

Rauni Äärelä

”Dat ii leat  
dušše  
dat giella”



”Se ei ole  
vain  
se kieli”

Tapaustutkimus  
saamenkielisestä  
kielipesästä  
saamelaisessa  
varhaiskasvatuksessa

*Rauni Äärelä*

## **”Dat ii leat dušše dat giella” – ”Se ei ole vain se kieli”**

Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä  
saamelaisessa varhaiskasvatuksessa

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2  
joulukuun 2. päivänä 2016 klo 12

Ohjaajat:

professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto  
dosentti Pigga Keskitalo, Sámi allaskuvla

Esitarkastajat:

professori Siv Björklund, Vaasan yliopisto  
dosentti Tove Skutnabb-Kangas, Åbo Akademi

Vastaväittäjä:

dosentti Tove Skutnabb-Kangas

Kustos:

professori Kaarina Määttä



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016



*Rauni Äärelä*

## **"Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli"**

Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä  
saamelaisessa varhaiskasvatuksessa



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Rauni Äärelä



Taitto: Taittotalo PrintOne  
Kansi: Tanja Sanila

Myynti:  
Lapin yliopistokustannus  
PL 8123  
96101 Rovaniemi  
puh. 040 821 4242  
julkaisu@ulapland.fi  
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2016

Painettu:  
Acta Universitatis Lapponiensis 335  
ISBN 978-952-484-928-9  
ISSN 0788-7604

Pdf:  
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 203  
ISBN 978-952-484-929-6  
ISSN 1796-6310

*Girde loddas̄  
vizar*

*Girde don  
mii leat friddjavuotta  
girde*

*Girde jurdagiid  
duogabeallai*

- Nils-Aslak Valkeapää -



## Tiivistelmä

Rauni Äärelä

*”Dat ii leat dušše dat giella” [”Se ei ole vain se kieli”]*

Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa  
varhaiskasvatuksessa

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2016

Acta Universitatis Lapponiensis 335

ISBN 978-952-484-928-9

ISSN 0788-7604

Tämän väitöskirjatutkimuksen ydintä on uhanalaisen saamen kielen elvyttäminen. Tutkimus pyrkii tuomaan uuden näkökulman ja lisän saamen kielen elvyttämiseen tarkastelemalla lasten saamen kielen elvyttämistä yhdessä pohjoissaamenkielisessä kielipesässä. Kielipesä on alle kouluikäisille lapsille tarkoitettu hoitopaikka, jossa saamen kieltä omaksutaan kielikylpymenetelmällä. Tutkimus keskittyy kuvailemaan saamenkielisen kielipesän arkea. Tutkimus kuvaa, millaisista toiminnoista saamenkielinen kielikylpy kielipesässä rakentuu ja miten lasten saamen kielen käyttöä tuetaan ja elvytetään kielipesän käytännöissä sekä sen opetus- ja vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvatuksessa. Saamen kieli puolestaan nivoutuu aina myös saamelaiseen kulttuuriin, sen tukemiseen ja vahvistamiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan saamenkielisen kielipesän kehittämistä kielipesäohjaajien käsityksiin nojautuen.

Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus, jossa aineistona toimi kaksi kenttätutkimusjaksoa pohjoissaamenkielisessä kielipesässä toimintavuonna 2014–2015. Kenttätutkimusjaksojen aineistot kerättiin haastattelemalla kielipesäohjaajia ja havainnoimalla kielipesän arkea. Haastattelut toteutettiin ryhmä- ja yksilöhaastatteluin (N=8) ja havainnointi seuraamalla kielipesän arkipäiviä (N=11). Tutkimuskohteena oleva pohjoissaamenkielinen kielipesä oli yksi kymmenestä vuonna 2014–2015 toiminnassa olleesta kielipesästä. Tutkimuksen informantit ovat kielipesässä toimintavuonna työskennelleitä kielipesäohjaajia.

Tutkimustuloksina esitellään kielipesän käytännöt, jotka jaettiin ensisijaisiin ja toissijaisiin toimintoihin. Ensisijaiset toiminnot olivat toimintoja, jotka



ovat välttämättömiä, jokapäiväiseen lasten päivähoidon kuuluvia toimia. Näitä olivat kielen tukeminen päivittäisissä tilanteissa (mm. hoitoon tuonti ja haku, pukeutumiset, siistiminen), ruokailu, päiväunet ja ulkoilu. Toissijaiset toiminnot ilmensivät kielipesän arjen erityispiirteitä, jotka jaettiin seuraaviin luokkiin: teematyöskentely kielipesässä, ohjattu aamupiiri, kerronta ja satujen maailma, kielitaitoa kehittävät leikit ja tehtävät, vierailijat kulttuurisällön tuojina sekä vuotuiskiertoon liittyvät toimet. Tutkimustulosten mukaan sekä ensi- että toissijaisia toimintoja kuvasti saamenkielinen saamelaiskulttuuriin nojautuva toiminta. Kielipesän arjessa näkyivät saamelaisen kasvatuksen kulttuuriset arvot. Kokonaisuudessaan kielipesän arki näyttäytyi sosiokulttuurisena kasvualustana, jossa lapset kasvatettiin osaksi saamelaista kulttuuria ja kieliyhteisöä.

Kielipesän toiminta elää ja muokkautuu liminaaltilassa, josta siirtyminen vakiintuneeseen toimintamuotoon edellyttää toiminnan kehittämistä. Tutkimuksessa kielipesäohjaajat kehittivät toimintaa aktiivisesti yhteistyössä ympäröivän yhteisön kanssa. He pyrkivät edistämään ja uudistamaan toimintaa siitäkkin huolimatta, että kielipesätoimintaa sävytti epävarmuus jatkuvuudesta ja resursseista. Kielipesätoiminnalle ei ole käytettävissä yhteisiä valtakunnallisia ohjeistuksia ja suunnitelmia eikä kielipesiin ole tuotettu vielä lainkaan kielikylpymenetelmään perustavaa oppimateriaalia. Saamenkielisille kielipesäohjaajille ei ole strukturoitua kielikylpymenetelmään perustuvaa koulutusohjelmaa. Kielipesäohjaajat toteuttivat kielipesän käytäntöjä omaan asiantuntemukseensa ja vahvaan kokemuspohjaansa nojautuen. He kaipasivat lisäkoulutusta sekä mahdollisuutta jakaa hyviä käytäntöjä kollegojen kanssa.

Kielipesäohjaajien mukaan saamenkielinen kielipesä tarvitsee toiminnalleen yhteisen viitekehyksen suunnitelmiseen ja ohjeistukseen. Lisäksi se tarvitsee saamelaiskulttuurin mukaiset tilat ja ympäristön sekä oppimateriaalia. Kielipesäohjaajat kaipasivat vahvempaa verkostoitumista muiden kielipesätoimijoiden kanssa. Myös yhteistyötä lähiyhteisön ja kaikkien muiden yhteistyötahojen kanssa haluttiin vahvistaa.

Tutkimukseni perusteella voidaan luoda käsite ”kielipesäpedagogiikka”. Rakensin tulosteni perusteella kielipesäpedagogiikan mallin saamelaiseen kulttuuriin kuuluvan komsiopallon (pohj.saam. *siella*) muotoon, jossa komsiopallo kuvaa kielipesäpedagogiikkaa ja komsiopallon laukkaset kielipesäpe-

dagogiikan peruseriaatteita eli toimintoja, joiden avulla kieltä omaksutaan kielipesässä. Komsiopallon taustalla olevat saamen päävärit korostavat kielipesäpedagogiikan saamelaista ja kielen omaksumisen viitekehystä: saamen kielen elvytystä, saamelaiskulttuuria, saamelaiskasvatusta ja kielen omaksumista.

Tämä kasvatustieteen alan tutkimus on ensimmäinen saamenkielistä kielipesätoimintaa kuvaava väitöstutkimus. Pioneerityönä se antaa ensisijaista tietoa saamenkielisen kielipesän toiminnasta ja kielikylpymenetelmän käytöstä saamen kielen elvyttämisessä varhaiskasvatuksessa. Vaikka kielipesätoimintaa on toteutettu eri muodoissa jo lähes kolme vuosikymmentä, se taistelee edelleen olemassaolostaan. Tämä tutkimus osoittaa, kuinka kielipesä tarjoaa merkityksellisen ja virikkeisen oppimisympäristön saamen kielen ja kulttuurin elpymiseksi ja kuinka monipuolisia ratkaisuja kielipesäohjaajat ovat luoneet saamen kielen elvyttämiseksi. Kielipesäohjaajat ovat myös vakaasti sitoutuneet kielipesätoiminnan kehittämiseen ja sen onnistumiseksi. Heidän toimintansa on malli kielipesätoiminnasta.

Tutkimus rakentaa perusteita kielipesätoiminnan vakiinnuttamiseksi ja on osoitus kielipesän ensiarvoisesta ja kauaskantoisesta merkityksestä saamen kielen elpymiseksi.

Asiasanat: saamen kieli, kielikylpy, kielipesä, saamen kielen elvytys, tapaus-tutkimus, saamelainen varhaiskasvatus

# Čoahkkáigeassu

Rauni Äärelä

*“Dat ii leat dušše dat giella”*

Dáhpáhusdutkanuš sámegielat giellabeasis sámi árrabajásgeassimis

Roavenjárga: Lappi universitehta, 2016

Acta Universitatis Lapponiensis 335

ISBN 978-952-484-928-9

ISSN 0788-7604

Dán nákkosgirjedutkanuša váibmosii gullá áitojuvvon giela ealáskahttin. Dutkanuš geahččala addit ođđa oaidninvuogi ja lasáhusa sámegiela ealáskahttimii: dat geahčada mánáid sámegiela ealáskahttima ovtta davvisámegielat giellabeasis. Giellabeassi lea oaiuvilduvvon vuollet skuvlaahkásaččaid dikšunbáikin, gos sámegiella ohppojuvvo giellalávgunmetodain. Dutkanuša guovddázis lea govvidit sámegielat giellabeasi árgga. Dutkan govvida, makár doaimmain sámegielat giellalávgun giellabeasis čohkiida ja mot mánáid sámegiela geavaheapmi dorjojuvvo ja ealáskahtto giellabeasi geavadiin ja dan oahpahus- ja vuorrováikkuhusdiliin árrabajásgeassimis. Sámegiella njađđása álohii maid sámi kultuvrii, dan doarjumii ja nannemii. Dasa lassin dutkanuš čiekŋu sámegielat giellabeasi ovddideapmái daid oainnuid vuodul mat leat giellabeasi bargiin.

Dutkanuš lea etnográfalaš dáhpáhusdutkanuš, man materiálavuodđun leat guokte gieddedutkanperioda giellabeasis doaibmajagi 2014–2015. Gieddedutkanperiodaid materiála čoaggin dahkkui giellabesiid bargiid jearahallamiin ja giellabeasi árgabeivviid observeremiin. Jearahallamat dahkkojuvvojedje joavko- ja oktagasjearahallamiin (N=8) ja observeremat giellabeasi árgabeivviid čuovvumiin (N=11). Davvisámegielat giellabeassi mii lei dutkanfáddán, lei okta logi doaibmi beasis jagi 2014–2015. Dutkanuša informánttat leat giellabeasi bargit guđet doaibmajagi barge das.

Dutkanboadusin ovdanbuktojuvvojit giellabeasi geavadat, práksisat mat juhkkojuvvojedje primára ja sekundára doaibman. Primára doaimmat leat dat, mat leat vealtameahttun, mánáid juohkebeaivválaš beaivedivššu doaimmat. Dáidda gullet giela geavaheami movttiidahttin beaivválaš diliin (nugo

dikšuibuktimis ja -viežžamis, gárvodemiin, čorgendoaimmain), boradeapmi, beaivenahkárat ja olgun lihkadeapmi. Sekundára doaimmain bohtet ovdan giellabeasi árgga earenomášvuodát, mat juhkkuojvvojedje dáidda luohkáide: fáddábargan giellabeasis, bagadallon iditboddu, muitaleapmi ja máidnasiid máilbmi, stohkosat ja bargobihhtát mat ovddidit giellamáhtu, guossit mat ovdanbuktet kultuvrralaš sisdoalu, ja sierra jahkodatáiggiid doaimmat. Dutkanbohtosiid mielde sihke primára ja sekundára doaimmaid speadjalaste aktiivtehtat maid vuodđun lea sámegielat sámi kultuvra. Giellabeasi árgabeaivvis oidnojit sápmelaš bajásgeassima kultuvrralaš árvvut. Oppalohká giellabeasi árga bođii ovdan sosiokultuvrralaš šaddanbáikin, gos mánát bajásgeassojuvvojit sámi kultuvrra ja giellaservodaga oassin.

Giellabeasi doaibman eallá ja hápmašuvvá limináladilis, ja sirdáseapmi dán dilis stáđásmuvvan doaibmahápmái eaktuda doaibmama ovddideami. Dutkamušas giellabeasi bargit ovddidedje doaimma aktiivvalaččat ovttas lagasservošiin. Sii geahčaledje ovddidit ja ođasmahttit doaimma das fuolakeahhtá, ahte giellabeassedoaimma suoivvanasttii eahpesihkarvuohhta jotkkolašvuoda ja resurssaid hárrái. Giellabeassedoibmii eai leat oktasaš riikkaviidosas rávvagat ja plánat iige giellabesiid várás leat ollege buvttaduvvon oahppamateriála man vuodđun lea giellalávgunmetoda. Sámegielat giellabeasi bargiid várás ii leat skuvlenprográmma, man vuodđun livččii strukturerejuvvon giellalávgunmetoda. Giellabeasi bargit čadáhede doaimmaid áššedovdamušaset ja nana vásáhusaideaset vuodul. Sii váillahede lassiskuvlejumi ja vejolašvuoda juohkit buriid geavadiid kollegaiguin.

Giellabeasi bargiid mielde sámegielat giellabeassi dárbbáša doaimmas várás oktasaš refereansaráma oktan plánaiguin ja rávvagiiguin. Dasa lassin dat dárbbáša doaibmasajiid, birrasa ja oahppamateriála maid vuoddu lea sámi kultuvrras. Giellabeasi bargit váillahede nannosit fierpmádagaid eará giellabesiiguin ja sii háliidedje nannet maiddái ovttasbarggu lagasservošiin ja buot eará ovttasbargoguimmiiguin.

Mu dutkamuša vuodul sáhtá buvttadit doahpaga “giellabeassepedagogihka”. Duddjojin bohtosiid vuodul giellabeassepedagogihka málle seammá hápmái go mii lea sámiiid šielas: ieš šielas govvida giellabeassepedagogihka ja dan lávvgastagat dán pedagogihka vuodđoprinsihpaid dahjege doaimmaid maid vuodul mánát ohppet giela giellabeasis. Sámi váldoivnnit mat leat šielas

duogábealde, deattuhit giela oahppama sápmelaš refereansaráma: sámegiela ealáskahttima, sámi kultuvrra, sámi bajásgeassima ja giela oahppama.

Dát lea vuosttaš pedagogihka nákkosgirji mii govvida sámegiela giellabeassedoaimma. Pionerabargun dat addá vuosttaš dieđuid sámegiela giellabeasi doaimmas ja giellalávgunmetoda geavaheamis sámegiela ealáskahttimis árrabajásgeassimis. Vaikko giellabeassedoaimma lea leamaš sierra hámiin anus fargga golbmalot jagi, dat ferte ain doarrut iežas eksisteanssa ovdii. Dát dutkamuš čájeha, mot giellabeassi fállá mearkkašahtti ja movttiidahtti oahppanberrasa sámegiela ja sámi kultuvrra ealáskahttima várás ja man májggabealat čovdosiid giellabeasi oahpaheaddjit leat buvttadan sámegiela ealáskahttima várás. Giellabeasi bargit leat čavga čatnasan giellabeassedoaimma lihkostuvvamii ja ovddideapmái. Sin barganvuohki lea málle giellabeassedoaimmas.

Dutkamuš ráhkada vuodu giellabeassedoaimma stáđásmuhttimii: dat čájeha giellabeasi earenoamáš ja boahntevaš mávssolašvuoda sámegiela ealáskeami dáfus.

Fáddásánit: sámegiella, giellalávgun, giellabeassi, sámegiela ealáskahttin, dáhpáhusdutkamuš, sámi árrabajásgeassin

## Abstract

Rauni Äärelä

”Dat ii leat dušše dat giella” [“It is not just the language”]

A case study of a Sámi language nest in Sámi early childhood education

Rovaniemi University of Lapland, 2016

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2016

Acta Universitatis Lapponiensis 335

ISBN 978-952-484-928-9

ISSN 0788-7604

The core focus of this doctoral research was on the revitalization of the endangered Sámi language. The objective of the study was to provide a new perspective on Sámi language revitalization by analyzing the revitalization of Sámi language among children in one North-Sámi language nest. A language nest is a child care place of under-school-age children where they learn the Sámi language through a language immersion method. This study focused on describing the everyday life at the Sámi-speaking language nest. The study describes the practices of Sámi language immersion in the language nest and how children’s Sámi language usage was supported and revitalized in the practices of the nest and in the teaching and interaction situations. The Sámi language is always tied with the Sámi culture and the ways the language is supported and strengthened. In addition, the study investigated the language nest teachers’ perspectives of the development of Sámi-speaking language nest.

The study was an ethnographic case study that comprised two field research periods in the North-Sámi language nest in 2014–2015. During these periods, the research data were collected by interviewing the language nest teachers and observing everyday life at the language nest. Interviews were group and personal interviews (N=8). Observations took place during predetermined days (N=11) at the language nest. The North-Sámi language nest that was the research target of this study was one of the ten language nests operating in Finland in 2014–2015. The interviewees were the language nest teachers who worked in the language nest during these years of operation.

The research results comprise language nest practices that were divided into primary and secondary practices. The primary practices were necessary activities that formed a part of everyday child care, such as dining, language support in everyday situations (e.g., arrival and departure from the child care, dressing, cleaning), nap time, and outdoor time. The secondary practices were special features of the everyday life in the language nest. They were divided into following categories: themed work in the language nest; guided morning circles; narration and the world of fairytales; plays and tasks that enhance language knowledge; visitors adding to cultural learning contents; and seasonal activities. According to the findings, the primary and secondary practices were Sámi-speaking activities that were based on the Sámi culture. Cultural values of Sámi upbringing could be recognized in the everyday life of the language nest. As a whole, the everyday life appeared as a socio-cultural basis for growth, raising children as a part of Sámi culture and language community.

The language nest operated and transformed in a liminal state. In order to turn into an established form of operation, language nests have to be further developed. According to this study, the language nest teachers developed their work actively in collaboration with the surrounding community. They tried to develop and renew it even though the continuation and availability of resources of the language nest were uncertain. Language nests do not have common national guidelines and there are no learning materials based on the language immersion method to be used in language nests. Furthermore, Sámi-speaking language nest teachers do not have any structured education that would be based on the language immersion method. The language nest employees practiced based on their own expertise and strong experience. They reported that they would need additional education and opportunities of sharing information about good practices with their colleagues.

According to the language nest teachers, the Sámi language nest would need a common framework, including a curriculum and guidelines. In addition, it would need premises, learning environments, and materials that are based on the Sámi culture. The language nest teachers also wanted to create stronger networks with other language nests. Likewise, they wished to strengthen collaboration with the immediate surrounding community and other partners.

Based on the research, the concept of “language nest pedagogy” was created. The model of language nest pedagogy was constructed in the form of Sámi cradle ball (*šiel্লা* in North-Sámi). The rings illustrate the principles of language nest pedagogy that are the practices through which children learn language in the language nest. The main Sámi colors in the background highlight the Sámi framework of language learning: the revitalization of the Sámi language, Sámi culture, Sámi education, and Sámi language learning.

This doctoral research is the first one to describe the practices of a Sámi language nest. As a pioneering work, it provides first-hand information about the operation of the language nest and the implementation of language immersion in the revitalization of the Sámi language in early childhood education. Even though language nests have operated already almost three decades, they still have to fight for their existence. This study showed how a language nest can provide a meaningful and stimulating learning environment to revitalize the Sámi language and culture and how manifold are the solutions that the language nest teachers have created to revitalize the Sámi language. Furthermore, the language nest teachers are strongly committed to the development of language nests and its success. Their way of working sets an example of the operation of a language nest.

The study provided grounds for the establishment of language nests and attested that language nests have a first-rate and far-reaching importance for the revitalization of the Sámi language.

Key words: the Sámi language, language immersion, language nest, revitalization of the Sámi language, case study, Sámi early childhood education



## Kiitokseni

Väitöskirjatutkimukseni valmistumisesta osoitan mitä sydämellisimmät kiitokseni ohjaajilleni, professori Kaarina Määttälle ja dosentti Pigga Keskitalolle. Ohjauksenne, välittämisenne ja vankkumaton tukenne on ollut tämän työn onnistumisen elinehto. Kiitos Kaarina tavastasi olla läsnä, tukea, kuulla ja lämpimästi ohjata opiskelijoitani. Tunnen olevani etuoikeutettu ja äärimmäisen onnellinen saadessani olla opiskelijasi. Kiitos kaikesta, mutta erityisesti niistä hetkistä, kun sinulla oli aina aikaa minulle ja työlleni tiiviiden työskentelyjaksojen aikana. Kiitos sinulle Pigga, jo niistä ajoista kun kielen minulle lahjoitit. Sinä olet opettanut minulle paljon, mutta ennen kaikkea työskentelemään saamen kielen elvyttämisen eteen.

Minulla oli uskomaton ilo saada työni esitarkastajiksi kielikylvyn ja kielen elvytyksen todelliset asiantuntijat. Professori Siv Björklundin huomiot kielikylvystä kansallisessa kontekstissa olivat työlleni eduksi. Kiitos huomioista ja kannustavasta palautteesta, joita sain työhöni! Professori Tove Skutnabb-Kankaan huomiot kielen omaksumisesta ja vähemmistökielen kielen elvyttämisestä toivat työhöni syvyyttä. Kiitos kannustavasta ja rohkaisevasta palautteesta! Minulle on suuri kunnia, että lupauduit työni vastaväittäjäksi.

Tahdon esittää nöyrimmät kiitokseni Teille työni informantit! Teette uskomattoman arvokasta työtä saamen kielen elvyttämisen eteen. Kiitän teitä luottamuksesta, sitoutuneisuudesta ja työnne jakamisesta. Teidän luoksenne tulo oli kuin kotiin olisi tullut, teidän kansanne työskentely oli kuin olisimme työskennelleet yhdessä aina. Toivon sydämestäni, että tiemme eivät ainoastaan risteä, mutta myös jatkavat matkaa eteenpäin.

Työni saamenkielisen tiivistelmän käänsi Vesa Guttorm, jota haluan kiittää käännoistyön lisäksi, antoisasta keskustelusta, jota kävimme saamen kielen terminologiasta. Toivottavasti keskustelumme jatkuu myös tulevaisuudessa! Kiitos työni oikolukemisesta ja tiivistelmän kääntämisestä englannin kielelle kuuluu apulaisprofessori Satu Uusiauttille. Työskentelysi ja kannustava palautteesi motivoi minua työssäni. Kiitos myös teille työni opponoinnista yhdessä Marikaisa Laitin kanssa. Rakentava ja yksityiskohtainen palautteenne vei työtäni uudella tavalla eteenpäin. Tutkimukseni uskomattoman upeista

kansista ja tulososion kielipesäpedagogiikan kaaviosta kiitän graafista suunnittelijaa Tanja Sanilaa.

Yhteisestä matkasta kiitän tohtoriseminaarilaisia. Seminaarien kannustava ja eteenpäin puskeva ilmapiiri oli kuin lämmin syli, jossa oli hyvä viedä työtään eteenpäin. Kiitos Rauna Rahko-Ravantille työni saamenkielisten osuukien oikolukemisesta, keskusteluista ja pitkäaikaisesta ystävytydestä. Olen kiitolinen, että olen saanut kulkea tätä matkaa kanssasi aina yhteisestä pro gradu-tutkielmasta lähtien. Kiitos myös Eliisa Leskisenojalle tutkijatoveruudesta ja ystävytydestä. Jo ennen yhteisiä tohtoriseminaareita sain tutustua sinuun samassa työpaikassa, jossa positiivinen lähestymistapasi työssäsi opettajana teki minuun lähtemättömän vaikutuksen.

Tutkimukseen syventymisen ja todellisen paneutumisen mahdollisti Suomen kulttuurirahaston myöntämä kolmevuotinen apuraha. Kiitän sydämeni pohjasta mahdollisuudesta syventyä saamen kielen elvyttämiseen ja tähän tutkimukseen. Kiitän myös työnantajaani Sodankylän kuntaa mahdollisuudesta jäädä opintovapaalle ja keskittyä tutkimuksen tekoon. Lämmin kiitos työyhteisölleni Sompion koululla tässä taipaleella mukana eläessä. Erityisesti tahdon kiittää opettajakollegaani Eija Rahkolaa ystävytydestä ja kannustamisesta tutkijan poluillani. Olet omalla asiantuntijuudellasi syventänyt näkemyksiäni sekä opettajan että tutkijan tielläni.

Ystäväni Johanna Nakkula oli korvaamaton tuki lukiessaan työtäni aivan sen alkuvaiheista lähtien. Sydämellinen kiitos sinulle rakas ystäväni! Vankkumaton tukesi ja uskosi työhöni olivat minulle erittäin tärkeitä tutkimustyön jokaisessa vaiheessa. Tahdon kiittää sydämeni pohjasta myös Teitä kaikkia muitakin tässä mukana kulkeneita ystäviä. Kiitos juoksuseurasta, kahvihetkistä ja yhteisistä lounashetkistä, juuri silloin kun niitä eniten tarvitsin.

Tämä tutkimustyö tuli luonnolliseksi osaksi myös sinun elämäsi rakas avopuolisoni Antti. Osoitit minulle tukesi ja rakkautesi myös tutkimustyön kiivaimpina aikoina, kuten koko yhteisen matkamme aikana olet aina tehnyt. Kiitos myös niistä lukemattomista kahvikupeista, joita tutkijanpöydälleni laskit. Kiitos äidilleni Ulla Varikselle oltuasi aina valmiina auttamaan ja tukemaan monin tavoin tutkimustyöni edetessä. Kiitos Elle Sikuriinan hoidosta ja rakkaudesta. Kiitos isälleni Alpo Äärelälle ohjaamisestasi akateemiselle opinpolulle. Suomen Kulttuurirahaston juhlan kokeminen kanssasi oli mi-

nulle merkittävä kokemus. Kiitokset myös sisaruksilleni Elina Äärelällä ja Jani Äärelälle tutkimustyön ja sen tuoman elämänvaiheen mukana elämisestä. Kiitos myös Antin äidille Rauni Vihriälälle auttaessasi Elle Sikuriinan hoidossa, usein tanssien ja laulaen.

Pieni tyttäreni Elle Sikuriina syntyi tutkimustyöni ensimmäisenä vuotena. Hänen kanssaan olen saanut seurata kaksikielisyyteen kasvamista, enkä voisi olla enemmän onnellinen. Mikään ei voi korvata sitä tunnetta, joka välittyi niissä hetkissä kun sukumme lapset leikkivät yhdessä ämmin kanssa. Se ei missään tapauksessa ole vain se kieli. Kauniimmat kiitokset osoitankin Elle Sikuriinan ämmille, mummolleni Aila Virtaselle kaikesta siitä työstä mitä olet tehnyt. Kiitos nöyryyden, periksiantamattomuuden ja vahvuuden opettamisesta. Toivottavasti olen voinut tällä työllä antaa jotain takaisin siitä, mistä jouduit aikanaan luopumaan.

Matkani saamen kielen elvyttämiseen alkoi jo kauan ennen tätä väitöskirjaa. Se alkoi jo esivanhempieni, isovanhempieni ja vanhempieni kokemuksista, jotka välittyivät sukupolvelta toiselle. Heidän kokemuksista ammentaen ymmärsin jo nuorena, että saamen kieli on avain assimilaation pysäyttämiseksi. Kieli on avain todelliseen osallisuuteen yhteisössä sen kaikilla osa-alueilla.

Väitöskirjani nyt valmistuttua olen äärimmäisen iloinen ja kiitollinen, enkä malta olla odottamatta tämän matkan seuraavaa pysäkkiä, jota kohti matkaamme yhdessä Teidän kanssanne.

Sodankylässä, ensilunta ihastellessa 17.10.2016

Rauni Äärelä

# Sisällys

<b>Tiivistelmä</b> .....	7
<b>Čoahkkáigeassu</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	13
<b>Kiitokseni</b> .....	16
<b>1 Johdanto</b> .....	21
1.1 Aiheen valinnan taustaa .....	21
1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet .....	24
1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	28
1.4 Saamelaistutkijana kielipesässä.....	29
<b>2 Kielikylpy ja kielipesät tavoitteinaan kaksikielisyys ja kielen elvytys</b> .....	35
2.1 Kielikyllyn kielenoppimisteoriat .....	36
2.2 Kaksikielisyys kielikylvyssä .....	40
2.3 Kielikyllyn käytännön toteutus.....	44
2.4 Kielikylpy vähemmistökielten elvyttäjänä.....	52
2.4.1 Kanadan ranskankielinen kielikylpy .....	54
2.4.2 Suomen ruotsinkielinen kielikylpy ”språkbad” .....	57
2.5 Kielipesät alkuperäiskansojen kielenelvytyksessä.....	59
2.5.1 Aotearoa: Kōhanga Reo-kielipesät .....	60
2.5.2 Havaiji: Pūnana Leo -kielipesät .....	63
2.5.3 Saamenkielisen kielikyllyn toteutus Norjassa ja Ruotsissa .....	66
<b>3 Saamelainen varhaiskasvatus ja kielen elvytys kielipesässä</b> .....	69
3.1 Saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuuriset arvot .....	70
3.2 Saamelaispedagogiikan näkökulmia .....	80
3.3 Kielen elvytys saamelaisessa kielipesässä .....	84
3.3.1 Kielen elvytyksen tavoitteet.....	86
3.3.2 Kielipesätoiminnan käynnistämisen ensiaskeleet.....	88
3.3.3 Kielipesätoiminta aktiivisen kehittämisen kohteena.....	90
3.3.4 Kielipesä kasvuympäristönä.....	93

<b>4 Tutkimuksen empiirinen toteutus</b> .....	95
4.1 Laadullinen tutkimus .....	95
4.2 Tapaustutkimus .....	97
4.3 Etnografinen ote.....	100
4.4 Pohjoissaamenkielinen kielipesä tutkimuskohteena ja tutkimushenkilöt .....	102
4.5 Haastattelu ja havainnointi tiedonhankintatapoina .....	105
4.6 Aineiston analyysi .....	112
<b>5 Tutkimustulokset: Saamenkielinen kielipesä</b> .....	117
5.1 Saamenkielisen kielipesän ensisijaiset toiminnot sekä saamen kieli .....	117
5.1.1 Kielen tukeminen päivittäisissä tilanteissa.....	118
5.1.2 Ruokailu.....	122
5.1.3 Päiväunet.....	132
5.1.4 Ulkoilu .....	134
5.2 Saamenkielisen kielipesän toissijaiset toiminnot sekä saamen kieli .....	137
5.2.1 Teematyöskentely toiminnan pohjana.....	138
5.2.2 Ohjattu aamupiiri .....	140
5.2.3 Kerronta ja satujen maailma .....	145
5.2.4 Kielitaitoa kehittävät leikit ja tehtävät.....	148
5.2.5 Vierailijat kulttuurisisällön tuojina .....	152
5.2.6 Vuotuiskiertoon liittyviä toimia kielipesässä .....	158
5.3 Saamen kielen elvytys kielipesässä kielipesäohjaajien näkemysten mukaan .....	160
5.3.1 Yleislinjana kielen omaksuminen .....	160
5.3.2 Toimintojen suunnittelun tärkeys .....	167
5.3.3 Pienryhmäpedagogiikka .....	172
5.3.4 Yhteisö voimavarana.....	176
5.3.5 Materiaaliresurssit .....	180
5.4 Kielipesän kehittäminen kielipesäohjaajien näkemysten valossa .....	183
5.4.1 Toiminnan ulkoiset kehittämisedellytykset .....	184
5.4.2 Toiminnan sisäiset kehittämisedellytykset .....	189
<b>6 Pohdinta</b> .....	197
6.1 Yhteenveto .....	197
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia .....	200
6.3 Tulosten tarkastelua .....	204
6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	213
<b>Lähdeluettelo</b> .....	217

# 1 Johdanto

## 1.1 Aiheen valinnan taustaa

*Ulkona pilven verho peittää taivaan kantta ja ympärillä oleva luonto on hiljainen. Sisällä kielipesässä on päiväunien aika. Saamenradio soi taustalla rytmikkäästi. Vain isommat pojat ovat heränneet rauhaisaan, keskittyneeseen legoleikkiin, jossa pienistä osista kootaan mitä mielenkiintoisimpia rakennelmiä. Istumme keskipäivän rauhallisuudessa keittiön pöydän ääressä, kun yksi pojista ryntää keittiön oviaukkoon ja huudahtaa: ”Doppe rádios ne sanoi, että giellabeassi!”*

(Pk 28.4.2015)

Näin elin mukana saamenkielisen kielipesän arkea vakuuttuen siitä, kuinka tärkeää on tuottaa tietoa saamen kielen elvyttämisen toimista varhaiskasvatuksessa. Kielen elvytystyötä tehdään ja sen tehoon uskotaan, vaikka tutkimustietoa saamenkielen elvyttämisestä varhaiskasvatuksessa ei juuri ole.

