa on tehty eniten viittottuun kieleen, eli amerikkalaiseen viittomakieleen, liittyvää lukutaitotutkimusta (*ASL literacy*), joka on aiemmin kuvattu tavoin kytketty monilukutaidon laajaan kieli- ja tekstikäsitteeseen (ks. Padden & Ramsey, 1993; Snoddon, 2010). Suomalaista viittomakieltä käyttävien kohdalla käytän pääasiassa termiä ”suomalaisen viittomakielen lukutaito” eli ”SVK-lukutaito”. Suomessa sosiokulttuurisesti orientoitunutta viittomakieliin kytkeytyvää lukutaitotutkimusta ei ole aiemmin tehty. Sen sijaan aihepiiriä on käsitelty Suomessa tutkimuksen kohderyhmän kirjoitetun ja puhutun kielen (suomen) lukutaidon (mm. Hakkarainen, 1988; Takala & Sume, 2015; Takala ym., 2016), kuulovammaisten ja kuulevien lasten SVK:n kielitaidon arvioinnin, omaksumisen ja kaksi-monikielisyyden näkökulmasta (Huhtanen ym., 2016; Kanto ym., 2021; Kanto, 2022; Takkinen, 2013) sekä aikuisten yleisten kielitutkimusten (YKI) osalta (Ohranen ym., 2019). Aihepiiriin liittyy myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen SVK:n arviointiraportti (Huhtanen ym., 2016), jossa käsitellään suomalaisen viittomakielen oppimistuloksia perusopetuksen luokilla 7–9. Tässä raportissa SVK:n oppimista ja käyttöä ei kuitenkaan ole tarkasteltu varsinaisesti monilukutaitotutkimusten (*multiliteracies*) kentän näkökulmasta. Esimerkiksi lausuma ”koska viittomakielillä ei ole kirjoitettua muotoa, viittomakieliset oppilaat lukevat ja kirjoittavat muulla kuin äidinkielellään.” (Huhtanen ym., 2016, 26) heijastaa vuoden 2004 POPS:in perusteisiin kytkeytyvän arviointiraportin kieli- ja tekstikäsitteistä, joka ei kokonaisuudessaan enää vastaa Opetushallituksen strategisen lukutaitotyön (2021) kuvauksia ja NLG:n (1996) esittämää sosiokulttuurisesti orientoitunutta lukutaitokäsitteistä.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella erityisesti NLS-viitekehystä käsin suomalaista viittomakieltä käyttävien KHK-nuorten median käyttöä, mediaympäristöjä ja niiden käyttötarkoituksia NLS- ja monilukutaidon kontekstissa nuorten sosiaalisina ja kulttuurisina käytänteinä. Päättökysymys on: Mitä medioita KHK-nuoret käyttävät ja mihin tarkoituksiin? Alakysymyksenä on: Millaisiin mediankäyttäjryhmiin nuoret ovat jaoteltavissa?

3 Tutkimusaineisto ja menetelmät

3.1 Aineisto ja osallistajat

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluin, jotka koskivat KHK-nuorten median käyttöä ja heidän mediaympäristöjään. Tutkimukseen osallistuneet nuoret tavoitettiin vuoden 2022 keväällä ja kesällä erään yleissivistävän kansallisen koulutusalan toimijan kautta ja kuulo- ja viittomakielialan valtakunnallisesti toimivien järjestöjen yhteistoiminnallisesta tapahtumasta sekä kahdesta alaan lukeutuvan järjestön yhteisöllisestä tapahtumasta. Tutkimusaineiston muodostavat yhteensä 25:n kuoron ja huonokuuloisen, 13–28-vuotiaan, suomalaista viittomakieltä käyttävän nuoren videoidut haastattelut ja WhatsApp-sovelluksen kautta lähetetyt ääni- ja videoviestit. Kahden nuoren kanssa käytin harkinnanvaraista lumipallo-otantamenetelmää (*snowball sampling*) (Parker ym., 2019). Aineisto käsittää siten noin 18,5 tuntia kahden kameran ja yhden osallistujan kännykän tuottamaa video- ja ääniaineistoa. Tutkimukseen osallistuneet koostuivat suurimmaksi osaksi ($n = 16$) yläkouluikäisistä (13–17-vuotiaat) nuorista, jotka tulivat eri puolilta Suomea Pohjois-Suomea lukuun ottamatta. Pienempi osa aineistosta ($n = 9$) koostui 18–28-vuotiaiden nuorten haastatteluista. Kaikki haastattelut kuvattiin kahdella kameralla eri kulmista kahta kentällä tapahtunutta yksilöhaastattelua lukuun ottamatta. Osa haastatteluista tapahtui etänä verkon kautta Zoom-sovelluksessa. Myös Zoom-haastattelut kuvattiin toisella kameralla niin, että kamera oli vieressä nauhoittamassa Zoom-ruutunäkymää. Yhden osallistujan haastattelu tapahtui WhatsApp-sovelluksessa viestimuoitena haastatteluna. Viittomakieliset haastatteluaineistot ($n = 19$) käänsin

suomen kielelle ja litteroin perusmuotoisella tarkkuudella. Suomenkieliset haastattelut ($n = 6$) litteroin kirjalliseen muotoon.

Taulukko 1. Osallistujat, ajankohta, haastattelupaikka tai tapa, haastattelun kesto, identifioituminen, ikäryhmä ja osallistujan haastattelussa pääasiallisesti käyttämä kieli.

Osallistujat	Kk/v	Paikka/App	Kesto + tapa	Ident *	Ikä	Kieli/painotus
A1	4/22	Zoom	1 t 11 min ryhmähaastattelu	K	18–21	SVK
B2	4/22	Zoom	1 t 11 min ryhmähaastattelu	HK	18–21	SVK
C3	5/22	Koulu	23.27 min ryhmähaastattelu	K	13–17	SVK
D4	5/22	Koulu	23.27 min ryhmähaastattelu	K	13–17	SVK
E5	5/22	Järjestö-tapahtuma	15.41 min yksilöhaastattelu	K	13–17	SVK
F6	5/22	Järjestö-tapahtuma	13.43 min yksilöhaastattelu	K	18–21	SVK
G7	6/22	Koulu	36 min ryhmähaastattelu	K	13–17	SVK
H8	6/22	koulu	36 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	SVK
I9	6/22	Zoom	33.31 min yksilöhaastattelu	HK	18–21	SVK
J10	8/22	Zoom	50.29 min yksilöhaastattelu	K	26–28	SVK
K11	6/22	Zoom	45.05 min yksilöhaastattelu	K	22–25	SVK
L12	6/22	Zoom	29.44 min yksilöhaastattelu	K	22–25	SVK
M13	6/22	WhatsApp (ääni/ videov.)	13,3 min yksilöhaastattelu	KV	18–21	suomi
N14	8/22	Järjestö-tapahtuma	36,42 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	suomi
O15	8/22	Järjestö-tapahtuma	36,42 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	suomi
P16	8/22	Järjestö-tapahtuma	46,56 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	SVK
Q17	8/22	Järjestö-tapahtuma	46,56 min ryhmähaastattelu	K	13–17	SVK
R18	8/22	Järjestö-tapahtuma	46,56 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	suomi
S19	8/22	Järjestö-tapahtuma	47,05 min ryhmähaastattelu	K	13–17	SVK
T20	8/22	Järjestö-tapahtuma	47,05 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	SVK
U21	8/22	Järjestö-tapahtuma	47,05 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	SVK
V22	8/22	Järjestö-tapahtuma	31,1 min yksilöhaastattelu	HK	13–17	suomi
W23	8/22	Järjestö-tapahtuma	41,11 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	suomi
X24	8/22	Järjestö-tapahtuma	41,11 min ryhmähaastattelu	HK	13–17	SVK
Y25	8/22	Zoom	39,22 min yksilöhaastattelu	HK	21–23	SVK

*Identiteetti: K=kuuro, HK = huonokuuloinen, KV = kuulovammainen/identiteetti ei tiedossa

3.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Keräsin artikkelin tutkimusaineiston aikavälillä huhtikuu 2022 – elokuu 2022 kolmessa eri kunnassa ja pääosin valtakunnallisissa järjestöalan tapahtumissa eri puolilla Suomea. Tutkimuskutsussa hain suomalaista viittomakieltä säännöllisesti käyttäviä 13–28-vuotiaita kuuroja ja huonokuuloisia nuoria haastatteluihin. Ikärajaus perustuu nuorisolakiin (1285/2016), joka määrittää nuoriksi alle 29-vuotiaat. Tutkimukseen osallistuminen perustui nuorten itsearviointiin, kohderyhmään identifioitumisen ja alaikäisen nuoren vanhempien arviointiin tutkimuksesta annetun kohderyhmää koskevan informaation pohjalta. Nuorten identifioitumisen viittoviin KHK:sten yhteisöihin olen päätellyt myös siitä, että haastateltava nuori on osallistunut kuulo- ja viittomakielialan järjestöjen toimintaan ja tapahtumiin, ja on halunnut osallistua tähän tutkimukseen.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (2019) mukaisesti tietoa tutkimukseen osallistumisesta tarjottiin tutkittavan ymmärtämällä kielellä ja mahdollisimman saavutettavalla tavalla (TENK, 2019). Lomakkeissa oli tietoa tutkimuksesta suomen kielellä, selkokielellä ja suomalaisella viittomakielellä YouTube-videolinkeinä tutkimukseen osallistuvia varten rakennetuilla verkkosivuilla. Tutkimuksen alkukartoituskysely oli alusta lähtien kaksikielisenä ja mahdollisimman saavutettavana informaationa tutkimuksen verkkosivuilla.

Haastatteluissa osoittautui, että nuorten kieli- ja lukutaidot suomalaisessa viittomakielessä sekä suomen kielessä vaihtelivat huomattavasti. Tämä vaikutti haastattelutilanteisiin siten, että neljän (4) nuoren kanssa käytettiin suomalainen viittomakieli-suomi-kieliparin välistä tulkkausta ja kirjoitustulkkausta. Joskus muutin kielenkäyttötapaani kyseisen nuoren kanssa haastattelutilanteessa nuorelle selkeämmäksi, eli kalibroin kielenkäyttöäni toiselle ymmärrettävämmäksi (Moriarty & Kusters, 2021). Haastatteluiden kesto oli melko vaihteleva (ks. taulukko 1), johon vaikuttivat muun muassa haastattelupaikka-, -tilanne ja osallistujien ikä. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikille osallistujille esitettiin samat peruskysymykset haastattelukysymysrungosta, mutta osallistujien vastausten laajuus ja syvyys vaihtelivat jonkin verran. Tutkimuksen nuorimmissa ikäryhmissä, alaikäisten parissa, järjestötapahtumien yhteydessä ja koulun tai oppilaitoksen oppitunnin aikana tehdyt haastattelut jäivät keskimääräistä lyhyemmiksi muun muassa aikataulusyistä. Ryhmähaastattelut samoin kuin täysi-ikäisten osallistujien verkko-haastattelut olivat usein yksilöhaastatteluja pidempiä. Ikäryhmiin liittyviä eroja selittävät myös tutkittavan kehitysvaiheisiin, koulutusasteisiin, elämäntilanteisiin ja statukseen (koululainen, opiskelija, työssäkäyvä) liittyvät erot.

Osallistumisen mahdollistamiseksi nuorille tarjottiin eri vaihtoehtoja osallistua tutkimushaastatteluihin. Vaihtoehtoina olivat a) videoidut haastattelut sovittuna ajankohtana paikan päällä tapahtumien yhteydessä, b) verkossa nauhoitettavana videohaastatteluna Zoom-videoneuvottelusovelluksen kautta tai c) WhatsApp-pikaviestisovelluksessa viestimutoisena haastatteluna. Suurin osa haastatteluista tapahtui nuorten toiveesta paikan päällä etukäteen sovitussa paikassa.

Analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsin sisällönanalyysissani analyysiyksiköt tutkimuskysymysten mukaan. Analyysi alkoi katsomalla videoituja haastatteluaineistoja, paikoin hidastuksella ja toistaen haastavammat kohdat uudelleen. Kirjoitin osallistujien viittomakieliset ilmaisut sanatarkasti suomen kielelle. Litterointivaiheen jälkeen pelkistin litteroitua raakadataa niin, että varsinainen jäljelle jäävä analysoitava tekstidata liittyi tutkimuksen aihepiireihin ja olivat tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä. Käytin analyysin tukena myös paperille tulostettua tiivistettyä haastatteluaineistoa, joihin tein merkintöjä marginaaleihin ja väritin merkityksellisiä kohtia. Ryhmittelin litteroitua tekstiaineistoa ja pelkistin osallistujien ilmauksia temaattisiin luokkiin, joiden tulkinnasta syntyi uusia

yläluokkia, kuten esimerkiksi sosiaalinen media, sosiaaliset verkostot ja viittomakieliset mediasisällöt (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineiston analyysissä toistui useita eri teemoja, kuten KHK-nuorten monimuotoiset, tyypilliset mediankäyttötavat ja mediatekstien kielelliskulttuuriseen saavutettavuuteen liittyvät piirteet, mikä viittaa myös saturaation saavuttamiseen (Eskola & Suoranta, 2014).

4 Tulokset

4.1 Nuorten monimuotoiset ja -kieliset tekstikäytänteet

Tässä luvussa tarkoitukseni on hahmottaa KHK-nuorten moninaisia mediaympäristöjä ja -käytänteitä. Tutkimuksen aineisto osoittaa, että KHK-nuorten tekstikäytänteet eri sovellusten ja medioiden parissa ovat pitkälti samantyyppiset kuin valtaväestön nuorilla keskimäärin (Tilastokeskus, 2021). KHK-nuorten median käyttö on hyvin monipuolista. Kaikki vastaajat käyttivät älypuhelinia ja osallistajat kertoivat käyttävänsä nettiä yleensä useamman kerran päivässä, mikä vastaa muiden viimeaikaisten tutkimusten tuloksia (ks. esim. Herkman & Vainikka, 2012; Sirén ym., 2018). Tietokonetta ja kannettavaa tietokonetta käytetään lähinnä koulussa, opinnoissa ja työssä. KHK-nuoret kokivat digitaaitonsa yleensä ottaen hyviksi. Tutkimuksen osallistajat kertoivat median sekä pikaviesti- ja sosiaalisen median sovellusten käytön suurimmiksi syiksi viihteen, tiedonhaun, ajanvieton sekä yhteydenpidon lähipiiriinsä. KHK-nuoret seuraavat sosiaalisessa mediassa useimmiten lähipiiriinsä kuuluvia ihmisiä, sukulaisia, kavereita ja julkisuuden henkilöitä. Osallistujien sovellusten ja median käytön syyt ovat samansuuntaisia kuin aiemman Merikiven, Myllyniemen ja Salasuon (2016) tutkimuksen tulokset, joissa yleisimpiä verkon käytön muotoja 10–29-vuotiaiden keskuudessa olivat esimerkiksi WhatsApp-keskusteluihin osallistuminen, mediasisältöjen katsominen YouTubessa tai muissa sosiaalisen median sivustoilla sekä uutisten lukeminen ja tiedonhaku (Merikivi ym., 2016).

Osallistujia kiinnostivat erityisesti verkon visuaaliset sisällöt, mikä on linjassa myös muiden mediakulttuurin visualisoitumista koskevien tutkimustulosten kanssa (Kupiainen, 2022). KHK-nuoret katsovat tavallisesti monia eri medioita useilla kielillä ja alustoilla, kuten uutismedioita, sosiaalista mediaa, suoratoistopalveluja sekä tekstitettyjä sarjoja ja elokuvia. Instagramista ja YouTubesta löytyy runsaasti sisältöjä pääosin kansainvälisellä viittomisella (International Sign) tai amerikkalaisella viittomakielellä (ASL), mutta myös SVK:llä tuotettuja sisältöjä, joita KHK-nuoret katsovat usein.

Osallistujien puhelimen käytössä korostuivat eri pikaviestintäsovellusten, sosiaalisen median ja yhteisöpalveluiden käyttö. Suosituimpia sovelluksia olivat Instagram, WhatsApp, YouTube, Facebook, Snapchat, TikTok, Twitter ja LinkedIn. Näiden lisäksi yksittäisiä mainintoja keräsivät myös Pinterest ja Jodel. Lähes kaikki osallistajat kertoivat myös käyttävänsä vaihtelevassa määrin erilaisia videoneuvottelusovelluksia, joista useimmin mainittuja olivat Zoom ja Teams, työssään ja opinnoissaan.

Eri yhteisösovellusten käytössä näkyy myös ikäryhmäkohtaisia eroja, esimerkiksi haastatteluissa mainituista sovelluksista TikTok ja Snapchat ovat selkeästi suosituimpia nuoremmissa ikäryhmässä (13–17-vuotiaat). Vastaavasti Facebook on suosituimpi 18–28-vuotiaiden nuorten keskuudessa. Näitä yhteisöpalveluja luonnehtii sovellusten mediasisältöjen visuaalisuus ja multimodaalinen kuva- ja videoviestintä, jotka soveltuvat erityisen hyvin viitotuille kielille. Varsinkin eniten mainintoja saaneissa sovelluksissa, kuten Instagramissa, WhatsAppissa ja Snapchatissa, voi lähettää yksityisiä videoviestejä toiselle sovelluksen käyttäjälle tai suljetulle ryhmälle. Näillä sovelluksilla mahdollistuu myös viittomakielinen viestintä käyttäjien välillä. KHK-nuoret viestivät tavallisimmin muiden lähipiiriinsä kuuluvien kanssa lähinnä suomenkielillä, mutta myös viittomakielisillä pikaviesteillä WhatsAppissa, Snapchatissa tai Instagramissa.

Tyypillinen viestintätapa on rajattu yksityinen viestintä, jossa ollaan yhteydessä muihin tuttuihin, ystäviin ja perheeseen kahdenkeskisesti tai suljetuissa keskusteluryhmissä.

Osallistujat pitivät yleisesti suomenkielistä, lyhyttä viestittelyä helpompana ja nopeampana tapana viestiä toiselle. Usein pidemmissä asiakokonaisuuksissa voidaan laittaa viittomakielisiä videoviestejä tai ottaa videopuheluita.

Joskus mun WhatsApp-ryhmässä, joku laittaa pitkän videon, niin kommentoin siihen lyhyesti. Joskus voi olla ryhmäpuhelu, jossa voin keskustella viittomakielellä. En kuitenkaan ole koskaan tähän mennessä laittanut itse omaa videoviestiä ryhmään. Ryhmässä on kyllä muutamia, jotka laittavat (viitottuja) videoviestejä, jos on pitempi asia. Viittoen se käy nopeammin. [--] Mulla on vähän korkea kynnyks sellaiseen (viitotun videon tuottamiseen), jollakin tavalla. Usein jollakin tavalla vanhemmat ihmiset käyttävät sellaista. (B2, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Kyse voi olla kulttuurisista käytänteistä ja sukupolviin liittyvistä eroista. Kaikki osallistujat kertoivat käyttävänsä videopuheluita niin viittomakieliseen kuin suomenkieliseen viestintään lähipiirinsä kanssa. WhatsAppissa, Instagramissa ja Facebookissa voi myös soittaa livevideopuheluita, mikä on tutkimukseen osallistujilla tavallinen viestintätapa lähi- ja tuttavapiirissään.

Nuorten vastauksissa korostui erityisesti kiinnostus median äidinkieleltään viittomakielisiin ja kuuroihin henkilöihin, kun kysyin heiltä mielipiteitä eri mediatyypeistä (suoraan viittomakielellä esitetyt sisällöt ja tulkatut sisällöt). TV:ssä ja Yle:n tuotannossa korostuvat kuitenkin erityisesti vieraskielisten tulkkien tuottamat viittomakielelle tulkatut sisällöt.

Se (on parempi), että kuuro itse viitto ohjelmassa. [--] Huono juttu, jos tulkki on siinä. Olisi kiva, jos viitotaan suoraan. [--] Mutta [--] jos on uutiset, esimerkiksi aiemmin, kun oli koronaa, tai Yle:ssä oli keskustelua, [--] silloin on hyvä, kun voi katsoa tulkkia, tietysti se on tärkeä asia, että tietää, mitä tapahtuu nyt. Se on kiva. (I9, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Tutkimuksen osallistujat kokivat useimmiten, että äidinkielen kuuro viittoja on paras ja kiinnostavin vaihtoehto viitotuissa mediateksteissä. He totesivat kuitenkin, että tulkkausta tarvitaan yhdenvertaisuuteen ja tiedonsaantiin liittyvistä syistä esimerkiksi poliittisissa ajankohtaisohjelmissä. KHK-nuoret ovat huomanneet TV-tulkkauksen vaihtelevan laadun, joka vaikuttaa viitotun tekstin luettavuuteen. Mikäli viitottu teksti koetaan kielelliskulttuurisesta näkökulmasta laadultaan ja sisällöltään heikommaksi, niin viitotun tekstin luettavuus ja käytettävyys myös kärsii ja teksti koetaan vieraammaksi (ks. Sivunen, 2021; Stone, 2009). Tässä on kuitenkin ryhmäkohtaisia eroja, sillä PKKL-ryhmän lukijat eivät oman heikomman SVK-lukutaitonsa takia usein huomanneet eroa (ks. Luku 4.2.). KHK-nuoret huomaavat yleensä kielellisessä laadussa selkeän eron siinä, onko mediatekstissä toimiva tulkki tai kääntäjä äidinkielen vai vieraskielinen viittoja.

Olen huomannut, että usein kun katselen tulkkausta, jos siinä on kuuleva tulkki, niin katson myös tekstitystä. Jos kuuro tulkki, [--] niin pystyn kokonaan katsomaan sitä tulkkausta, [--] se on oikeaa viittomakieltä. Jos kuuleva tulkki, niin siinä on aina jollakin tavalla sellaista, että tulee joku väärinymmärrys. Silloin seuraan myös tekstitystä, että ymmärrän asiasisällön kunnolla. (A1, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Lukutaito ja tekstikäytännöt ovat kytkeytyneet kulttuuriin ja sen arvoihin, jolloin SVK-lukutaitoon ja kuurojen lukutaitoihin kytkeytyvissä mediateksteissä on kyse myös korkeasta kielellisestä laadusta ja identiteettiin liittyvistä representaatioista.

Ihmiset näkisivät, että viittomakieliset kuurot ovat ihan normaaleja. Esimerkiksi vähän aika sitten oli Pirjo-ohjelma, johon oli tuosta vaan palkattu joku fake-kuuro. Se ei ollut oikea kuuro, huomasi sen heti ja olin pettynyt siitä. Se oli kuvottavaakin. Olisi pitänyt miettiä sitä, että kuurotkin saisi töitä. Yleisökin huomaisi, että se (kuurous) on ihan luonnollista. (K11, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Tämä havainto liittyy aiemmin käytyyn keskusteluun marginalisoitujen ryhmien representaatiovinoumasta mediassa (Schmitt, 2017; Smith ym., 2017) Yhdenvertaisuusvaltuutettu on myös ottanut kahdesti kantaa median vallasta ja vastuusta suhteessa vähemmistöjen rooliin ja näkyvyyteen mediassa (Swanlung, 2018, 2021).

Tekstitys koettiin yleensä tärkeimpänä osana eri audiovisuaalisten medioiden saavutettavuutta, mutta kaikki KHK-nuoret eivät kuitenkaan kokeneet hyötyvänsä paljonkaan tekstityksestä esimerkiksi lukusujuvuuteen ja puhutun kielen, kuten suomen kielen, lukutaitoon liittyvien haasteiden vuoksi. Osa nuorista toivoi, että tekstityksissä olisi paremmin säätelymahdollisuuksia, esimerkiksi niin, että tekstityksen tempo tai kieltä voisi vaihtaa:

Olisipa sellainen tekstitys, joka vaihtuisi omassa tahdissani. (C3, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Jos on tekstitys, esimerkiksi englanninkielinen tekstitys, silloin voisi ymmärtää englannin kielellä ja parantaa (kielitaitoa) sillä tekstityksellä. (U21, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Kielenoppimisen vuoksi tekstitys voisi esimerkiksi olla puhutun kielen mukaista tekstitystä, sen sijaan että se olisi automaattisesti käännetty suomenkieliseksi tekstitykseksi. Tekstityksen lukemiseen liittyviä näkökulmia kuvaan enemmän seuraavissa luvuissa.