Tämän väitöskirjan tutkimuskohteena on varhaiskasvatuksessa toteutettava saamenkielinen kielikylpy Suomessa. Sitä toteutetaan saamenkielisissä kielipesissä. Saamenkielinen kielipesä tarkoittaa päivähoitoryhmää, jossa lapsille puhutaan ainoastaan saamea ja samalla tuetaan saamen kielen omaksumista saamelaiseen kasvatuskäsityksiin nojautuen. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata saamenkielisen kielipesän toteutusta, sen toimintoja sekä sen saamia muotoja tukea ja elvyttää saamen kieltä ja saamelaiskulttuuria varhaiskasvatuksessa.

Saamenkieliset kielipesät ovat syntyneet tarpeesta pysäyttää kielenvaihto. Kielipesän tavoitteena on turvata lasten saamen kielen taidon omaksuminen ja sen ylläpitäminen. Esikuvana kielipesätoiminnan toteuttamiselle on ollut määrien menestyksekkäs Kõhanga Reo -kielipesämalli, jonka tavoitteena on

kielen vaihdon pysäyttämisen, dekolonisaatio, laaja kielen elvyttäminen, sekä tietoiseksi tuleminen ja tietoisuuden lisääminen. Dekolonisaatio on erityisesti siirtomaavallan purkautumista, ja hallinnon muodollista vaihtoprosessia kolonisoijalta kolonisoiduille itselleen (Kuokkanen 2002, 246). Linda Tuhiwai Smithin (1999, 98) mukaan dekolonisaatio tarkoittaa pitkän aikavälin prosessia, joka sisältää hallinnollisen, kulttuurisen, lingvistisen ja psykologisen kolonialistisen vallan riisumisen. Kielen elvytys on merkityksellistä assimilaation jälkeisessä ajassa, ja se on keskeinen keino hoitaa assimilaation perinnön taakkaa (Fishman 1991, 2001). Kielen elvytys eli revitalisaatio tarkoittaa kieliyhteisön tietoista toimintaa uhanalaisen tai jo sammuneen kielen elvyttämiseksi (Tieteen termipankki 2015).

Assimilaatio tarkoittaa oman kulttuurin sulauttamista tai sulautumista enemmistökulttuuriin. Tästä on seurauksena se, että väestöryhmä ei enää käytä omaa kieltään, ja he omaksuvat valtakulttuurin kielen, tavat, arvot ja käyttäytymismallit. (Balto 1997, 35.) Saamelaiset alistettiin pakotettuun assimilaatioon ensin kristillisen kirkon aloittamana jatkuen koulutuksen toimenpiteisiin. Käytännössä assimilaatio näkyi saamelaisten asuttamisessa maissa Ruotsissa saamelaisia eristävänä politiikkana, Norjassa kirjoitettuna poliittisena toimenpideohjelmana, Suomessa kansanvaltion rakentamisen priorisointina ja Venäjällä alkuperäiskansojen kielellisten oikeuksien väheksymisenä. (Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014, 17.) Tove Skutnabb-Kankaan (2000, 312) mukaan voidaan puhua kielellisestä kansanmurhasta, kun kielen annetaan hävitä passiivisesti tai sitä aktiivisilla toimilla pyritään hävittämään. Suomessa saamelaislapset eivät ole saaneet systemattisesti opetusta omalla äidinkielellään, ja vielä vuosina 1950–1960 syntyneet joutuivat luopumaan osittain tai kokonaan omasta äidinkielestään, koska he joutuivat pitkien matkaetäisyyksien vuoksi asumaan koulujen lähellä olevissa asuntoloissa, joissa kieli oli suomi. Tuloksena näistä toimenpiteistä monet saamelaislapset kasvoivat eroon omasta kulttuuristaan ja kielestään. (Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014, 18.)

Suomessa saamelaisten koulunkäynnin historia muuttui merkittävästi peruskoulun myötä 1970-luvulla. Lapin lääni ja saamelaisalue siirtyivät peruskouluun ensimmäisenä koko maassa vuonna 1972. Samaan aikaan sijoittui myös vahva saamelaisten kansallinen herääminen ja saamelaisten kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien esille nostaminen. (Aikio-Puoskari 2014,

214–216; Lassila 2014, 245.) Ulla Aikio-Puoskari (2014, 234) on todennut peruskouluajan uudistusten olleen myös saamelaisopetuksen mahdollisuuksien parantamista askel askeleelta, erityisesti saamelaisten kotiseutualueella. Toisin kuin assimilaation aikakaudella, jolloin koulunkäynti tarkoitti monelle saamelaislapselle oman kielen menettämistä ja oman kulttuurin häpeää (ks. Lehtola 1994, 217–223), nyt 2000-luvulla kielen elvytys antaa uuden mahdollisuuden kiinnittyä omaan kieleen ja kulttuuriin.

Suomessa saamenkielinen kielipesätoiminta on varhaiskasvatuksen mukaista päivähoitotoimintaa. Varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Stakes 2005, 11). Varhaiskasvatus perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (SopS 60/1991), perusoikeussäännöksiin sekä kansalliseen lainsäädäntöön. Päivähoito eri muotoineen on sosiaali- ja terveysministeriön (2002, 9) linjauksien mukaan vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö.

Saamelaisten oikeuksista on säädetty Suomessa lainsäädännöllä. Saamelaislasten oikeuksien näkökulmasta perustuslaki (731/1999) turvaa saamelaisten oikeuden ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Varhaiskasvatustilain (36/1973) puolestaan turvaa äidinkielenään saamea puhuvien lasten päivähoito-oikeuden. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) turvaa yhdenvertaisen kohtelun ja estää syrjinnän etnisiteetin perusteella. Saamen kielilaki (1086/2003) velvoittaa julkisen vallan toteuttamaan ja edistämään saamelaisten kielellisiä oikeuksia. Saamen kielen elvytystä ohjaa valtioneuvoston vuonna 2014 antama periaatepäätös (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014) toimenpideohjelmasta saamen kielen elvyttämiseksi. Toimenpideohjelman (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 56) tavoitteena on, että vuonna 2025 saamen päivähoito, kielipesät, ja koulu toimivat läheisessä yhteistyössä tukien kielen oppimista ja mahdollistaen aktiivisen kaksikielisyyden saavuttamisen.

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009a, 9) mukaan kielipesä on alle kouluikäisille kielivähemmistön tai alkuperäiskansan lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa uhanalainen kieli pyritään siirtämään lapsille puhumalla sitä heille koko ajan alusta lähtien, vaikkeivät he ymmärtäisikään kieltä kielipesään tullessaan.



Saamenkielistä kielipesätoimintaa toteutetaan määräaikaisen rahoituksen turvin. Tutkimusvuonna saamenkielisiä kielipesiä oli 10. Ne kattavat koko maan Helsingistä Utsjoelle ja edustavat kaikkia kolmea Suomessa puhuttua saamen kieltä. Kolme niistä on inarinsaamenkielistä, kaksi koltansaamenkielistä ja viisi pohjoissaamenkielistä. Vuonna 2014–2015 niiden toimintaan osallistui 82 alle kouluikäistä lasta. Tutkimukseni valmistumisen aikaan on perustettu yksi kielipesä lisää Sodankylän kirkonkylään, sekä Kuusamossa ovat saamelaislasten vanhemmat aktivoituneet kielipesän perustamiseksi. Kuvaan tutkimuksessani tätä jo lähes kolmevuosikymmentä toteutettua toimintaa saamen kielitilanteen parantamiseksi. Koko Suomessa kielikylpyopetukseen (ruotsi, englanti, saame) osallistui vuonna 2011 yhteensä 4200 lasta, iältään 3–15-vuotiaita.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa sitä, millä tavoin saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan saamelaisessa kielipesässä varhaiskasvatuksessa ja millaisista toiminnoista kielipesän arki rakentuu. Huomioni kohdistuu erityisesti siihen, millaisissa oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa saamen kieltä kielipesässä elvytetään sekä miten saamelaiskulttuuria samalla vahvistetaan kielipesän käytännöissä. Kuvaan kielipesäohjaajien näkemyksiä kielipesän järjestelyistä, kehittämisedellytyksistä ja tulevaisuuden näkymistä.

## 1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni aihealueena on saamenkielisen kielikylvyn toteuttaminen kielipesässä. Kielipesä on yksi kielikylvyn muoto. Saamenkielisen kielipesän tarkoituksena on kielen elvytys. Esittelen tarkemmin käsitteet ”kielen elvytys”, ”kielikylpy”, ”saamenkielinen kielikylpy” ja ”kielipesä”.

Kielen elvytys (pohj.saam. *giela ealáskabttin*; engl. *revitalization-revitalisation*) on käänteistä kielenvaihtoa, jossa pyritään turvaamaan yhteys uhanalaiseen kieleen yksilö- ja yhteisötasolla (Fishman 1991; Huss 1999; Lindgren 2000; Pasanen 2015; Rasmussen 2005). Joshua A. Fishmanin (1991, 1999) mukaan kielen elvytys on yhteiskunnan jäsenten tietoista, harkittua ja suunnitelmallista toimintaa, jolla pyritään luomaan vallitsevaa tilannetta parempi kulttuurinen tilanne. Leena Huss (1999, 24) pitää kielen elvytystä

positiivisena kielen vaihtona tai vastakohtana kielen assimilaatiolle. Hänen mukaansa yksittäisellä tasolla voidaan puhua tapahtumasta, jossa kielen vaihdon kokenut henkilö tai ryhmä opettelee menettämänsä kielen takaisin. Yhteiskunnallisella tasolla kyse on tilanteesta, jossa uhanalainen vähemmistökieli valtaa laajempia toimialueita, kuten koulutuksen ja opetuksen, ja alkaa tällä tavoin voimistua.

Kielen elvytyksestä on käytetty erilaisia termejä riippuen tutkimuksen lähtökohdista. Hussin (1999, 24–25) mukaan kielen revitalisaatio voi sisältää vanhempien sukupolvien oman kielen opiskelua ja kielen käyttämistä sekä oman kielen kirjoitustaidon opiskelua. Nils Øivind Helander (2009) laajentaa revitalisaation käsitettä kielen käytön kokonaisvaltaisena laajentamisena, jonka tavoitteena on elvyttää saamen kielen käyttöä osa-alueilla, joista se on vaarassa kadota.

Kielikylpy (engl. *immersion*; ruots. *språkbäd*; pohj.saam. *giellalávgun*) on enemmistökieltä puhuville tarkoitettu opetusmenetelmä, jossa vierasta kieltä (”kylpykieltä”) käytetään tarkoituksellisesti lapsen ympäristössä, yleensä koulussa tai päiväkodissa. Se on opetusta, jossa kieli omaksutaan autenttisessa vuorovaikutuksessa aikuisen käyttäessä johdonmukaisesti vain kielikylpykieltä joko päiväkodissa tai koulussa. Suomessa kielikylpy voidaan mieltää vain ruotsin kieltä koskeväksi, koska kielikylpyopettajien koulutusta annetaan ainoastaan ruotsin kielellä ja koska suurinta osaa kielikylpyopetuksesta toteutetaan ruotsin kielellä (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 12).

Kielikylpy voidaan jakaa aloitusajankohdan mukaan varhaiseen (engl. *early*), viivästettyyn (engl. *middle*) tai myöhäiseen (engl. *late*) kielikylpyyn sekä opetuksen määrästä riippuen täydelliseen (engl. *total*) tai osittaiseen (engl. *partial*) kielikylpyyn (Laurén 2000, 41). Taulukossa 1 on esitetty Suomessa käytössä olevat seitsemän erilaista kielen opetuksen mallia, joista kolme eli varhainen täydellinen kielikylpy, varhainen osittainen kielikylpy ja kielipesä sijoittuvat kielikylpyopetuksen kentälle (Kangasvieri ym. 2012, 20).

Taulukko 1. Muulla kuin äidinkielellä annettavasta opetuksesta käytettyjä nimityksiä (Kangasvieri ym. 2012, 20).

Nimitys	Ominaisuudet, painotukset, erityispiirteet
Varhainen täydellinen kielikylpy	Opetus alkaa päivähoitossa tai esiopetuksessa ja tapahtuu aluksi kokonaan toisella kielellä. Äidinkieli tulee mukaan ensimmäisellä luokalla, mutta lukemaan ja kirjoittamaan opitaan ensin kielikylpykielillä. Myöhemmin kielikylpykielen määrä vähenee ja äidinkielen osuus kasvaa. Yläkoulussa toisella kielellä on n. 40 % opetuksesta. Opettaja käyttää ainoastaan yhtä kieltä kommunikaatiolanteissa, ja kieli opitaan vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on toiminnallinen monikielisyys.
Varhainen osittainen kielikylpy	Opetus eroaa varhaisesta täydellisestä kielikylvystä siten, että opetuksessa käytetään heti alusta lähtien sekä kielikylpykieltä että oppilaiden äidinkieltä. Toisin kuin täydellisessä kielikylvyssä lukemaan opitaan äidinkielellä.
Vieraskielinen opetus	Opetusta annetaan vieraalla kielellä yhdessä tai useammassa aineessa. Vaikka kieli ei ole oppimisen kohde (vrt. perinteinen kielenopetus), kieltä opitaan asiasisältöjen yhteydessä. Tunneilla voidaan käyttää vieraan kielen lisäksi myös oppilaiden äidinkieltä. Opetuksen järjestäjästä riippuen vieraskielinen opetus voi olla erilaista laajuudeltaan, muodoltaan, kieleltään ja sisällöiltään. Toimii myös kattoterminä erilaisille vieraskielisen opetuksen muodoille.
CLIL (Content and Language Integrated Learning)	CLIL-opetuksessa eri oppiaineita opiskellaan ja opetetaan oppilaille vieraalla kielellä. Nimitystä käytetään usein Euroopassa kattoterminä puhuttaessa vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta.
Kaksikielinen opetus	Kaksikielinen opetus liitetään usein kielivähemmistöille annettavaan opetukseen, mutta sitä on kansainvälisesti käytetty myös kattoterminä puhuttaessa erilaisista vieraskielisen opetuksen muodoista.
Kielipesä	Kielipesä on päivähoitomuoto, jossa lapsille puhutaan vain vähemmistökieltä, jota lapsi ei osaa päivähoitoon tullessaan lainkaan. Kielipesätoiminnan tavoitteena on suojella vähemmistökieliä; esimerkiksi Suomessa termiä käytetään usein saamenkielisestä toiminnasta.
Kielisuihku, kielisuihkutus, kielisuihkuttelu	Kielisuihkutus tarkoittaa vieraalla kielellä toteutettavia lyhyitä tuokioita, joissa kieleen tutustutaan eri keinoin. Kielisuihkun aikana käytetään vain vierasta kieltä. Pääpaino on puhumisella eikä sisältötavoitteita ole, mutta tarkoitus on saada oppilaat kiinnostumaan kielestä ja luoda positiivinen mielikuva vieraista kielistä.

Saamenkielinen kielikylpy perustuu varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn (pohj.saam. *árrádievaslaš giellalávgun*; engl. *early total immersion*), joka aloitetaan päivähoitossa. Varhaisen täydellisen kielikylvyn tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys ja kaikki toiminta tapahtuu kielikylpykielillä (Genesee 1987, 12, 20–21; Lambert & Tucker 1978; Swain & Lapkin 1984). Toteutin

tutkimukseni varhaista täydellistä kielikylpyä toteuttavassa kielipesässä.

Kielipesätoiminnan aloittivat māorit vuonna 1982 Uudessa-Seelannissa, missä englanti oli syrjäyttämässä heidän äidinkieltänsä. Kielipesä-termi tulee māorinkielisestä sanasta *Kōhanga Reo*, joka on käännetty englanniksi termiksi *language nest*.

Suomessa tiettävästi ensimmäisen määritelmän kielipesälle antoi Annika Pasanen pro gradu -tutkimuksessaan (2003, 4) seuraavasti:

*Kielipesä on alle kouluikäisille kielivähemmistön lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa uhanalainen vähemmistökieli pyritään siirtämään lapsille puhumalla sitä heille koko ajan alusta asti, vaikkeivät he ymmärtäisi sitä pesään tullessaan.*

Samaa määritelmää on käytetty sittemmin saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009a, 9) seuraavassa muodossa:

*Kielipesä on alle kouluikäisille kielivähemmistön tai alkuperäiskansan lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa uhanalainen kieli pyritään siirtämään lapsille puhumalla sitä heille koko ajan alusta lähtien, vaikkeivät he ymmärtäisikään kieltä kielipesään tullessaan.*

Väitöskirjassaan Pasanen (2015, 204) pohtii kielipesämääritelmän tarkentamista siten, että määritelmän ensimmäinen virke ”*Kielipesä on alle kouluikäisille kielivähemmistön tai alkuperäiskansan lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka*” korvattaisiin virkkeellä ”*Kielipesä on alle kouluikäisille tarkoitettu päivähoitopaikka.*”

Tässä tutkimuksessa kielikylpy on yläkäsite ja sateenvarjotermi. (ks. Harju-Luukkainen 2013a, 3) Sen yhtenä toteutusmuotona on saamenkielinen kielipesä, jota toteutetaan vain saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Saamenkielinen kielipesä tarkoittaa päiväkodin kaltaista fyysistä ympäristöä sekä niitä erilaisia saamelaisen kasvatuksen arvopohjaan perustuvia toimintoja sekä arjen käytäntöjä ja menettelyjä, joiden avulla tuetaan ja elvytetään saamen kieltä.

Saamenkielistä kielikylpyä ja kielipesätoimintaa on tutkittu vähän, eikä sen toteuttamisesta ole tämän tutkimuksen teon aikana toteutettu koko

maan kattavia kartoituksia tai selvityksiä, lukuunottamatta osiota Jyväskylän yliopiston tekemästä selvityksestä kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa (Kangasvieri ym. 2012). Tämä tutkimus on ensimmäinen saamenkielisen kielikylvyn arkea varhaiskasvatuksessa kuvaava tutkimus ja ensimmäinen kasvatustieteellinen tutkimus saamenkielisestä kielipesätoiminnasta.

### **1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata saamenkielistä kielipesää osana alkuperäiskansojen kielen elvytystoimintaa. Tutkimuksellisenä menetelmänä on tapaustutkimus, jossa keskityn yhden kielipesän toimintaan ja käytänteisiin. Pyrkimyksenäni on tuottaa tästä kielipesän tapaustutkimuksesta yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa saamelaisyhteisön sekä kielikylpy ja kielipesätoiminnan kanssa tekemisissä olevien tahojen ja muiden aiheesta kiinnostuneiden ja sen parissa työskentelevien käyttöön. Tarkastelen saamenkielistä kielipesää osana saamelaiskasvatusta ja osana saamelaista varhaiskasvatusta.

Olen asettanut tutkimukselleni yhden pääkysymyksen ja sille kolme alakysymystä. Tutkimuskysymysten avulla on tarkoitus kuvailla kielipesän toteutusta ja erityispiirteitä kielipesän havainnointiaineiston sekä kielipesän työntekijöiden näkemysten valossa.

Tutkimukseni pääkysymys on

#### **Miten saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan pohjoissaamenkielisessä kielipesässä?**

Alakysymykset:

##### **1. Millaisista toiminnoista saamenkielinen kielikylpy kielipesässä rakentuu?**

Ensimmäisessä alakysymyksessä etsin vastauksia siihen, millaisia ovat kielipesän arjen käytännöt eli millaisista toiminnoista ja sisällöistä kielipesä

muodostuu. Esittelen kielipesän toiminnan nojautuen saamaani havaintoaineistoon sekä kielipesäpääohjaajien haastatteluvastauksiin.

## **2. Miten saamen kielen käyttöä tuetaan ja elvytetään kielipesän toiminoissa?**

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelen sitä, miten lasten saamen kielen oppimista ja käyttöä tuetaan ja elvytetään perustoimintojen yhteydessä. Keskeistä on kuvailla kielen käytön ja opettamisen tilanteita sekä kielen omaksumista tukevia ratkaisuja kielipesän arjen vuorovaikutustilanteissa.

Kaksi ensimmäistä alakysymystä limittyvät toinen toisiinsa tutkimustulosten käsittelyssä. Tarkastelen kielipesän toimintoja sekä sitä, miten niissä käytetään, tuetaan, elvytetään tai vahvistetaan saamen kieltä. Saamen kieli puolestaan nivoutuu aina myös saamelaiseen kulttuuriin.

## **3. Miten saamenkielistä kielipesää tulee kehittää kielipesäohjaajien käsitysten mukaan?**

Kolmas tutkimuskysymys kuvaa kielipesän kehittämissuuntia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia kielipesäohjaajien näkemysten pohjalta. Esittelen kielipesäohjaajien näkemyksiä kielipesän kehittämisestä ja kehittämisen mahdollisuuksista.

### **1.4 Saamelaistutkijana kielipesässä**

Tutkimusstrategiaan liittyy tutkijan paikantumisen sijoittumisen tarkastelu tutkimuskentällä. Alkuperäiskansatutkimusta määrittelevät tutkimuseettiset periaatteet, joista tutkijan tulee olla tietoinen. (Keskitalo, Määttä & Uusi-autti 2012, 210.) Alkuperäiskansatutkimuksessa myös sillä on merkitystä, mistä lähtökohdista tutkimusta tehdään. On tärkeää tuoda esiin, millaista tutkimustietoa sen on tarkoitus tuottaa, sekä kenelle ja mihin tarkoitukseen sitä tuotetaan. Tutkijan paikantumisella on tässä suhteessa hyvin merkittävä asema tutkimuksen toteuttamisen kannalta. Alkuperäiskansatutkimusta tehtäessä tutkijan on arvioitava, toimiiko hän kulttuurin sisäpuolisena vai ulkopuolisena tutkijana, millainen on hänen kielitaitonsa sekä millainen

on tutkijan oma paikallisen ja yhteisön perinteiden tuntemus. (Porsanger 2007, 49–52).

Alkuperäiskansatutkimuksessa metodologinen ja uuden tiedon tuottamisen perusta tulisi olla alkuperäiskansan omista ajatuksissa, tarpeissa, tiedoissa ja kokemuksissa (Rigney 1999, 109–122). Anton Hoëm (2009, 55) painottaa, että saamen tutkimuksen pitää noudattaa tieteellisiä ohjeita ja tutkijalla pitää olla tarpeellinen kulttuuritaito. Toisaalta Linda Tuhiwai Smith (1999, 117) tarkastelee kriittisesti länsimaisen tutkimuksen filosofiaa ja historiaa jälkikolonialistisessa maailmassa. Hänen mukaansa alkuperäiskansojen tutkimusparadigmoja kehitettäessä tutkimusmetodien uudelleen tarkastelu tulee ajankohtaiseksi. Alkuperäiskansojen tutkimuksen päämääränä tulee Smithin mukaan olla itsemäärämisoikeus. Se voidaan saavuttaa voimaantumisen, selviytymisen, kehittämisen, mobilisaation, muuttumisen ja dekolonisaation kautta.

Alkuperäiskansatutkimuksen tulisi perustua kansan omiin lähtökohtiin ja tutkimustarpeisiin. Alkuperäiskansatutkimuksessa on kysymys kansan omista tutkimustarpeista, alkuperäiskansan paradigmoista. Saamentutkimusta ohjaavat kulttuurin sisäiset paradigmat, jotka tutkijan tulee tuntea tutkimusta tehdessään (Lehtola 2005). Jelena Porsanger (2004, 115) on esittänyt alkuperäiskansatutkimuksen perustan seuraavasti:

*Alkuperäiskansoja koskeva tutkimus tulisi suunnitella siten, että pystytään varmistamaan alkuperäiskansojen oikeus henkiseen pääomaansa, suojelemaan alkuperäistietoa tulkintavirheiltä ja väärinkäytöksiltä, vähentämään alkuperäiskansoihin liittyvää salamyhkäisyyttä, kertomaan tarinoita heidän omalla äänellään, antamaan tunnustusta alkuperäistiedon todellisille haltijoille ja jakamaan tutkimustulokset heidän kanssaan, jotta voidaan tukea heidän toivettaan olla enemmän tutkimuksen tekijöitä kuin sen kohteita, päättää omasta nykyhetkestään ja tulevaisuudestaan ja paikastaan maailmassa. Huomioimalla nämä metodologiset asiat alkuperäiskansoja koskeva tutkimus voi vahvistaa heidän identiteettiään, mikä puolestaan tukee heidän pyrkimyksiään olla riippumattomia: ei ainoastaan laillisesti, poliittisesti ja taloudellisesti, vaan ennen kaikkea älyllisesti.*

*[Indigenous methodologies should be designed to ensure that the intellectual property rights of indigenous people will be observed; to protect indigenous knowledge from misinterpretation and misuse; to demystify knowledge about indigenous peoples; to tell indigenous people's stories in their voices; to give credit to the true owners of indigenous knowledge; to communicate the results of research back to the owners to this knowledge, in order support them in their desire to be subjects rather than objects of research, to decide about their present and future, and to determine their place in the world. Following these methodological issues, indigenous research will strengthen indigenous people's identity, which will in turn support indigenous peoples' efforts to be independent: not only legally, politically or economically, but first and foremost intellectually.]*

Porsanger on omassa kolttasaamelaisten uskomuksiin perustuvassa tutkimuksessaan todennut alkuperäiskansatutkijan roolin olevan moninainen. Hänen mielestään niin alkuperäiskansatutkijan kuin alkuperäiskansatutkimuksen kenttää voidaan kuvata *mánu govat* (kuun kuvat)- metaforalla. Kuu näyttää erilaiselta eteläisellä ja pohjoisella pallonpuoliskolla, ja niin myös alkuperäiskansatutkimuksella on erilaiset puolet riippuen siitä, kenen silmin ja mistä suunnasta sitä katsotaan ja tehdään. Metafora kuvastaa alkuperäiskansamaailmaan kirjavuutta, jossa on erilaisia alkuperäiskansan tapoja katsoa ja kokea elämää. (Porsanger 2007, 15.)

Smithin (1999, 1) mukaan tutkimus-termi itsessään kuvastaa kolonialistista historiaa ja voi sen vuoksi nostaa esille epäluottamusta ja huonoja muistoja sekä nivoutua alkuperäiskansan parissa kolonialistisen historian epäinhimillisiin tutkimuksiin. Lappologien eli saamelaisyhteisön ulkopuolisten tutkijoiden aikakaudeksi katsotaan 1600–1900-lukuja. Tuona aikana Euroopassa elettiin niin kolonialismin, imperialismin, nationalismin kuin sosiaalisen darwinismin aikakausia. (Schanche 2002, 48.) Lappologialle tyypillistä oli vahvistaa valtaväestön identiteettiä tekemällä rajaa ja etsimällä eroavaisuuksia suomalaisten ja saamelaisten välillä. Tutkimukset olivat kytkeytyneet kansallisiin tieteesiin, joilla luotiin kuvaa saamelaisista pohjoismaisen talonpoikaisyhteiskunnan vastakohtana, mystisenä ja lapsenomaisena luon-



nonkansana, jolla ei ole mahdollisuutta selvitä tässä modernissa maailmassa. (Lehtola 2005; 2015, 24.)

Toisaalta lappologit keräsivät laajan aineiston saamelaista kulttuuriperintöä sekä autenttista tutkimusmateriaalia erilaisiin arkistoihin tulevia tutkijoita varten. Voidaankin sanoa, että saamentutkimuksen suhde lappologiaan ei ole toisaalta niin ongelmallinen kuin on ajateltu. (ks. Lehtola 2005.) Lappologia on luonut vahvaa stereotyyppistä kuvaa saamelaisista ja saamelaisuudesta, mutta myös jättänyt tuleville tutkijoille valtavan aineiston käytettäväksi. Edelleen lappologia on kuvastanut sen ajan maailmaa ja tutkimuksen tekotapaa. Pigga Keskitalo, Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti (2012, 209) toteavatkin, että etnografista aineistoa ei ammenneta tyhjiin kerralla, vaan sitä voidaan käyttää myöhemmin uudelleen toisissa yhteyksissä, uusista näkökulmista. Lappologien keräämä laaja aineisto voisi siksikin tuottaa paljon uutta tietoa saamelaisutkijoiden päästyä sitä tutkimaan.

Tutkimukseni sijoittuu alkuperäiskansatutkimuksen kentälle, osaksi saamen tutkimusta (pohj.saam. *sámi dutkan*). Olen itse saamelainen ja lähestyn tutkimuskohdettani kulttuurin sisältä. Elina Helanderin ja Kaarina Kailon (1999, 213) mukaan kukin tulkitsee asioita oman kulttuurinsa näkökulmasta. Olen koulutukseltani kasvatustieteen maisteri ja toiminut luokanopettajan ja saamen kielen opettajan tehtävissä kymmenen vuotta. Kasvatusalan tuntemuksestani on ollut suurta hyötyä kielipesän pedagogisia järjestelyitä tutkiessani. Työssäni alakoulun saamen kielen opettajana olen toteuttanut ja kokeillut monenlaisia kielen oppimista tukevia pedagogisia järjestelyitä. Anneli Niikon (2015, 245) mukaan tutkimustyö tarjoaa opettajille mahdollisuuden tehdä itse tutkimusta ja kehittää uutta ajattelua sekä saada valmiuksia muutosprosessien kohtaamiseen. Tutkimustyö antaa opettajille mahdollisuuden hankkia uudenlaisia työvälineitä oman työn tarkasteluun ja kehittämiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole kysymys oman työni tutkimisesta tai oman työni kehittamisestä, välillisesti tutkimustyö on vaikuttanut myös omaan työhöni opettajana. Väistämättä tutkimustyö ja sen ohella suoritetut saamen kielikylpy koulussa -koulutukset antavat valmiuksia käyttäen osaamistani saamen kielen elvytyksen parissa.