4.2 Mediankäyttäjärühmät

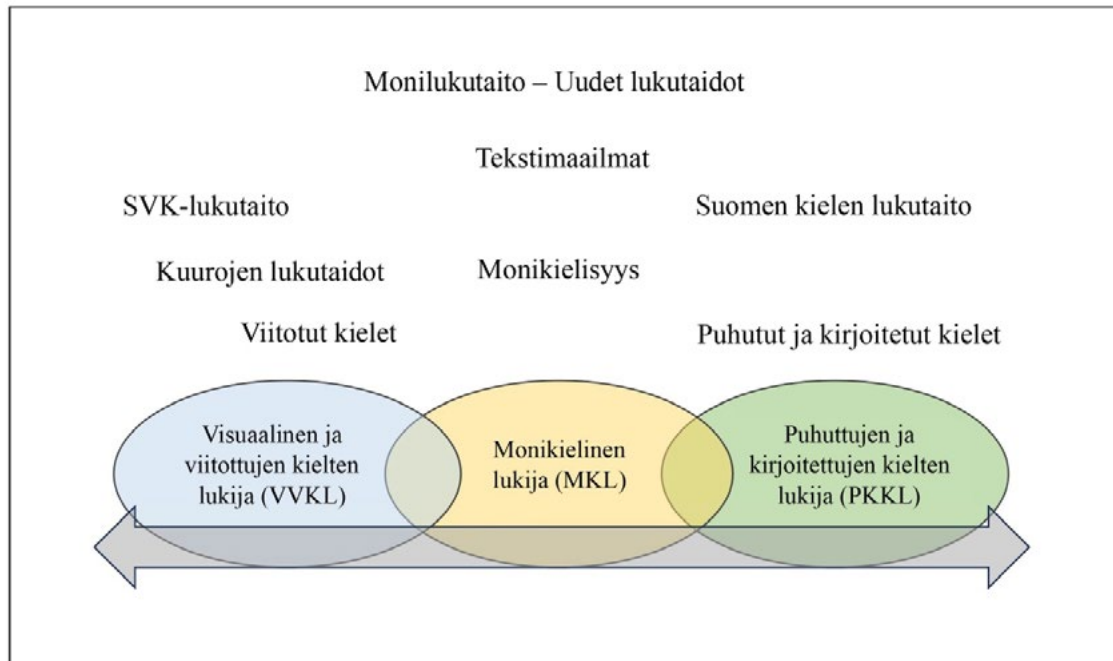
Tutkimukseen osallistuneet KHK-nuoret ovat mediankäyttö- ja lukutavoiltaan heterogeeninen joukko, joiden monilukutaito on kytköksissä kyseisen KHK-lukijan kielirepertuaariin ja kieli-identiteettiin. Kuvaan alla KHK-nuorten eri mediankäyttäjärühmiä ja lukijaprofiileja, joita on kolme pääryhmää. Jako on tehty tyyppitellen ja on siksi karkea, mutta samalla on suuntaa antava yleistys. Joissakin tapauksissa osallistujalla saattoi olla piirteitä jatkumon eri ryhmistä.

Taulukko 2. Viittomakieltä käyttävien KHK-nuorten mediankäyttäjä- ja lukijaryhmät.

Profililit ja painotus	Visuaalinen ja viitottujen kielten lukija (VVKL)	Monikielinen lukija (MKL)	Puhuttujen ja kirjoitettujen kielten lukija (PKKL)
Kieli- ja lukutaito-painotus Tiedon-hankinta / tiedon-muodostus	<ul style="list-style-type: none"> * SVK-lukutaidot & kuurojen lukutaidot * kokee suomenkielisen (L2) tekstin, kuten audiovisuaalisten ohjelmien tekstityksen lukemisen haastavaksi * usein ei hyödy paljonkaan suomen tai muun puhutun kielen tekstityksestä * suomi (L2) usein alkavalla/kehittyvällä tasolla * kokee joissakin tapauksissa englannin kielen vahvempaa kuin suomen * SVK:llä sosiaalinen ja tiedonmuodostukseen liittyvä funktio usein tulkkauksen kautta * tavoittelee sujuvampaa suomen kielen lukutaitoa * käyttää yleensä SVK:n tulkkausta * useimmiten peruskouluasteella * on kiinnostunut viittomakielisistä ohjelmista ja teksteistä * kriittisessä lukutaidossa voi olla haasteita 	<ul style="list-style-type: none"> * laaja ja monikielinen monilukutaito * suomi, englanti, mahd. muut puhutut/kirjoitetut kielet * SVK-lukutaito, kuurojen lukutaidot * SVK:llä usein sosiaalinen ja tiedonmuodostukseen liittyvä funktio usein tulkkauksen kautta * käyttää tekstitystä, viittomakielien tulkkausta ja kirjoitustulkkausta * on kiinnostunut erityisesti ulkomaisista viittomakielisistä ohjelmista ja teksteistä * useimmiten toisella asteella, korkeakouluasteella tai työelämässä 	<ul style="list-style-type: none"> * suomi, englanti, mahd. muut puhutut/kirjoitetut kielet * monilukutaito erityisesti kirjoitettuihin ja puhutuihin kielissä * suomen kielellä vahvempi sosiaalinen funktio ja tiedonmuodostukseen kytkeytyvä funktio * SVK-lukutaito usein alkavalla tai kehittyvällä tasolla * kokee viittomakielisen verkkotekstin lukemisen ja tuottamisen haastavampana * on kiinnostunut viittomakielisistä ohjelmista ja teksteistä, vaikka tarvitsee yleensä tekstitystä viittomakielisissä sisällöissä, kuten myös puhutuisissa sisällöissä * tavoittelee sujuvampaa SVK-lukutaitoa * ei yleensä ole käyttänyt tulkkauspalveluja, vaikka kokee voivansa hyötyä niistä
Identiteetti	useimmiten viittomakielinen identiteetti (KHK)	useimmiten viittomakielinen/monikielinen identiteetti (KHK)	useimmiten huonokuuloisen tai sisäkorvaistutettujen identiteetti (KHK)
Monikielisyys	<ul style="list-style-type: none"> * osaa yleensä kansainvälistä viittomista ja joskus toistakin ulkomaista viittomakieltä * käyttää usein ulkomaisia medioita (ns. Deaf media) ja on usein kansainvälisiä yhteyksiä * käyttää usein englantia jossain määrin * osalla monikulttuurinen tausta * harvemmin viittomakielinen perhetausta * viittomakielinen koulutausta 	<ul style="list-style-type: none"> * osaa usein muita viittomakielisiä ja kansainvälistä viittomista * seuraa usein ulkomaisia medioita (ns. Deaf media) * usein kansainvälisiä yhteyksiä * usein viittomakielinen-kaksikielinen perhe- ja koulutausta 	<ul style="list-style-type: none"> * ei yleensä lue ulkomaisia viittomakielisiä medioita * on usein kiinnostunut ja haluaa oppia SVK:n lisäksi esim. kansainvälistä viittomista * ei yleensä viittomakielistä perhe- tai koulutaustaa
Ryhmittely	7 KHK-nuorta Ikäluokka: 13–16-v	7 KHK-nuorta Ikäluokka: 16–17-v, 20–28-v	11 KHK-nuorta Ikäluokka: 15–17-v, 20–22-v

Osa tutkimukseen osallistuneista (ks. taulukko 2, VVKL-ryhmä, $n = 7$) on vahvasti viitottuihin kieliin painottuneita lukijoita ja he osaavat useimmiten suomalaisen viittomakielien lisäksi myös kansainvälistä viittomista ja mahdollisesti jotain toista ulkomaista viittomakieltä esimerkiksi perheensä kautta. Monikielisen lukijan ryhmä (MKL) koostuu monikielisistä yksilöistä, jotka osaavat kertomansa mukaan varsin sujuvasti sekä viitottuja, puhuttuja ja kirjoitettuja kieliä. Osalla osallistujista (PKKL, $n = 11$) lukemisen ja osallistumisen tavat ovat puolestaan vahvasti kytköksissä suomenkielisiin teksteihin ja puhuttuihin ympäristöihin. Mediankäyttäjryhmissä (ks. taulukko 2) on eroja siinä, miten paljon viittomakieliset sisällöt kiinnostavat, mikä puolestaan on kytköksissä KHK-nuoren kielirepertuaariin ja lukutaitoihin.

KHK-nuorten mediankäyttäjä- ja lukijaprofiileissa kyse on kieli- ja lukutaitojatkumosta, jonka toisessa päässä painottuvat viitotut kielet (SVK-lukutaito, kuurojen lukutaidot) ja toisessa päässä puhutut ja kirjoitetut kielet. Alla olevassa kuviossa (ks. kuvio 1) kaksipäinen nuoli kuvaa eri kielten ja modaliteettien jatkumoa, johon KHK-nuorten lukijaryhmät (3) sijoittuvat.



Kuvio 1. SVK:tä käyttävien KHK-nuorten lukutaitojatkumo.

Nuorten lukutaitoihin, kaksi- ja monikielisyys ja identiteettiin liittyvät piirteet vaikuttavat siten myös median käyttötapoihin. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita nuoria yhdisti tarve ja halu käyttää ja oppia viitottua kieltä ja identifioituminen kuurojen ja huonokuuloisten viittomakieltä käyttävien yhteisöihin, koska he ovat osallistuneet viittomakielisiin ja monikielisiin tapahtumiin, paikkoihin ja käyttävät SVK:tä. Joillakin nuorilla identiteetti näyttäytyi joustavampana, sillä osa SVK:tä käyttävistä KHK-nuorista ei aina osannut sanoa suoraan, onko hänellä kuuron, huonokuuloisen, kuulovammaisen vai sisäkorvaistutetekyttäjän identiteetti, tai jotain muuta. Tähän voi vaikuttaa käytössä oleva kuuloteknologia, joka voi hämärtää rajoja. Haastateltavien kielellinen identifioituminen oli monimuotoista. Vastaukset vaihtelivat ja usein kuvasivat joustavaa identiteettiä:

Ehkä molempia. [--] Että olen kuulevan suuntaan ja kuuron suuntaan. En tiedä. (I9, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Mediankäyttäjä- ja lukijaprofiiliryhmien kuvauksissa jaottelin nuoria eri ryhmiin (VVKL, MKL, PKKL) sen mukaan, miten KHK-nuori kertoi toimivansa eri kielisten ja muotoisten tekstien kanssa, kuten lukevansa tekstitystä, uutisia, viittomakielisiä sisältöjä, ja miten merkityksellisenä ja kiinnostavina nuori koki ne. Eri tutkimusten (mm. Merikivi ym., 2016; Sirén ym., 2018) mukaan uutisten lukeminen ja seuraaminen ovat keskeinen osa median käyttöä, koska uutismedia muodostaa merkittävän osan koko mediakentästä. Tarkastelin näin osallistujien koettua monilukutaitoa ja kirjoitetun kielen, eli suomen, lukutaitoa erityisesti sen valossa, miten he kertoivat lukevansa verkossa. Tutkimuksessa oli havaittavissa uutismedioiden seuraamisessa nuoremmilla ja vanhemmilla osallistujilla eroja, jotka todennäköisesti kytkeytyvät iän mukaiseen kehitysvaiheeseen, sekä monilukutaidon ja SVK-lukutaidon tasoon. Merkittävä osa KHK-nuorista kertoi usein seuraavansa ja lukevansa enemmän sosiaalista mediaa kuin uutisia.

Ja erityisesti Instagramilla ja aktivismissa mitä mä oon oppinu mediasta. Sit mä siellä seuraan tavallaan uutisia. Niinku nimenomaan Instagramin kautta. [--] Uutisia en seuraa kauheesti, vaikka Iltasanomia, Helsingin Sanomia tai näitä tekstiuutisia en seuraa. (M13, alkuperäinen teksti puhutulla suomella)

Lähes kaikki osallistujat kertoivat lukevansa suomenkielisiä uutisia eri medioista ja seuraavat yleensä satunnaisemmin viittomakielisiä uutisia. Päivittäisten viittomakielisten uutisten lyhyys (neljä minuuttia) koettiin usein häiritsevänä piirteenä. Muutama tutkimuksen nuorimmasta ikäryhmästä (13–17-vuotiaat) eivät kertoneet seuraavansa uutisia, sen sijaan heitä kiinnostivat sosiaalisen median, kuten Instagramin ja YouTuben, sisällöt, chattailu kavereiden kanssa ja esimerkiksi pelaaminen. Useampi osallistuja mainitsi, että he kokivat tekstitettyt suomenkieliset uutiset merkityksellisempänä sen runsaamman informaation sisällön vuoksi. Tutkimuksen osallistujista suurin osa ($n = 16$) kuului tutkimuksen nuorimpaan ikäluokkaan (13–17-vuotiaat), jolloin siinä elämänvaiheessa uutiset ja valtakunnan politiikan seuraaminen eivät ehkä ole tärkeimpiä kiinnostuksen kohteita nuorten elämässä.

TV-mediakentällä käytännössä yksinomaan Yleisradio Oy:llä, lainsäädännöllisistä velvoitteista (Laki Yleisradio Oy:sta 1380/1993) johtuen, on tarjolla määrällisesti ja säännöllisesti eniten viittomakielelle tuotettuja, tulkattuja tai käännettyjä sisältöjä. Suurin osa Ylen tarjoamista viitotuista sisällöistä ovat tulkattuja, eli kielellisesti eri tavoin välittyneitä. Ylen tulkatut mediasisällöt käsittelevät useimmiten ajankohtaisia poliittisia aiheita, jotka eivät kiinnostaneet paljon KHK-nuoria varsinkaan tutkimuksen nuorimmassa ikäryhmässä. Ylen tuottamista ohjelmista kiinnostavimmiksi koettiin *Jarkko ja kuuro Amerikka* sekä *Tanja ja kuuro Eurooppa* -ohjelmat ja *Mikaela & Thomas* -keskusteluohjelman jotkut jaksot aiheen mukaan. Myös viittomakielisen kirjaston SVK:llä tuotetut, vuorovaikutteiset ohjelmat koettiin kiinnostavimpina sisällön mukaan.

Osallistujia kiinnostivat erityisesti viitotuilla kielillä esitetyt sosiaalisen median vapaamuotoiset sisällöt (esim. Instagram, Facebook, YouTube, TikTok). Nämä mediasisällöt ja tekstit on useimmiten tuotettu kansainvälisellä viittomisella tai ASL:lla, koska niiden käyttäjäkunta kansainvälisesti ja verkossa on huomattavan suuri. KHK-nuoret lukevat myös suomalaisella viittomakielellä tuotettuja sosiaalisen median sisältöjä ja keskusteluja eri keskusteluryhmissä.

Sosiaalisen median sisältöjen ohella myös pelit muodostavat merkittävän osan monien KHK-nuorten median käytöstä ja arjesta. Lähes puolet (48 %) osallistujista kertoi pelaavansa, mutta oli myös sellaisia, jotka eivät pelanneet lainkaan tai vain harvoin. Peleistä useimpia mainintoja keräsivät Discord- ja Roblox-pelialustat. Pelit linkittyvät usein sosiaalisen median sovelluksiin ja muille alustoille. Tämän tyyppistä teksti- ja lukutoimintaa kuvataan hypertekstuaalisuudeksi, joka tarkoittaa tekstien ja eri mediamuotojen linkittymistä ja lomittumista toisiinsa (Aula ym., 2006; Lister, 2009). Sosiaalisen median sovellusten kautta luodaan yhteyksiä peleihin ja muihin pelaajiin, jotka voivat olla kuuroja, kuulevia, suomalaisia tai ulkomaalaisia.

Mulla on paljon kavereita (verkossa). Jotkut (pelaajat) ovat uusia ja tulevat eri maista. Saan uusia kavereita pelien kautta. [–] Instagramista ja peleistä, niiden kautta saa yhteyden ihmisiin. Ottavat niistä yhteyttä. (D4, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Nuorten pelaamisessa on yleensä kyse kännykkä- ja konsolipeleistä. Kuvauksia oli myös erityisen vuorovaikutteisista ja multimodaalisista pelaamisen tavoista: pelin aikana soitellaan videopuheluita toisen kotimaista tai ulkomaista viitottua kieltä käyttävän pelaajan kanssa. Multimodaalisessa ja monipaikkaisessa pelissä voidaan yhdistää myös perinteiset pelivälineet (kortit) ja käydä korttipeliä pelissä sovelletuin säännöin:

Enemmän seuraan kansainvälisellä viittomisella tehtyjä suorja live-lähettyksiä, eli se, joka lähettää näitä, niin mä niinkun liityn ja seuraan sitä live-lähetystä esimerkiksi peleistä. Ja on XO-iltoja, ja sellaista. (–). UNO-pelikorttien pelaamista ja tämmöistä. Se (UNO-peli) on vaan kännykällä kuvattua, känny laitetaan siihen eteen, ja mä otan oman korttini, sekoitan pakkaa, ja pelataan sitä UNO:a yhdessä toisen kanssa. Näytän (live-videolähetyksessä) että mikä kortti mulla kädessä on kulloinkin, ja pelataan näin. Se on kivaa. (J10, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Verkon välityksellä tapahtuva vuorovaikutteinen yhteispeli on viitottua kieltä käyttävälle sekä viihteellinen, kulttuurinen että sosiaalinen käytännö, joka on paikasta riippumaton. Tässä vuorovaikutuksen tavassa tulevat esille viitottua kieltä käyttävien kansainväliset kontaktit ja vertaissuhteet. Samassa monipaikkaisessa pelissä voi yhdistyä materiaalisen ja virtuaalisen maailman affordanssit, eli tarjoumat, ja multimodaaliset resurssit, jolloin käytetään perinteisiä pelikortteja yhdessä digitaalisten laitteiden ja alustojen kanssa. KHK-nuoret ovat teknologiavälitteisesti vuorovaikutuksessa toisen vertaispelaajan kanssa yli kansallisten rajojen ja viestivät toistensa kanssa kirjoittaen tai soittaen videopuheluita. Osallistujat kertoivat, että pelaajat voivat olla kuuroja tai kuulevia. Yhteydenpidon lisäksi eri verkkoyhteisöjen sekä niihin kuuluvien sosiaalisten areenojen, vertailujen ja palautteiden kautta nuori saa myös mahdollisuuden rakentaa identiteettiään (Spies Shapiro & Margolin, 2014). Pelaamisen aikana voidaan toimia eri kielillä ja oppia uusia kieliä.

Pelaan heidän kanssa netissä, niiden kuulevien pelaajien kanssa. [--] He ovat suurimmaksi osaksi espanjalaisia ja viestivät espanjan kielellä. Olen oppinut näistä keskusteluista espanjan sanoja.
(E5, alkuperäinen teksti SVK:llä)

KHK-nuoret käyttävät eri kielten resursseja ja kieleilevät (*translanguaging*) eri tavoin riippuen toisesta pelaajasta. Vastapelaaja voi olla viitottua kieltä käyttävä KHK-vertaispelaaja tai kuuleva vertaispelaaja ilman viitotun kielen taitoa. Globalisaatio ja väestön kasvava monimuotoisuus yhdessä digitaalisten viestintäympäristöjen kanssa luovat transnationaalisia konteksteja, joissa ihmisille kehittyy monikielisiä ja -paikkaisia vuorovaikutussuhteita, resursseja ja tapoja toimia sosiaalisessa ympäristössä. Rymes (2014) kuvaa näitä resursseja ja tapoja 'repertuaareina' eli kokoelmina kielenkäytön ja muun vuorovaikutuksen tapoja, joita ihmiset käyttävät tilanteen mukaan toimiakseen tehokkaasti moninaisissa eri yhteisöissä. Monikielisiä repertuaareja voi kuvata myös kaksikielisten henkilöiden kieleilynä tai rinnakkaiskielentämisenä (*translanguaging*), jossa yksilöt käyttävät eri kieliä rinnakkaisesti (García, 2009). Edelliset aineistoesimerkit osoittavat osaltaan KHK-nuorten, erityisesti VVKL- ja MKL-lukijaryhmien kielellisten resurssien moninaista ja multimodaalista käyttöä.

Merkittävä osa tutkimuksen osallistujista kuvasi osaavansa viittä tai useampaa kieltä, koska monikulttuurisesta ja viittomakielisestä perhetaustasta johtuen nuori voi käyttää kotona perheensä kanssa jotain tiettyä eurooppalaista viittomakieltä ja kyseisen lähtömaan kirjoitettua kieltä. Suomessa asuessaan he luonnollisestikin käyttävät pääasiallisesti kirjoitettua suomen kieltä ja suomalaista viittomakieltä. Näiden kielten lisäksi he opiskelevat tai käyttävät työssään esimerkiksi englantia, ruotsia ja mahdollisesti myös muita kieliä. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista kertoi lukevansa ja käyttävänsä englantia media-arjessaan. Englanti onkin median ja verkon kautta kehittynyt eräänlaiseksi Suomen toiseksi kieleksi, jota on mahdollista omaksua luonnollisesti kieliympäristöistä (Ahlholm, 2020).

Seuraavaksi havainnollistan tarkemmin eri lukijaryhmien (ks. taulukko 2) lukemisen tapoja kuvausten ja ryhmäkeskustelujen kautta tyyppiesimerkeillä.

4.2.1 *Visuaalinen ja viitottujen kielten lukija*

VVKL-ryhmän lukijat ($n = 7$) käyttävät media- ja lukukäytänteissään vahvasti SVK-lukutaitoa ja kuurojen lukutaitoja (*Deaf literacies*). Tämän mediankäyttäjryhmän nuoria eniten kiinnostavat mediatekstit löytyvät suomalaisesta ja kansainvälisestä sosiaalisesta mediasta ja sisällöt on tuotettu useimmiten SVK:llä, kansainvälisellä viittomisella tai ASL:lla. Alla oleva ryhmäkeskustelu kuvaa nuorten monikielisiä kokemuksia mediasta:

Aluksi ei aina tajua (suomenkielisiä verkkotekstejä), mutta kun selitetään (SVK:llä), niin sitten ymmärrän. Sitten se alkaa sujua. [--] Yleensä on suomi äidinkielenä. Minulle

(suomalainen) viittomakieli on ensimmäinen kieli, jota käytän. Sen jälkeen tuleva suomi on liian vaivalloinen, kun pitää osata ulkoa taivutukset ja tallentaa mieleen. Minä unohtelen (sanoja). Mieleen palauttaminen on raskasta, kun käytän kuuron sanoja. [--] Täällä Suomessa on pakko viittaa vain suomalaista viittomakieltä, sitä vaan. Mulla meni aiemmin ne sekaisin (SVK ja kansainvälinen viittominen), nyt olen pikkuhiljaa saanut ne erotettua. [--] Se oli aiemmin, kun koronan takia oli vaikea tilanne. Nyt olen oppinut erottamaan, se on tärkeää. Sama juttu sullakin [viittaa D4:ään]. (C3, alkuperäinen teksti SVK:llä)
 [--]
 Mullakin meni ne aiemmin sekaisin, mutta nyt osaan erottaa ne ja olen tottunut. (D4, alkuperäinen teksti SVK:llä)

COVID-19-kriisin aikana, jolloin viittomakielinen, arjessa tapahtuva kasvokkainen vuorovaikutus vähentyi, digitaalisten ympäristöjen ja etäyhteyksien korostuneella ja lisääntyneellä käytöllä on ollut joissakin tapauksissa huomattava vaikutus tutkittavien nuorten kielenkäyttötapoihin ja kielitietoisuuteen. Edellinen esimerkki havainnollistaa, miten eri kielet ja viestintätavat ovat osa KHK-nuorten monilukutaitoa. Näitä ovat muun muassa monikielisyys ja kansainvälinen viittominen sekä kuurojen lukutaidot (Zeshan, 2021), joihin sisältyy multimodaalinen, teknologinen viestintä ja SVK-lukutaito. Esimerkki kuvaa myös sitä, miten makrotason ilmiö, tässä tapauksessa pandemia, on vaikuttanut mikrotasoon, eli nuorten mediankäytön kautta nuorten omaan kielten käyttöön, oppimiseen ja kielitietoisuuteen. Nuoret ovat oppineet niin kotona, vapaa-ajalla, koulussa kuin mediassa useita eri kieliä ja viestintätapoja, jolloin heille on rakentunut monikielinen viitottuihin kieliin painottuva identiteetti.