Toimin myös kahdeksan vuotta saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalilautakunnan varapuheenjohtajana sekä saman verran saamelaisten

koulutusasiain yhteistyöelimen jäsenenä. Näiden tehtävien kautta perehdyin saamelaiseen koulutuspolitiikkaan sekä koulutusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon. Näitä kokemuksia ja tietoja olen pystynyt hyödyntämään tutkimuksen kielipesän toimintamallia tutkiessani. Olen myös ollut mukana kartoittamassa ja aloittamassa kahden kielipesän toimintaa Rovaniemellä ja Sodankylässä. Kokemukset ovat lisänneet tietouttani kielipesätoiminnan mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkimusta tehdessäni nämä tiedot ovat olleet erittäin merkityksellisiä ja auttaneet minua ymmärtämään kielipesätoiminnan toteutusta monista eri näkökulmista.

Saamelaisena tutkijana lähestyn aiheitani kulttuurin sisältä ja pyrin näin toteuttamaan etnologis-antropologisen tutkimuksen etiikan traditiota, jossa hahmotetaan kulttuurin käytänteitä sisältä käsin (Vakimo 2010). Olen tiedostanut haasteet, jotka koskettavat kulttuurin sisältä tulevan tutkijan positiota. Vaikka tutkijan yleensä odotetaan tuntevan saamelaisen historian, perinteet, kulttuurin ja kielen voidakseen tutkia saamelaista yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä (ks. Bull 2002), saamelaiselta tutkijalta odotetaan vielä enemmän. Tutkija tahtoo sekä hyödyttää omaa yhteisöään että toisaalta jakaa tietoa alkuperäiskansasta. Saamelaistutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan nämä vaateet ja etsimään uusia tapoja tuoda tutkimus osaksi yhteisöämme. Saamentutkimuksen tavoitteena on jakaa alkuperäiskansasta objektiivista tietoa ja tuoda kulttuurin sisäistä ääntä kuuluviin yhteisöä voimaannuttaen (ks. Länsman 2008; Sarivaara 2012, 100–101).

Useat päiväkirjamerkintäni käsittelevät ajatuksiani siitä, mitä merkitystä tutkimuksen toteuttamisen kannalta oli sillä, että olen itse saamelainen ja saamenkielinen. Kielipesässä vieraillessani käytin vain saamen kieltä lasten ja aikuisten kanssa. Poikkeuksia olivat sellaiset tilanteet, joissa teimme haastatteluja lasten ollessa päivänulla ja keskustelimme aikuisten kesken. Silloin saatoimme käyttää molempia kieliä. Mielestäni saamen kielen osaamiseni tuki kielipesän toimintaa ja antoi mahdollisuuden päästä sisään toimintaan. Ilman saamen kielen taitoa tutkimusta olisi ollut mahdotonta tehdä ja läsnäoloni kielipesässä, jossa saamen kielen omaksuminen edellyttää täysin saamenkielistä ympäristöä, olisi voinut olla toiminnalle jopa vahingollista. Minun ei tarvinnut miettiä puhetilanteita, vaan päinvastoin tunsin olevani tasavertaisessa asemassa kielipesäohjaajien kanssa:

*Kielipesäohjaaja tulee olohuoneeseen ja kysyy mikä on kärrynpyörä saameksi. Pohdimme yhdessä ja hän lähtee tarkistamaan sanakirjasta. Mietin hetken ja sanon, että voisin kysyä, kun en itsekään tiedä. Haen puhelimen ja lähetän tekstiviestin ystävättärelleni. Menen kielipesäohjaajan luo ja toteamme, että emme löydä sanaa sanakirjastakaan. Pian puhelimeni piippaa ja sieltä vastaus tulee: birrajorri. Hymyilemme yhdessä ja kirjoitan sanan päiväkirjaani.*  
(Pk 4.11.2014)

## 2 Kielikylpy ja kielipesät tavoitteinaan kaksikielisyys ja kielen elvytys

Kielikylpy on enemmistökieltä puhuville lapsille tarkoitettu kielenoppimismenetelmä. Kielikylpykielenä toimii alueen vähemmistökieli. Vähemmistökieleksi voidaan mieltää alueen alkuperäiskansan kieli sekä maassa virallisesti tunnustettu kieli tai maahanmuuttajien kielet. Mikko Saari (2006, 66) toteaa väitöskirjassaan, että syitä ruotsinkielisen kielikylpyopetuksen synnylle Suomessa ovat kaksikielisen yhteisön tarpeiden lisäksi aktiivisten vanhempien toiminta ja menetelmän tehokkuus lapsen kielitaidon kehittämisessä. Opetuksessa pyritään käyttämään ensikielen oppimisen kaltaista autenttista tilannetta kielen käytössä. Kielen oppimisessa painotetaan juuri kielenkäyttötilannetta, ei kielioppia. Kielikylpyopetukseen tulevien lasten ei tarvitse osata kielikylpykieltä etukäteen ja se soveltuu kaikille lapsille. Luokkatilassa opettaja saa käyttää 20 % ajasta puhumiseen, loput kulutetaan oppilaiden omatoimiseen pistetyöskentelyyn. Suomessa ruotsinkieliseen kielikylpyopetukseen tuleville lapsille ei tehdä kielitestejä. (Baker 2007, 150; Laurén 2000, 38.)

Kielikylpyopetuksen tavoitteena on saada lapsi käyttämään kielikylpykieltä sujuvasti ja rohkeasti erilaisissa arkipäivän tilanteissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa päiväkodissa tai koulussa.

Kielikylpytoiminnan alettua 1960-luvulla keskityttiin tutkimuskentällä lasten kouluosaavutusten tutkimiseen. Näiden vertailevien tutkimusten tarkoituksena oli selvittää, kuinka kielikylpykieli vaikuttaa äidinkielen ja muiden oppisisältöjen oppimiseen. Toisaalta tutkijat olivat myös kiinnostuneita siitä, kuinka paljon lapset oppivat kielikylpykieltä kielikylpykontekstissa. (Snow 1990, 157.) Lisäksi tutkijat selvittivät päiväkodissa aloitetun kielikylpykielen oppimisen vaikutusta äidinkielen kehittymiseen (ks. Lambert & Tucker 1978; Swain & Lapkin 1984).

## 2.1 Kielikylvyn kielenoppimisteoriat

Kielikylvyn toteutusta tukevat erilaiset kielenoppimisteoriat. Heidi Harju-Luukkaisen (2007, 52) väitöstutkimuksen mukaan kielikylpytutkimuksen kielenoppimisteoriat pohjautuvat sosiolingvistiseen teoriasuuntaukseen, sosiokulttuuriseen kielenoppimiseen ja ekologiseen kielenoppimisteoriaan. Näiden välillä voi olla yksittäisiä painotuseroja henkilöstön ja ympäristön näkökulmasta käsin.

Kielenoppimis- ja omaksumisteorioiden luokittelu on kirjavaa ja siihen vaikuttaa teorian, mallin ja paradigman linkittyminen toisiinsa. Huomio kiinnittyy myös siihen, että eri teorioissa painotetaan enemmän kielen omaksumista (engl. *language acquisition*) ja toisissa kielen oppimista (engl. *language learning*). Kielen omaksuminen edellyttää mielekästä, luonnollista vuorovaikutusta kohdekielellä, jossa puhujat eivät ole huolissaan puheensa kielellisestä ulkoasusta, vaan viestin ymmärtämisestä. Tietoinen kielen oppiminen taas pureutuu kielen yleisiin lainalaisuuksiin, kielioppiin ja kielen rakenteeseen ja ohjaa lasta huomioimaan ne. (Krashen 1981, 1.) Colin Bakerin (2006, 77) mukaan lapsen kielen kehittyminen on kolmeen ikävuoteen saakka omaksumista, jonka jälkeen kielen kehittyminen tarvitsee formaalia oppimista. Kielikylpytutkimuksessa kielen omaksumisen ja kielen oppimisen käsitteet kuvaavat saman ilmiön eri ulottuvuuksia, joten käsitteitä voidaan käyttää myös rinnakkain.

Kielenoppimisteorioiden voidaan katsoa seuranneen lingvistiikan, psykologian ja sosiologian kehityslinjoja (ks. Mitchell & Myles 2004, 29). Näiden pohjalta Rosamund Mitchell ja Florence Myles (2004, 2–3) jakavat kielenoppimisteoriat kolmeen suuntaukseen: lingvistisiin, psykologisiin ja sosiolingvistisiin suuntauksiin. Diane Larsen-Freeman ja Michael H. Long (1991, 220–298) muodostivat myös kolmiosaisen luokittelun nativistisista teorioista, ympäristöteorioista ja interaktionistisista teorioista. Seppo Tella ja Pirjo Harjanne (2004, 39) ovat täydentäneet Larsen-Freemanin ja Longin listaa lisäämällä neljänneksi luokaksi ekologiset teoriat. Heini-Marja Järvisen (2014, 69) mukaan kielenoppimisteoriat voidaan jakaa kieltä kielellisenä ilmiönä tarkasteleviin teorioihin ja kieltä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä tarkasteleviin teorioihin. Nämä kaksi pääluokkaa muodostaisivat psy-

kolingvistiset kielenoppimisteoriat, jotka lähestyvät kielen oppimista yksilön näkökulmasta ja jotka voitaisiin jakaa nativistisiin teorioihin ja kognitiivisiin teorioihin, sekä sosiolingvistiset kielenoppimisteoriat, jotka voitaisiin jakaa behavioristiseen kielenoppimiseen, Schumannin akkulturaatiomalliin, prosessoitavuusteoriaan ja sosiokulttuuriseen kielenoppimiseen.

Sosiolingvistiset kielenoppimisteoriat painottavat sosiaalisten lähtökohtien huomioon ottamista kielen oppimisessa. Kielen kehittyminen ei tämän niin sanotun ympyräteorian mukaan ole ainoastaan yksilön sisäinen prosessi vaan ensisijaisesti kielen oppiminen alkaa yksilön ympäristöstä. (Järvinen 2014, 77.) Sosiolingvistinen tutkimuskenttä voidaan jakaa kolmeen osaan riippuen siitä, puhutaanko itse kielestä, puhetilanteista vai kielenkäyttäjistä. Sosiolingvistisen tutkimustradition huomio on viime vuosikymmeninä kohdistunut muun muassa vähemmistökieliin ja uhanalaisiin kieliin sekä niiden käyttöön, kielenvaihtoon, kielenelvytykseen ja kielen suunnitteluun. (Paunonen 2009.)

Saamenkielisen kielikyllyn toteuttamisen kannalta mielenkiintoista sosiolingvististä suuntausta edustaa Schumannin akkulturaatiomalli, jonka mukaan sosiaalinen etäisyys vaikuttaa olennaisesti toisen kielen oppimiseen. Sosiaalinen etäisyys tarkoittaa ryhmän ominaisuutta koostuen eri tekijöistä, kuten yksilön integroitumisesta yhteisöön, yksilön ja yhteisön asenteista, sekä kulttuurisesta läheisyydestä tai etäisyydestä. (Schumann 1978, 77–86.) Sosiaalista etäisyyttä ilmentää myös psykologisen etäisyyden käsite, jota voi kuvastaa esimerkiksi kulttuurishokki tai yksilön omat henkilökohtaiset motiivit (Schumann 1978, 86–100). Lyhyesti kuvailtuna sosiaalinen etäisyys tarkoittaa kielen oppimisen näkökulmasta sitä, että mitä suurempi ryhmän etäisyys kielikylpykielestä on, sitä heikompa kielen oppiminen todennäköisesti on. Ihmisten kokemukset kielestä vaikuttavat kielen oppimisen motivaatioon.

Schumannin (1978) kehittäessä akkulturaatiomallia 1970-luvulla Yhdysvalloissa hänen koehenkilönsä olivat maahanmuuttajia. Tästä näkökulmasta sosiaalinen etäisyys voidaan tulkita kiinnostuneisuutena oppia uuden maan kieltä. Mitä läheisemmän sosiaalisen kontaktin henkilöt saavat, sitä mahdollisempaa kielen oppiminen voisi olla. Saamelaisten kielenvaihtoprosessia ja nykyisiä kielen elvytystoimia tarkasteltaessa Schumannin akkulturaatioteoriaa voidaan soveltaa sekä suhteessa suomen kieleen että suhteessa takaisin otettavaan saamen kieleen. Saamelaisten pakotetun kielenvaihdoksen tapahtuessa

1950- ja 60-luvuilla syntyi näille saamelaisille sukupolville, sekä aikuisille että lapsille, muuttunut suhde saamen kieleen. Tarkoitin tässä yhteydessä niitä perheitä, jotka menettivät kielensä. Millainen psykologinen etäisyys heille syntyi saamen kieleen ja miten se vaikuttaa vielä nykypäivänä näiden sukupolvien suhteeseen omaan silloin kiellettyyn äidinkieleensä? Toisaalta taas on relevanttia myös esittää kysymys siitä, miten sosiaalista etäisyyttä mitataan tilanteessa, jossa pienempi kieliryhmä pakkosulautetaan valtakieleen.

Edellä ensimmäiseksi esittämäni kysymys on varsin oleellinen kielipesän kielen omaksumismenetelmiä ja olosuhteita luodessa. Kielipesälästen kielen omaksumiselle tulisi Schumannin akkulturaatiomallin pohjalta luoda ympäristö, jossa sosiaalinen etäisyys on vähäinen eli jossa saamen kieltä arvostetaan, kielen oppimiseen muodostuu tarve ja halu sekä sen ympärille luodaan positiivinen ja kannustava ilmapiiri. Mitä paremmin nämä toteutuvat, sitä parempia kielen oppimistulokset mahdollisesti ovat. Jälkimmäinen esittämäni kysymys tarkastelee, miten nämä luetteleman piirteet toteutuvat kielensä menettäneissä saamelaisperheissä ja miten perheet pystyvät niiden avulla vähentämään psykologista etäisyyttä saamen kieleen henkilökohtaisella tasolla. Mitä paremmin yksilö on pystynyt hyväksymään ja ymmärtämään pakotetun kielenvaihdoksen ja sen seuraukset, sitä paremmin hän pystyy antamaan mahdollisuuden kielen takaisin ottamiselle. Tässä yhteydessä painottuvat erityisesti kielen arvo ennen ja nyt sekä ympäristön hyväksyntä. Esittelen luvussa 3.3 saamelaisten assimilaatiopainotteista historiaa, jonka pohjalta kielen elvytystoimiin on ryhdytty ja dekolonisaation toimia toteutettu.

Sosiolingvististen kielen omaksumisteorioiden joukkoon kuuluva sosiokulttuurinen teoria on kielikylvyn toteuttamisen kannalta hyvin merkityksellinen. Nimensä puolesta se ei kuitenkaan ole vain yksi teoria vaan muodostaa laajan teoreettisen orientaation. Sille ominaista on käsitys siitä, että sosiokulttuurisessa viitekehyksessä oppiminen tapahtuu historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin muodostamassa vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan kieli on keskeinen elementti, jonka avulla kulttuuri rakentuu ja välittyy sukupolvelta toiselle.

Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä kielen omaksumista pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa toimijat, vuorovaikutus, materiaalit ja symbolit kohtaavat. (Dufva 2013, 60.)

Sosiokulttuurisen teorian voidaan ajatella muodostuneen Lev Vygotskyn (1978, 1982, 1987) käsityksistä oppimisesta. Vygotskyn mukaan yksilön oppimista ohjaa sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa: ensiksi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja uudelleen, kun opitusta tulee osa yksilön sisäistä omaisuutta. Koska oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, painotetaan sosiokulttuurisessa oppimisessa muiden jäljittelyä. Jäljittely tukee oppimista ja on tärkeä osa opitun sisäistämistä. Opitun sisäistämisvaiheessa vuorovaikutuksessa opittu muuttuu yksilön omaisuudeksi. (Järvinen 2014, 85.)

Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppimisprosesseihin liittyy taitojen oppimisen lisäksi identiteetin muovautumisen näkökulma. Yksilön identiteetti muuttuu oppimisprosessien edetessä. Erityisesti kielen oppimisessa yksilön kielenpuhujan identiteetti muuttuu ja kehittyy. Sosiokulttuuriselle oppimiselle tyypillisiä ovat dynaamiset ja tilanteisiin sidoksissa olevat oppimistilanteet. Tämän vuoksi sosiokulttuurisia teorioita voi olla vaikea todentaa. Yksilön oppimisprosessia vuorovaikutustilanteissa voi olla vaikea osoittaa. Myös sitä, miten opitusta tulee osa yksilön sisäistä omaisuutta, voi olla vaikea osoittaa aukottomasti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö näitä prosesseja olisi olemassa ja kannattaisi tutkia. Haasteena voidaan pitää lähinnä prosessien todentamista huomioimalla myös jokaisen henkilön yksilölliset oppimisresurssit. (Järvinen 2014, 85.)

Tunnetuin sosiaalista konstruktivismia edustava vieraan kielen oppimisen teoria lienee Vygotskyn teoria, jossa hän korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä puheen oppimisessa (Vygotsky 1967/1977, 1982, 1992). Niin ikään Piaget'n kognitiiviseen konstruktivismiin perustuva näkemys kielen kehittymisestä vaiheittain on vaikuttanut varhaiskasvatuksen toteuttamiseen Suomessa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001; Piaget 1988; Piaget & Inhelder 1977).

Ekologinen kielenoppimisteoria perustuu kielen ja oppimisen erottamattomaan yhteyteen (van Lier 2004, 3). Kielen oppiminen on prosessi, jossa yhdistyvät kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit. Kyse on kokonaisuudesta, jossa kaikki kielen oppimiseen liittyvät elementit vaikuttavat toisiinsa sekä laajempaan kokonaisuuteen. (van Lier 2004, 4.) Ekologisen teorian taustalla on ekologinen lähestymistapa kognitioon, kieleen ja oppimiseen. Se perustuu Vygotskyn, Bahtinin, Peircen ja Deweyn ajatuksiin oppimisesta sosiokulttuu-



risessa viitekehityksessä. (van Lier 2000.) Tella ja Harjanne (2004, 452) kuvaavat ekologiseen kielenoppimisteoriaan pohjautuvaa kielen oppimista eläimen toimintaan viidakossa: pärjätäkseen sen on otettava koko viidakko haltuunsa ja käytettävä kaikkia sen resursseja itselleen mielekkäällä ja monipuolisella tavalla. Näin ollen voidaan ajatella, että jokainen lapsi käyttää ja hyödyntää samaa kielellistä tarjoumaa eri tavalla, mikä näkyy erilaisena oppimisena.

Tove Skutnabb-Kangas ja Robert Phillipson (2001, 1) painottavat, että kielten ekologisuus ei kuvaa ainoastaan kielten ympäristöä, vaan laajemmin kielten, ympäristön ja puhujien välisiä suhteita. Kielten ympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, biologista ja sosiaalista ympäristöä. Kielten monimuotoisuus (engl. *diversity*) on sidoksissa ympäristön monimuotoisuuteen. Kielet ovat yhteydessä alueensa historiaan ja elämään kokonaisvaltaisesti. Kielet ovat siten syntyneet alueensa tarpeista. Alkuperäiskansojen kielet osoittavat alkuperäiskansojen ja luonnon tasavertaisen suhteen ylläpitämistä. Alkuperäiskansojen kielen omaksumisprosessissa ei siten kehity ainoastaan yksilön oma identiteetti tai yksilön oma identiteetti suhteessa muihin ihmisiin, vaan pikemminkin kyseessä on identiteetin muovautuminen suhteessa koko ympäröivään yhteisöön, ihmisiin, eläimiin ja luontoon.

Esimerkiksi saamen kieli on tarkka luonnehtiessaan luonnonilmiöitä ja paikkojen nimityksiä (Lehtola 2015, 19). Saamen kielen sanasto sisältää lukuisia luonnon ilmiöihin ja säähän kuuluvia sanoja, joita ei muista kielistä löydy. Kieli liittyy siten vahvasti alueen biodiversiteetin muodostumiseen ja säilymiseen. Ilman saamen kielen osaamista, saamelaislapset jäävät osaksi kulttuurin sisäistä tietoa. Ekologisen kielenoppimisteorian näkökulmasta saamen kieli liittyy lapset osaksi saamelaiskulttuurin sisäistä vuorovaikutusta, sosiaalista kanssakäymistä sekä arvo- ja tietokäsitystä.

## 2.2 Kaksikielisyys kielikylyvyssä

Kielikylylyn tavoitteena on kaksikielisyys (engl. *bilingualism*; pohj.saam. *guovt-tegielatvuohhta*) (Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 51–52). Kun opetuksen tavoitteena on kaksikielisyys, sen määrittely on välttämätöntä (Saari 2006, 47). Saamelaisessa yhteisössä kyse on monikielisyudesta, jota on tukenut

läpi historian tapahtunut kulttuurien vuorovaikutus ja monikulttuurisuus saamelaisalueella (Lindgren 2000; Lähteenmäki 2004). Kielen omaksumisen tukemiseksi lastentarhanopettajien, hoitajien, isovanhempien ja vanhempien sekä kaikkien lasta ympäröivien aikuisten tulisi puhua saamen kieltä mahdollisimman paljon – silloinkin, kun he osaavat kieltä vain muutaman sanan. Lapsen kielen oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. 2–6-vuotiaana lapsi oppii keskimäärin yhdeksän uutta sanaa päivässä. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 46; Øzerk & Juuso 1999, 29–31.)

Suzanne Romaine (1995) on luokitellut lapsuuden kaksikielisyyden kielten omaksumismenetelmän mukaan viiteen eri ryhmään: yksi kieli–yksi henkilö, yksi kieli–yksi ympäristö, ei-hallitseva kotikieli ilman ympäristön tukea, yksi kieli–yksi henkilö kolmannen kielen kontekstissa ja toinen kieli ei vanhempien äidinkieli. Omaksumismenetelmää määriteltäessä tulisi vanhempien äidinkieli, ympäristön kieli ja lapselle puhuttu kieli ottaa huomioon.

Lasten kaksikielisyyttä on tutkittu maailmanlaajuisesti paljon. Tutkimukseeni kaksikielisyyss kontekstiin liittyy oleellisesti toiminnallisen kaksikielisyyden sekä rinnakkaisen kaksikielisyyden tutkimus. Ensimmäisissä kaksikielisyyss-tutkimuksissa tutkijat tutkivat usein omien lastensa kielen kehittymistä ja omaksumista. Seuraamalla omia lapsiaan tutkijat saivat runsaasti materiaalia ja mahdollisuudet pitkittäistutkimusten tekoon olivat erinomaiset. Ensimmäisiä lasten kaksikielisyyttä tutkivia olivat Jules Ronjat (1913) ja Werner F. Leopold (1939, 1947, 1949a, 1949b). Leopold tutki tyttärensä Hildegardin kielen kehittymistä kaksikielisessä ympäristössä. Myöhemmin myös Virginia Volterra ja Traute Taeschner (1978), George Saunders (1982, 1988) sekä Alvino E. Fantini (1985) ovat tutkineet simultaanin kaksikielisyyden kehittymistä kaksikielisissä perheissä. Elizabeth Lanza (1992, 1997) analysoi tutkimuksessaan kaksikielisten lasten kielen käyttöä erikielisten vanhempien kanssa. Suzanne Quayn (1995) tutkimuksessa selvitettiin miten kaksikieliset ekvivalentit (samanarvoisuudet) vaikuttavat kielten koodien yhdistymiseen. Quayn ja Lanzan tutkittavat eivät olleet heidän omia lapsiaan.

Lasten kaksikielisyyttä saamen kielen kontekstissa on tutkittu jonkin verran. Else R. Turi (1996) on tutkinut pohjoissaamenkielisten kuudesluokkalaisten verbien taivuttamista ja Johanna Johansen Ijäs (2011) simultaanisti kaksikielisen, alle kolmevuotiaan lapsen pohjoissaamen kielen verbien

taivutusmuotojen omaksumista. Berit Anne Bals (2002, 2004) on tutkinut pohjoissaamenkielisten lasten astevaihtelun omaksumista.

Tutkijat (ks. esim. De Houwer 1990, 1995, 1998; Jusczek 1993) esittävät, että johdonmukainen kahden kielen puhuminen lapselle tulisi aloittaa ikävuosien 0,1-2,0 aikana, sillä lapsi herkistyy äidinkieleen kuuden kuukauden iässä. Kuitenkin kielen oppiminen on alkanut jo sikiövaiheessa, kun sikiö alkaa reagoida kieleen ja rytimiin. Lapselle pitää puhua ja laulaa niin, että hän kuulee äänet. Erityisen tärkeää tämä on silloin, jos isällä ja äidillä on eri kielet. (Skutnabb-Kangas 1988, 42.)

Eric H. Lennebergin (1967, 128-130) mukaan kolmen kuukauden iässä lapsen ääntely on kurlausta, vinkaisuja ja kiljahduksia. Neljän kuukauden iässä lapsi muun muassa kääntää päätään muiden ihmisten äänten suuntaan ja etsii silmillään puhujaa. Viiden ja kuuden kuukauden iässä lapsen ääntelyyn tulee konsonanttiäänteitä ja kielten yleisäänähdyksiä, kuten prr-prr, ma, mo. Kahdeksan kuukauden ja yhden ikävuoden välissä lapsen ääntely ja puhe kehittyvät toistojen avulla-, ja imitoiden, jolloin ensimmäiset sanat voivat olla esimerkiksi äiti tai isä. Puolentoista vuoden iästä alkaen kahden vuoden ikään saakka lapsen kielen kehittymiselle on ominaista, että sanavarasto kasvaa hurjasti, ympäristön asioita opitaan nimeämään ja lauseita voi jo esiintyä kahden sanan mittaisina. Lennebergin (1967, 130) mukaan lapsen kielen kehittyminen elää hyvin aktiivista aikaa kahden ja puolen vuoden iästä kolmeen ikävuoteen. Tuolloin lapsi voi turhautua, jos ei tule ymmärretyksi. Oppimisen into on siten hyvin voimakas. Lapsi tahtoo nimetä kaiken ympärillään olevan ja on herkistynyt kuulemalleen.

Kaksikielisyyden vaikutuksia kielelliseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen on tutkittu paljon. Onkin todettu, että kaksikielisyys vaikuttaa myönteisesti juuri lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan lapsen kykyä ottaa vastaan ja käsitellä kieliä sekä käsitellä kielen symboleita. Kognitiiviset taidot kehittyvät, kun lapsi mekaanisen äänneiden ja sanojen jäljittelyn jälkeen alkaa yhdistää niihin merkityksiä. (Hassinen 2005, 82.) Useiden vuosikymmenien tutkimustulokset kaksikielisyydestä ovat osoittaneet, että 1900-luvun alkukymmenien käsitykset kaksikielisyyden haitallisuudesta eivät pidä paikkaansa. (Skutnabb-Kangas 1981, 69–73; Skutnabb-Kangas 1988, 59.) Useat tutkimukset, joissa tutkittiin kaksikielisten lasten kielen kehittymistä ja oppimistuloksia antoivat viitteitä siitä, että itse asiassa

kaksikieliset lapset omaksuvat helpommin uusia kieliä, menestyvät kognitiivisissa teksteissä keskimäärin yksikielisiä paremmin ja heillä on kehittyneempi metakielellinen kompetenssi kuin yksikielisillä. (Sundman 1998, 78–79.)

Tutkijat James Cummins (1976, 1–44) sekä Tove Skutnabb-Kangas ja Pertti Toukomaa (1977, 27–29) ovat esittäneet kielen oppimisen kognitiivisia vaikutuksia kynnysteorian (engl. *Thresholds theory*) avulla. Kynnysteoriassa on kolme tasoa ja kaksi kynnystä, jotka oppijan on ylitettävä, jotta kaksikielisyys tuottaa hänelle kognitiivista etua. Kynnykset kuvaavat kielten perustasoja, joiden yli oppijan on päästävä, jotta kaksikielisydestä muodostuu tasapainoinen ja positiivinen hyöty. Ensimmäisellä tasolla ovat oppijat, joilla on heikko kielitaito molemmissa kielissä. Toisella tasolla oppilailla on riittävä äidinkielen taito, mutta toisessa kielessä on puutteita. Kolmannella tasolla, jonne oppijoiden tulisi päästä, heillä on ikätasoonsa nähden hyvä kielitaito molemmissa kielissä. (ks. myös Cummins & Swain 1986,6.) Kynnysteoria korostaa kummankin kielen samanvertaista osaamisen tasoa, joka saavutetaan kieliä rinnakkain omaksumalla.

Ensikielen oppimisella on merkitystä myös toisen kielen oppimisessa, minkä vuoksi toisen kielen oppimisen lähtökohtana voidaan pitää juuri ensikielen oppimisen teoriaa (Laurén 2008, 16). Kaksikielisessä ympäristössä kasvava lapsi kohtaa päivittäin monia erilaisia kielitilanteita ja kielikontakteja. Lapsen suhtautuminen kaksikielisyteen muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kielellisten vähemmistöjen lapset voivat kokea ulkoista painetta enemmistökielen oppimisesta sekä perheen sisäistä painetta tulla kaksikieliseksi. Koulutusjärjestelmällä on suuri vastuu huolehtia näiden lasten korkeatasoisesta kaksikielisydestä. (Skutnabb-Kangas 1988, 74.) Monet vähemmistöryhmien lapsista elävät kaksikielisessä ympäristössä ja kaksikielisyys on täysin arkipäiväistä saamenkielisten arjessa. Saamelaisalueella voidaan puhua jopa monikielisydestä. Kaksikielisyys ei ole vain kielen puhumista tai kulttuurikontekstia, vaan se vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaisesti. Se on dynaaminen prosessi, jota muovaavat elämäntilanteet, sopeutuminen ympäristöön ja yksilön tarpeisiin. (Hassinen 2005, 13, 39.)

Marjo Savijärvi (2011) tutki väitöskirjassaan lasten kielen oppimisprosessia selvittämällä, miten lapset oppivat toista kieltä kielikylyssä. Keskusteluanalyytisessä tutkimuksessaan hän seurasi suomenkielisiä nelivuotiaita ruotsinkieli-

sessä kielikylvyssä kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden ajan. Tutkimuksen alussa, aloittaessaan ruotsinkielisessä kielikylvyssä, lapset tulkitsivat ruotsia kuin se olisi suomea. He poimivat opettajan puheesta sanoja, jotka kuulostivat suomelta ja tulkitsivat niitä kuin ne olisivat suomen kieltä. Seuraavaksi lapset alkoivat käyttää opettajalta kuulemiaan ruotsinkielisiä ilmaisuja osana suomenkielistä puhettaan. Savijärven tutkimustuloksista voidaan todeta, että kielikylpylapset oppivat kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana valtavan paljon ruotsin kieltä ja että oppiminen ei tapahdu itsestään vaan se edellyttää pitkäkestoista, intensiivistä osallistumista. Savijärven mukaan on tärkeää, että lapsia rohkaistaan täysipainoiseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen niillä resursseilla, jotka heillä on hallussaan. (Savijärvi 2011, 138.)