Suomenkielisissä verkkoympäristöissä ja opinnoissa tarvitaan usein erityisesti suomen kielen hallintaa. Tämä korostuu erityisesti koulussa ja opinnoissa, joissa on erilaisia lukutehtäviä verkossa. Merkittävä osa VVKL-ryhmän 13–17-vuotiaiden ikäryhmästä kuvasi, kuinka suomenkieliset tekstit verkkoympäristöissä ovat usein vaikeita ymmärtää. Tällöin he tarvitsevat kertomansa mukaan jonkun aikuisen, joka selittää suomalaisella viittomakielellä heidän lukemaansa nettitekstiä esimerkiksi koulussa. Oppijoiden oman äidinkielen (SVK) kautta ymmärretään ja opitaan suomenkielisten sisältöjen lukemista. Kirjoitetun kielen hallinnan ja kriittisen lukutaidon merkitys korostuu informaatiotäyteisessä verkossa ja erityisesti sosiaalisessa mediassa, joissa liikkuu paljon dis- ja misinformaatiota.

Huomasin, että netissä joku viittoi, että kohta Suomeen tulee sota. Epäilin enkä uskonut sitä. Joku sanoi, että Venäjä valmistele sotaa ja hyökkää Suomeen. Sehän ei ole totta. [--] Luotan kyllä (viittomakielisiin ja suomenkielisiin) uutisiin ensisijaisesti. (F6, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Verkossa tiedonvälitys tapahtuu vahvasti kirjoitetuilla ja puhutuilla kielillä, jolloin myös suomen kielen riittävä hallinta on oleellista kriittisen lukutaidon ja tiedonsaannin kannalta. Tämän ryhmän lukijoista useampi nuori koki englannin helpommaksi ja vahvemmasi kieleksi kuin suomen:

*Osaan paremmin englantia. Paremmin sitä, kuin suomea. (G7, alkuperäinen teksti SVK:llä)
 Mulla on sama juttu, kuin [G7]:lla, että osaan paremmin englantia kuin suomea. Suomi on mulle vaikeaa.* (H8, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Edellä mainitut kuvaukset kertovat myös englannin kielen näkyvyydestä ja asemasta nuorten arjessa ja digitaalisissa ympäristöissä tänä päivänä (Ahlholm, 2020). Tällä ryhmällä on usein kansainvälisiä yhteyksiä ja kiinnostusta viittomakieliseen kuurojen mediakulttuuriin (ks. Deaf Film, ei pvm.; Flow TV, ei pvm.).

Mä rakastan kirjoittaa englanniksi. Tykkään tosi paljon myös viittaa kansainvälisellä viittomisella. Mulle tulee aina uusia kavereita ulkomailta. (E5, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Lähes kaikki VVKL-ryhmän lukijoista kertoivat, että heidän on vaikeaa lukea ja ymmärtää eri medioiden suomenkielistä tekstitystä. Syiksi kuvattiin esimerkiksi se, että tekstitys

menee liian nopeasti. Tämä viittaa myös lukusujuvuuteen liittyviin haasteisiin. Yksi maahanmuuttajataustainen kuuro osallistuja sanoi suoraan haastattelussa, ettei hän ole lainkaan kiinnostunut tekstityksestä. Usealla tämän ryhmän osallistujalla oli selkeästi vaikeuksia suomenkielisen alkukartoituslomakkeen täyttämässä suomeksi. Jotkut osallistujat kysyivät esimerkiksi, mitä tarkoittaa ”etunimi”, ”kannettava tietokone” tai ”tabletti”, joita käänsin heille SVK:lle haastattelutilanteessa. Kun suomenkielinen sanavarasto on suppeampi, niin suomenkielistä tekstitystä on luonnollisestikin vaikeampaa ymmärtää ja käyttää. Tämän ryhmän näkökulmasta verkon viittomakieliset sisällöt, oppimateriaalit ja viittomakielelle tulkattuna tai käännettynä ovat tiedonsaannin, oppimisen ja yhdenvertaisen osallistumisen näkökulmasta ensiarvoisen tärkeitä.

VVKL-ryhmän nuoret lukevat aktiivisemmin viittomakielisiä sisältöjä erityisesti sosiaalisen median puolella. Sosiaalisessa mediassa löytyy runsaasti viittomakielistä, pääasiassa kansainvälisellä viittomisella tai ASL:lla tuotettuja sisältöjä, joita nuoret katsovat. Erityisen paljon mainintoja keräsivät esimerkiksi ruotsalaisen kuuron sisällöntuottajan Florian Tirnovan ja hänen yhteistyökumppaneidensa yhdessä tuottama Flow TV, joka tuottaa sisältöjä sosiaalisessa mediassa kansainvälisellä viittomisella ja muut YouTuben moninaiset viittomakieliset sisällöt.

4.2.2 Monikielinen lukija

MKL-ryhmän lukijoita ($n = 7$) kiinnostavat laajasti eri uutismediat, suoratoistopalvelut ja sosiaalinen media. He lukevat pääasiassa kirjoitetulla kielellä ja tekstimuodossa suomeksi esitettäviä uutisia verkkosivuilta ja eri sovelluksista, ja sattumanvaraisemmin viittomakielisiä uutisia. Lisäksi he lukevat usein ulkomaisten kuurojen ja viittomakielisten sisällöntuottajien mediasisältöjä, jotka on tuotettu kansainvälisellä viittomisella, ASL:lla tai mahdollisesti jollain muulla viitotulla kielellä. MKL-ryhmän monilukutaito on vahvalla tasolla, niin että he pystyvät kertomansa mukaan toimimaan ja lukemaan sujuvasti niin viitotuilla kuin kirjoitetuilla kielillä, ja kansainvälisellä viittomisella. Tämän ryhmän KHK-nuoret käyttävät usein eri sovelluksia ja medioita eri kielillä rinnakkaisesti ja lomittaisesti.

Minulla se vaihtelee todella paljon, päivittäinkin. Tärkeintä on ensinnäkin tekstimuotoiset viestit. Se on ihan selvää. Voin soittaa (viittomakielisiä) videopuheluitakin ja viesteillä jonkun kanssa tai ryhmässä. Myös esimerkiksi työasioissa käytän paljon tekstimuotoisia viestejä. Joskus huvikseni selailen ja luen myös Facebookia ja Instagramia. Sitä ihan joka päivää. En ole itse aktiivisesti mukana sosiaalisessa mediassa. Luen vain ja seuraan. Katselen, mitä tapahtumia siellä on. Tuntuu, että katson sosiaalista mediaa enemmän kuin uutisia. [--] Nyt olen alkanut käyttämään TikTokia. [--] Näitä suoratoistopalveluja, kuten Netflixiä, Disney+:aa ja sellaista, erilaisia sarjoja ja elokuvia tykkään katsoa. (L12, alkuperäinen teksti SVK:llä)

KHK-nuoret yleensä vain seuraavat sosiaalisen median päivityksiä, mutta eivät tuota aktiivisemmin itse sisältöä. Tämä vastaa myös toisista tutkimuksista ja selvityksistä saatuja tuloksia (ks. esim.; Aarnio & Multisilta, 2012; Kupiainen, 2013). Aineistosta nousi kuitenkin esille pari poikkeusta aktiivisesta sisällöntuottajasta, joita voi kutsua vaikuttajiksi. Eräällä osallistujalla ja aktiivisella sisällöntuottajalla oli kertomansa mukaan tuhansia, pääosin ulkomaisia seuraajia.

MKL-ryhmän nuorilla on ollut viittomakielistä taustaa joko perheensä, nykyisen tai aiemman (erityis)koulun kautta. Kysyessäni nuorilta, millä kielillä he kommentoivat ja osallistuvat keskusteluihin sosiaalisessa mediassa, kuvasi A1 ryhmäkeskustelussa lukutaitoaan ja tekstuaalista toimintaansa seuraavasti:

Jos (sosiaalisessa mediassa) on joku viitottu video, kansainvälisellä viittomisella tai ASL:lla, niin kommentoin englanniksi. Jos on suomalaisella viittomakielellä viitottu video, niin myös kirjoitan automaattisesti samalla tavalla suomeksi siihen. Kun on samat kielet ja se yhteys (ASL

-> englanti, SVK -> suomi). *Minäkään en ole koskaan viittonut, vaan sen kielen mukaan. Kommentoin sen saman kielen mukaan.* (A1, alkuperäinen teksti SVK:llä)

MKL-ryhmän lukijat ovat usein hyvin monikielisiä siten, että käyttävät sujuvasti sekä kirjoitettuja että viitottuja kieliä (ks. Lúgaro ym., 2021). Jotkut tämän ryhmän lukijoista totesivat, etteivät ole kovin kiinnostuneita suomalaisista viittomakielisistä ohjelmista. Ohjelmat koettiin esimerkiksi vanhanaikaisiksi ja ajastaan jäljessä oleviksi. Nuorten kuvauksissa tulee esille, että miten viittomakielisiä ohjelmia ja sisältöjä tarvitaan enemmän, mutta kuitenkin niiden laatuun tulee kiinnittää enemmän huomiota.

Mielestäni viittomakielisiä ohjelmia ei tarvita lisää, koska mulla on omat lähteet. Nykyään ne (viittomakieliset) ohjelmat eivät liity nuorten aiheisiin. Ne ei sovi mulle ollenkaan, kun ohjelmat yritetään tehdä kaikenikäisille. Jos ne olisivat fokusoidumpia, niin olisin varmasti kiinnostuneempi niistä. Olisi kyllä tosi kiva, jos olisi enemmän (viittomakielisiä) keskusteluja, esimerkiksi vaikka Vodcasteja. (K11, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Tämä kertoo puolestaan vähemmistökielisen median niukasta tarjonnasta (Moring, 2012), laadusta ja siihen käytetyistä resursseista, mikä vaikuttaa suoraan myös KHK-nuorten kiinnostukseen lukea usein sisällöltään ja toteutukseltaan niukoiksi koettuja viittomakielisiä ohjelmia. Useampi tämän ryhmän nuori toivoi myös inklusiivisempia ohjelmia ja mediasisältöjä:

Olisi Suomessakin enemmän yleisellä tasolla sellaista, ihan vaikka kuulevien kanssa, viittomakielinen osallistuisi siihen toimintaan ja ohjelmaan mukaan rennolla tavalla, ei tarvitsisi olla sellaista formaalia. Sellaista, että näkisi sitä normaalia elämää monesta eri näkökulmista, niin kuin viittomakielisiä ja kuulevia. (B2, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Ruotsin yleisradioyhtiön SVT:n tuottamat sisällöt ruotsalaisella viittomakielellä saivat useita mainintoja sen korkealaatuisuudesta ja monipuolisuudesta johtuen. SVT:n ruotsalaisella viittomakielellä tuotetut ohjelmat kiinnostivat tämän ryhmän nuoria jonkin verran, koska ruotsalainen viittomakieli ja SVK ovat sukukieliä ja siten myös jossain määrin helpommin luettavissa. Suomalaisessa mediatuotannossa Mikaela & Thomas on käytännössä ainoa säännöllisesti toimiva viittomakielinen keskusteluohjelma, jota MKL-ryhmän nuoret seuraavat jonkin verran, varsinkin jos siinä on kiinnostavia aiheita. Tämän ryhmän nuorista moni kertoi katsovansa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman viittomakielisen kirjaston ja muun järjestökentän sisältöjä sattumanvaraisemmin ja harvemmin, muun muassa siksi, ettei tällä kentällä ole tämän kohderyhmän nuorille suunnattua tarjontaa säännöllisemmin.

Aikaisemmin oli "Nuorsilmä", mutta se väheni ja loppui. Ihmettelin sitä, että mihin se on hävinnyt. Sen olisi pitänyt jatkua ja nuorten oma perinteinen ohjelma olisi näin pitänyt pysyä. Kun se hävisi, se oli mulle vähän shokki. Annoin asian olla ja ajattelin, että katsotaan, mitä tapahtuu. Olisi kiva, että se palaisi ja se ohjelma herätellään takaisin toimintaan. [-] . YouTubessa on paljon nuorille kaikkea, mutta tekstityksestä ei siinä välitetä. Se on mulle suljettu, kun tekstitystä ei näy. Klikkailen vaan siitä, ei pysty ymmärtämään, joudun tyytymään siihen, etten ymmärrä. Mun pitää katsoa vaan kasvoja ja yrittää lukea huulilta. Se tuntuu raskaalta. (J10, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Edellisestä kuvauksesta voidaan huomata, miten esteellinen mediaympäristö ja äidinkielen mediatarjonnan vähyys voi vaikuttaa nuoreen. J10 kuvaa, miten havainto viittomakielisen nuortenohjelman päättymisestä oli hänelle "shokki", ja miten raskasta on yrittää lukea esteellisistä puhutuista mediateksteistä puhujien huulten liikkeitä ja kasvoja. Sosiaalisen median videot ovat usein esteellisiä tekstityksen puuttuessa. Tässä on kyse myös mediatekstien erilaisista affordansseista ja yksilön kyvykkyyksien yhteensopivuudesta, jotka mahdollistavat tai eivät mahdollista tiettyä toimintaa (Gibson & Pick, 2000, s. 15). Sama nuori on myös aktiivinen sisällöntuottaja sosiaalisessa mediassa.

Olen viittanut yksin (videoita), ja joku toinen ulkomailla näkee, että hän haluaa samanlaisen, niin hän lisää oman (video)osuutensa siihen, minkä mä olin aikaisemmin tehnyt, vaikka jostain hiiltämisestä tai leikkimisestä. Mä vähän niinku leikin, esimerkiksi vaikka tulkkia, viittomakielen etätulkkia, jolla on mikkipanta päässä. Esitän siinä, vaikka että (ASL:lla) "I need to call", johon toinen vastaa vaikka että "I need to call a doctor", johon vastaan että "OK" ja pirautan numeroon tärkeän näköisesti ja esitän kuuntelevani ja tulkkavani, että puhelin soi "it's ringing". Tehdään tällaisia hassuja videoita. (J10, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Esimerkki kuvaa myös verkossa ilmenevää osallisuuden kulttuuria (*participatory culture*), joka on tietynlainen mediakulttuurin muoto. Siinä osallistujat kokevat olevansa tärkeitä tekijöitä yhteisössään ja osallistuvat omaehtoisesti sisältöjen tuottamiseen, jakamiseen, omaan ajatteluun pohjautuvaan itseilmaisuuksiin ja kulttuuriseen tuottamiseen (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 14). Tämän MKL-lukijaryhmään kuuluvan nuoren vahva monilukutaito niin puhutuissa kuin viitotuissa kielissä mahdollistaa aktiivisen toimijuuden, joka näkyy monikielisten sisältöjen tuottamisessa ja toiminnassa eri verkkoyhteisöissä.

4.2.3 Puhuttujen ja kirjoitettujen kielten lukija

PKKL-ryhmän lukijat ($n = 11$) käyttävät verkossa pääasiassa puhuttuja, kirjoitettuja ja tekstitettyjä mediatekstejä. Ryhmään kuuluvat lukijat käyttävät suomalaista viittomakieltä arjessaan vaihtelevassa määrin, yleensä harvemmin. SVK:n koettu lukutaito voi vaihdella alkeistasolta sujuvammalle tasolle, ja heillä on yleensä vahva huonokuuloisen identiteetti, mutta se ei ollut aina selvä ja näyttäytyi joillakin joustavampana identiteettikuvauksena. PKKL-ryhmän lukija käyttää usein joustavasti eri kielten resursseja ja mukauttaa viestintätapaansa ja kieltään toisen osapuolen mukaan:

No kyllä mä välillä vanhemmille, niin kuin viittomakielellä, joskus harvoin, kun on tärkeää asiaa, niin soitan viittomakielellä. En mä melkein koskaan kavereille, koska en tykkää puhua videopuhelussa, kuin jos olisi kuuro tai huonokuuloinen siinä toisessa puhelussa. (U21, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Kielenkäyttäjä toimii kontekstin mukaisesti ja sopeutuu keskustelukumppaneiden kielenkäyttötapoihin resurssiensa mukaisesti (Han, 2019). Esimerkissä U21 on huomannut, että puhutulla ja auditivisella kielellä toimiminen videopuhelussa tarjoaa hänelle vähemmän saavutettavia resursseja ja affordansseja verrattuna kirjoitetulla kielellä viestittelyyn tai viittomakieliseen keskusteluun videoyhteydessä. Tämän tyyppisessä vuorovaikutuksessa on kyse kielellisestä asymmetriasta (*linguistic asymmetry*), jossa kahdella keskustelukumppanilla, kuulovammaisella ja kuulevalla, on aisteihin liittyvä epäsymmetria johtuen eri tavoin jakautuvista resursseista ja erilaisesta pääsystä semioottisiin resursseihin sekä niistä syntyvistä eroista ja etuoikeuksista (De Meulder ym., 2019). Näistä syistä U21 yleensä viestittelee kuulevien, puhuttua kieltä käyttävien kavereiden kanssa, mutta viittomakieltä käyttävien vanhempien ja KHK-kavereiden kanssa hän soittaa videopuheluita.

PKKL-ryhmälle media- ja digiympäristö näyttäytyy saavutettavuuden näkökulmasta haasteellisena, sillä he eivät useimmiten pysty ymmärtämään puhuttuja tai viitottuja mediasisältöjä ilman tekstitystä. Ryhmä on siten riippuvaisempi mediasisältöjen teknisestä saavutettavuudesta ja affordansseista nimenomaan kirjallisessa muodossa, kuten esimerkiksi suomen- tai englanninkielisestä tekstityksestä. Kuulovammaisena on vaikeaa ymmärtää puhuttuja ja auditivisia sisältöjä ilman tekstitystä tai tulkkauksia. PKKL-ryhmän kehittyvällä tasolla oleva SVK-lukutaito ei yleensä riitä tavanomaisella sujuvuudella ja eri aihepiireistä tuotettujen viitottujen mediatekstien ymmärtämiseen tai tuottamiseen. Myös viittomakielinen sisältö ilman tekstitystä on PKKL-ryhmän lukijoille esteellinen viestintämuoto, koska ilmeisesti heille ei ole aiemmin tarjoutunut mahdollisuuksia käyttää ja oppia riittävässä määrin ja säännöllisesti suomalaista

viittomakieltä. Kuitenkin esimerkiksi viittomakielisissä uutisissa ja monissa muissa viittomakielisissä sisällöissä ei käytetä tekstitystä.

En seuraa koskaan viittomakielisiä uutisia. Mulla viittomakieliset ohjelmat ylipäättänsä on tosi vaikeita, jos niissä ei ole tekstityksiä. Öö koska viittomakieli ei oo äidinkieli niin mun on vaikea ymmärtää. Ja joo mä mieluummin katson tekstityksellä. [-] Tekstitettyjen ohjelmien merkitys on aiiivan valtava mulla ää myöskin viittomakielisessä sisällössä ja mua harmittaa todella paljon, että viittomakielisessä sisällössä ei ole tekstityksiä. Usein somessa tai myöskään muualla. Ja kotimaisia tekstitettyjä ohjelmia ei oo melkein mitään. Se on tosi surullista. (M13, alkuperäinen teksti puhutulla suomella)

Kyllä, se (tekstitys) olisi kaikille saavutettava, että esimerkiksi toinen kaveri, joka osaa sujuvasti (SVK:tä), ja jos on toinen, joka ei hirveän hyvin osaa viittomakieltä, niin hän voi katsoa sitä tekstitystä. Minä en voi aina katsoa sitä viittomakielistä, niin me voidaan molemmat katsoa samaa ohjelmaa, sen sijaan että olisi joku ohjelma, joka on esteellinen, ettei kumpikaan voi yhdessä katsoa sitä. [-] Tykkään paljon oppia uusia asioita, kuten kulttuurista, haluan oppia lisää kuurojen kulttuurista. Miten muissa maissa toimitaan ja millaisia eroja on, ja kun (viittoma) kielet ovat erilaisia. Mitkä viittomat muistuttavat toisiaan tai ovat lähellä toisiaan, se on kiinnostavaa oppia lisää aina. Haluan ahmia sitä. (Y25, alkuperäinen teksti SVK:llä)

Tämän mediankäyttäjryhmän arjessa ei välttämättä ole paljon muita viittoja tai viitottuja tekstejä. Tällöin mediassa olevien viitottujen tekstien ja viittomakielisistä digitaalisista tiloista saatavan kuurojen kulttuurisen pääoman merkitys kasvaa (ks. Kurz & Cuculick, 2015). Haastateltu Y25 kuvasi tätä kulttuuriin sekä kuurojen ja SVK-lukutaitoihin kytkeytyvää merkitystä ja kokemustaan käyttämällä ilmaisua *”haluan ahmia sitä.”* Kuvaukset kertovat osaltaan PKKL-ryhmän nuorten SVK-lukutaidosta, kielitietoisuudesta, viittoviin yhteisöihin ja sen kulttuuriin sosiaalistumisesta ja tarpeesta lukea viittomakielisiä tekstejä rajoittuneessa mediamaisemassa.

E erityisenä PKKL-ryhmän piirteenä voi pitää myös musiikin kuuntelua, joka on melko tavallista KHK-nuorten multimodaalisessa mediankäytössä, mutta joka korostui erityisesti tähän ryhmään kuuluvilla nuorilla. Ryhmähaastattelu pääosin PKKL- tai MKL-ryhmään kuuluvien, 13–17-vuotiaiden nuorten kanssa kuvaa tätä hyvin:

Haastattelija: *Kuunteletteko myös musiikkia niillä kuulokkeilla?*

U21: *Kyllä mä välillä kuuntelen.*

S19: *Koko ajan, joo.*

U21: *Koko ajan.*

T20: *Kyllä.*

(alkuperäinen teksti SVK:llä)

Musiikki oli käytännössä ainoa auditiivinen median muoto, jota merkittävä osa tutkimukseen osallistuneista KHK-nuorista kertoi käyttävänsä säännöllisesti. Muita verkon auditiivisia ja puhuttuja sisältöjä, kuten podcasteja tai äänikirjoja, ei käytetä. Muutama PKKL-ryhmän nuorista kertoi yrittäneensä joskus kuunnella sosiaalisen median videoita, joista oli puuttunut tekstitys, teknologisten kuulon apuvälineiden avulla. Tekstittämättömien audiovisuaalisten sisältöjen käyttäminen koettiin kuitenkin raskaana ilman tulkkauspalvelun käyttöä. Auditiivisissa mediasisällöissä, kuten podcasteissa, erot musiikkiin verrattuna ilmenevät siinä, että musiikkia voidaan nauttia puhtaasti kuuntelun tai viihteen vuoksi, ilman tarvetta ymmärtää esimerkiksi laulun sanoja. Musiikki ei-kielellisenä, merkityksiä kantavana järjestelmänä, jolla on oma erityislaatuinen taiteellinen ja kulttuurinen ulottuvuus, koetaan usein PKKL-ryhmän nuorten arjessa merkityksellisenä. Ilman tulkkauspalvelua moninaisten auditiivisten tallenteiden kuunteleminen sen sijaan edellyttää riittävän hyvää ja tarkkaa kuuloa, jotta tämäntyyppisten mediatekstien käyttö olisi mielekästä.

5 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tekstikäytänteitä ja tarkoituksia KHK-nuorilla on, ja saada näin kuvaa tutkimuksen kohderyhmän nuorten media-arjesta ja koetusta monilukutaidosta digitaalisissa mediaympäristöissä. Nämä osa-alueet nivoutuvat laajemmassa mittakaavassa KHK-nuorten kielelliseen toimijuuteen, osallisuuteen ja kriittiseen kansalaisuuteen modernissa tietoyhteiskunnassa. Tämä monitieteinen tutkimus kytkeytyy lukutaitotutkimuksen, mediatutkimuksen, *Deaf Studiesin* ja myös saavutettavuustutkimuksen kentille.

Tulokset osoittavat, että KHK-nuoret ovat heterogeeninen ryhmä mediankäyttötavoiltaan ja monilukutaidoiltaan. KHK-nuorten mediankäyttötavat, mediaympäristöt ja käyttötarkoitukset ovat pitkälti samantyyppisiä kuin valtaväestöllä, mutta tuloksissa näkyi myös selkeitä kieleen, kulttuuriin ja yksilölliseen kuulostatukseen liittyviä eroja. KHK-nuoret voidaan jakaa kolmeen mediankäyttäjä- ja lukijaryhmään. Tutkimuksen kohderyhmän lukijat ovat taustoiltaan ja lukutaidoiltaan erilaisia johtuen erilaisista lähtökohdista. Tämän nuorten kokemuksiin ja käsityksiin pohjautuvan tutkimuksen tulokset ovat SVK:n osalta saman suuntaisia kuin Karvin raportissa (Huhtanen ym., 2016) saadut tulokset, vaikka lähestymistavat ovatkin tässä tutkimuksessa ja kyseisessä raportissa erilaiset.