Myönteisiin tuloksiin kaksikielisyydestä vaikuttavat olennaisesti lapsen yksilölliset ominaisuudet, kielten omaksuminen ja kieliin suhtautuminen. Lapsena kielten oppiminen voi olla osa luontaista toimintaa, leikkiä ja vuorovaikutusta. Kielen oppiminen on helpompaa, kun lapsi on vielä avoin ja uskaltaa kokeilla, eikä hänen aikaansa vie vielä muut tehtävät kuten aikuisilla. (Hassinen 2005, 50.) Lapsen kanssa voidaan noudattaa erilaisia kaksikielisyyttä tukevia strategioita, jotka sopivat kaikille aikuisille niin perheissä kuin päiväkodeissa ja kouluissa käytettäväksi. Näitä strategioita ovat: minimaalisen ymmärryksen strategia, jossa aikuinen vaatii kontekstin mukaista kieltä; selvityksiä ja korjauksia vaativa strategia, jossa aikuinen pyytää selvennystä; toisella kielellä toistamisen strategia, jossa aikuinen toistaa lapsen lausuman kontekstin mukaisella kielellä; strategioiden vaihtaminen, jossa aikuinen ei välitä lapsen käyttämästä kielestä ja jatkaa keskustelua; sekä kielenvaihdon strategia, jossa aikuinen vaihtaa kieltä kesken keskustelun. (Hassinen 2005, 54.)

## 2.3 Kielikylvyn käytännön toteutus

Kielikylvyn käytännön toteutus perustuu vahvasti lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, jossa keskiössä on lapsi ja hänen toiveensa, mieltymyksensä, tavoitteensa ja toimintansa. Lapsen oma henkilökohtainen kielellinen kehitys, sen ulottuvuudet ja tavoitteet ovat kielikylvyn toteutuksen ydin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opittavien tietojen ja taitojen lisäksi opitaan myös

kyseisen yhteisön ja kulttuurin tyypillisiä arvoja, normeja, toiminta- ja ajattelutapoja sekä asenteita (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127, 184). Jim Cummins (1995, 1998) mukaan kielikylpy on muuttunut ja kehittynyt pedagogikaltaan paljon vuosien saatossa. Työskentelytavat ovat kehittyneet opettajakeskeisestä opetuksesta lapsikeskeiseen toimintaan. Kielikylvyn käytännön toteutuksen kulmakivi on kielen käyttö, johon kaikki toiminta perustuu.

Kielikylvyssä aikuiset pyrkivät aktiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, jotta he kuulisivat mahdollisimman paljon kielikylpykieltä. Kielikylpyohjauksella ja opettajilla on oppilaisiinsa vain yksi kielellinen rooli, kun noudatetaan Grammontin periaatetta yksi kieli–yksi aikuinen (Buss & Laurén 1997, 22). Poikkeuksiakin on. Esimerkiksi Suomen ruotsinkielisen kielikylvyn kentällä on Kauniaisten kielikylpyopetus, jossa opettaja puhuu oppilaiden kanssa sekä suomea että ruotsia oppitunnista riippuen (Harju-Luukkainen 2013b). Kouluopetuksessa vuorovaikutusta ja lapsen puheen tuottamisen kehittymistä tuetaan opettajan puheajan kontrolloimisella. Kielikylpyopetuksessa opettajan puheen määrä tulisi olla alle viidesosa opetuksen keston pituudesta. (Mård 1997, 28.)

Aikuiset antavat lapsille mahdollisimman paljon virikkeellistä toimintaa, joka aktivoi myös kielen oppimista. Toiminnassa lapsen ymmärtäminen asetetaan etusijalle siten, että ensimmäisenä tavoitteena on kuullun ymmärtäminen, ei lapsen oma puheen tuottaminen. Mikäli lapsi vastaa omalla ensikielillään, aikuinen osoittaa ymmärtävänsä sitä, mutta vastaa kielikylpykielellä takaisin. Keskiössä on jokaisen lapsen yksilöllinen kielen kehittyminen ja sen positiivinen tukeminen. Kielen kehitymisprosessin aikana ja erityisesti sen alkuvaiheessa lapsi saa halutessaan kommunikoida ensikielillään. (Björkund, Buss, Laurén & Mård 1998, 176–179; Laurén 1996, 24–25.)

Passiivisen kielitaidon kehittymistä voidaan kuvata kolmen vaiheen avulla. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja toistaa sanomansa useaan kertaan, jotta lapset ymmärtävät. Toisessa vaiheessa lapsi tulkkaa opettajan kielikylpykielisen sanoman toisille lapsille heidän ensikielillään. Kolmannessa vaiheessa lapsi ei ole ymmärtävinään sanomaa. Näiden kolmen vaiheen jälkeen lapsen aktiivinen kielikylpykielen käyttö lisääntyy. (Vesterbacka 1991b, 67.)

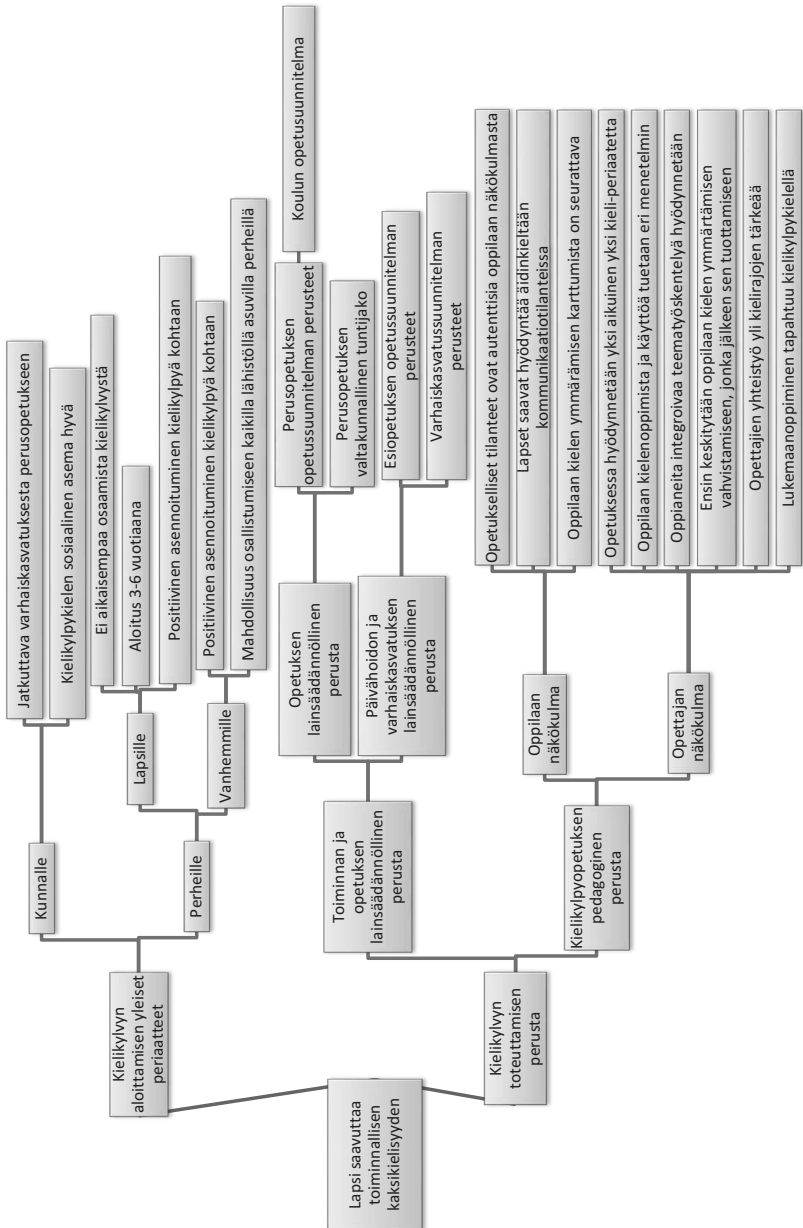
Aikuinen voi myös toiminnallaan ja erilaisilla eleillä auttaa lasta ymmärtämään (Laurén 2008, 60). Esimerkiksi holofraasin toistaminen auttaa lapsia ymmärtämään tapahtumien sisältöjä. Holofraasit voivat olla muun muassa

yhden sanan lauseita, suoria kysymyksiä ja kehoituksia ja varoituksia. Niiden yhtenäisenä tunnuspiirteenä on kielen virheettömyys. Holofraasien käyttö käyttö lasten puheessa jatkuu aina siihen saakka kunnes lapsen kielen kehitys etenee luovaan kielentuottamiseen. (Versterbacka 1991b, 72–74.)

Kun lapsen kielen kehitystä tuetaan erityisesti lähikehityksen vyöhykkeellä, kutsutaan toimintaa nimellä ”scaffolding”. Vygotskyn (1978) mukaan lapsen lähikehityksen vyöhyke (engl. *zone of proximal development*, ZPD) tarkoittaa lapsen todellisen osaamisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppimisessa keskitytään lapsen juuri kehitymässä oleviin toimintoihin. Tällaisissa tilanteissa lapsi etenee omien taitojensa ääri rajoilla ja häntä ohjataan vain tilanteissa, joissa hänen omat taitonsa eivät vielä riitä tehtävän suorittamiseen täysin itsenäisesti.

Kielikylvyn käytännön toteutuksessa on joitakin toiminta- ja reunaehtoja. Kielikylpyopetuksessa oleellista on, että oppilas oppii ymmärtämään sanoman (puhutun) sisällön ja pystyy kommunikoimaan kielikylpykielillä. Kun lapsi hallitsee kielikylpykielen ja alkaa itse olla kiinnostunut sen kieliopillisista muodoista, voidaan aloittaa muodollinen kieltenopetus. (Mård 1997, 28.) Lapsi omaksuu kielen mieluisassa ja autenttisesti vuorovaikutuksessa, jolloin vuorovaikutuksen tasolla tapahtuva muodollinen kieliopin oppiminen on mahdollista. Kielikylpytoiminnan taustalla voidaan ajatella olevan neljä kontekstuaalisuuden tasoa: kielellisen, tiedollisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tasot (Saari 2006, 41). Kuvio 1 esittelee mukailien Harju-Luukkaisen kuviota (2013a, 10) ruotsinkielisen varhaisen täydellisen kielikylvyn tavoitteista ja kielikylvyn toteuttamisen ja aloittamisen yleisistä periaatteista.

Kuviossa kielikylpyopetus on jaettu oppilaan ja opettajan näkökulmiin. Oppilaan näkökulmasta pedagogista perustaa luovat 1) opetukselliset tilanteet, jotka ovat autenttisia, 2) oman äidinkielen hyödyntäminen kommunikointitilanteissa sekä 3) kielen ymmärtämisen karttumisen seuranta. Opettajan näkökulmasta pedagoginen perusta luodaan 1) hyödyntämällä opetuksessa yksi aikuinen–yksi kieli-periaatetta, 2) tukemalla oppilaan kielenoppimista ja käyttöä eri menetelmin, 3) hyödyntämällä oppiaineita integroivaa teematyöskentelyä, 4) keskittymällä ensiksi oppilaan kielen ymmärtämisen vahvistamiseen ja vasta sen jälkeen tuottamiseen, 5) hyödyntämällä opettajien välistä yhteistyötä yli kielirajojen sekä 6) käyttämällä lukemaan oppimisessa kielikylpykieltä.



Kuvio 1. Varhaisen täydellisen kielikylvyn tavoite, kielikylvyn toteuttamisen ja aloittamisen yleiset periaatteet. (Mukaellen Harju-Luukkaisen kuviota 2013a, 10).



Kielikylvyn peruseriaatteet painottuvat eri tavoin eri kielikylvyn muodoissa. Esimerkiksi Kataloniassa toteutetussa katalaanin kielen kielikylvyssä toimintaa toteutetaan kouluissa, jotka nojaavat Maria Montessorin ja Rosa Sensatin kasvatusnäkemysiin (Laurén 2000, 153–154). Josep Maria Artigalin (1993, 34–36, 39–40) mukaan katalonialainen kielikylpyopetuksen malli perustuu seuraavaan kahdeksaan lähtökohtaan:

1. opetuksessa olevien lasten äidinkielellä on määrällisesti tai laadullisesti arvostettu asema, jotta lasten äidinkielen identiteetti sekä äidinkielen osaaminen eivät kärsi opetuksessa,
2. oppilaat suhtautuvat positiivisesti kieltä ja vieraskielistä koulua kohtaan ja kielikylpyohjelmaan liittyminen on vapaaehtoista,
3. opettajan kielellinen kompetenssi on riittävän hyvä tai he ovat itse kaksikielisiä,
4. opettaja puhuu lapselle vain kielikylpykieltä,
5. opettajilla on erittäin hyvä didaktinen pätevyys, jotta kielellinen vuorovaikutus muodostuu tehokkaaksi ja merkitykselliseksi lapselle,
6. lapsen äidinkielen osaamista pidetään merkityksellisenä ja hänen tulee saavuttaa samat akateemiset valmiudet sekä kielikylpy- että äidinkielellä,
7. lapset laitetaan täysin katalaaninkieliseen opetukseen sekä
8. lapsista 70–100 prosenttia edustaa sosiaalisesti vahvempaa kieltä eli espanjaa. (Artigal 1993, 34–36, 39–40.)

Harju-Luukkainen (2007, 146–148) nimeää kielikylpypäiväkodissa käytettäviksi pedagogisiksi lähestymistavoiksi leikkipedagogiikan, draama-pedagogiikan, musiikkipedagogiikan ja tietokonepedagogiikan. Marguerite A. Snow (1990, 161) on tutkinut kielikylpyopettajien opetustekniikoita ja koontanut niistä kymmenkohtaisen listan. Nämä kymmenen opetustekniikkaa ovat hyvin tyyppillisiä kielikylpyluokissa käytettäviä tekniikoita.

Taulukko 2. Kielikylpyopettajien käyttämät opetusstrategiat/tekniikat (Snow 1990, 161).

1. Elekielen runsas käyttö	Opettajat saavat erityisesti alkuvaiheessa oppilaat ymmärtämään kieltä käyttäen pantomiimia, eleitä ja ilmeitä puheen rinnalla.
2. Opetusrutiinin runsaus	Opettajan on tarjottava paljon ohjeita ja organisatorisia rakenteita lapsille. Oppilaat voivat arvata tai päätellä asian, vaikka he eivät ymmärräkään kaikkea.
3. Kielen ymmärtämisen tukeminen taustatiedoin	Kielikylpyopettaja pyrkii yhdistämään käsiteltävän asian aikaisemmin opittuun. Hän huolehtii, että oppilaille muodostuu asiasta oikea kuva.
4. Havaintomateriaalin runsas käyttö	Kielikylpyopettaja auttaa oppilasta ymmärtämään toista kieltä kuvien ja esineiden avulla luodakseen kokonaisvaltaisia oppimistilanteita.
5. Aikaisemmin käsitellyn asian kertaus	Ennen uuteen asiaan siirtymistä opettajan on varmistettava oppilaiden edellisen asian ymmärtäminen selvittämällä oppilaiden ymmärtämisen taso.
6. Kielen monipuolinen käyttö tunneilla	Kielikylpyopettaja antaa oppilaille monia mahdollisuuksia ymmärtää kieltä käyttämällä paljon toistoa, synonyymejä ja yhteenvetoja.
7. Mallina toimiminen	Kielikylpyopettaja on yleensä ainoa kielimalli oppilaille. Selvä ääntäminen ja useat toistot kehittävät oppilaita ymmärrettävän toisen kielen käyttäjiksi.
8. Epäsuora virheiden korjaus	Kielikylpyopettajat korjaavat kielivirheet toistamalla oppilaiden vastaukset oikeassa muodossa.
9. Vaihtelevien opetusmenetelmien ja tehtävien käyttö	Kielikylpyopettaja käyttää monenlaisia opetusstrategioita sekä kielen että asiasisältöjen opettamiseen. Hän huomioi oppilaiden oppimistyylit.
10. Ymmärtämisen tarkistaminen	Kielikylpyopettajan on jatkuvasti tarkistettava oppilaiden ymmärtäminen monenlaisin arviointimenetelmin.

Harju-Luukkainen (2007, 133) on jakanut nämä Snown opetustekniikat väitöskirjassaan *tiedostamattomiin* ja *tiedostettuihin tekniikoihin* kielitaidon tukemisessa kielikylpypäiväkodissa. Vaikka tekniikoita ei voida täysin pitää vain joko tiedostamattomina tai tiedostettuina, Harju-Luukkainen haluaa tällä jaottelulla korostaa tiedostetun toiminnan laajuutta erityisesti kielikylpypäiväkodissa. Hänen mukaansa *elekielen runsas käyttö* on oleellinen kielikylvyn tiedostamaton toiminta. Elekielen käyttö kuuluu olennaisesti kielikylpyohjaajan työhön puhutun kielen rinnalle. Elekieli voi olla ilmeitä,

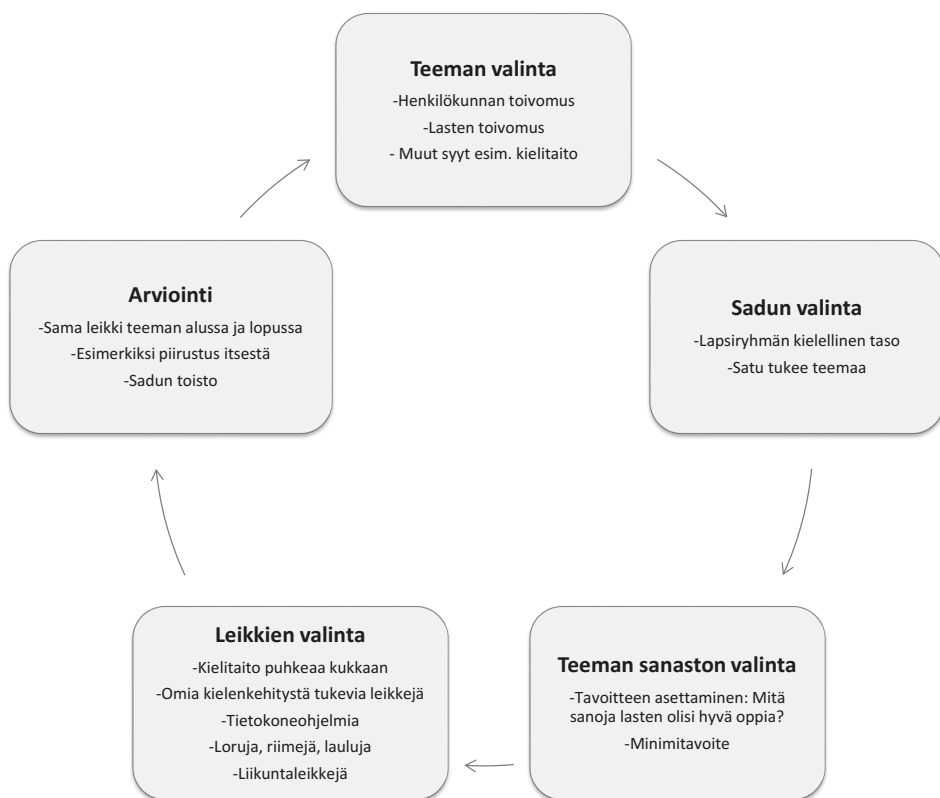
eleitä, kehonkieltä ja äänenpainoja, joiden avulla kielikylpyohjaaja tarkistaa lapsen ymmärtämistä.

Kielikylpypäiväkodin tiedostettuihin tekniikoihin kuuluu Harju-Luukkaisen (2007, 133–135) mukaan *rutiinien runsaus*, joka auttaa lasta arvaamaan ja päättämään toiminnan ja puhutun sisältöä. Rutiinien mukana *kerrataan* asioita ja voidaan samalla varmistaa, millä tasolla lapsi ymmärtää asiat. Myös *epäsuora virheiden korjaaminen* on hänen mukaan tiedostettua toimintaa, jossa väärät ilmaisut toistetaan oikeassa muodossa positiivisessa hengessä. Samalla kielikylpyohjaaja toimii lapsen *kielellisenä mallina*. Kielikylpyohjaajan kielellisen mallin rooliin kuuluu myös kielen *monipuolinen käyttö* ja *yhteen-  
vetojen tekeminen* päiväkodissa. *Vaihtelevat opetusmenetelmät* ja *materiaalit* ovat tiedostettuja tekniikoita, joiden avulla voidaan huomioida lasten erilaiset oppimistyyliä ja kielen omaksumismenetelmät. Esimerkiksi *kielen ymmärtämisen tukeminen taustatiedoin* on tärkeä osa kielikylpyopetusta. Nämä vaihtelevat opetusmenetelmät auttavat lasten *ymmärtämisen tarkistamisessa*.

Erilaiset *havaintomateriaalit* kuuluvat oleellisesti kielikylpypäiväkodin toimintaan. Niitä tulee tietoisesti käyttää ja laittaa myös esille runsaasti. Lisäksi *kommunikaatiotilanteisiin kannustaminen* erilaisten strategioiden avulla on oleellinen osa kielikylpyohjaajan työtä. Tekniikan tarkoituksena on saada lapsi huomaamattaan aktiiviseksi osapuoleksi keskusteluissa. (Harju-Luukkainen 2007, 135.)

Näiden opetustekniikoiden käytössä on otettava huomioon lasten toisen kielen oppimisen edellytykset. Skutnabb-Kankaan (1988, 98-101) mukaan lapsi tarvitsee kaksikielisessä opetuksessa useampia ja pidempiä taukoja, ettei hän väsy. Väsyneenä keskittyminen herpaantuu ja oppiminen tyrehtyy. Toiseksi on kiinnitettävä huomiota siihen seikkaan, että lapsi voi menettää tietoa, jos hän ei ymmärrä kaikkea. Opetustekniikoiden tulee siten tukea kokonaisvaltaisesti lapsen oppimista, vaikka lapsi ei jotain yksittäistä sanaa ymmärtäisikään. Lisäksi Skutnabb-Kangas (1988, 102-104) huomauttaa, että mikäli lapsi ei ymmärrä riittävästi puhetta, hän voi sulkea siltä korvansa kokonaan ja olla henkisesti poissaoleva. Lapsi voi myös valita tietoisesti kuuntelemattomuuden säilyttääkseen itseluottamuksensa. Tällöin lapsi voi uskotella ymmärtävänsä kyllä, jos kuuntelisi, mutta ei kuuntele, koska pitää kuulemaansa niin tylsänä. Todellisuudessa hän haluaa säilyttää terveen itseluottamuksensa.

Kielikylpy perustuu päiväkodeissa pääosin teematyöskentelyyn (ks. Mård 1995, 142). Teematyöskentely on pedagoginen menetelmä, jossa toiminta tapahtuu jonkin etukäteen määritellyn teeman tai tapahtuman ympärillä. Harju-Luukkaisen (2007, 143) mukaan teematyöskentely tulee suunnitella hyvin etukäteen. Suunnitelmallisuudessa otetaan huomioon lasten kokonaisvaltainen, teemoitettu kielen omaksuminen. Suunnittelu alkaa teeman valinnasta. Sen jälkeen valitaan toiminta, esimerkiksi satu. Sitten pureudutaan suunnittelemaan teemaan liittyvää opittavaa sanastoa, joka on tarkoitus opettaa lapsille. Tämän jälkeen valitaan teemaa tukeva leikki ja lopuksi tehdään arviointi.



Kuvio 2. Teematyöskentelyn suunnittelumalli mukaellen Harju-Luukkaista (2007, 143).

Teeman valintaa ja sen toteuttamista varten Harju-Luukkainen (2007,144) on luonut teematyöskentelyn rungon, joka on seuraavanlainen:

### Teeman valinta

- vuoden alussa tehdyt suunnitelmat suuntaavat valintaa
- varhaisopetus suunnitelma suuntaa valintaa
- lasten kielelliset tarpeet suuntaavat valintaa
  - teemaan liittyvän käsiteltävän sanaston valinta
  - kielitaitoa kehittävän materiaalin kokoaminen
    - satujen valinta
    - kieltä kehittävien leikkien valinta
    - tietokonepedagogisten apuvälineiden valinta
    - lorujen, riimien ja laulujen valinta
    - muun materiaalin valinta
    - teeman toteutuksen tarkempi suunnittelu
    - lasten kielellisen osaamisen alkuarviointi
    - teeman toteutus
  - lasten kielellisen osaamisen loppuarviointi

## **2.4 Kielikylpy vähemmistökielten elvyttäjänä**

Kielikylpytoimintaa ja menetelmiä koskevia tutkimuksia on tehty lukuisia. Ensimmäisiä varhaiskasvatuksessa tapahtuvan kielikylvyn tutkijoita ovat olleet Weber ja Tardif (1991a, 1991b), jotka kehittivät ranskankielisen testin, jonka avulla voidaan mitata päiväkotikäisten kielellisiä taitoja. Testissä käytetään nukkea, joka on ”ujo, eikä osaa kielikylpykieltä”. Testissä lapset auttavat nukkea kielikylpykielisten ilmaisujen tulkitsemisessä ja muotoilemisessa. Kielellisten taitojen lisäksi tutkimus on kohdistunut myös kielikylpyopetuksen kokonaisvaltaiseen tuloksellisuuteen (de Courcy 2002; Lapkin, Swain & Shapson 1990). Roy Lysterin (1999, 81–91) mukaan ranskankielisestä kielikylvystä tehdyt tutkimukset voidaan jakaa kolmeen kehitysvaiheeseen: 1) produktio-orientoituneet, 2) prosessorientoituneet sekä 3) produktio-orientoituneiden ja prosessorientoituneiden tutkimusten yhdistelmänä tehdyt eksperimentaaliset

luokkahuonetutkimukset. Näille tutkimuksille tyypillisenä Lyster (1999, 81) näkee lingvistisen näkökulman lisäksi lasten oppimistulosten korostamisen ikään kuin oikeutuksena ohjelman käyttämiselle.

Suomessa ruotsinkielistä kielikylpyä on tutkittu perusteellisesti sen alkuajoista lähtien. Tutkimuksia ovat toteuttaneet jo tuolta ajalta kielikylpyä kehittämässä mukana olleet henkilöt. Samalla tavalla inarinsaamen kielen kielenelvytyksessä mukana olleet ihmiset ovat itse tutkineet kielen elvytystä ja sen toteuttamista. Annika Pasanen (2003, 2015) on tutkinut inarinsaamen kielen elpymistä yksilö- ja yhteisötasolla. Marja-Liisa Olthuis, Suvi Kivelä ja Tove Skutnabb-Kangas (2013) ovat kirjoittaneet aikuisten inarinsaamen kielen elpymisestä CASLE-menetelmän avulla. Ruotsinkielistä kielikylpyä koskettavat tutkimukset on kirjoitettu lähinnä kielitieteen näkökulmasta (Harju-Luukkainen 2013a, 11). Ensimmäiset kielikylpyä koskevat tutkimukset keskittyivät ruotsinkielisessä kielikylvyssä olevien lasten sanaston hallintaan (Björklund 1994; Vesterbacka 1991a). Keskittymällä kielen hallintaa koskevaan tutkimukseen pystyttiin arvioimaan kielikylpymenetelmän luotettavuutta (Laurén 2000, 100–101).

Kielikylpytutkimusta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta, kielitieteellisestä sekä kasvatustieteellisestä, mutta kuitenkin aina yhtenä kokonaisuutena. Useat tutkijat ovat painottaneet lingvistisen ja didaktisen tutkimuksen merkitystä kielikylvyn kokonaistarkastelussa. Södergårdin (2002, 40–51) mukaan Suomen kielikylpytutkimuksen voi jakaa produktio-orientoituneeseen ja prosessorientoituneeseen tutkimukseen. Ensimmäisen ja toisen kielen kehittymisestä kielikylvyssä on tehty pitkittäistutkimuksia (Björklund 1996) sekä poikittaistutkimuksia ja tapaustutkimuksia eri vuosiluokilla (Berglund 2008; Buss 2004; Laurén 2003; Mård 2002). Tutkimuksen kohteina ovat olleet lapsen toisen kielen oppimisen ymmärtäminen (Mård 1994; Vesterbacka 1991a) ja toisen kielen tuottamisen tutkiminen (Björklund 1994, 1996; Buss 2002; Gustavsson 1994; Mård 1997; Savijärvi 2011; Vesterbacka 1991a).

Suomessa ruotsinkielisen kielikylvyn tutkimusta on tehty erityisesti Vaasaan yliopistossa, jossa tärkeimpänä tutkimuskohteena on kaksi- ja monikielisyys, erityisesti varhainen täydellinen kielikylpy ruotsin kielellä. Kielikylpyoppilaiden eri kielten kehittymisen tieteellisen seurantatutkimuk-

sen lisäksi on syvennytty tarkastelemaan kielipedagogisia näkökulmia. (Ks. Bergström 2002.) Ruotsinkielistä kielikylpyä käsittelevät tutkimukset ovat tietoisesti pyrkineet teorian ja käytännön vuorovaikutukseen. Tutkimukset käsittelevät oppimistulosten lisäksi opetusmenetelmien kriittistä pohdintaa kielenkehityksen näkökulmasta sekä opetusmenetelmien ja vuorovaikutuksen vaikutusta kielen kehitykseen. Lisäksi Oulun yliopistossa ja Åbo Akademiassa on tehty kaksi kasvatustieteen alan väitöskirjaa kielikylvystä (Bergroth & Björklund 2013, 95).

Edellä mainittujen tutkimusten ja raporttien lisäksi kielikylvyn tilanteesta on tehty Suomessa erilaisia selvityksiä ja kartoituksia. Ruotsinkielisestä kielikylvystä kirjoitetuissa raporteissa käsitellään muun muassa kielitaitotasojen mittaamisen metodologisia valintoja. (Bergroth & Björklund 2013, 95.) Ensimmäinen koko maan laajuinen kartoitus ruotsin ja suomen kielikylvystä peruskoulun ala- ja yläasteella tehtiin vuosina 1998–1999 (Buss & Mård 1999). Kartoituksessa selvitettiin, muun muassa millaista opetusta kielikylpytermiin linkittyen toteutettiin ja millaisia opettajaresursseja oli saatavilla. Kartoituksesta koostettiin myös toinen osa, jossa keskityttiin käsittelemään muun muassa kotimaisten kielten ja vieraskielisten kielikylpyohjelmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä (Sved 2000). Vuonna 2012 toteutettiin laaja kuntatason selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa (Kangasvieri ym. 2012).

Esittelen seuraavaksi tarkemmin kansainvälisesti merkittävän Kanadan ranskankielisen kielikylpymallin sekä Suomessa menestyksekkäästi toteutetun ruotsinkielisen kielikylpymallin lähtökohtia.

### **2.4.1 Kanadan ranskankielinen kielikylpy**

Kielikylpyopetuksen kehittämisen ja sen peruseriaatteiden ymmärtämisen kannalta merkittävä on Kanadan kielikylpyopetuksen malli, sen historia ja peruseriaatteet. Kanadan kielikylpyopetus kattaa 2010-luvulla monia erilaisia kielikylpymalleja, mutta ne kaikki ovat saaneet alkunsa vanhempien aloitteellisuudesta.

Kielikylpyopetus kehitettiin Kanadassa, Montrealin esikaupungissa St. Lambertissa 1960-luvulla. Lähtökohtana kielikylpyopetuksen kehittymiselle

Kanadassa oli maan muuttuminen virallisesti kaksikieliseksi vuonna 1969. Kaksikieliseksi muuttumisen jälkeen oli välttämätöntä osata molempia kieliä, sekä englantia että ranskaa. Kielitaidolla oli selkeä yhteiskunnallinen arvo taloudellisen, poliittisen, tiedollisen ja kulttuurisen taustansa vuoksi. Erityisesti lasten vanhemmat kokivat, että englanninkieliset lapset oppivat ranskaa paremmin kavereiden kanssa leikkiessään kuin koulussa. He vaativat kielenopetuksen menetelmien muuttamista, jotta ranskan kielestä voisi tulla todellisesti käytettävä kieli. Jo ennen maan virallista kaksikielistymistä englanninkieliset vanhemmat olivat ajaneet aktiivisesti kaksikielisyyttä ja ranskan kielen oppimista. He olivat laittaneet lapsiaan ranskankielisiin kouluihin, jotta lapsilla olisi mahdollisuus myös toisen kielen oppimiseen. (Elomaa 2007, 86; Laurén 2000, 60.)