KHK-lukijoiden kohdalla mediatekstien lukemisen ja digitaalisen vuorovaikutuksen sekä monilukutaidon rakentumisen kynnyksymyksiksi nousevat digitaalisten ympäristöjen ja verkkotekstien kielelliskulttuurinen saavutettavuus. Digitaalisten medioiden piirteet, rakenteet ja tekstikäytännöt, vaikuttavat myös viittomakieltä käyttävien KHK-nuorten median käyttöön, tiedonsaantiin ja osallistumisen mahdollisuuksiin. Kyse on vuorovaikutteisesta suhteesta eri osatekijöiden välillä. Tekstityspohjaisten palvelujen, viittomakielisen median ja koulutuksen puutteet on tunnistettu yhteiskunnan rakenteellisiksi vääryyksiksi (Katsui ym., 2021). Mediaympäristöjen tarjonta ja laajemmin kielipoliittiset linjaukset ja palvelurakenteet vaikuttavat KHK-nuorten kielenkäyttömahdollisuuksiin ja oppimiseen.

Henner ja Robinson (2023) esittävät, että yhteiskunnan ja eri yhteisöjen tulisi hyväksyä vammaisten ihmisten ja kuurojen erilaiset kielenkäyttötavat, koska ideaali, tavoiteltu kielenkäyttötapa ja kielen sujuvuus ovat kietoutuneet vammattomuuteen ja kyvykkyyteen. Vain pieni osa viittomakieltä käyttävistä kuuroista ja kuulovammaisista on saanut samanlaiset kielen oppimisen lähtökohdat kuin etuoikeutetummat vertaisensa, joilla on ollut alusta asti pääsy ympäristössä käytettyihin ja puhuttuihin valtakielisiin. Viittoviin yhteisöihin kuuluu myös muita kuin KHK-yksilöitä, mutta keskityin tutkimuksessani vain kuulovammaisiin. Kuurot ja kuulovammaiset joutuvat usein kohtaamaan arjessaan epäoikeudenmukaisuutta kuuroudestaan ja vammastaan johtuen (Koivisto & Katsui, 2024), ja siten heidän asemansa on erilainen verrattuna kuuleviin viitottua kieltä käyttäviin vertaisiinsa.

Lukutaitotutkimuksen, samoin kuin kielentutkimuksen kentällä käsitellään oletusarvoisesti puhuttuja ja kirjoitettuja kieliä, usein sivuuttaen viitottu kielet (Jantunen & Rainò, 2022). Puhuttuihin kieliin verrattuna viitottuja kieliä ja viittomakielisiä yhteisöjä käsittelevä tutkimuskenttä on vielä suhteellisen nuori varsinkin Suomessa (ks. Rissanen, Rainò & Takkinen, 2024). Tutkimukset ja raportit, jotka käsittelevät viitottuja kieliä omaksuvia ja käyttäviä lapsia ja nuoria (mm. Takkinen, 2002, 2013; Huhtanen ym., 2016; Kanto, 2016; Kanto ym., 2021), ovat tuottaneet runsaasti uutta tietoa ja näkökulmia erityisesti kielitieteissä. Eräs tämän artikkelin ydintavoitteista on käsitellä lukutaitoja laajemmasta näkökulmasta ja ravistella totuttuja ajattelutapoja erityisesti sosiolinguvistisista ja kasvatustieteellisistä näkökulmista. SVK:tä käyttävät kuurot ja huonokuuloiset ovat usein hyvin monikielisiä ja -kulttuurisia yksilöitä, jotka viestintäteknologian kehittyessä toimivat monimuotoisempien ja -kielisten tekstien ja verkostojen kanssa omien arvojensa ja kiinnostustensa mukaisesti.

KHK-nuorten identiteettiin kielelliskulttuurisesti sopivia, viitottuja mediasisältöjä on Suomen mediamaisemassa hyvin vähän tarjolla, jolloin SVK:tä käyttävät KHK-nuoret ovat usein suuntautuneet ulkomaisiin, kansainvälisellä viittomisella tai ASL:lla tuotettuihinsosiaalisenmedian sisältöihin. Kotimaisten verkkotekstien yksipuolisuudella ja laadukkaana viittomakielisen median vähyydellä on siten ollut vaikutuksensa KHK-nuorten median käyttötapoihin ja SVK-lukutaitoon. Mediympäristöillä sekä riittäväällä ja laadukkaalla tarjonnalla on iso merkitys viitottujen vähemmistökielten oppimisessa ja käytössä ja sitä kautta myös tasapainoisen ja vahvan monilukutaidon kehittämisessä.

Tuloksista ilmenee, että tekstityksen olemassaolo erityisesti puhutuilla kielillä esitetyissä audiovisuaalisissa tai auditiivisissa mediasisällöissä on ratkaisevaa – mikäli sitä ei ole, jää kyseinen mediasisältö käyttämättä ja lukematta. Tekstityksellä on iso merkitys paitsi sisältöjen ymmärtämisessä ja välittymisessä lukijalle erityisesti MKL- ja PKKL-lukijaryhmissä, mutta myös kaikkien käyttäjien monilukutaidon kehityksessä riippumatta siitä, onko mediatekstin lähtökieli puhuttu vai viitottu kieli. Mediasisältöjen tekstitys ei kuitenkaan palvele kaikkia käyttäjäryhmiä, sillä esimerkiksi VVKL-ryhmä ei useinkaan kokenut hyötyvänsä mediatekstien suomenkielisestä tekstityksestä kehittyvällä tasolla olevan suomen kielen taitotason tai lukusujuvuuteen liittyvien haasteiden vuoksi. Näin ollen viittomakielisten digitaalisten aineistojen, viittomakielisen viestinnän ja tulkkauksen merkitys korostuu yhdenvertaisessa tiedonsaannissa, omakielisessä oppimisessa ja osallistumisen mahdollisuuksissa.

Tutkimuksen suurimmalla lukijaryhmällä (PKKL) oli selkeitä vaikeuksia viittomakielisten tekstien lukemisessa ja tuottamisessa. Tämä viittaa siihen, mitä aiemmissa tutkimuksissa (Rainò, 2021; Katsui ym., 2021) on tuotu esille: vain osa SVK:tä käyttävistä lapsista ja nuorista (40 %) saa oman äidinkielen opetusta suomalaisessa viittomakielessä (Rainò, 2021) ja vielä pienempi osa pääsee viittomakielisen ja kaksikielisen opetuksen piiriin. Viimeaikaisten tutkimusten (Rainò, 2021; Katsui ym., 2021) valossa näyttää siltä, että koulutusjärjestelmämme ja yhteiskuntamme ei huomioi ja tue viittomakielisten yhteisöjen viittomakieliä, monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta riittävästi.

Koska tutkimuksen kohderyhmän ikäskala oli melko laaja, vaihtelivat osallistujien koulutustasot ja elämänvaiheet. Kerätty aineisto mahdollisti monipuolisen näkymän nuorten mediankäyttötapoihin, monilukutaitoihin, koulutukseen sekä oppimisen ja digitaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin. KHK-nuorten mediankäyttötapojen ja lukijaprofiilien tarkastelussa, joka perustuu 25 osallistujan haastatteluihin, on tiettyjä rajoituksia. Haastattelut olivat toteutustavoiltaan monimuotoisia, mutta muodostivat kuitenkin yhtenäisen aineiston tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Analyysi auttoi hahmottamaan KHK-nuorten lukutapojen ja mediakäytäntöjen moninaisuutta. Myös KHK-nuorten tekemät kielivalinnat ja tulkkaustarpeet viittomakielisessä haastattelutilanteessa kertovat osaltaan heidän monilukutaidostaan ja kieli-identiteetistään.

Tulosten yleistettävyyteen on kuitenkin syytä suhtautua harkiten. Olen pyrkinyt tiedottamaan tutkimuksesta laajasti ja monipuolisesti sekä kutsunut mukaan kaikki ne, jotka itse kokevat kuuluvansa tutkimuksen kohderyhmään. Koska viittomakieltä käyttävien KHK-nuorten todellisesta määrästä eli tämän tutkimuksen ikäkohderyhmästä ei ole saatavilla tarkkaa tietoa, ei myöskään voida varmuudella arvioida, kuinka hyvin tutkittu joukko lopulta edustaa viittomakieltä käyttävien KHK-nuorten ryhmää Suomessa. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole ollut ilmiön määrällinen kuvaaminen, vaan keskiössä on ollut ilmiön laadullinen ja syvällinen tarkastelu.

Monilukutaidon pedagogiikka NLG:n määrittelemänä pyrkii edistämään moninaisia tulevaisuuksia, sosiaalista diversiteettiä ja moninaisia elämismaailmoja, tavoitellen “moneuden epistemologiaa” (NLG, 1996). Näin taattaisiin useammalle pääsy yhteiskunnalliseen osallisuuteen ilman, että omasta identiteetistä ja subjektiviteetista pitäisi luopua (Kupiainen, 2021, s. 75). Opetushallituksella on visio ja missio Suomesta maailman

monilukutaitoisimpana maana, kansalaisten sivistyksestä, yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta ja hyvinvoinnista, joka saavutetaan kansalaisten vahvalla monilukutaidolla ja lukevalla elämäntavalla (Opetushallitus, 2021). Median käyttö, digitaaliset ympäristöt ja monilukutaito kytkeytyvät vahvasti yksilöiden informaaliin, jatkuvaan oppimiseen ja itseohjautuvuuteen, ja laajemminkin demokraattiseen kansalaisuuteen ja osallistumisen mahdollisuuksiin. Moni KHK-nuori tarvitsee enemmän opetusta ja tukea kriittisessä lukemisessa ja tekstuaalisessa vuorovaikutuksessa niin kirjoitetuilla ja viitotuilla kielillä kuin myös eri mediaympäristöissä.

Kansallisissa mediakasvatuslinjauksissa tavoitteeksi on asetettu kattava, systemaattinen ja laadukas mediakasvatus, joka tavoittaisi yhdenvertaisesti kaikki ihmiset ja väestöryhmät (Salomaa & Palsa 2019). Koulutuksen ja kielipoliittisen päätöksenteon, myös interventioiden kehittämisen ja jalkauttamisen tueksi tarvitaan enemmän tietoa viittomakieltä käyttävien monilukutaidoista ja myös laajemmin tämän kohderyhmän kieli- ja tekstiympäristöistä ja niiden kielelliskulttuurisesta saavutettavuudesta ja myös saatavuudesta. Tarvitaan myös huomattavasti enemmän resursseja ja panostusta laadukkaaseen ja omakieliseen mediatarjontaan ja koulutukseen. Kramsch (2012, s. 15) on todennut osuvasti, että olemme vapaita toimimaan, mutta samaan aikaan emme kuitenkaan pysty kontrolloimaan meille annettuja mahdollisuuksia. Onneksi varsinkin sosiaalinen media toimii monelle vähemmistöön kuuluvalle lapselle, nuorelle ja vanhemmillekin digitaalisena tilana, josta voi ammentaa kielellistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.

Rahoitus

Artikkelin kirjoittamista on rahoittanut Koneen säätiö, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos ja Tukilinja-säätiö.

Kiitokset

Haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita nuoria kokemustensa ja ajatustensa jakamisesta sekä oppilaitoksia ja järjestöjä tutkimusyhteistyöstä.