Englanninkielisten lasten määrä ranskankielisissä kouluissa johti kuitenkin siihen, että englannin kieli pysyi lasten arkikielenä. Syynä tähän voi olla ranskan kielen opetuksen menetelmät, jotka eivät tavoitteista huolimatta tuoneet kieltä lasten arkitilanteisiin puhutuksi kieleksi. Ranskankieliset vanhemmat huolestuivat kielitilanteesta ja saivat oikeuden rajoittaa englanninkielisten lasten määrää ranskankielisissä kouluissa. Tämä sai englanninkieliset vanhemmat vaatimaan parempaa ranskan kielen opetusta kouluihin. Englanninkielisiin kouluihin lisättiin ranskan kielen opetustuntiresursseja sekä hankittiin uusia ranskan kielen materiaaleja. Tämä ei ollut vanhempien mielestä riittävää, sillä lapset eivät edelleenkään saavuttaneet riittävän hyvää kielitaitoa. (Elomaa 2007, 86; Laurén 2000, 60.)

Montrealin englanninkielinen väestö nosti esille huolen siitä, että pelkkä englannin kielen taito ei tulevaisuudessa riittäisi Quebecin alueen talouden ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Lasten vanhemmat kokivat, että perinteinen kielenopetus ei ollut riittävää ja vaativat tehokkaampaa kielenopetusta kouluihin. Montrealin kaupungin St. Lambertin asuinalueelta lähti esitys ranskankielisen kielikylpyopetuksen järjestämisestä. McGillin yliopiston tutkijaryhmä ryhtyi kartoittamaan opetuksen toteuttamismahdollisuuksia ja ensimmäinen kielikylpypäiväkoti aloitti toimintansa syksyllä 1965. Toiminta jatkui seuraavina vuosina myös koulussa. (Genesee 1987, 9; Lambert & Tucker 1978, 3; Laurén 2000, 59–60; Siguán & Mackey 1987, 84–88.)

Kielikylpyopetuksen tavoitteiksi asetettiin englanninkielisten lasten toiminnallisen ranskan kielen taidon edistäminen, oppilaiden äidinkielisten



taitojen kehittäminen ja opetussuunnitelmassa asetettujen eri oppiaineiden tiedollisten tavoitteiden toteutumisen turvaaminen. Lisäksi tavoitteena oli, että näillä painotuksilla lapsi saavuttaa kielikylpykielen osaamisessa äidinkieltä vastaavan tason. Vanhemmat ja koulun väki huomasivat, että opetuksen avulla voitaisiin myös kehittää eri kieliä ja kulttuureja edustavien ihmisten välistä yhteisymmärrystä. (Genesee 1987, 9–13; Lambert & Tucker 1978.)

Kanadalaisen kielikyllyn peruseriaatteena on, että kielikylpyyn osallistuvat lapset ovat alueen valtakielen edustajia ja heille opetetaan alueen vähemmistökieltä. Kielikylpyopetuksen toteutuksessa olennaista on, että lapsen äidinkieltä ja kulttuuria kunnioitetaan. (Genesee 1987, 14–18; Siguán & Mackey 1987, 85, 87–88.) Kanadassa alkanutta kielikylpyopetuksen mallia kutsutaan varhaiseksi täydelliseksi kielikylvyksi, joka aloitetaan lastentarhassa ja jossa käyttökielenä on vain kielikylpykieli (Genesee 1987, 12, 20–21; Lambert & Tucker 1978). Täydellinen kielikylpy on Kanadassa suosituin kielikylpyopetuksen malli ja se on todettu erittäin tehokkaaksi (mm. Baker 2006; Laurén 2000). Sen rinnalle nousi pian myös muita erilaisia kielikylpyopetuksen malleja, jotta opetukselliset tavoitteet ja toivottu kielitaito saavutettaisiin mahdollisimman hyvin. Esimerkiksi Montrealissa on ollut tarjolla kolmikielisyyteen pyrkivää kielikylpyopetusta (Genesee 1998, 110). Oleellista Björklund, Bussin, Laurénin ja Mårdin (1998, 87–100) mukaan on kuitenkin se, että kielikylpy on kokopäiväistä toimintaa ja liittyy kaikkiin koulun ja päiväkodin toimintoihin.

Kielikyllyn kehittäminen sai liikkeelle myös monia vastustajia. Kanadassa esimerkiksi englanninkielisten katolisten koulujen rehtorit antoivat yhteisen lausunnon vuonna 1969, jossa he arvostelivat kaksikielistä kouluja ja kielikylpyä. Nämä rehtorit ja monet muut kielikyllyn vastustajat ovat perustelleet kantaansa sillä, että kielikylpy johtaisi kielten sekoittumiseen, kielelliseen epävarmuuteen, koulukehityksen viivästyymiseen sekä oppilaiden epävarmuuteen. Monet uskoivat, että kielikylpy vaikuttaisi kielteisesti äidinkielen kehitykseen ja soveltuisi vain lahjakkaille lapsille. Tästä vastustuksesta huolimatta vanhemmat hakeutuivat itse tekemisiin tutkijoiden kanssa ja tekivät aloitteita parempien työskentelytapoja kielenomaksumisen tehostamiseksi. Vanhemmat ottivat aluksi taloudellisen vastuun ja osittain pedagogisenkin vastuun ensimmäisestä kielikylpykokeilusta. (Laurén 2000, 60–61.)

## 2.4.2 Suomen ruotsinkielinen kielikylpy ”språkbad”

Ruotsinkielistä kielikylpyä on toteutettu 1980-luvulta lähtien Suomen rannikon ruotsinkielisellä alueella sekä pääkaupunkiseudulla. Ruotsinkielisen kielikylvyn isäksi voidaan kutsua Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten professoria Crister Laurénia, jonka ajatuksesta hyödyntää Suomen kaksikielisyyttä kielikylpyopetus lähti liikkeelle Suomessa. (ks. Laurén 2000, 80–83.) Laurénin sekä aktiivisten vanhempien innostuksesta ensimmäinen ruotsinkielinen kielikylpyryhmä aloitti opetusministeriön luvalla vaasalaisessa päiväkodissa vuonna 1987 (Buss & Mård 1999, 14; Laurén 2000, 80–81). Saaren (2006, 72) mukaan juuri vanhempien aktiivisuudella on ollut suuri merkitys historiallisesta näkökulmasta ruotsinkielisen kielikylvyn suosiolle Suomessa.

Suomen rannikkoseudulta ruotsinkielinen kielikylpy vietiin pääkaupunkiseudulle ja vuonna 1990 avattiin ensimmäinen ruotsinkielinen kielikylpypäiväkoti Espooseen. Ruotsinkielisen kielikylvyn toimintaperiaatteena on sen vapaaehtoisuus. Perheet voivat valita, laittavatko he lapsensa kielikylpypäiväkotiin. Tosin vapaaehtoisuuden toteutumiseen voi vaikuttaa kielikylpypäiväkotien sijoittuminen kuntien ja kaupunkien sisällä. Kielikylpypäiväkotiin tulevilla lapsilla ei ole ennako-osaamista ruotsin kielestä. Lasten äidinkielen hallitsemiselle ei ole tehty vähimmäisvaatimuksia.

Kanadalaisen kielikylvyn alkuvaiheessakin tavattua vastustusta ilmeni myös Vaasassa. Perusteet vastustukselle olivat samankaltaiset kuin Kanadassa. Laurénin (2000, 80–83) mukaan vastustukseen on voinut vaikuttaa myös se, että aikuiset, joille toisen kielen kohtaaminen voi olla psyykkisesti rasittavaa, voivat ajatella, että se olisi sitä myös lapsille.

Kielikylpypedagogiikalla on pitkät juuret Suomen ruotsinkielisillä alueilla. Sitä koskeva tutkimus on laajaa ja merkityksellistä kielikylpypedagogiikan kehittämiseksi. Ruotsinkielistä kielikylpyä koskettava toteutus ja tehdyt päätökset vaikuttavat myös Suomessa järjestettävän saamenkielisen kielikylvyn toteutukseen ja sitä koskettavaan päätöksentekoon sekä tulevaisuuden kehitykseen. Suomessa päivähoiton lainsäädäntö sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat koskettavat yhtenäisesti sekä saamenettä ruotsinkielisiä, kuten edellä mainitsin.

Ruotsinkielinen kielikylpy pohjautuu kanadalaiseen malliin. Sen toteuttamiseen on otettu ideoita lisäksi Espanjasta. (Saari 2006, 37.) Erona kanadalaiseen alkuperäismalliin on äidinkielen opetuksen aloitusajankohta, joka ruotsinkielisessä kielikylvyssä aloitetaan ensimmäisellä luokalla. Äidinkielen opetus aloitetaan varhaisessa vaiheessa, jotta voidaan varmistaa äidinkielen tasapainoinen kehittyminen ruotsin kielen rinnalla. Lapset aloittavat perusopetuksen alemmilla luokilla myös kolmannen ja/tai neljännen vieraan kielen opiskelun kielikylpymenetelmällä. Tällaisesta opetusmallista voidaankin käyttää nimitystä ”toiminnalliseen monikielisyteen pyrkivä opetusohjelma”. (Buss & Mård 1999, 15–16, 46–47.)

Ruotsinkielisessä kielikylvyssä toteutetaan erilaisia vuosien kuluessa valikoituneita pedagogisia tapoja ja kielikylpydidaktisia käytäntöjä, joiden tehtävänä on tukea, ylläpitää ja kehittää kielikylpylasten kielenoppimista ja sen myönteistä ilmapiiriä. Pedagogisten toimintatapojen ydin on se, että yksi aikuinen puhuu vain yhtä kieltä. Vaikka lastentarhanopettajat ovat kaksikielisiä, he puhuvat lapselle vain ruotsia. Kommunikoidessaan opettaja osoittaa ymmärtävänsä lapsen äidinkieltä, mutta puhuu vain ruotsia. Kielikylvyn pedagogisiin tapoihin kuuluu se, että lapsen tuottamaa kieltä ymmärretään ja samalla hänelle annetaan aikaa kielikylpykielen tuottamiseen. (ks. Baker 1988; 2006, 246; Baker & Jones 1998). Lasten kommunikoinnissa painotetaan ensisijaisesti sisältöä ja sen ymmärtämistä. Lapset oppivat ensiksi ymmärtävää kuuntelemista ja vasta sen jälkeen ymmärtävää tuottamista. (Baker 2006, 246–247; Baker & Jones 1998, 96.) Kielikylpypedagogiikassa olennaista ovat ne tavat, joiden avulla lapsille opetetaan ruotsia ja millainen oppimisilmapiiri ja ympäristö näiden avulla luodaan.

Ruotsinkielisen kielikylpypäiväkodin arki on hyvin samankaltaista kuin suomenkielisen päiväkodin. Kielikylpypäiväkodin arkea rytmittävät aamu-piiri, ruokailu, leikkihetket ja ulkoilu (Harju-Luukkainen 2007, 123). Kielen oppimisen suhteen kielikylpyopettajat ovat tehneet erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla lapsen kielen oppimista pystytään parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan. Näitä pedagogisia ratkaisuja kutsutaan kielikylpydidaktiikaksi.

Kielikylpypäiväkodissa kiinnitetään huomiota jo heti aloitusvaiheessa siihen, miten lapsi pääsee osaksi kielikylpypäiväkodin arkea. Aloitusvaihet-

ta kutsutaan ”pehmeäksi laskuksi” ja sen aikana lapsen annetaan rauhassa tutustua kielikylpykieleen (Krashen 1987). Joissakin päiväkodeissa ”pehmeän laskun” aikana käytetään käsinukkea, joka on vain suomenkielinen. Käsinukke toimii eräänlaisena tulkkina, jonka avulla aikuiset kertovat arjen sujumisen kannalta tärkeitä asioita, jotka kaikkien lasten on hyvä ymmärtää. (Harju-Luukkainen 2010, 21.) Ruotsinkielisessä kielikylvyssä hyödynnetään lapsikeskeisiä toimintamalleja, jotka tukevat lasta käyttämään kielikylpykieltä, täyttämään kielellisiä aukkoja ja aktivoitumaan kommunikaatitilanteissa (Harju-Luukkainen 2007, 132).

Ruotsinkielinen kielikylpy on vakiintunut osaksi kielenopettamisen ja opiskelun metodologiaa Suomessa. Sen alku pilottiohjelmana 1980-luvulla oli pitkälti pohjoismaisten kielten laitoksen, tutkijoiden ja heidän kansainvälisten tukiverkostojensa vastuulla. Toteutus tapahtui hyvin henkilökohtaisella tasolla, Siv Björklundin, Karita Mård-Miettisen ja Hanna Turpeisen (2007, 14) mukaan kädestä pitäen tuutorointina. Kielikylvyn vakiintumisen myötä Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi ovat käynnistäneet vuonna 2014 kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman, josta valmistuvat filosofian maisterit saavat kelpoisuuden toimia perusopetuksessa kielikylpyopettajina.

## 2.5 Kielipesät alkuperäiskansojen kielenelvytyksessä

Alkuperäiskansojen kielipesätoiminta ja kielikylpykoulut syntyivät tarpeesta pysäyttää kielen häviäminen ja tukea lasten alkuperäiskansakielen korkea-tasoista kehittymistä perheissä, joissa kieli on katoamassa. Kielipesä- ja kielikylpykoulutoiminnassa keskeisessä asemassa ovat kulttuuristen arvojen säilyttäminen ja kielenelvytys. Kielipesät ja kielikylpykoulut ovat osa laajempaa kielenelvytystoimintaa, johon osallistuvat yhteisö, kodit, koulu, työpaikat ja media. (Hinton & Meek 2016, 102; Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 188–190.)

Kielipesät ovat neljän vuosikymmenen kuluessa levinneet maailmanlaajuisiksi alkuperäiskansojen kielten elpymistoimiksi. Alkuperäiskansojen kielipesätoiminnan katsotaan alkaneen mäorien Köhanga reo-liikkeestä Äotearoassa, Uudessa-Seelannissa 1980-luvun alussa. (Hinton 2016, 179; Olthuis, Kivelä

& Skutnabb-Kangas 2013, 190; Pasanen 2015, 211.) Sieltä kielipesämenetelmä levisi nopeasti Havaijille. Sekä havaijin että māorinkielisten kielipesien kasvatustoiminnan perustana on alkuperäiskansan oman kulttuurin mukainen kasvatustilafilosofinen näkemys. Se peilaa kulttuurin omia arvoja ihmiseksi kasvamisesta ja on hyvin keskeisessä asemassa alkuperäiskansojen kasvatustilafilosofioissa. Asta Balto (2016) korosti arktisten alkuperäiskansojen koulutusta koskevassa konferenssipuheenvuorossaan myös saamelaisen kasvatustilafilosofisen keskustelun lisäämistä.

Myöhemmin kielikylypymenetelmät otettiin käyttöön myös Etelä- ja Pohjois-Amerikan alkuperäiskansaryhmien keskuudessa. (Hinton & Meek 2016, 102–103.) Saamelaiset aloittivat māorien kielipesämalliin perustuvan kielipesätoiminnan 1990-luvulla, mutta toiminnasta oli käyty keskustelua jo 1980-luvun lopulla. (Pasanen 2015, 221.) Näiden strukturoitujen, pitkäkestojen ja suunnitelmallisten mallien lisäksi kieltä on elvytetty paikallisesti lukuisin eri tavoin alkuperäiskansojen keskuudessa eri puolilla maailmaa. Näillä paikallisilla ja yksittäisilläkin toimilla on ollut kauaskantoinen merkitys strukturoitujen kielen elvytysmenetelmien kehittymiseksi ja sitä kautta kielipesämallien syntyäiseksi. Alkuperäiskansojen paikalliset yhdistykset ja aktiivit ovat voineet huomata, että kielen elvytystoimista on mahdollista edetä paikallisista valtakunnallisiin kielen elvytysohjelmiin, jotka sisältävät alueelle sopivat kielikylyp- ja kielipesämallit.

Esittelen seuraavaksi kaksi esimerkkiä menestyksekkäistä alkuperäiskansojen kielipesätoiminnasta ja kielen elvyttämisestä.

### **2.5.1 Aotearoa: Kōhanga Reo-kielipesät**

Aotearoassa māorien kielenelvytyksen juuret ovat kansan kolonialistisessa historiassa. 1800-luvulla, kun ensimmäiset eurooppalaiset rantautuivat Aotearoan, siellä asui arviolta 220 000–250 000 māoria. Kun eurooppalaisten määrä maassa kasvoi, māorien väkiluku pieneni rajusti. (ks. MacDonald 1985, 4). Māorien kolonialistista historiaa sävyttivät maanriistot, lasten uudelleen sijoittamiset sekä moniulotteinen epäinhimillinen kohtelu. Vielä 1960-luvulle tultaessa māorivanhempia kehoitettiin vahvasti puhumaan englantia lapsilleen. (Stiles 1997, 253.) Näiden pitkäkestojen kolonialis-

tisten toimenpiteiden seurauksena oli muun muassa määriin kielen käytön tyrehtyminen. 1980-luvulle tultaessa kieltä puhuivat enää isovanhempien sukupolvi kirkossa käydessään.

Graham H. Smithin (2009,4) mukaan 1980-luvulla tapahtuivat merkittävimmät toimenpiteet, joiden avulla määrit ottivat kasvatus- ja koulutus-käytännöt haltuunsa. Sysäyksen tälle toiminnalle antoi Richard Bentonin (1991) tutkimus, jonka tulokset osoittivat hälyttävän tosiasian, että määriin kieli oli häviämässä. Richard Benton ja hänen tutkijaryhmänsä toteuttivat sosiolingvistisen tutkimuksen vuosina 1973–1979 ja haastattelivat lähes 7000 määriinperhettä. Tutkimustuloksista selvisi, että määriin kielen käyttö oli hälyttävässä tilanteessa, kielen käyttö oli nopeasti laskemassa ja kieli lähes häviämässä.

Välttääkseen kielen häviämisen määrit alkoivat suunnitella ja luoda omaa kasvatus- ja koulutuskäytäntöä. Koulujen toiminta perustui alusta lähtien määriin omiin kasvatusfilosofisiin näkemyksiin ja ne olivat siten täysin erillisiä toimijoita. Vuonna 1981 perustettiin ensimmäinen kielipesä (määriin. *Kōhanga Reo*) ja aloitettiin täydellinen kielenelvytysohjelma. Sen mukaan lapset saavat kaiken opetuksen määriiniksi ja heitä opetetaan määriin kulttuurin pohjalta. Määriin kielet kielikylpyluokat aloittivat toimintansa vuonna 1986. Perusopetuksen alaluokkien jatkeeksi perustettiin vuonna 1989 määriin kielet yläkoulun kielikylpyluokat. Nämä toimenpiteet olivat pohjana määriin oman koulutusjärjestelmän luomiseen 1990-luvulta eteenpäin. (Smith 2009, 4.) *Kōhanga Reo* -liikettä on tutkittu laajasti (Benton & Benton 2001; Fishman 1991; King 2008; Spolsky 1996, 2003, 2005).

Määriin koulutusjärjestelmän kehittäminen oli osa laajempaa ilmiötä, jossa pyrittiin kokonaisvaltaisesti parantamaan määriin tilannetta. Vuonna 1987 määriin kielestä tuli Aotearoan virallinen kieli. Tīmoti S. Kāretu (1995, 209) painottaa, ettei kielen käyttö mediassa ja julkisesti ole ollut helppoa kielen virallistamiseen jälkeen. Vastustuksesta tuli osin peiteltyä ja hienovaraisempaa. Yhteisö oli haluton julkaisemaan määriin kielet uutisia tai radiolähetyksiä, ja arkipäivän kielen käyttötilanteet muodostuivat ongelmiksi heille, jotka eivät ymmärtäneet määriin kieltä. Kielitilanteen parantamiseksi perustettiin määriin kielen virallistamisen yhteydessä Määriin kielen kielilautakunta (määriin. *Te Taura Whiri I Te Reo Määriin*), jonka tehtävänä on koko-

naisvaltaisesti johtaa, ylläpitää ja seurata määrien kielitilanteen kehittymistä. (Käreu 1995, 210–216.)

Smith (2009,5) on todennut, että määrien koulutusjärjestelmän kehittämässä ei ollut ainoastaan kyse dekolonisaatiosta vaan tietoiseksi tekemisestä (engl. *conscientization*) ja tietoisuuden kasvattamisesta (engl. *consciousness-raising*). Paulo Freire (2005, 48) on painottanut, että päästäkseen sorron alta ihmisten on ensin kriittisesti tiedostettava sen syyt. Tällä tavoin yhteiskuntaa muuttavalla toiminnalla on mahdollista tavoitella täydempää ihmisyyttä. Tietoiseksi tekeminen ja tietoisuuden kasvattaminen asettavat määrit toiminnan keskiöön. Tietoisuuden kasvattamiseksi tarkastelun kohteeksi otetaan kansan oma historia sekä nykyhetki ja pyritään vapautumiseen. Freiren (2005, 50) mukaan tietoisuuden kasvattaminen edellyttää, että sorretut ymmärtävät, ettei sorron todellisuus ole suljettu maailma vailla ulospääsyä. Se on vain kahlitseva tila, jota voidaan muuttaa. Sorrettujen on siten itse taisteltava vapautumisensa puolesta, hylättävä autoritäärisyys ja luotava kasvuprosesseja, joissa opettajat ja oppilaat ovat sen subjekteja. (Freire 2005, 92–93.)

Määriyhteisö loi oman kasvatus- ja koulutusikäntönsä siten, että koulua on mahdollista käydä päiväkodista korkeakouluun saakka määrien oman kasvatuksellisen teorian (määri. *Kaupapa Määri Theory*) pohjalta. Smithin (2003) mukaan Kaupapa Määri -teoria edellyttää, että määrien kieli, tieto ja kulttuuri saavat keskeisen ja laillisen aseman opetuksessa. Teorian keskiössä ovat määrien omat tarpeet, mutta samalla kyse on myös kulttuurien välisestä toiminnasta, jotta määrien kieli, tieto ja kulttuurinen pärjääminen toteutuvat. Tavoitteena on uudistus, joka haastaa nykyisiä teorioita ja tukee kaikkia käyttämään teorioita, jotka positiivisesti tukevat määrien aikomuksia.

Määrien omaa koulujärjestelmää kutsutaan nimellä määri medium- liike, joka sisältää kielipesät ja esikoulun (määri. *Te Kohanga Reo*), määrikieliset alakoulun kielikylpyluokat (määri. *Kura Kaupapa Määri*) sekä määrikieliset yläkoulun kielikylpyluokat (määri. *Wharekura*). Kaiken toiminnan keskiössä on määrien kielellä puhuminen (määri. *He korero maori*) ja ne toteuttavat täydellistä kielikylpyä, jolloin kieltä puhutaan 81–100%. (May & Hill 2005, 377.)

Opetus perustuu *Te Aho Matua* -filosofiaan, jonka ovat kirjoittaneet kielikylpyluokkien perustajat. Te Aho Matua on opetuksen ja oppimisen filosofinen perusta, jossa on kuusi pääkohtaa *Te Ira Tangata* (ihmisen luonne),

*Te Reo* (kieli), *Nga Iwi* (ihmiset), *Te Ao* (maailma), *Ahuantanga Ako* (oppimisen olosuhteet) ja *Te Tino Uaratanga* (keskeiset arvot). Näistä kuudesta kohdasta muodostuu kokonaisuus, jossa jokaisella kohdalla on merkittävä tehtävä lasten kasvattamisessa māorien filosofisten näkemysten mukaisesti. (Gazette 2008, 740.)

### **2.5.2 Havaiji: Pūnana Leo -kielipesät**

Alkuperäiskansojen kielenelvytyksen kontekstissa on tutkittu paljon myös havaijin kielen elvytystä. (Warner 2008; Wilson & Kamanā 2007; 2008; 2009.) Havaijin kielen elvytys sai alkunsa nuorista aktivisteista, jotka 1960-luvulla nostivat toimillaan havaijilaisen tanssin ja musiikin arvostusta. Havaijin kielen asema oli tuolloin hyvin heikko ja puhujia hyvin vähän, ja havaijililaiset olivat lähes englanninkielistyneet, lukuun ottamatta yksityisomistuksessa ollutta Ni'ihaun saarta. Kielitilanteen romahdus oli dramaattinen kuten māorienkin: kahden vuosisadan aikana havaijin kielen puhujien määrä laski miljoonasta noin 2000 puhujaan. Vielä 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa eurooppalaisten muuttaessa Havaijin saariryhmään lähetyssaarnaajat kehittivät havaijin kielen ortografian. Ortografia yhtenäistettiin vuonna 1826 ja sen avulla lähetyssaarnaajat levittivät lähetyškouluissa kristinuskoa sekä opettivat luku- ja kirjoitustaidon havaijilaisille. Havaijin kieli sai näistä toimita huolimatta väistyä englannin kielen tieltä 1800-luvun jälkipuoliskolla. (Grenoble & Whaley 2006, 94–96; Warner 2008, 133–134.) 1980-luvun alussa kieli oli häviämässä, sillä alle 18-vuotiaita havaijin kielen puhujia oli enää vähemmän kuin 50 (Iokepa-Guerrero 2016, 248).

Olennaista kreolienglannin käytön lisääntymiselle oli havaijin kielen aseman muuttuminen koulujen opetuksessa 1800-luvun loppupuolella. Havaijin koululaitoksessa otettiin vuonna 1896 käyttöön laki, joka rajoitti muiden kuin englannin kielen käyttöä koulujen opetuskielenä. Laki ei varsinaisesti kieltänyt havaijin kielen käyttöä opetuksessa, mutta tuki ja suositti englannin kielen käyttöä, jolloin havaijin kielen opetus tyrehtyi lähes kokonaan. Englannin kielen suosiminen johti siihen, että lasten ja nuorten käyttökieli vaihtui havaijin kielestä englannin kieleen (Wilson & Kamanā 2009, 369). Laki purettiin vasta lähes sadan vuoden kuluttua vuonna 1986. Sitä ennen



ehti vuonna 1978 astua voimaan havaijin kielen revitalisaation toteuttamiselle hyvin merkittävä lakiuudistus, kun havaijista tuli Havaijin osavaltion toinen virallinen kieli. (Warner 2008, 135–136.)

Havaijin kielen menestyksekkään kielen elvytyksen kulmakivenä on yksityinen *Pūnana Leo* -kielipesätoiminta, jota hallinnoi vuonna 1983 perustettu Aha Pūnana Leo- kansalaisjärjestö. Havaijin kielen elvyttämiseksi omistautuneen järjestön perustivat vanhemmat ja opettajat, jotka olivat huolissaan havaijin kielen häviämisestä. (Iokepa- Guerrero 2016, 348.) Pūnana Leo on tarkoitettu 2–5-vuotiaille lapsille ja sen toiminta perustuu māorien Kōhanga Reo -malliin, johon joukko havaijilaisia oli käynyt Aotearoassa tutustumassa. Ensimmäinen Pūnana Leo perustettiin vuonna 1984 Kekahaan, Kauain saarelle. Seuraavana vuonna Pūnana Leo perustettiin myös Hiloon ja Honoluluun. (Warner 2008, 135–136.) Kielipesistä käytetään myös nimeä esikoulu mikä johtunee Havaijin koulutusjärjestelmän sisäisistä nimityksistä.

Pian kielipesien perustamisen jälkeen ja vanhempien, havaijin kielen opettajien ja yhteisön johtajien laajan tiedottamisen ansiosta Havaijin opetushallitus aloitti vuonna 1987 *Ka Papahāna Kaiāpuni* -kielikylypohjelman pilottiprojektina Keaukaha peruskoulussa Hilossa ja Waiāun peruskoulussa Pearl Cityssä. Ohjelman tavoitteena oli kasvattaa havaijin kielen käyttöä, elvyttää havaijin perinteisiä tapoja ja käytänteitä sekä luoda koulutuksellinen pohja havaijilaiseen kulttuuri- ja arvojärjestelmään havaijilaisille lapsille. Kielikylypohjelmaa toteutetaan kaikilla 12 luokkatasolla siten, että havaijin kieli on ensisijainen ja hallitseva kieli. Englannin kielen opetusta annetaan yksi tunti päivässä ja se on osa opetussuunnitelmaa viidenneltä luokalta eteenpäin. Tällä tavoin pyritään varmistamaan englannin kielen taito ylemmillä vuosiluokilla. Kielikylypohjelman tarkoituksena on tarjota laadukasta koulutusta, joka perustuu Havaijin kieleen ja kulttuuriin. Opetuksessa tuetaan oppilaan kielellistä identiteettiä havaijin kielen puhujana ja painotetaan kulttuuriperinnön osaamista. (Grenoble & Whaley 2006, 94–96.)

Vaikka kielen elvytystyötä on tehty systemaattisesti jo kolmen vuosikymmenen ajan, ei se ole saanut valtion tukea tasavertaisesti kuten muut kieliohjelmat. Pūnana Leo-kielipesien rahoitus perustuu lukukausimaksuihin, jota täydennetään lahjoituksilla. (Iokepa-Guerrero 2016, 349.) Tällä hetkellä 11 Pūnana Leo-kielipesää toimii viidellä Havaijin kahdeksasta saaresta. Kieli-

pesät pohjautuvat havaijin kieleen ja kulttuuriin. Kielipesissä, hallinnossa ja luokkahuoneissa puhutaan vain havaijin kieltä ja työntekijöiden valinnoissa painotetaan ensisijaisesti havaijin kielen taitoa kuin akateemista pätevyyttä. (Iokepa-Guerrero 2016, 348.) Ka Papahana Kaiapuni Hawaii -ohjelmaa toteutetaan Havaijilla 20 koulussa. Kielikylpykoulut toteuttavat Havaijin keskitason koulutusta täydellisen kielikylvyn viitekehyksessä. Tässä Kanadan ranskankielisen kielikylvyn mallisessa ”superkielikylvyssä” alueen enemmistökieli (englanti) on yksi opettavista oppiaineista, ei opetuskieli (Warner 2008, 138–139).

Havaijin kielen elvyttämisessä keskeisessä asemassa on *Kumu Honua Mauli Ola*-filosofia (Wilson & Kananā 2009, 371). Kumu Honua Mauli Ola -filosofian kirjoittivat havaijinkieliset opetusalan ammattilaiset vuonna 1998 dokumentoidakseen ja selkeyttääkseen havaijinkielisen koulutuksen perusteita. (‘Aha Punana Leo & Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikolani 2009, 15.) Filosofian keskiössä on *mauli Hawaii*, ainutlaatuinen elinvoima, jonka aistii ja erottaa ihminen, joka identifioi itsensä havaijilaiseksi. Kun elinvoimasta pidetään huolta, se voi palaa kirkaasti kuin liekki, mutta vailla huolenpitoa se sammuu. Filosofian mukaan ihmisellä on neljä pääominaisuutta *Ka ‘Ao‘ao Pili ‘Uhane* (hengellinen ominaisuus), *Ka ‘Ao‘ao ‘Ōlelo* (kielellinen ominaisuus), *Ka ‘Ao‘ao Lawena* – (fyysinen ominaisuus) ja *Ka ‘Ao‘ao ‘Ike Ku‘una* (perinteinen tietämys). Näiden ominaisuuksien lisäksi *maulilla* on ominaisuuksia, jotka yhdistävät ihmiset hengellisellä tasolla. (‘Aha Punana Leo & Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikolani 2009, 17–21.)

Pasanen (2015, 215–216) vertailee väitöskirjassaan havaijin ja inarinsaamen kielen elvyttämisen yhtäläisyyksiä. Molempien kieliryhmien toiminnan aloitusta on leimannut toimijoiden vähyys ja sitä myötä tehtävien ja töiden kasautuminen pienen ihmisjoukon vastuulle. Toiminta on perustunut alusta lähtien kieltä toisena kielenä puhuvien henkilöiden aktiivisuuteen ja sitoutuneisuuteen, koska äidinkielen puhujia on ollut niin vähän. Inarinsaamen kielen elvytyksessä voidaan puhua kahdesta aallosta: elvytyksen aloittivat äidinkielen puhujat ja sittemmin kielen puhujien ikääntyessä työtä ovat menestyksekkäästi jatkaneet toisen kielen puhujat, tuolloin äidinkieliset inarinsaamen puhujat. Havaijin kielen elvytykseen taas vaikuttivat olennaisesti nuoret korkeakouluopiskelijat, jotka olivat opiskelleet havaijin kieltä koulussa. Havaijin kielen siirtäminen seuraavalle sukupolvelle on perustunut heidän

aktiivisuuteensa ja ponnisteluihinsa. (Grenoble & Whaley 2006, 98–99; Wilson & Kamanā 2007, 137–140.)

Näiden edellä mainittujen yhtäläisten ominaispiirteiden lisäksi Pasanen (2015, 216) huomauttaa, ettei kummankaan kielen elvytystä ole sidottu etnisiteettiin. Kielen elvytyksessä on tuettu kaksisuuntaista kaksikielisyyttä, jossa myös enemmistön edustajat oppivat vähemmistökieltä. Lopulta molempien kielten elvytyksessä esiintyvät samat haasteet. Kielen puhuminen tulisi ulottua myös lasten ja perheiden vapaa-aikaan. Tavoitteena on luonteva kommunikointi omalla kielellä myös päivähoidon ja koulun ulkopuolella.

### **2.5.3 Saamenkielisen kielikylyn toteutus Norjassa ja Ruotsissa**

Saamelaiset kutsuvat asuinalueitaan nimellä ”Sápmi”, ja se kattaa perinteiset saamelaisten asuinalueet Norjassa, Ruotsissa, Suomessa ja Venäjällä. Näillä alueilla saamelaisilla on Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa lainsäädännöllisiä oikeuksia, joilla turvataan oikeuksia omaan kieleen ja kulttuuriin. Perinteisellä saamelaisten asuinalueella puhutaan yhdeksää eri saamen kieltä. Näistä eteläsaamea, uumajansaamea, piitimensaamea ja luulajansaamea puhutaan sekä Norjassa että Ruotsissa, inarinsaamea vain Suomessa, koltansaamea Suomessa ja Venäjällä, kiltinänsaamea ja turjansaamea vain Venäjällä sekä pohjoissaamea kaikissa neljässä valtiossa saamelaisalueella. (Lehtola 2015, 13.)

Saamen kielen ja kulttuurin vahvistamisen aikaa elettiin Pohjoismaissa 1970-luvulla. Tuohon aikaan ajoittuu saamelaisen järjestö- ja poliittisen toiminnan nousukausi sekä esimerkiksi Pohjoismaisen saamelaisinstituutin (pohj.saam. *Sámi Instituhtta*) ja saamelaiskomitean perustaminen. (Aikio-Puoskari 2001, 107.) Suomessa saamelaisten kansallinen herääminen ajoittuu sodan jälkeiseen aikaan, jolloin saamelaislähetystö vaati saamelaisasioiden huomioon ottamista Helsingin vierailullaan vuonna 1947. Tämän saamelaisten etnopolitiittisen heräämisen taustalla oli saamelaisten suomalaistamisen vastustus. (Lehtola 2012, 422.) Saamelaiset olivat huolissaan lasten saamen kielen opetuksesta sekä koulun suomalaisesta kasvatusideologista, joka vieraannutti saamelaislapset sekä omasta kielestään että kulttuuristaan. (Lehtola 2012, 411.) Saamelaisten kansallinen herääminen ja kielellisten oikeuksien puolustaminen elivät aktiivista aikaa 1960-luvulta eteenpäin saamelaisyh-

teisön ottaessa askeleita kohti kielellisiä ja koulutuksellisia oikeuksia. Aikio-Puoskarin (2007, 74) mukaan Ruotsia voidaan pitää saamelaisopetuksen edelläkävijänä maan nomadikoulujärjestelmän vuoksi. Norja taas voidaan nähdä saamelaisopetuksen kehittäjämaana, joka käyttää suuria resursseja saamelaisopetuksen asemaa parantaviin reformeihin.

Varsinainen kielen elvytys alkoi saamelaisalueella paikallisina yksittäisinä toimina, joiden tarkoituksena oli turvata kiелensä menettäneiden saamelaislasten yhteys kieleen ja kulttuuriin. Aktiivisia toimijoita olivat yksityiset ihmiset, lasten vanhemmat, muut aktiivit ja saamelaisyhdistykset. Varsinainen kielipesä-malli tuli saamelaisalueella tunnetuksi 1980-luvulla.

Divttasvuonossa (norj. *Tysfford*), Norjassa alettiin suunnitella luulajansaamenkielistä päivähoitoa vuonna 1987. Alueella ei ollut alle 20-vuotiaita kielen puhujia ja tilanne oli kriittinen. (Huss 1999, 143.) Vuonna 1989 neljä luulajansaamelaista perhettä perusti yksityisen luulajansaamenkielisen päivähoiton *Vuonak sámemáná* (suom. *Saamelaislapset vuonolta*, engl. *The Sámi Children from the Fjord*). Toiminnan tarkoituksena oli turvata kielen siirtyminen uusille sukupolville ja siten kielen puhujamäärän ylläpitäminen ja kasvattaminen. Päivähoidosta olivat kiinnostuneita sekä saamenkieliset että ei-saamenkieliset perheet. Saamenkieliset perheet pelkäsivät, että norjan kieli valtaisi sijaa saamen kieleltä ja ei-saamenkieliset perheet pelkäsivät, että heidän lapsensa jäävät saamelaiseen kulttuuriin perustuvan päivähoiton ulkopuolelle, koska saame ei ole heidän äidinkiелensä. Päivähoito päätettiin järjestää kaikille halukkaille lapsille siten, että kaikkien vanhempien tuli tukea lasten kielen kehittymistä kotona. (Láng 2005, 29.)

Ensimmäisen lapsiryhmän kanssa vanhemmat kohtasivat sekä yhteisön että omat epäilyksensä kielen vaihdosta ja sen opettamisesta lapsille. Aivan toiminnan alussa joidenkin perheiden epäilykset ajoittuivat vaiheeseen, kun lapset eivät vielä ymmärtäneet saamea ja tilanne aiheutti stressiä kielen omaksumisen onnistumisesta. (Huss 1999, 143.) Vuonak sámemáná -päivähoidon aloittaneet vanhemmat pyrkivät kehittämään toimintaa jatkuvasti. He käyttivät Ruotsissa tuotettua materiaalia, koska Norjassa ei ollut juuri materiaalia saatavilla. Opetusmenetelmät sisälsivät musiikki- ja leikkipedagogisia toimia ja toiminta perustui perinteiseen saamelaiseen kasvatukseen. Toiminnan periaate oli, että vain saamea puhutaan lapsille.

Divttasvuonon saamenkielinen päivähoito on tyypillinen esimerkki saamen kielen elvytyksen tarpeista, jotka nousevat yhteisöstä ja sen jäsenistä käsin. Aktiiviset vanhemmat aloittivat toiminnan, jossa olivat itsekin mukana. Ensimmäisenä vuonna päivähoidossa oli mukana vain henkilökunnan omia lapsia, mutta jo muutaman vuoden kuluessa lapsimäärä oli kasvanut kouluikäisestä yli kymmeneen lapseen. Päivähoidon jatkeeksi perustettiin alueen ensimmäinen saamenkielinen luokka vuonna 1992. Myöhemmin, vuonna 1994, päivähoito siirtyi saamelaiskulttuurikeskus Àrranin alaisuuteen. Sen nimeksi tuli *Àrran Mánnágárdde*, ryhmäkoko kasvoi ja toimintaan tuli mukaan myös täysin norjankielisiä lapsia. (Huss 1999, 143–144.) Vuonna 2016 päivähoito on 23-paikkainen ja siihen voivat osallistua 0-6-vuotiaat lapset.

Elgåssa, Norjassa on lisäksi elvytetty eteläsaamea kielikylpymenetelmin vuosina 2002–2006. Norjan saamelaiskäräjät hallitsi projektia, jonka tarkoituksena oli laajentaa eteläsaamen käyttö päiväkoteihin ja alakouluihin todelliseksi käyttökieleksi. Neljän vuoden projektin aikana tapahtui selkeää kehitystä ja lapset alkoivat käyttää kieltä enemmän keskusteluissaan ja arjen toimissaan. Eteläsaamen elvytys laajeni myös mestari-oppipoikaa menetelmän avulla siten, että vanhat puhujat siirsivät kieltä nuoremmille. (Lehtola 2015, 230.)

Ruotsissa saamen kielen elvytystä on toteutettu saamenkielisessä päivähoidossa, saamenkielisissä suihkutusrhythmissä ja kielileireillä kolmella saamen kielellä. Saamenkieliseen päivähoidoon on otettu pedagogista mallia Reggio Emilia-pedagogiasta, jonka perusajatuksena on lasta kuunteleva ja kunnioitettava lähestymistapa. Lisäksi kasvatuksessa painotetaan vapautta, leikkiä, iloa ja mielikuvituksen kehittymistä. Varsinaista kielikylpy-ohjelmaa toteuttavaa kielipesätoimintaa Ruotsissa ei ole, mutta saamelaiskäräjien kielikeskuksen raportin (Sámediggi 2015, 20) mukaan vuonna 2015 kielikeskus järjesti yhdessä saamelaiskouluhallinnon (pohj.saam. *sámeskuwlastivra*) kanssa kielikylpyleirejä 5. ja 6. luokkien oppilaille. Näistä kaksi oli pohjoissaamenkielistä leiriä, yksi luulajansaamenkielinen leiri ja yksi eteläsaamen leiri. Kielileirien tavoitteena on ollut vahvistaa lasten ja nuorten kielen puhumista ja luoda kielikontaktien verkostoa. Sekä luulajan- että eteläsaamen kielileirien ohjaajat ovat olleet saamelaisyhteisön vanhimpia, joilla on hyvä kieli- ja kulttuurituntemus.

### 3 Saamelainen varhaiskasvatus ja kielen elvytys kielipesässä

Suomi on ratifioinut joitakin kansainvälisiä sopimuksia, jotka koskevat lasten kielellisiä oikeuksia sekä saamelaisen kulttuurin säilyttämistä ja ylläpitämistä. Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan Eurooppalaisen peruskirjan (SopS 23/1998) yhtenä tavoitteena on alueellisten kielten tai vähemmistökielten asianmukaisen opetuksen järjestäminen. Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevan puiteyleissopimuksen (SopS 2/1998) artiklan 14 mukaan jokaisella kansalliseen vähemmistöön kuuluvalla henkilöllä on oikeus oppia vähemmistökieltään. Lapsen oikeuksien sopimuksen (SopS60/1991) mukaan lapselta ei saa kieltää oikeutta nauttia yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa omasta kulttuuristaan tai käyttää omaa kieltään.

Suomalaisessa lainsäädännössä saamen kieltä ja kulttuuria koskettaa ensisijaisesti Suomen perustuslaki, jonka 6 pykälässä säädetään kansalaisten yhdenvertaisuudesta. Sen mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (11.6.1999/731). Lisäksi perustuslaissa on taattu saamelaisille oikeudet toteuttaa omaa kulttuuriaan. Sen 17. pykälässä todetaan, että saamelaisilla alkuperäiskansana on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (11.6.1999/731). Yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) säädetään viranomaisen velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta. Lain mukaan viranomaisen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista ja ryhdyttävä toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi.

Laki lasten varhaiskasvatuksesta (entinen päivähoitolaki) on säädetty vuonna 1973. Laki määrittelee, mitä päivähoito on, miten se järjestetään ja millä kielellä sitä annetaan. Lain 11. pykälässä säädetään, että kunnan on huolehdittava siitä, että lasten päivähoitoa on saatavilla kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Kunnan on lisäksi huolehdittava siitä, että lasten

päivähoitoa voidaan antaa lapsen äidinkielenä olevalla suomen, ruotsin tai saamen kielellä. (11.12.1981/875; 9.1.1973/36).

Saamenkieltä ensikielenään oppivilla lapsilla on näin subjektiivinen lakiin perustuva oikeus saada saamenkielistä päivähoitoa koko Suomessa. Kun taas niillä saamelaislapsilla, joiden ensikieli on suomi ei ole lakiin perustuvaa oikeutta saada saamenkielistä päivähoitoa. Saamelaislapset ovat näin kielisten oikeuksiensa puolesta epätasavertaisessa asemassa keskenään, kun vain ensikielenään saamea puhuvien lasten oikeus saamenkieliseen päivähoitoon on turvattu. Kielensä menettäneet saamelaisperheet ovat siten heikommassa asemassa yrittäessään ottaa takaisin menetetyt äidinkieltensä. Kun tiedetään, että saamelaislapset voivat saada kielipesämenetelmän kautta takaisin menetetyt äidinkieltensä, lasten kielellinen epätasa-arvo korostuu. Äidinkielen määritelmästä olen kirjoittanut tarkemmin luvussa 3.3.1.

Ante Aikio (2012) otti lehtikirjoituksessaan kantaa saamelaislasten kielellisiin oikeuksiin ehdottamalla äidinkielestä riippumatonta oikeutta saamenkieliseen varhaiskasvatukseen. Hänen mukaansa ensikieliltään suomenkielisille saamelaislapsille tulisi turvata oikeus saamen kielen omaksumiseen kielipesämuotoisessa päivähoidossa.

Tästä saamelaiset lapset epätasa-arvoiseen asemaan asettavasta lain-säädännöstä huolimatta saamen kielen elvytystä on toteutettu Suomessa osana saamelaista varhaiskasvatustoimintaa opetus- ja kulttuuriministeriön kielipesärahoituksen turvin. Saamelaisen varhaiskasvatuksen kentälle on siten muodostunut kaksi vahvaa toimintaa, jotka molemmat pohjautuvat saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuuriisiin arvoihin. Seuraavaksi esitellen saamelaisen varhaiskasvatuksen arvopohjaa saamen kielen elvytyksen ja kielipesätoiminnan näkökulmasta.

### **3.1 Saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuuriset arvot**

Saamelaisen varhaiskasvatuksen ytimen muodostavat kulttuuriset arvot, jotka ovat kaiken saamelaisen kasvatuksellisen toiminnan lähtökohta. Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2000a, 12) on kasvatuksen kulttuuriset arvot jaettu seitsemään, kiinteästi toisiinsa yhteydessä oleviin

kokonaisuuksiin. Ne ovat *identiteetti, yhteisöllisyys, luontoyhteys, perinteiset elinkeinot ja toimeentulo, sukupuolten välinen tasa-arvo ja ihmisyys, rauha ja sovinnollisuus* sekä *monikulttuurisuus*. (Saamelaiskäräjät 2009 a, 12.) Nämä arvot esitellään Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen oppaassa, jossa arvoihin on lisätty myös *kielen ja saamelaisen taiteen ja luovuuden* arvot. (Saamelaiskäräjät 2013, 9.)



Kuvio 3. Saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuuriset arvot (Saamelaiskäräjät 2013, 9).



Balton (1997, 119-122) mukaan kasvatukselliset arvot voivat sisältää sekä kulttuurin sisäisiä että yhteisiä arvoja, ja ihmisten omiin kokemuksiin ja näkemyksiin pohjautuvia arvoja. Hän painottaa myös, ettei kaikilla tarvitse olla kulttuurin sisällä samankaltainen näkemys siitä, mikä on oikein tai väärin. Ihmisillä ei myöskään ole koko ikäänsä samaa käsitystä arvoista, sillä käsitykset arvoista voivat muuttua. Balto (2008, 57) jaottelee saamelaisen kasvatuksen kulttuuriset arvot viiteen pääkokonaisuuteen siten, että *oktavuohta lundui* (yhteys luontoon), *iesbirgejupmi* ( pärjääminen), *iesrádálašvuohta* (omatoimisuus), *gierdevašvuohta* (kärsivällisyys) ja *friddjavuohta* (vapaus) ovat saamelaisen kasvatuksen painopistealueita.

### *Identiteetti*

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa painotetaan kulttuuri-identiteetin vahvistamista vuorovaikutuksessa oman ryhmän jäsenten kanssa (Saamelaiskäräjät 2013, 9). Kulttuuri-identiteetti koostuu yksilön identiteetistä ja kulttuurista, jossa yksilö elää. Lapsen kulttuuri-identiteetti vahvistuu vuorovaikutuksessa toisten ja oman päivähoitoryhmän kanssa. Saamelaisen varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on välittää kulttuuriperinnettä ja elämäntapaa positiivisella tavalla tukien lasta kiinnittymään omaan kulttuuriinsa. Lapsen identiteetin ja kulttuuritietoisuuden vahvistaminen sekä soziaalistaminen saamelaiseen kulttuuriin ovat olennainen osa saamelaista varhaiskasvatusta. (Saamelaiskäräjät 2013, 14.)

Stuart Hallin (1990, 223) mukaan kulttuuri-identiteetin voi mieltää joko olemisena tai tulemisena. Olemisella hän tarkoittaa sitä, että kulttuuri-identiteetillä on kollektiivinen ihmisyyden ydin, jonka jakavat kaikki ne, joilla on sama menneisyys ja samat yhteiset esi-isät. Tässä kulttuuri-identiteetin määritelmässä painottuvat yhteisön yhteiset kokemukset menneisyydestä ja jaetut kulttuuriset säännöt. Määritelmässä kulttuuri-identiteetti pysyy muuttumattomana. Kulttuuri-identiteetti tulemisen näkökulmasta taas tarkoittaa jatkuvassa muutoksessa olemista. Ihmisissä on samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia, jotka johtuvat menneisyyden tapahtumista, kuten esimerkiksi kolonialismista. Tämän määritelmän mukaan kulttuuri-identiteetti ei ole koskaan pysyvä, vaan kehittyy jatkuvasti.

James A. Banks (2006) on laatinut kuusikohtaisen mallin kulttuuri-identiteetin kehityksen tasoista: 1) Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa,

jolla tarkoitetaan leimattuun ja syrjittyyn ryhmään kuuluvia henkilöitä, jotka voivat kärsiä heikosta itsetunnosta ja ryhmään kuulumisen aiheuttaa häpeän tunteita. 2) Etnosentrismi kuvaa kehitystason toista tasoa, jolla olevilla on ajatus oman kulttuurinsa paremmuudesta. He torjuvat liberaaleiksi koetut henkilöt, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistenkin ryhmien kanssa. He voivat pitää erilaisuutta ja kulttuurien moninaisuutta uhkana. 3) Kulttuuri-identiteetin selkiytymisen tasolla henkilöt hyväksyvät omaan kulttuuriinsa liitetyt positiiviset ja negatiiviset määritelmät. Henkilöt ovat terveellä tavalla ylpeitä taustastaan ja kulttuuristaan, jolloin ylpeys ei perustu vihalle ja pelolle muita ryhmiä kohtaan. 4) Kaksikulttuurisuus ilmentää tasoa, jossa henkilöillä on selkeä kulttuuri-identiteetti ja he osaavat toimia sujuvasti kahdessa eri kulttuurissa ja yhteisössä. 5) Monikulttuurisuus ja maltillinen kansallismielisyys kuvaa henkilöitä, jotka ovat sitoutuneet omaan kulttuuriinsa ja heillä on kulttuurienvälistä osaamista. He tuntevat ihmisoikeudet sekä ymmärtävät ja kunnioittavat eri ryhmiä ja kulttuurien arvoja. 6) Kansainvälistyminen ja kulttuurien välinen osaaminen on mallin korkeimmalla tasolla olevilla henkilöillä, jolla on myönteinen kulttuuri- ja globaali-identiteetti ja jotka ovat sisäistäneet universaalin eettisen maailman. He pystyvät toimimaan sekä paikallisesti että kansainvälisesti. Henkilöt voivat pysyä elämänsä aikana samalla tasolla tai vaihtaa tasolta toiselle alas- tai ylöspäin tai hypätä jonkin tason yli. Banksin malli on tarkoitettu kasvattajien työvälineeksi, jonka avulla kulttuuri-identiteettiä tulisi tarkastella dynaamisena, joustavana ja moniulotteisena prosessina.

Näkemykset yksilön identiteetin koko ajan elävästä prosessista ovat yhteneväisiä Banksin teorian kanssa. Irmeli Järventien (2008, 212) mukaan kasvaessaan aikuisuuteen lapset luovat koko ajan omaa identiteettitarinaansa ja osallistuvat siten omien toiminnallisten valintojensa välityksellä ympäristönsä luomiseen.

### *Yhteisöllisyys*

Lapsi oppii itsenäisyyden taitoja ja kulttuuritietoa tiiviissä yhteisössä. Yhteisöllinen kasvatus on saamelaiskulttuurille ominaista ja siksi myös varhaiskasvatuksessa painotetaan tätä kulttuurista arvoa. Perinteisesti sukulaiset ovat auttaneet toisiaan kotakunnissa ja samalla myös kasvattaneet kotakunnan

lapsia. Kotakuntaan on kuulunut useita perheitä samasta suvusta. Nykyisin saamelaisen yhteisön muodostavat suvut, joilla on erittäin tärkeä vaikutus lapsen kasvamiseen osaksi saamelaista yhteisöä. Lähisukuun katsotaan kuuluvaksi serkut usean polven takaa, ja perheen muodostavat ydinperheen lisäksi isovanhemmat, tädit ja sedät. (Saamelaiskäräjät 2013, 8–12.) Saamen kielen taito on tärkeä osa omaan sukuun ja paikalliseen yhteisöön kuulumista (Linkola 2014, 206).

Saamelaisessa yhteisössä sukupolvien välinen vuorovaikutus on olennaista perinteisen tiedon välittämisessä. Perinteisesti lähisuvun ja ydinperheen aikuiset, kaikki isovanhemmista täteihin ja setiin, kasvattavat lapsia. Näin sukupolvien välinen yhteys ei katkea ja perinnetieto siirtyy sukupolvelta toiselle. Myös Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät 2013, 8) painotetaan ikäihmisten keskeistä roolia lasten kasvattamisessa. Oppaan mukaan lasten perhe ja suku ovat olennainen osa lasten kasvua saamelaiseen kulttuuriin. Tämän vuoksi lasten perheiden ja suvun tulisi olla mukana aktiivisina toimijoina niin päivähoitossa kuin koulussa.

Lapsen kasvattamisesta yhteisöllisyyteen on kirjoitettu useita teoksia (ks. Koivula 2010; Turja 2010.) Yhteisöllisyyteen kasvattaminen etenee vaiheittain. Ensiksi lapsi elää epäpersoonallista minäidentifikaation vaihetta, jossa hän ymmärtää ympäröivän maailman oman itsensä laajentumana, josta toiset ihmiset eivät erotu. Tämän jälkeen lapsi saavuttaa minän ja toisen suhdetta vahvistavan vaiheen. Tällöin useimmiten korostuvat lapsen ja äidin välinen suhde sekä perusympäristö. Tässä vaiheessa lapsi alkaa erottaa itsensä toisesta ihmisestä, useimmiten äidistä ja/tai isästä, ja persoonallinen ja sosiaalinen minä erottuvat toisistaan. Kolmannessa kehitysvaiheessa kasvaa lapsen ymmärrys meistä ja yhteisistä tavoitteista. Ikävuosiltaan lapsi on tuolloin alakouluikäinen eli 6–12-vuotias. Kielipesäikäisen, 0–6-vuotiaan lapsen yhteisöllisyyden voidaan ajatella liikkuvan minäidentifikaation sekä minän ja toisen suhteen vahvistamisissa. Leena Kurki (2001, 129) painottaa, ettei päiväkotikäisiä lapsia tule asettaa liian vaikeiden sosiaalisen kasvun haasteisiin.

Kurjen (2001, 129) mukaan on monia tapoja tukea lapsen kasvua yhteisöllisyyteen. Esimerkiksi 3–5-vuotiaille lapsille voidaan opettaa sosiaalisuutta ruokkimalla ja hoitamalla eläimiä. Myös yhteiset tekemiset muiden yhteisöjen

jäsenten kanssa auttavat lasten sosiaalista kasvua. Saamelaisessa kasvatuksessa yhteisöllistä kasvua tukevat yhteiset työt, kuten esimerkiksi poronhoito, jossa kaikilla perheen- ja yhteisönjäsenellä on omat työnsä. Lapset muun muassa oppivat merkkimaan omat poronsa jo hyvin nuorella iällä. Vasanmerkkaukset ja poroerotukset ovat koko yhteisön ja perheen yhteinen kokoontumispaikka, työ ja tehtävä. Robert L. Selmanin (1980) mukaan noin viisivuotias alkaa ymmärtää, mitä yhteisön käsite tarkoittaa. Tuossa iässä lapsi käsittää sen joksikin fyysisesti lähellä olevaksi. Jokin kaukana oleva, johon ei ole fyysistä kontaktia, on vielä jokseenkin ymmärtämätön käsite.

### *Luontoyhteys*

Lapset kasvatetaan kunnioittaen yhteyttä luontoon. Luontoyhteys pohjautuu kahdeksan vuodenajan vuotuiskiertoon. Saamelainen elämä on aina ollut sidoksissa luonnon kiertokulkuun. Ihmisen ja luonnon välinen suhde sekä luonnon kunnioittaminen ovat keskeisiä saamelaisten perinnetiedossa. (Saamelaiskäräjät 2013, 15.) Perinteiset elinkeinot ovat sidoksissa luontoon. Perinteisten elinkeinojen, kuten saamelaisen syklisen toimintakehän, säilyttämisen lähtökohtana on toimia kestävästä kehityksestä ja joustavan ajattelumallin mukaan. (Helander & Kailo 1999, 235).

Balton (2008, 85) dekolonisaatio-tutkimuksessa Ruotsin saamelaisalueella saamelaisopettajat kertoivat pitävänsä luokalleen joka viikko metsäpäivän. Aiemmin opettajat olivat suunnitelleet metsäpäivälle ohjelmaa, mutta huomanneet tutkimustyön edetessä, että lapset voivat osallistua suunniteltuun itse. Metsäpäivinä lasten fyysinen kehonkieli muuttui ja he touhuserivät askareissaan vapautuneesti ja oma-aloitteisesti. Metsässä opettajat antoivat lapsille vapauden toimia itsenäisesti ja valita tehtävänsä esimerkiksi ruoan teossa. Opettajakaksikko oli kuitenkin koko ajan läsnä ja valmis auttamaan. Luonnon kokeminen oppimisympäristönä on luonnollista saamelaisille ja muille alkuperäiskansoille. Se pohjautuu saamelaiseen perinteiseen ekologiseen ajatteluun luonnon ja ihmisen välisestä suhteesta. Luonto on osa ihmisen elämää ja luonnon ja ihmisen kiertokulku on yhteinen. Tähän perustuu myös luonnon täydellinen kunnioittaminen.

### *Perinteiset elinkeinot ja toimeentulo*

Saamelaiden perinteiset elinkeinot ja toimeentulo ovat tulleet luonnosta ja olleet vahvasti sidoksissa luonnon kiertokulkuun. Yhteys elämän, luonnon ja vuoden kiertokulkuun säilyy perinteisiä elinkeinoja vaalimalla. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa opetetaan, että on olemassa erilaisia elinkeinoja ja tutustutaan sekä perinteisiin että nykyaikaisiin elinkeinoiniin. (Saamelaiskäräjät 2013, 16–17.)

Perinteisiin elinkeinoiniin on opittu olemalla mukana toiminnassa lapsesta saakka. Mallintamisen avulla lapsi on sisäistänyt toiminnan ja sen tavoitteet nopeasti. Mallintamisessa aikuisen positiivinen suhtautuminen tekemiseen ja lapsen mukana olo on tuo lapselle positiivisen tunteen oppimisesta ja halun oppia. Aikuinen antaa omalla toiminnallaan arvon omalle ja lapsen tekemiselle. Lapsi voi myös itse tilanteessa päättää mitä hän oppii ja miten hän on mukana tapahtumassa. Tilanteessa on kyse myös epäsuorasta oppimisesta, jota mukaan ottaminen on jo itsessään. (Balto 2008, 55.) Kasvatus pohjautuu saamelaisen yhteisön tapaan elää luonnossa poronhoidon, kalastuksen ja metsästyksen parissa karussa pohjoisen luonnossa. Tällaisissa olosuhteissa ihmisen on opittava pärjäämään itsenäisesti. Kasvatustapa on säilynyt nykypäivään saakka ja saanut uusia muotoja uusissa toimintaympäristöissä.

### *Sukupuolten välinen tasa-arvo ja ihmisyy*

Sukupuolten välinen tasa-arvo ja ihmisyy muodostavat yhden saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisista arvoista. Kasvatuksessa painotetaan soinnollisuutta ja kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten ja luonnon kanssa. (Saamelaiskäräjät 2013, 19.) Saamelaisyhteisössä naisilla ja miehillä on tasavertainen asema, jossa roolit, tehtävät ja elämänpiirien symmetrisyys täydentävät toisiaan. Balto (1997, 51-62) käsittelee laajasti saamelaisyhteisön sukupuolirooleja historiallisten lähteiden valossa. Useimmat historialliset tutkimukset on tehty saamelaisyhteisön ulkopuolisten tutkijoiden silmin, mikä on voinut vaikuttaa heidän näkemyksiinsä saamelaisyhteisön sukupuolirooleista. Balto nostaa esille joitakin kohtia näistä lähteistä ja tuo ne esille saamelaisen tutkijan silmin. Hänen painottaa, että vaikka lapset kasvatetaan jo pienestä pitäen samalla tavalla, on tytöillä ja pojilla kuitenkin perinteisesti ollut joitakin erilaisia tehtäviä ja töitä. Tytöt ovat kulkeneet äidin mukana ja auttaneet äitiä kun pojat

ovat auttaneet isää pyynnissä ja poronhoidossa. Tästä huolimatta tytöt on myös opetettu pyyntiin ja poronhoitoon mukaan, mutta poikia ei välttämättä ole otettu mukaan kaikkiin äitien töihin, kuten ompeluun.

Balton (1997, 57) mukaan nainen ja mies ovat molemmat olleet mukana pyynnissä. Naisten osallistuminen pyyntiin on kuitenkin ollut rajallista silloin, kun naisella on pieniä lapsia tai hän on raskaana, jolloin hän on sidottu fyysisesti enemmän kotiin. Saamelaisnaiset ovat usein imettäneet lapsiaan kolme-neljävuotiaksi. Muulloin naiset ovat perinteisesti työskennelleet tasavertaisesti miesten kanssa ja sukupuolten välinen tasa-arvo on pysyvä arvo saamelaisessa kasvatuksessa. Balton (1997, 62) mukaan tätä osoittaa myös perinteisesti tasa-arvo aikuisten ja lasten välillä.