Lähteet

- Aarnio, A., & Multisilta, J. (2012). *Facebook ja YouTube - ne on meidän juttu! Kansallinen tutkimus lasten ja nuorten sosiaalisen median ja verkkopalveluiden käytöstä 2011*. CICERO Learning.
- Ahlholm M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U., & Routarinne, S. (toim.). *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*, 15–40. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Aula, P., Matikainen, J., & Villi, M. (toim.) (2006). *Verkkoviestintäkirja*. Yliopistopaino.
- Aluehallintovirasto. (2020). *Tietoisuutta viittomakielisten ja coda-lasten kielellisistä oikeuksista on lisättävä tiedotuksen ja koulutuksen avulla*. Tiedote 15.6.2020. <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/69887832>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. painos). Blackwell Pub.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2020). Literacy-as-event: accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2021). Returning to Text: Affect, Meaning Making, and Literacies. *Reading research quarterly*, 56(2), 355–367. <https://doi.org/10.1002/rrq.303>
- Cazden, C. B. (2006). Connected learning: “Weaving” in classroom lessons. Esitelmä Pedagogin Practice -konferenssissa 18.1.2006, University of Newcastle.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*, 1–36. Palgrave Macmillan.
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., & Murray, J. J. (2019). Describe, don’t prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892–906. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Deaf Film. (ei pvm.). *Etusivu* [Youtube-kanava]. YouTube. <https://www.youtube.com/user/IrinaRoses> [luettu 17.4.2024]
- Du Gay, P. & Hall, S. (2011). *Questions of cultural identity*. Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- European Commission (2007). *High level group on multilingualism: final report*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>
- Flow TV. (ei pvm). *Etusivu* [YouTube-kanava]. <https://www.youtube.com/c/FeeltheFlowTV> [luettu 17.4.2024]
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From ‘socially situated’ to the work of the social. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (toim.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, 177–193. Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (3. painos). Routledge.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. Teoksessa E. A. Baker (toim.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165–193. Guilford Press.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press.
- Gísladóttir, K. R. (2014). “Tjaa, I Do Have Ears, But I Do Not Hear”: New Literacy Studies and the Awakening of a Hearing Teacher. *Studying Teacher Education*, 10(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.910760>
- Hakkarainen, L. (1988). *Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta*. Jyväskylän yliopisto.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. Teoksessa S. Hall, D. Held, & T. McGrew (toim.), *Modernity and its futures*, 273–326. Polity Press.
- Han, Z.-H. (toim.) (2019). *Profiling learner language as a dynamic system*. Multilingual Matters.
- Henner, J. & Robinson, O. (2023). Unsettling languages, unruly bodyminds: A crip linguistics manifesto. *Journal of Critical Study of Communication and Disability*, 1(1), 7–37. https://doi.org/10.48516/jcsd_2023volliss1.4
- Herkman, J., & Vainikka, E. (2012). *Lukemisen tavat: Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere University Press.
- Hiddinga, A., & Crasborn, O. (2011). Signed languages and globalization. *Language in Society*, 40(4), 483–505. <http://www.jstor.org/stable/23011849>

- Huhtanen, M., Puukko, M., Rainò, P., Sivunen, N. & Vivolin-Karén, R. (2016). *Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Jantunen, T., & Rainò, P. (2022). Viittomakielet – kielentutkimuksen mustajoutsen. *Tieteessä tapahtuu*, 40(3). <https://journal.fi/tt/article/view/119882>
- Jokinen, P. (2022). *Pikkulukutaitojen posthumanistiset toimielmat: Ihmiskeskeisyyden ongelma ja lukutaidon uudelleenajattelun mahdollisuudet*. Oulun yliopisto.
- Kanto, L. (2016). *Two languages, two modalities: A special type of early bilingual language acquisition in hearing children of Deaf parents*. University of Oulu.
- Kanto, L. (2022). The Development of Childhood Multilingualism in Languages of Different Modalities. Teoksessa A. Stavans, & U. Jessner (toim.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*, 38–57. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.004>
- Kanto, L., Syrjälä, H., & Mann, W. (2021). Assessing Vocabulary in Deaf and Hearing Children Using Finnish Sign Language. *Journal of deaf studies and deaf education*, 26(1), 147–158. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena032>
- Katsui, H., Koivisto, M., Tepora-Niemi, S.-M., Meriläinen, N., Rautiainen, P., Rainò, P., Tarvainen, M. & Hiilamo H. (2021). *Viitotut muistot: Selvitys kuuroihin ja viittomakielisiin Suomen historiassa 1900-luvulta nykypäivään kohdistuneista vääryyksistä sekä niiden käsittelyyn tarkoitettun totuus- ja sovintoprosessin käynnistämisen edellytyksistä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:61. Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-241-1>
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Koivisto, M. & Katsui, H. (2024). Second Class Citizens - Challenges with Truth and Reconciliation Process of Deaf People and the Sign Language Community in Finland. Teoksessa Katsui, H., & Laitinen, M. T. (toim.). *Disability, Happiness and the Welfare State: Finland and the Nordic Model*, 215–231. (1. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032685519>
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisen, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua*. Helsingin yliopisto, viestinnän laitos.
- Kramsch, C. (2012). Why is everybody so excited about complexity theory in applied linguistics? *Mélanges CRAPEL n° 33* (numero special: Didactique des langues et complexité: En hommage à Richard Duda).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kupiainen, R. (2013). *Media and digital literacies in secondary school*. Peter Lang.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*, 205–218. Tampere University Press.
- Kupiainen, R. (2021). Monilukutaito muuttaa maailmaa. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, (41)1, 73–76. <https://doi.org/10.33336/aik.107394>
- Kupiainen, R. (2022). *Technology and Digital Media in Youth (Finland)*. Bloomsbury French Thought Articles. <https://doi.org/10.5040/9781350934399.023>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Gaudeamus.
- Kurz, C. A., & Cuculick, J. (2015). International deaf space in social media: the deaf experience in the United States. Teoksessa A. Kusters, & M. I. Friedner (toim.), *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*, 225–238. Gallaudet University Press.

- Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytänteet*. Helsingin yliopisto.
- Laki Yleisradio Oy:sta 1993/1380 (1993). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931380>
- Lister, M. (2009). *New media: A critical introduction* (2. painos). Routledge.
- Lúgaro, C., Sá, M. H. A., & Silva, A. I. (2021). Deafness and Multiliteracies: Paths towards Inclusion in a Plurilingual and Multimodal World. Teoksessa F. Anastassiou (toim.), *Biliteracy and Multiliteracies: Building Paths to the Future*, 186–217. Cambridge Scholars Publisher.
- Luukka, M.-R. (2003). Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä*, 107(3), 413–419.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (2016). *Media hanskassa: Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Mills, K. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Moriarty, E. & Kusters, A. (2021). Deaf cosmopolitanism: calibrating as a moral process. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 285–302. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1889561>
- Moring, T. (2012). Kielivähemmistöjen media. Teoksessa K. Nordenstreng, & O. A. Wiio (toim.), *Suomen mediamaisema*, 275–292. (3. painos). Vastapaino.
- NLG, The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nuorisolaki 1285/2016. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- Ohranen, S., Ahola, S., & Neittaanmäki, R. (2019). *Suomalaisen viittomakielen taitotasokuvaimet ja arviointikriteerit*. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa.pdf
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>
- Padden, C. & Ramsey, C. (1993). Deaf Culture Literacy. *American Annals of the Deaf*, (138)2, 96–99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/aad.2012.0623>
- Pagliassotti, D. (2008). Beyond the Book: Contemporary Cultures of Reading. Guest Editorial Introduction. *Participations*, 5(2). <https://www.participations.org/05-02-02-pagliassotti.pdf>
- Papen, U. (2023). The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. *Cultura & psyché*, (4)1, 67–84. <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00067-1>
- Papen, U., & Gillen, J. (2024). Peer to Peer Deaf Multiliteracies: Experiential pedagogy, agency and inclusion in working with young adults in India. *International journal of inclusive education*, 28(12), 2728–2749. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2121433>
- Parker, C., Scott, S. & Geddes, A. (2019). *Snowball sampling*. SAGE Research Methods Foundations. <https://methods.sagepub.com/foundations/snowball-sampling>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Prinsloo, Mastin, and Lara-Stephanie Krause. (2019). Testing practice in a southern school. Teoksessa D. Bloome, M. L. Castenheira, C. Leung, & J. Rowsell (toim.) *Re-theorizing literacy practices*, 154–167. Routledge.
- Rainò, P. (2021). *Viittomakielibarometri 2020: Tutkimusraportti*. Oikeusministeriö.
- Rissanen, T., Rainò, P., & Takkinen, R. (2024). Early Research on Finnish Sign Language: In the Footsteps of Great Role Models. *Sign language studies*, 24(2), 362–375. <https://doi.org/10.1353/sls.2024.a920116>

- Rymes, B. (2014). *Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity*. Routledge.
- Räsänen, M. (2019). Äidinkieli väestörekisterissä. Kotimaisten kielten keskus. https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit/artikkelit_ja_esitelmat/hyvaa_virkakielta/hyvaa_virkakielta_2019/aidinkieli_vaestorekisterissa.29311.news
- Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). *Medialukutaito Suomessa: Kansalliset mediakasvatustilinjat*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Smith, S. Choueiti, M. & Pieper, K. (2017). *Inequality in 900 popular films – Examining Portrayals of Gender, Race/Ethnicity, LGBT, and Disability from 2007-2016*. Media, Diversity & Social Change Initiative. <https://assets.uscannenberg.org/docs/inequality-in-1100-popular-films.pdf>
- Schmitt, P. (2017). Representations of Sign Language, Deaf People, and Interpreters in the Arts and the Media. *Sign language studies*, 18(1), 130–147. <https://doi.org/10.1353/sls.2017.0023>
- Sirén, M., Leino, K., & Nissinen, K. (2018). Nuorten media-arki ja lukutaito: PISA 2015. Koulutuksen tutkimuslaitos; Sanomalehtien liitto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57548/1/nuorten%20mediaarki%20ja%20lukutaito%20tutkimusraportti.pdf>
- Sivunen, N. (2019). An Ethnographic Study of Deaf Refugees Seeking Asylum in Finland. *Societies*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/soc9010002>
- Sivunen, U. (2022). Saavutettavuutta kaikille? Viitottujen verkkotekstien laatu ja käytettävyyttä viittomakielten elinvoimaisuuden ja kielenoppimisen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/saavutettavuutta-kaikille-viitottujen-verkkotekstien-laatu-ja-kaytettavyys-viittomakielten-elinvoimaisuuden-ja-kielenoppimisen-nakokulmasta>
- Snoddon, K. (2010). Technology as a Learning Tool for ASL Literacy. *Sign language studies*, 10(2), 197–213. <https://doi.org/10.1353/sls.0.0039>
- Spies Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2014). Growing Up Wired: Social Networking Sites and Adolescent Psychosocial Development. *Clinical child and family psychology review*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0135-1>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Stone, C. (2009). *Towards a Deaf Translation Norm*. Gallaudet University Press.
- Swanlung, M. (2018). *Miksi moniäänisempi media on parempi media?* Yhdenvertaisuusvaltuutettu 11.7.2018. <https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/-/miksi-moniaanisempi-media-on-parempi-media-#:~:text=11.07.2018%20Maria%20Swanlung.%20Median>
- Swanlung, M. (2021). *Mikä on median vastuu, kun vähemmistöön kuuluva haastateltava ei halua osallistua?* Yhdenvertaisuusvaltuutettu 18.2.2021. <https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/-/mika-on-median-vastuu-kun-vahemmistoon-kuuluva-haastateltava-ei-halua-osallistua>
- Takala, M. & Sume, H. (2015). *Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa: Kuuleeko koulu? -tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/5d984d4f-9247-4e45-b278-18dfd8ce3e78/content>
- Takala, M., Sume, H., Takala, M., Takkinen, R., Sume, H., & Rainö, P. (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (3. täysin uudistettu painos.). Finn Lectura.
- Takkinen, R. (2002). *Käsimuotojen salat: Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2–7 vuoden iässä*. Kuurojen liitto.

- Takkinen, R. (2013). Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. *Lähivertailuja*, 23, 371–402. <https://doi.org/10.5128/LV23.15>
- Tarnanen, M. (2019). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(4), 21–29. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67654/Tarnanen_Monilukutaito%2520sosiokulttuurisena%2520lukutaitona_kirjasto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tilastokeskus. (2021). Ajankäyttötilasto. Medioiden kulutus 4.4 & 4.7. https://pxhopea2.stat.fi/sahkoiset_julkaisut/ajankayttotilasto/html/suom0003.htm
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data*. UNESCO Institute for Statistics.
- Viittomakielilaki 359/2015. (2015). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150359>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wesslin, S. (2019). *Vain joka viides saamelainen merkitsee äidinkielekseen saamen kielen – merkintä väestökisterissä auttaisi kuitenkin turvaamaan saamenkieliset palvelut*. Yle uutinen 21.1.2019. <https://yle.fi/a/3-10606488>
- Zeshan, U. (2021). *READ WRITE EASY*. Ishara Press.