### *Rauha, sovinnollisuus ja monikulttuurisuus*

Saamelaisessa kasvatuksessa pyritään löytämään ensisijaisesti sovinnollisia ratkaisuja, joissa otetaan huomioon ihmisten yksilöllisyys. Toisten huomioon ottaminen ja yksilöllisyyden ymmärtäminen ovat osa sosiaalisuuteen kasvamista. Sovinnollisuus perustuu kaikkia kunnioittavaan ratkaisuun sekä tavoitteeseen ylläpitää oman kulttuurin normeja monikulttuurisessa yhteisössä. Toisaalta sovinnollisuutta painotetaan myös kulttuurien välisissä yhteyksissä. Saamelaiset ovat tottuneet toimimaan monikulttuurisessa yhteisössä ja yhteensovittamaan kulttuurisia ristiriitaisuuksia. (Saamelaiskäräjät 2009a, 16.)

Monikulttuurisuus näkyy saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnassa koko ajan, kun yhteistyötä yli kieli- ja kulttuurirajojen tehdään päivittäin. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on opettaa lapsia arvostamaan toisia ihmisiä ja hyväksymään erilaisuutta. Lapsille opetetaan kulttuurien erilaisuudesta ja samanlaisuudesta. Rauha ja sovinnollisuus painottuvat kasvatuksessa opettamalla toisten huomioon ottamista ja konfliktien välttämistä. (Saamelaiskäräjät 2013, 20.) Saamelaisessa kasvatuksessa keskeistä on usko ihmisen omaan tahtoon ja sen voimaan, elinikäiseen kasvuun ja ihmisen itseohjautuvuuteen (Aikio 2010, 46–47).

### *Kieli*

Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2009a, 8) painotetaan kielen merkitystä ihmiseksi kasvamisessa. Sen mukaan kieli rakentaa yhteistä maa-

ilmaa ja kulttuuriamme. Kielen kautta lapsella on mahdollisuus kokonaisvaltaiseen osallistumiseen saamelaisyhteisössä. Toisaalta saamelaiset ovat olleet alueellaan vuorovaikutuksessa eri kielien ja kulttuurien kautta ja siksi myös arvostavat hyvää kielitaitoa. Kieli on sekä erittäin tärkeä kommunikoinin ja vuorovaikutuksen väline, mutta myös etnisen yhteenkuuluvuuden symboli. (Balto 1997, 127.) Kielen säilymisen elinehto on kielten käyttömahdollisuuksien vahvistaminen kaikilla elämän osa-alueilla. Monille lapsille saamenkielinen päivähoito tai kielipesä voi olla lapsen ainoa saamenkielinen ympäristö. (Saamelaiskäräjät 2009a, 8.)

Kerttu Vuolab (2000, 13) kuvaa äidinkielen olevan kuin ketju, joka sitoo meidät omaan historiaamme. Jokainen lenkeistä kuvaa yhtä sukupolvea ja jos jokin lenkeistä löystyy, vaikuttaa se koko ketjuun. Kun jokainen sukupolvi varmistaa, että kieli välittyy tulevalle sukupolvelle, elämä itsessään jatkuu tulevaisuudessa. Vuolab painottaa, että äidinkieli on ihmiskunnan arvokkain perintö. Ilman kieltä jokainen sukupolvi olisi pakotettu löytämään uudelleen tavat suojautua kylmältä, myrskyltä, tuulelta, lumelta tai sateelta. Kielen avulla mielikuvitusta voi kehittää loputtomiin. Jos kieli kuolee, Vuolabin mukaan katoaa myös ihmisen tuhansien vuosien kokemuksen tuoma viisaus. Ihmiset käyttävät kieltänsä kertoakseen tarinoita, joikatakseen, lukeakseen runoja, leikkiäkseen sanoilla, keskustellakseen ja kertoakseen vitsejä toisilleen.

Saamelaisen kasvatuksen näkökulmasta saamen kieli on keskeisessä asemassa. Kieli on arvo, jonka oppimalla tulee osaksi saamelaista yhteisöä ja sen kulttuurista viisautta. Vuolabin (2000, 14) mukaan vähemmistökieli muistuttaa ketunpoikasta, jonka täytyy selvitä yksin ilman lauman turvaa. Selviytyäkseen ketunpoikasen täytyy katsoa ja kuunnella, olla täydellisen tietoinen kaikista vaaroista hänen ympärillään, olla valmiina piiloutumaan, juoksemaan pakoon sekä ottamaan huomioon kaikki muut metsän olennot. Kielen elvytyksen yhtenä tavoitteena on palauttaa saamen kielen arvostus ja merkityssuhde kulttuurin välittymisessä sukupolvelta toiselle.

Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa on listattu lapsen saamen kielen vahvistamisen välineet taulukon 4 mukaisesti (Saamelaiskäräjät 2009a, 9). Taulukon kielen vahvistamisen välineet voidaan jaotella pedagogisiksi välineiksi, joita ovat vuorovaikutuksen ylläpitäminen, sadut ja tarinat, teatteri, musiikki, opetusvälineet (media, kirjat) ja kielimaisema, sekä ympäröivän

yhteisön tukitoimiksi eli vuotuiskiertoon liittyvät kielenkäyttötilanteet yhteisössä ja sen jäsenten kesken, vierailut, yhteistyö, kielikummit ja perheiden osallistaminen.

Taulukko 4. Saamen kielen vahvistamisen välineet varhaiskasvatuksessa (Saamelaiskäräjät 2009a, 9).

<b>Lapsen saamen kielen vahvistamisen välineet varhaiskasvatuksessa</b>
• tarinat, kertomukset, sadut, lorut, arvoitukset, runot
• roolileikit, nukketeatteri, näytteleminen
• musiikki, joiut, leuddit, livdet, laulut
• radio, videot, lehdet, kirjat, pelit, televisio
• vanhempien, sukulaisten ja yhteisön kanssa perinteiseen vuotuiskiertoon liittyvät monipuoliset kielenkäyttötilanteet: työt, käsitöiden tekeminen, luonnossa liikkuminen, laavustelu, retket, tapaamiset, vierailut ja tapahtumat
• kirjoitetun saamen kielen näkyminen yksikön fyysisessä ympäristössä (ilmoitukset, julisteet, kuvataulut, kyltit jne.)
• kirjastossa ja museossa vierailut
• vuorovaikutus eri-ikäisten saamelaislasten kanssa
• yhteistyö muiden varhaiskasvatussyksiköiden, kielikummiin, saamelaisen median, seurakunnan ja järjestöjen kanssa
• vanhemmille suunnatut keskustelu- ja koulutustilaisuudet

### *Saamelainen taide ja luovuus*

Luovuuden kokeminen taiteen avulla on yksi saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisista arvoista. Taiteella tarkoitetaan musiikkia, kertomaperinnettä, liikettä ja tanssia, kädentaitoja, saamenkäsityötä, teatteria, kuvataidetta ja kirjallisuutta. (Saamelaiskäräjät 2013, 21.) Saamelaisen kulttuurin perinteet ovat kulkeneet sukupolvelta toiselle juuri mallintamisen avulla. Perinteen siirtäminen yhdessä tekemällä on ominaista saamelaisessa kasvatuksessa (Saamelaiskäräjät 2013, 28).

Saamelaisessa kasvatuksessa tarinointi on merkittävässä roolissa lapsen kasvun tukemisessa. Tarinoinnissa yhdistetään koettuja tapahtumia, eikä



tarkkaa erottelua kertomuksen tai tarinan välille ole luotu. Saduista lapsi saa ravintoa sielullis-henkiselle kehitykselleen. Saamelaisten tarinoiden tehtävänä on mielikuvituksen ja kuvittelukyvyyn kehittäminen. Tarinoilla saamelaiset toteuttavat kasvatustoiminnan sosialisatioprosessia. Tarinoiden avulla lasta voidaan kasvattaa ja opettaa, mutta myös opettaa itse kertomaan ja esittämään. Tarinoita kertomalla on esimerkiksi voitu henkisesti valmistautua edessä olevaan työhön tai tehtävään. (Aikio 2008, 139–141.) Samojen satujen toistaminen luo turvallisuutta ja toisaalta myös rytmisyyttä lapsen elämään.

Perinteisesti tarinoita on kerrottu arkiaskareiden lomassa ja ne ovat välittäneet perinteisiä tietoja, näkemyksiä, uskomuksia ja myyttejä. Vuolab (2000, 15–16) painottaa, että jo ennen painettuja kirjoja saamelaisilla on ollut hyvin rikas suullinen kertomaperinne. Hän kuvailee, kuinka tarinat, runot, vitsit, sadut, myytit, joiut ja tarut olivat jo lapsuudessa hänen kirjojansa. Hänen kirjastonsa oli hänen oma perheensä, kotinsa ja kodin ympärillä oleva luonto.

Simo Skinnarin (2001, 97) mukaan lapset tarvitsevat satuja, ja ne tulisi ymmärtää oppimisen ydinsisältöinä. Hän myös johdattelee kasvattajat pohtimaan missä määrin nykYTEKNOLOGIAA voidaan rinnastaa muihin oppimismenettelmiin, kuten esimerkiksi satuihin. Aimo Aikio (2008, 143) kehottaa kouluja käyttämään enemmän kertomista osana kasvatustyötä. Hänen mukaansa kertominen ja kertomukset edistävät oppimista, kehittävät persoonallisuutta ja siirtävät kulttuuriperinnettä sukupolvelta toiselle.

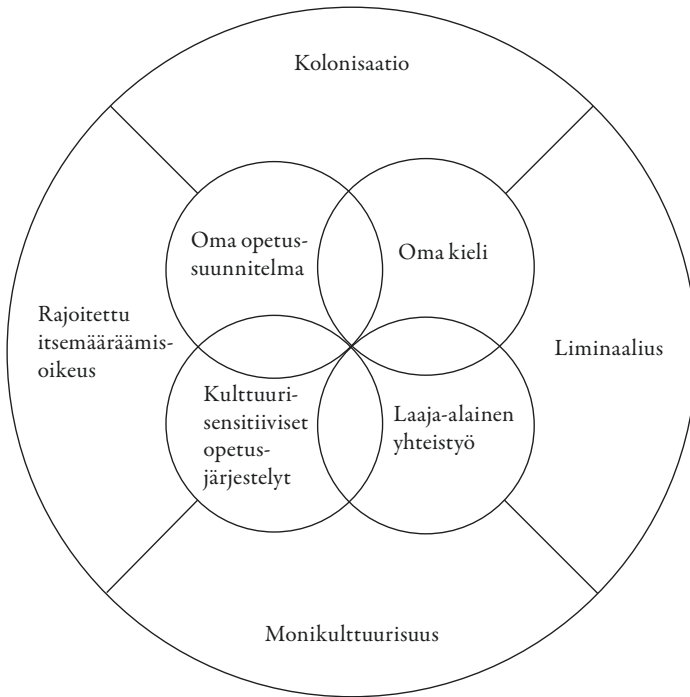
### **3.2 Saamelaispedagogiikan näkökulmia**

Saamelaispedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Saamelaiskasvatusta koskettavat tutkimukset voidaan jakaa kasvatusta koskettavaan tutkimukseen ja saamelaiskasvatusta ja opetusta koskettavien suunnitelmien tutkimukseen. Asta Balto (1997, 2008) on tutkinut saamelaiskasvatuksen toteutusta ja muutosprosessia Ruotsin saamelaisalueella. Cecilie Jávo (2003) on puolestaan tutkinut esikouluikäisten saamelaislasten käyttäytymistä ja nostanut tutkimuksessaan esille saamelaiskasvatuksen erityispiirteitä.

Vuokko Hirvonen (2003) työryhmineen on tutkinut saamelaisen opetus suunnitelman toteutumista Norjassa. Tutkimuksessa selvitettiin, miten laajasti ja millä tavoin saamenkielinen ja saamen kielen opetus ovat asettuneet osaksi saamelaisia kouluja. Yhtenä päätavoitteena oli tutkia, miten saamelaiset arvot, ajattelu, kulttuuri ja saamelaiset sisällöt ovat mukana koulujen toiminnassa. Hirvosen ja työryhmän tutkimus osoitti, että saamelaiskoulut ovat erilaisia ja niiden toimintaan vaikuttaa laajasti se, millä alueella ne toimivat ja millainen on saamen kielen ja kulttuurin asema koulun ulkopuolella. Nämä ulkoiset tekijät vaikuttavat saamen kielen ja saamelaisen ajattelun asemaan opetuksessa ja koulujen päivittäisissä toiminnoissa. Kolmevuotisen tutkimusprojektin aikana vuosina 2000–2003 moniammatillinen tutkijaryhmä tapasi useita kertoja. Hirvosen (2009, 48) mukaan tällainen tutkimustapa lisäsi synergiaa, mahdollisti tutkimusaiheen holistisen lähestymistavan ja vahvisti saamelaisen yhteisön tutkimusta.

Pigga Keskitalon (2010) väitöstutkimus käsittelee saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä. Hänen tutkimuksensa mukaan erityistä huomiota tulisi kiinnittää saamelaisen filosofian tasa-arvoiseen asemaan arjen koulutyössä sekä opetus suunnitelmien laatimisessa. Toiseksi saamelaisen koulun käytännön koulutyön toteuttamisen tulisi nojautua saamelaispedagogiikkaan. Riitta Lehtola (2015) selvitti pro gradu-tutkimuksessaan miten saamelainen varhaiskasvatus onnistuu tukemaan ja ylläpitämään saamelaista kulttuuri- ja kielikasvatusta saamenkielisessä päivähoidossa saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuminen vaatii kehittymistä. Rauna Rahko-Ravantin (2016) väitöstutkimus saamelaisopetuksesta Suomessa nostaa esille saamelaisopettajien näkemykset käytännön opetustyön tilanteesta ja kehittämisestä.

Saamelaispedagogiikan viitekehystä ovat kehittäneet Kaarina Määttä, Pigga Keskitalo ja Satu Uusiautti. Heidän mukaansa saamelaispedagogiikka on erityinen pedagogiikan muoto, jossa on kyse oppimisympäristön ja oppijan roolien sovittamisesta saamelaiskulttuurin mukaisesti. Saamelaispedagogiikka on osa yleistä kasvatustiedettä, joka yhdistää kasvatustieteen keskustelun ja tieteenkehityksen sekä perinteisen saamelaisen kasvatuksen. Saamelaispedagogiikan erityispiirteiden mallin tarkoituksena on auttaa koulujärjestelmää kehittämään saamelaiskulttuurin ja saamen kielen opetusta. (Ks. Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011b, 84–106; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2014, 89–90.)



Kuvio 4. Saamelaisopetuksen kehys- ja ydintekijät (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011b).

Yllä olevan kuvan mukaisesti Keskitalo, Määttä ja Uusiautti (2014, 90) jakavat saamelaispedagogiikan viitekehyksen kehystekijöihin, jotka luovat käsitteelle kontekstin sekä ydintekijöihin, jotka muodostavat saamelaispedagogiikan sisällön. Kehystekijät jakautuvat neljään osa-alueeseen *kolonisaatioon, rajoitettuun itsemääräämisoikeuteen, monikulttuurisuuteen ja liminalisaatioon*. Yhdessä ne muodostavat historiallis-kulttuurisen kontekstin saamelaispedagogiikalle ja koko saamelaisopetuksen kentälle. Saamelaisopetus on kolonisaation värittämää, eikä koulu ole muodostunut saamelaisten omista lähtökohdista. Suomessa koulu on kirkollisen kansanopetuksen ja valtiollisen sivistysprojektin tuotos. Tämän vuoksi koululla on saamelaisten parissa kolonialistinen leima, mikä aiheuttaa sosiaalista epätasa-arvoa saamelaisten ja valtaväestön välille. Rajoitetulla itsemääräämisoikeudella taas

tarkoitetaan vähäistä mahdollisuutta osallistua opetuksen suunnitteluun ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien tekoon.

Vuokko Hirvosen ja hänen työryhmänsä (2003) tutkimuksen mukaan saamelaiden todellinen osallistuminen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tekoon on rajoitettua. Toisaalta taas Suomessa meneillään olleeseen laajaan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisen ohjaustyöryhmään oli ensi kertaa kutsuttu saamelaiskäräjien edustaja. Myös kielikohtaisissa valtakunnallisissa ryhmissä oli mukana saamelaisedustus. Opetussuunnitelmien tekoon täysimääräisesti osallistuminen on erittäin tärkeää, jotta opetusta voidaan toteuttaa saamelaisesta kasvatusnäkemyksestä ja sen arvopohjasta käsin. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma on toteutettu saamelaisista lähtökohdista, kuten edellisessä luvussa kuvasin.

Keskitalo, Määttä ja Uusiautti (2014, 91) osoittavat, että tarkasteltaessa saamelaiden kolonisoitua kouluhistoriaa ja länsimaisen koulukulttuurin vaikutusta saamelaisiin, voidaan todeta, että saamelaisopetus ja sen tutkimus toimivat erilaisilla rajapinnoilla, liminaalillassa. Tempestin (2007, 821) mukaan liminaalisuus on uusien ja vanhojen sosiaalisten rakenteiden välisessä siirtymätilassa olemista. Saamelaisopetus toimii ikään kuin rajapinnoilla, joissa näkyy saamelaisen kasvatuksen lisäksi länsimaisen kasvatuksen perinteitä, juuri edellä mainitun kouluhistorian vuoksi. Heidän mukaansa voidaan kysyä, edistääkö koulukulttuuri saamelaisia arvoja lähtökohtia ja pohtia miten länsimainen ja saamelainen kulttuuri kohtaavat koulussa?

Saamelaispedagogiikan ydintekijät koostuvat Keskitalon, Määttän ja Uusiauttin (2014, 94) mukaan *omasta opetussuunnitelmasta, kulttuurisensitiivisistä opetusjärjestelyistä, omasta kielestä ja laajasta yhteistyöstä*.

Saamelainen kasvatus pohjautuu perinteiseen tietoon (pohj.saam. *árbediehtu*), joka on luonteeltaan hiljaista tietoa, eikä sitä usein ole kirjoitetussa muodossa (Saamelaiskäräjät 2006, 10). Jelena Porsangerin ja Gunvor Guttormin (2011, 98–125) mukaan *árbediehtu* on saamelaiden kollektiivista viisautta ja taitoja, joita on käytetty vuosisatojen ajan elinkeinojen kehittämiseen. *Árbediehtu* siirtyy suullisesti käytännön ja kokemuksen kautta sukupolvelta toiselle ja yhdistää näin menneen, nykyhetken ja tulevaisuuden. Fikret Berkes (1993, 1–9) taas määrittelee ekologisen perinnetiedon (engl. *Traditional Ecological Knowledge*) kumulatiiviseksi, sukupolvelta toiselle kulttuurin välityksellä siir-

tyvänä tietona, taitona, käytänteinä ja uskomuksina. Sen sisältönä on ihmisten ja muiden elävien olentojen suhde toisiinsa ja ympäristöönsä. Toisaalta taas Balto (1997, 24) kehottaa miettimään kulttuurin perinteisiä arvoja siten, että niihin voitaisiin hyödyntää nykyaikaista tietoa sen sijaan, että ihannoitaisiin sellaisia arvoja, joilla ei ole tekemistä nykyhetken toiminnan kanssa.

Peter Silcock (1999) painottaa, että kasvatusteorioita, jolle on muodostettu riittävän yhdenmukainen perusta, tulee toteuttaa avoimesti ja asettaa kaikkien koeteltavaksi. Arviointi antaa kasvatusteorioille uskottavuutta ja mahdollisuuden kehittyä.

Balton (1997, 44–51) mukaan saamelainen kasvatusteorioita pohjautuu epäsuoraan kasvatukseen, jossa lapset kasvatetaan kurin ja nuhtelun sijaan sosiaalisen kontrollin avulla yhteisön jäseniksi. Itseohjautuvuuden kehittämiseksi ei aseteta tiukkoja ohjeita tai rajoja, eikä anneta selkeitä ohjeita. Lapsi oppii ottamaan vastuun omista toimistaan ja itsetunto kehittyy luonnollisesti. Saamelaisen kasvatuksen yhtenä tavoitteena on yksilön kehityksen tukeminen siten, että hän osaa kognitiivisesti selvittää ongelmat, joita hän voi kohdata yllättäen. Saamelainen yhteisö odottaa yksilöltä valmiutta selvittää uusien haasteiden edessä ja siksi lapsen omatoimisuuden kehittymistä halutaan tukea. (Balto 2008, 57.)

### 3.3 Kielen elvytys saamelaisessa kielipesässä

Tarkastelen tutkimukseni empiirisessä osassa saamenkielisen kielikyölyn toteutusta yhdessä pohjoissaamenkielisessä kielipesässä. Kielipesä toteuttaa saamen kielen elvytystä yhteisön arjessa.

Kielen elvytys on vastatoimenpide kielenvaihdolle, jonka saamelainen yhteisö on joutunut kokemaan. Kielenvaihdon seurauksena useat saamelaiset ovat menettäneet äidinkieltänsä. Kuten luvussa 2.5. kuvasin, alkuperäiskansat kautta maailman ovat joutuneet vahvojen assimilaatiotoimenpiteiden kohteeksi. Saamelaisyhteisölle assimilaatio kuvastaa yksisuuntaista sulauttamisprosessia, jossa heidät on pakotettu muuttamaan kieltänsä, tapansa ja arvonsa samankaltaiseksi kuin ympäröivässä yhteiskunnassa (Keskitalo 2010, 35). Erityisesti kirkko ja koulu ovat toteuttaneet assimilaatiotoimenpiteitä kielitämällä perinteisten uskontojen harjoittamisen ja saamen kielen puhumisen

(Kuokkanen 2009, 25).

Arktisella alueella kaikki alkuperäiskansat, saamelaiset, nenetsit, hantit, evenkit, tsuksit, aleutit, jupikit ja inuiitit ovat joutuneet voimakkaiden assimilaatiotoimenpiteiden kohteiksi (Bogoyavlenskiy & Siggner 2007, 34). Norjassa, jossa norjalaistamispolitiikka jatkui pitkään ja systemaattisena ohjelmana aina 1970-luvulle saakka (Seurujärvi-Kari, Pedersen & Hirvonen 1997, 30). Svein Lundin (2008) mukaan koulutuksen tavoite oli alusta lähtien sulauttaa saamelaiset yhteiskuntaan kristinuskon avulla.

Viimeisten neljän vuosikymmenen aikana saamelaiset ovat aktiivisesti alkaneet vastustaa assimilaatiotoimia ja vaatia oikeuksiaan omaan kieleen ja kulttuuriin etnisen tietoisuuden heräämisen myötä. Voimakkaan heräämisen ja saamelaisten poliittisen nousun ansiosta saamelaisopetuksen asema parani 1970-luvulla, kun se sai sijaa koulussa ja saamelaisten omia käsityksiä alettiin kuulla ja ottaa huomioon koulutuksen suunnittelussa (Aikio-Puoskari 2001, 225; Lehtola 2002, 70–80). Kielen tulisi olla vähemmistön lapsille oppimisen väline ja ihmisoikeus, ei ainoastaan koulussa opiskeltava oppiaine (Skutnabb-Kangas & Phillipson 2008, 107).

Assimilaation tuloksena saamelaisten keskuudessa on tapahtunut voimakasta kielenvaihtoa (engl. *language shift*), jonka pysäyttämiseen kielen elvytyksellä pyritään. Kielenvaihto on prosessi, jonka tuloksena kieliryhmä vaihtaa kieltä toiseen. Einar Haugenin (1953, 370) kielenvaihtoa kuvaavan kaavan mukaan kieli vaihtuu kolmen sukupolven aikana (ks. Kuvio 5). Kaa-vassa isovanhempi syntyy yksikielisenä (A) ja vanhempien sukupolvi oppii jotain toista kieltä (Ab, AB, Ba) ja kolmas sukupolvi oppii alusta saakka vain uuden kielen (B).

**A → Ab → AB → Ba → B**

Kuvio 5. Asteittainen kielenvaihto Haugenin (1953, 370) mukaan.

Saamen kieli on vuorovaikutuksen väline ja avain kaikkeen oppimiseen. Kieli on osa saamelaista identiteettiä ja sen näkyminen ympäristön kielimaisemassa

tukee lasten etnolingvististä identiteettiä. Saamelaisen varhaiskasvatuksen tehtävänä on siirtää suullista perimätietoa ja saamen kieltä sukupolvelta toiselle (Saamelaiskäräjät 2013, 9). Saamen kielen säilyttäminen ja elvyttäminen ovat institutionaalisen kasvatuksen eräs tärkeimpiä tehtäviä (Bull 2008). Kielikylvyssä saamen kieli on olennainen osa toimintaa, sillä se on vuorovaikutuksen väline, avain oppimiseen ja oppimisen kohde. (Saamelaiskäräjät 2013, 9.)

### 3.3.1 Kielen elvytyksen tavoitteet

Kielen elvytyksen viitekehyksessä tietoinen kiелensuunnittelu (engl. *language planning*) voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: 1) statussuunnitteluun (engl. *status planning*), jonka tavoitteena on kielen aseman vahvistaminen institutionalisella tasolla ja poliittisesti (esim. lainsäädännöllä), 2) korpussuunnitteluun (engl. *corpus planning*), jonka tavoitteena on kielen modernisoiminen ja standardisoiminen, kuten kirjakielen kehittäminen ja sanaston uudistaminen sekä 3) kielen siirtämiseen/ kielen oppimiseen/ kielen opetuksen suunnitteluun (engl. *acquisition planning*), jonka tavoitteena on siirtää kieli sukupolvelta toiselle kotona ja koulussa. (ks. Baker 2006, 50-55; Fishman 1991, 337-352.)

Kielen elvytyksen näkökulmasta äidinkieli asettuu käsitteenä tärkeään asemaan ja luo kielikylpytoiminnalle erityisen ulottuvuuden sen vuoksi, että perheillä on jo merkittävä yhteys kielikylvyn kohdekieleen. Skutnabb-Kanakaan (1988, 35) mukaan äidinkielen voi määritellä monesta näkökulmasta: 1) alkuperän mukaan eli kielen, jonka on ensin oppinut, 2) hallinnan mukaan eli kielen, jonka hallitsee parhaiten, 3) käytön mukaan eli kielen, jota käyttää eniten, 4) samastumisen mukaan eli kielen, johon samaistuu tai 5) kielen, jonka syntyperäisenä puhujana muut henkilöä pitävät sekä 6) automatiikan mukaan eli kielen, jolla laskee, ajattelee, näkee unia tai vaikkapa kirjoittaa päiväkirjaa. Saamelaisten historiallista taustaa vasten tämä äidinkielen määritelmien moninaisuus avaa mahdollisuuksia henkilölle itselleen määritellä oma äidinkiелensä ja näin vapautua hänelle langenneesta assimilaation taakasta suhteessa omaan, perheensä tai sukunsa äidinkieleen.

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö on kirjannut saamen kielen elvyttämisen tavoitteet toimenpideohjelmaan. Vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän miettimään ehdotuksia saamen kielen

elvyttämiseksi. Työryhmän tehtävänä oli arvioida kaikkien Suomessa puhutun kolmen saamen kielen tilannetta ja niiden parantamiseksi tehtyjä toimenpiteitä. Arviointiin perustuen oli tarkoitus laatia ehdotus kokonaisvaltaisesta ja pitkäjänteisestä saamen kielen elvyttämishjelmasta. Työryhmässä oli 10 jäsentä, joista neljä oli saamelaisten edustajia. Vuonna 2012 työryhmä julkaisi toimenpideohjelman saamen kielen elvyttämiseksi. Vuoden 2014 kesällä valtioneuvosto antoi periaatepäätöksen toimenpideohjelmasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Toimenpideohjelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) sisältää alla olevat yhdeksän päätoimenpidettä saamen kielen elvytyksen toteuttamiseksi:

1. Tehokkaaksi kielenelvyttämistoimeksi osoittautunut kielipesätoiminta vakiintuu ja laajenee sekä päivähoitoa on tarjolla lain edellyttämällä tavalla.
2. Saamen kielen opetusta kehitetään koko maassa ja etäyhteyksiä hyödyntävä saamen kielen opetusta tukeva järjestelmä otetaan käyttöön.
3. Koulutusjärjestelmä tuottaa nykyistä enemmän ja monipuolisemmin saamen kieltä osaavia eri alojen ammattilaisia toimimaan erityisesti opetus- ja asiakaspalvelutehtävissä.
4. Koltansaamen kielen elvyttämiseksi toteutetaan erityistoimenpiteitä, jotta kielen käyttö ja opiskelu lisääntyy.
5. Saamen kielilaki toteutuu täysimääräisesti saamelaisten kotiseutualueella ja viranomaiset edistävät saamen kielen käyttöä aktiivisesti.
6. Saamenkielisiä radio-, tv- ja internet-sisältöjä lisätään huomattavasti.
7. Saamen kielen huoltoa, tallentamista ja tutkimusta kehitetään ja tutkimustulokset ja -aineistot ovat helposti hyödynnettävissä.
8. Saamelaistaiteen ja kulttuurin tukea lisätään.
9. Saamen kieltä ja kulttuuria tukeva rajat ylittävä yhteistyö on vakiintunut ja luo uusia vahvoja saamenkielisiä ympäristöjä.

Näihin toimenpiteisiin esitetään toimenpideohjelmassa useita konkreettisia toimenpiteitä. Kielipesätoiminnan kannalta tärkeitä konkreettisia ehdotuksia on tehty kaksi: 1) Kielipesätoiminnan laajentuessa valtion talousarviossa kielipesätoiminnan kehittämiseksi osoitettua määrärahaa korotetaan 700 000 euroon valtion vuoden 2013 talousarviossa. Siten kielipesätoiminta mahdol-



listetaan myös saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella ja mahdollistetaan kielipesäohjaajan palkkaaminen, joka kehittää kielenoppimisen pedagogisia menetelmiä yhteistyössä kielipesien työntekijöiden kanssa ja tukee vanhempia. 2) Varhaiskasvatustilain valmistelussa otetaan huomioon saamenkielisen varhaiskasvatuksen kehittämistarpeet. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman toimeenpanoa tehostetaan. Näiden toimenpiteiden tavoitteena ja koko toimenpideohjelman (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 55) tavoitteena on, että vuonna 2025 saamen kielensä menettäneiden vanhempien lapsille on luotu pysyvä mahdollisuus kielen elvyttämiseen. Saamen päivähoito, kielipesät, ja koulu toimivat läheisessä yhteistyössä tukien kielen oppimista ja mahdollistaen aktiivisen kaksikielisyden saavuttamisen.

### **3.3.2 Kielipesätoiminnan käynnistämisen ensiaskeleet**

Saamenkielinen kielikylpytoiminta perustuu yhteisön kielitilanteen heikkenemisen ja kielenvaihdon pysäyttämiseen. Kaikki kolme Suomessa puhuttua saamen kieltä, pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame, ovat edelleen uhanalaisia ja vaarassa kadota (UNESCO 2016). Samaan aikaan, kun saamelaiset aloittivat ensimmäisiä kielipesätoimintojaan, uhanalaisten kielten tutkimus nosti päätään. Muun muassa Michael Krauss (1992, 5–6) toi esille maailman kielten kriittisen tilanteen: useat kielet olivat vaarassa kadota. Krauss (1992) arvioi jo tuolloin, että 20–50 % maailman kielistä ei siirry vanhemmilta lapsille. Kielten katoamisen myötä on vaarassa kadota myös kulttuurinen ja henkinen monimuotoisuus.

Kielikylpytoiminnan käynnistäminen on ollut tiukasti sidoksissa saamelaisen yhteisön omiin tarpeisiin ja yhteisön kielitilanteeseen. Alusta lähtien saamenkielisen kielikylpytoiminnan tarkoitus on ollut vaikuttaa kielitilanteen heikkenemiseen käänteisen kielenvaihdon keinoin, kasvattamalla kielen puhujien määrää niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. Saamenkielinen kielikylpy on olennainen osa saamelaisen kieliyhteisön tarpeita, mutta myös osa saamelaiskasvatuksen viitekehystä. Kielikylpytoimintaa tarkasteltaessa se tulee aina liittää osaksi ympäröivää yhteisöä ja sen tarpeita. John Dewey (1957, 14) on painottanut kasvatustieteen viitekehyksessä tapahtuvien uudistusten yhteiskunnallista ulottuvuutta seuraavasti:

*”Milloin tahansa pohdimmekin uutta kasvatustavustusta, on erittäin tärkeää lähteä laajemmasta eli yhteiskunnan näkökulmasta. Yleensä koulujärjestelmän ja perinteen muutoksia pidetään erittäin opettajien mielivaltaisina keksintöinä, pahimmassa tapauksessa ohimenevinä hullutteluina ja parhaimmalla tapauksella vain joittenkin yksityiskoh-  
tien parantamisena - ja kuitenkin on liian tavanomaista tarkastella koulussa tapahtuvia muutoksia tältä kannalta. – Muutos, joka tapahtuu kasvatustavustuksessa ja opetussuunnitelmassa, on yhtä paljon muuttu-  
neen yhteiskunnallisen tilanteen tulosta ja muodostumisillaan olevan uuden yhteiskunnan tarpeiden tyydyttämispyrkimystä kuin muutokset teollisuuden ja kaupankin alalla.”*

Saamenkielisen kielikylypytoiminnan voidaan sanoa alkaneen Severtijärven koltansaamenkielisestä kielipesästä vuonna 1993. Tuolloin juhlittiin YK:n kansainvälistä alkuperäiskansojen teemavuotta ja Severtijärvellä toimi kokeilu-  
luontoinen koltansaamenkielinen kielipesä. Vuotta aiemmin Tove Skutnabb-  
Kangas oli käynyt puhumassa Severtijärvellä kielipesätoiminnan mahdolli-  
suuksista. Kielipesän rahoituksesta vastasi sosiaali- ja terveysministeriö, mutta  
hyvistä kokemuksista huolimatta toiminta ei vielä silloin johtanut pysyvään  
toimintaan. (Huss 1999, 145; Pasanen 2015, 223; Seurujärvi-Kari 2012, 20.)  
Kuitenkin jo muutamaa vuotta aiemmin, vuonna 1988, Marjut Aikio esitti  
väitöstudiumuksessaan mahdolliseksi saamen kielen elvytystoimenpiteeksi  
mäorien Kohānga Reo -ohjelmaa. Aikio tutki Vuotson pohjoissaamenkielisen  
yhteisön kielenvaihtoa. (Aikio 1988, 316.) Vuonna 1992 Matti Morottaja esitti  
Anarâš-lehden kirjoituksessaan kielipesää myös inarinsaamenkielisyhteisölle  
(Pasanen 2015, 120). Annika Pasanen (2015, 120) mukaan tieto mäorien kie-  
lipesätoiminnasta tuli ainakin inarinsaamelaisyhteisön tietoon todennäköisesti  
Tove Skutnabb-Kankaan seminaaripuheenvuoroista Inarissa 1990-luvulla.

Selvitystyön inarinsaamenkielisen kielipesän perustamiseksi aloitti inarin  
saamen kielen yhdistys *Anarâškielâ servi* pian Matti Morottajan kirjoituksen  
jälkeen 1990-luvun alussa. Ensimmäinen toimintansa vakiinnuttanut inar-  
insaamenkielinen kielipesä perustettiin Ivaloon vuonna 1997. Kielipesässä  
aloitti syksyllä 1997 kaksi hoitajaa ja kahdeksan lasta. Lapsia haettiin mukaan  
lehti-ilmoituksilla ja hakemuksia tuli runsaasti. (Pasanen 2015, 121.)

### 3.3.3 Kielipesätoiminta aktiivisen kehittämisen kohteena

Saamenkielistä kielipesätoimintaa on ylläpidetty erilaisten määräaikaisten rahoitusten turvin jo lähes kaksikymmentä vuotta. Vaikka varsinaisesta toiminnan vakiintumisesta ei voida vielä puhua, sisältyy toiminnan toteuttamiseen selviä kehittämistoimenpiteitä. Kehittäminen on toimintaa ja tilanteisiin sidottua ja ratkaisut voidaan tehdä intuitiivisesti (Vataja & Seppänen-Järvelä 2009, 218). Aktiivinen, jatkuva kehittäminen on ominaista ajallemme, jossa ei tyydytä puolitehen kehitettyihin ratkaisuihin. Koulutuksen toteuttaminen on arvoasia ja sen parissa työskentelevien ihmisten tahdotaan osaavan asiansa mahdollisimman hyvin. (Laine & Malinen 2008, 12.) Tarkastelen seuraavaksi saamenkielisen kielipesätoiminnan kehittämistoimenpiteitä (ks. Taulukko 3).

Taulukko 3. Saamenkielisen kielipesätoiminnan kehittämistoimenpiteitä vuosina 1997-2016

<b>Saamenkielisen kielipesätoiminnan kehittämistoimenpiteet vuosina 1997–2016</b>
Tilastoinnit, raportoinnit, selvitykset (Saamelaiskäräjät, AVI)
Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma (Saamelaiskäräjät, Saamelaisalueen kunnat 2009)
Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi (OKM 2012)
Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät 2013)
Menetelmäopas kielipesän työntekijöille (Saamelaiskäräjät 2015)
Opas kielipesälästen vanhemmille (Saamelaiskäräjät 2015)
Erytisavustus kielikylpytoiminnan laajentamiseen, kaikki kielet (OKM 2015)
Saamen kielikylpy koulussa – miten tuen omaa kieltä ja kulttuuria opetuksessa – opintokonaisuus 6 op (Saamelaiskäräjät ja Giellagas-instituutti 2014–2015)
Erytisavustus kielikylpytoiminnan laajentamiseen, kaikki kielet (OKM 2016)

Saamen kielen elvytyksen kannalta erittäin merkittäviä toimenpiteitä ovat olleet systemaattinen tilastointi ja raportointi, suunnitelmalliset uudistukset sekä saamelaistutkimuksen lisääntyminen. Saamelaiskäräjät on vuosien ajan kerännyt tilastoja ja kirjoittanut raportteja kasvatukseen ja opetuksen tilanteesta

(Saamelaiskäräjät 2009b, 10, 30). Pitkittäiseuranan ja tilastoinnin avulla saamelaisen koulutuksen tilanteesta on saatu ja saadaan merkittävää tietoa, jonka avulla koulutusta voidaan edelleen kehittää ja suunnitella. Ensimmäisessä koulutusraportissaan (2009b) saamelaiskäräjät esitti toimenpiteitä saamelaisopetuksen kehittämiseksi saamelaisten itsensä näkökulmasta. Näiden kehittämistoimien eteenpäin vieminen edellyttää kaikkien saamelaisopetuksesta vastaavien tahojen sitouttamista mukaan kehittämistyöhön. Aktiiviset kehittämisprosessit edellyttävät kaikkien vastuuhenkilöiden ja toimijoiden aktiivista mukana oloa suunnittelussa, toteuttamisessa, seuraamisessa ja arvioinnissa kehittämisprosessien alusta lähtien (Tuomi & Sumkin 2010, 31). Alkuperäiskansoilla tulee olla tasavertainen oikeus olla mukana päättämässä, kehittämässä ja suunnittelemassa omaa toimintaansa.

Saamenkielisen kielikyllyn toteuttamisen kannalta merkittäviä kehitysaskelia on otettu sekä saamelaiskasvatuksen tutkimuksessa ja siten saamelaispedagogiikan kehittämisessä että toimintaedellytyksien luomisessa. Kielipesätoiminnan alkuvuosien jälkeen on valmistunut *Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma* (Saamelaiskäräjät 2009a), *Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), *Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas* (Saamelaiskäräjät 2013) sekä *Menetelmäopas kielipesän työntekijöille* (Saamelaiskäräjät 2015). Näiden toimenpiteiden tarkoitus on kehittää saamenkielistä kielipesätoimintaa suunnitelmallisella ja pedagogisella tasolla. Lisäksi toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi pyrkii vaikuttamaan toiminnan järjestämiseen ja rahoitukseen.

Lauri Tuomen ja Tuula Sumkinin (2010, 10) mukaan yhteiset näkemykset tulevaisuudesta ja yhteinen strategia syntyvät yhteisistä käsitteistä. Strategian luominen ja kehittäminen vaativat erilaisista vaihtoehdoista valitsemista ja niiden punnitsemista. Kielipesätoiminnan kehittäminen vaatii toimijoiden keskinäistä vuoropuhelua ja strategian luomista. Toimijoiden ja erityisesti saamen opetuksen parissa työskentelevien kuulemiseksi järjestettiin ensimmäiset saamelaispedagogiikan päivät vuonna 2011 Lapin yliopiston, Giellagas-instituutin, Saamelaisalueen koulutuskeskuksen ja Lapin aluehallintoviraston yhteistyönä (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 286). Päivien aikana kerättiin laaja aineisto saamelaisopetuksen tämänhetkisestä tilasta saamelaiskasvattajien ja opettajien näkökulmasta. Ensimmäinen saamenkielistä kielikylpyä kosket-

tava opetus- ja kasvatustalouden henkilöstölle tarkoitettu koulutus järjestettiin saamelaiskäräjien ja Giellagas-instituutin yhteistyönä vuosina 2014–2015.

Saari (2006, 48) esittää väitöstutkimuksessaan, että kielikylpyopetuksen didaktista problematiikkaa ja opetuksen teoreettista mallintamista tulisi tarkastella opetussuunnitelmateoreettisesta ja oppimisteoreettisesta näkökulmasta käsin. Saamenkielisen kielikylvyn kannalta tämä tarkoittaa sitä, että päivähoitossa tapahtuvaa kielikylpydidaktiikkaa voitaisiin tarkastella sitä ohjaavista suunnitelmista käsin. Näitä suunnitelmia ovat valtakunnalliset ja kunnalliset päivähoitoa koskevat suunnitelmat sekä saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma ja arjen käytäntöjen opas. Valtakunnallista saamenkielistä kielikylpyä koskevaa opetussuunnitelmaa ei ole kirjoitettu.

Saamenkielen elvytyksen esi- ja perusopetuksessa turvaa juuri uudistetut esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien peusteet. Molemmissa opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2016, 90–41; Opetushallitus 2014, 91–92) kaksikielinen opetus on jaettu laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen eli kotimaisten kielten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn ja suppeampaan kaksikieliseen opetukseen eli kielirikasteiseen opetukseen. Saamenkielinen kielikylpy nojautuu näistä laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen, joka tukee lasten korkeatasoisen kaksikielisyyden kehittymistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan opettajien yksikielistä roolia, jolloin opetuskielen vaihtuessa myös opettaja vaihtuu.

Saamenkielisessä kielikylvyssä alkuperäiskansan lapsille opetetaan päivähoitonomaisissa oloissa alkuperäiskansan kieltä käyttämällä vain kyseessä olevaa kieltä. Marjut Aikio (1988, 316) totesi väitöstutkimuksessaan mäorien kielikylpyohjelman olevan merkityksellinen kielenelvytyksen menetelmä ja että se voisi siten hyödyttää myös saamen kieltä. Lapset voivat tulla kielikylpyyn heti päivähoitoasiakkuuden alettua eli käytännössä noin yhdeksän kuukauden iässä. Tavoitteena on, että lapsi osallistuu kielikylpyyn kielen kehityksen herkimässä vaiheessa ja että hänen kielen oppimisensa on mahdollisimman helppoa ja sujuvaa.

Saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan Suomessa 11 kielipesässä (tutkimuksen tekoaikaan kielipesiä oli 10), joista kahdeksan sijaitsee saamelaisalueella, yksi Rovaniemellä, Oulussa ja yksi pääkaupunkiseudulla. Kielipesistä seitsemän

on pohjoissaamenkielisiä: niistä kaksi on Utsjoen kunnan hallinnoimana kirkonkylällä ja Karigasniemellä, kaksi Sodankylän kunnan hallinnoimana Vuotsossa ja kirkonkylällä, yksi Rovaniemen kaupungin hallinnoimana Rovaniemellä, yksi Oulun kaupungin hallinnoimana Oulussa ja yksi City Sámit -saamelaisyhdistyksen hallinnoimana Helsingissä. Inarinsaamenkielisiä Anaráskielâ servi-saamelaisyhdistyksen kielipesiä on kaksi ja ne sijaitsevat Inarissa ja Ivalossa.

### 3.3.4 Kielipesä kasvuympäristönä

Kielipesä on kulttuurinen kasvuympäristö, jonka tehtävänä on kielitavoitteiden lisäksi luoda lapsille saamelaiskulttuuriin pohjautuva ympäristö. Kielipesä on kielen ja kulttuurin oppimisympäristö. Koska kielipesässä opitaan saamen kieltä luonnollisissa tilanteissa, muodostuu kielipesästä sosiokulttuurinen ympäristö. Josep Maria Artigalin (1995) mukaan sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa kielen oppimiseen. Mårdin (1997, 27–35) mukaan se, että kielikylvyn aikuiset ymmärtävät myös lasten (toista) äidinkieltä, luo lapsille turvallisuuden tunteen erityisesti kielikylvyn alussa.

Kielipesän sisustuksissa tulisi näkyä kieli- ja kulttuuritavoitteellisuus. Keskitalon (2010, 218) väitöstutkimuksen mukaan saamelaiskoulun oppimisympäristön järjestelyiden tulee perustua saamelaisten paikka-, aika- ja tietokäsityksiin. Linkolan (2014, 206) väitöstutkimuksessa tuotiin esille, että saamen kielen esiintymistä kielimaisemassa edistävät myönteiset kieliasenteet, saamen kielen symboliarvo, saamenkielinen opetus ja saamen kielen kirjoitustaito. Hänen tutkimuksensa mukaan norjan kieli dominoi kielimaisemaa saamen kielen jäädessä vähemmistöasemaan oppilaitoksen kielimaisemassa. Syynä tähän olivat oppilaitoksen ulkopuoliset ja sisäiset kielelliset valinnat. Oletuksena oli, että kaikki oppilaat ymmärtävät norjaa. Toisin kuin Linkolan tutkimuksen informantit, kielipesässä lapset eivät itse vielä toimi kielimaiseman toimijoina, vaan aikuiset valitsevat kielipesän kielimaiseman. Tämä johtuu siitä, että lapset eivät ole vielä tekstintuottamisessa.

Tutkimukseni keskiössä on kielikylvyn tarjoama kielen ja sen myötä kulttuurin oppimisen ympäristö. Saari (2006) on tutkinut väitöskirjassaan kielikylpyopetuksen kulttuuripedagogista perustaa ja muodostanut kulttuurihistoriallisen mallin kielikylpyopetuksen tueksi koulussa. Saaren (2006) kulttuurihistorialli-

nen mallin lähtökohtana ovat kielellinen, tiedollinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kontekstuaalisuus. Hänen mukaansa näistä yhdessä muodostuu kokonaisuus, jonka keskeisenä teemana on pyrkimys lapsen kasvun tukemiseen. Kulttuuripedagogisessa ajattelussa opetuksen tarkoituksena on yksilön ja yhteisön henkisen elämän kehittäminen. Perustana henkisen kehityksen mahdollisuudelle on ihmisen tasapainoinen psyyke. Tasapainoinen psyyke kehittyy, kun ihminen tuntee itsensä ja kokee olevansa hyväksytty osa laajempaa kokonaisuutta. Lapsen minuutta tukevan toiminnan yhdistyessä kulttuurillisesti merkityksellisten prosessien kanssa syntyy kasvattavaa toimintaa, jossa lapsi rakentaa kulttuuri-identiteettiään suhteessa itseensä (Saari 2006). Kyseinen kulttuuripedagoginen kokonaisuus sopii saamen kielen elvyttämiseen, koska siinä joudutaan huomiomaan kulttuuri kokonaisuutena, ei vain kieli. Kulttuuripedagogista mallia voidaan tarkastella erityisesti kielen elvytyksen näkökulmasta.

## 4 Tutkimuksen empiirinen toteutus

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksellani on laadullinen ote. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on edistää jonkin ilmiön ymmärtämistä ja selittämistä sekä tutkijan omien tulkintojen tekemistä ja niiden soveltamista käytäntöön (Flick 2006, 14–15; Hoepfl 1997). Laadullisessa tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, miten sosiaalinen kokemus on luotu ja millaisia merkityksiä sille on annettu (Denzin & Lincoln 2005, 11). Tutkija ei pyri pelkästään esittämään faktoja, vaan lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Bogdan & Biklen 2007, 43; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 152). Scott D. Johnsonin (1995, 4) mukaan juuri laadullisten menetelmien syväluotaavan tutkimusotteen vuoksi ne ovat tehokkaita työkaluja parantamaan ymmärrystämme oppimisesta ja opetuksesta.

Laadullinen tutkimus on lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Flick 2006, 11; Johnson 1995, 4). Euroopassa laadullista tutkimusta on toteutettu erityisesti sosiaalitieteissä jo pitkään (Silverman 2013, 120). Samalla on myös lisääntynyt keskustelu siitä, ovatko laadullinen ja määrällinen tutkimus edes kaksi täysin erilaista tutkimusmenetelmää. Sekä Pertti Alasuutari (2011, 32) että David Silverman (2013, 5) ovat todenneet, että kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa on paljon yhteisiä periaatteita, eikä niiden erottelu aina ole tarpeellista. Laadullinen ja määrällinen tutkimus voivat näin toimia myös toisiaan täydentävinä tutkimusmenetelminä. (Bogdan & Biklen 2007, 41.) Toisaalta määrällisen tutkijan voidaan sanoa etsivän kausaalisia määrittäviä ennusteita ja havaintojen yleistettävyyksiä, kun taas laadullinen tutkija etsii valaistumista, ymmärrystä ja ennusteiden ulottamista havaintojen ulkopuolelle (Hoepfl 1997; ks. myös Silverman 2013). Amos Hatchin (2007, 7) mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimus perustuvat erilaisille ontologisille



ja epistemologisille oletuksille ja siksi edustavat erilaisia tutkimuksellisia paradigmoja.

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että se voi käyttää tutkimusotteeseen monia erilaisia lähestymistapoja (Denzin & Lincoln 2005, 3; Silverman 2013, 15). Robert Bogdan ja Sari Biklen (2007, 4–8) määrittävät laadullisen tutkimuksen pääpiirteiksi naturalistisen lähestymistavan, kuvailevan aineiston, tutkimusprosessin korostamisen, induktiivisuuden ja informanttien käsitysten merkityksellisyyden. Tässä tutkimuksessa korostui tutkimusprosessin merkitys alkuperäiskansatutkimuksen viitekehyksessä. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti tämä tutkimus pyrkii toimimaan kokonaisuutena, jonka jokaisella osalla on oma merkittävä roolinsa lopputuloksen muodostumisessa.

Alkuperäiskansatutkimuksen viitekehyksessä olen painottanut laadulliselle tutkimukselle ominaista vuoropuhelua tutkijan ja informanttien välillä (ks. Bogdan & Biklen 2007, 8). Tässä laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse muiden tutkimisesta ja tutkimustiedon hyödyntämisestä kolonialistisen maailman tarpeisiin. Alkuperäiskansan omat tarpeet ja tutkimuksen teon hyödyntäminen ovat painottuneet jo tutkimuksen teon aikana. Lisäksi laadullinen tutkimusote sopii kuvailevan otteen vuoksi holistiseen alkuperäiskansatutkimukseen.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat kolme näkökulmaa: konteksti, ilmiön intentio ja prosessi. Tutkijan tehtävänä on ottaa selvää ja kuvailla tutkimustekstissään, millaisiin konteksteihin eli sosiaaliin, kulttuurisiin, historiallisiin ja ammatillisiin yhteyksiin tutkittava ilmiö liittyy. (Denzin & Lincoln 2005, 2–3.) Tutkijan tehtävänä on kuvailla tutkittavan ilmiön esiintymisympäristön sekä ajan ja paikan lisäksi millainen on tutkimustilanne, jossa tutkimusaineisto on kerätty (Vilka 2015, 120).

Tutkimusmenetelmän valinnassa pääpaino on tutkimuskohteen tutkimiseen sopivan tutkimusmenetelmän valinnassa. Saamenkielisen kielipesän arjen toimintojen tutkiminen tilastollisesti tuskin olisi mahdollista tai edes tarkoituksenmukaista. Siksi tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus. Seuraavaksi esittelen tapaustutkimuksen luonnetta ja etnografian filosofisia sitoumuksia yleisesti sekä erityisesti tässä tutkimuksessa.

## 4.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella tietyn ilmiön, kuten jonkin tapahtuman, henkilön, prosessin, toiminnan, laitoksen tai sosiaalisen ryhmän, luonnetta, josta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Merriam 1988, 9; Yin 2009, 4). Lisäksi ilmiötä voidaan tutkia yksittäisen ihmisen näkökulmasta, ajallisesti tai paikallisesti rajoitetussa vuorovaikutuksessa tai jossakin tietyssä sosiaalisessa tai kulttuurisessa kontekstissa (Stake 1995, 135). Tapaustutkimus on ollut yleinen tutkimustapa psykologiassa, sosiologiassa, valtiotieteissä, antropologiassa, sosiaalityössä, liiketoiminnassa, koulutuksessa, hoitotyössä ja yhdyskuntasuunnittelussa (Yin 2009, 4).

Tapaustutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on kuvata ilmiöiden luonnetta, niiden merkityksiä ja monimuotoisuuksia sekä luoda niistä uusia merkityksiä tuottaen syvällistä tietoa tutkittavista ilmiöistä. (Stake 1995, 77; Yin 2009, 18.) Tapaustutkimus on kuvattu itsenäisenä metodisena ja metodologisena tieteellisenä lähestymistapana 1960-luvulta lähtien (Glaser & Strauss 1967). Tapaus ei itsessään ole tapaus, vaan tutkijan tehtävänä on itse rajata ilmiö eli päättää, mikä muodostaa tapauksen, mitä se sisältää, mitä jättää sen ulkopuolelle ja mistä tapauksessa on kyse (Rule & John 2015, 4). Tapaustutkimus voi perustua yhteen tapaukseen (engl. *a single-case study*) tai moniin tapauksiin (engl. *a multiple-case study*). Tapaus voi sisältää yhden ihmisen, kylän tai yhteisön tai monia ihmisiä, kyliä ja yhteisöjä. (Swanborn 2010, 21.) Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostaa yksi pohjoissaamenkielinen kielipesä, jonka päivittäistä toimintaa tutkimus kuvailee. Tapaustutkimuksen tavoin tutkimus kohdistuu nykyhetken todelliseen toimintaan. Kielipesän arkea toteutetaan sille ominaisessa kulttuurisessa kontekstissa, joka on omiaan tekemään tapauksesta ainutlaatuisen ja kiinnostavan.

Tapaustutkimus perustuu teorian ja empirian vuoropuheluun, ja sen ominaispiirteitä ovat monipuolisuus ja joustavuus (Eisenhardt 1991; Eisenhardt & Graebner 2007). Monipuolisten tutkimusmenetelmien käyttö mahdollistaa tutkimuksen teon monin eri tavoin (Yin 2009, 18). Robert Stake (1995, 3–4) jakaa tapaustutkimuksen luontaiseen, itsessään arvokkaaseen tapaus-tutkimukseen (engl. *intrinsic case study*), välineelliseen tapaustutkimukseen (engl. *instrumental case study*) sekä kollektiiviseen tapaustutkimukseen (engl.

*collective case study*). Tutkimukseni perustuu luontaiseen tapaustutkimukseen, jossa tutkimuksen aihe on herännyt omasta kiinnostuksestani ja innosta ottaa osaa saamen kielen elvytykseen.

Tapaustutkimukset perustuvat suorasti tai epäsuorasti tapauksen teoriaan. Tapaustutkimus ja teoria voidaan linkittää toisiinsa induktiivisesta, teorian rakentamisen näkökulmasta (engl. *theory for the case*), deduktiivisesta, teorian testaamisen näkökulmasta (engl. *theory from the case*) sekä kaksisuuntaisen dialogin näkökulmasta. (Rule & John 2015, 1.) Tässä tutkimuksessa kyse on etupäässä kaksisuuntaisesta empirian ja teorian dialogista.

Tapaustutkimuksen voidaan katsoa sisältävän ainakin 1) holistisuuden eli kokonaisvaltaisen analyysin luonnollisesti ilmenevästä ilmiöstä, 2) kiinnostuksen sosiaaliseen prosessiin, 3) useanlaisten aineistojen ja menetelmien käytön, 4) aikaisempien tutkimusten hyödyntämisen sekä 5) ilmiön ja kontekstin rajan hämäryyden (Stake 1995, 47–48). Voidaan sanoa, että tapaustutkimuksella ei ole yksiselitteistä määritelmää tai tapaa toteuttaa tutkimusta, vaan pääasia on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen (Silverman 2013, 142; Stake 1995, 2).

Tapaustutkimuksen luonne toimii hyvin erityisesti tutkittaessa ja tulkittaessa kasvatustieteen ja koulutuksen ilmiöitä (Merriam 1988, 2; Rule & John 2015, 10.) Tapaustutkimuksen keinoin voidaan tutkia muun muassa koulujen innovaatioprojekteja, opetussuunnitelmaprosesseja, pedagogisia lähestymistapoja, opetuskokonaisuuksia ja kokemuksia (Syrjälä & Numminen 1988, 16–17; Walker 1980, 33). Konkreettisia, todellisen elämän esimerkkejä tuottava tapaustutkimus sopii tässä tapauksessa erinomaisesti kuvailemaan saamenkielisen kielipesän arkea ja käytänteitä.

Ilmiön havainnointi sen luonnollisessa ympäristössä on yksi tapaustutkimuksen monista menetelmistä. (Walker 1980, 33.) Tämän tutkimuksen toteutuksessa tutkimusaineiston keräämisessä ei ollut muuta mahdollisuutta kuin mennä paikan päälle, sillä aiempaa kirjallisuutta tai materiaalia saamenkielisten kielipesien arjen toiminnoista ei ole julkaistu. Lisäksi pyrin tällä tavoin ymmärtämään paremmin kielipesän toimintaa ja tuottamaan syvällisempää kuvausta ja tietoa kielipesästä, kuten tapaustutkimuksen menetelmät edellyttävät.

Tapaustutkimuksen vahvuutena voidaan pitää kokonaisvaltaista tutkimusotetta, jossa tutkimusprosessi tehdään ja tuodaan näkyväksi (Yin 2009,

164). Tapaustutkimus on ensisijaisesti tutkimusstrategia, joka sisältää useita tutkimusmenetelmiä ja aineistoja (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Tutkimukseni triangulaatio muodostuu aineistonkeruumenetelmien monipuolisuudesta (engl. *triangulation of data sources*). Triangulaation tehtävänä on toimia tutkimuksen arviointimittarina, joka yhdistää useita menetelmiä ja lähestymistapoja, jotta tutkimuksen tulokset eivät ole riippuvaisia yhdestä metodologiasta ja näin muodostavat yhdenmukaiset tulokset. (Eriksson & Koistinen 2014, 46; Stake 1995, 112.) Triangulaation avulla voidaan syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksen eri puolista (Stake 2005, 454).

Tapaustutkimukseen kohdistuva kritiikki perustuu näkemykseen tutkijan ja informanttien subjektiivisuudesta ja sen vaikutuksesta tutkimuksen toteutukseen. Lisäksi tutkimuksen kenttäjakson ja tulosten julkaisemisen välinen aika vaikuttavat merkittävästi tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointiin. (Walker 1980, 39–43.) Koulutustutkimuksessa tapaustutkimukseen kohdistuva kritiikki on kohdistunut teoreettisen syvyyden ja perusteellisuuden puutteeseen (Rule & John 2015, 10). Laajemmin kritiikki on kohdistunut tapaustutkimuksen edustavuuden puutteellisuuteen sekä aineiston keräykseen ja analysointiin. (Hamel, Dufour & Fortin 1993.)

Toisaalta tapaustutkimusta käytetään hyvin laajassa viitekehyksessä ja sen määrittely vaihtelee eri tiedeyhteisöissä ja tieteellisissä tutkimuksissa. Määrittelyyn vaikuttavat myös eri maiden tavat toteuttaa ja ylläpitää tieteellistä keskustelua. Yhteistä näille eri tieteenalojen tutkimusotteille on keskittymisen yhteen tapaukseen ja sen yksilöllistämiseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 6–7.) Tapaustutkimus on monisyinen kokonaisuus, jossa parhaimmillaan liikutaan tieteen ja taiteen rajapinnoilla.

*”The best case studies transcend the boundaries between art and science, retaining both coherence and complexity. Inevitably, the case study worker finds himself [sic] part historian, part psychologist, part sosiologist and part anthropologist.” (Walker 1980, 40.)*

[”Parhaat tapaustutkimukset ylittävät taiteen ja tieteen väliset rajat, säilyttäen sekä johdonmukaisuuden että monimutkaisuuden. Väistämättä tapaustutkimuksen tekijä löytää itsestään osittain historioitsijaa, osittain psykologia, osittain sosiologia ja osittain antropologia.”]

### 4.3 Etnografinen ote

Lähdin tälle tutkimusmatkalle edellä esitetyistä tapaustutkimuksen lähtökohdista päätyen valitsemaan tutkimukselleni etnografiseen otteeseen. Etnografisessa tutkimusotteessa painotetaan, että ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää vain siinä kontekstissa, jossa se tapahtuu (Geertz 1973, 10, 23; Hamersley & Atkinson 1995, 2; Silverman 2013, 49).

Alun perin etnografisella tutkimusotteella on tarkoitettu antropologien kenttätutkimusmenetelmiä heidän tutkiessaan kulttuureja, jotka tutkijoiden näkökulmasta koettiin eksoottisiksi ja vieraisiksi (Goez & LeCompte 1984, 245; Metsämuuronen 2006, 94). Tutkimuksen kohteena olleita kulttuureja pidettiin alkukantaisina, ehkä hieman mystisinä ja siksi hyvin kiinnostavina tutkittaviksi. Saamelaisten kannalta tämä perinteinen tutkimuksellinen lähestymistapa – tutkijasankari-etnografi työssään villin, alkukantaisen väestön parissa – on ongelmallinen, sillä se tuo esille vain ulkopuolisen näkemyksen ja jättää alkuperäisväestölle vain objektin roolin (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011 a, 5). Lisäksi etnografiaa ja siihen liittyvää antropologista tutkimustraditiota on arvosteltu alkuperäiskansojen parissa tehdystä toiseuden tutkimisesta, sillä siinä toinen ymmärrettiin oman itsen vastakohtaksi, sekä primitiivisyyden määrittelystä, jonka antropologit selittivät ymmärrettäväksi. (Kuokkanen 2002, 260; Smith 1999, 66–67, 177.)

Huolimatta siitä, että etnografista tutkimusotetta on kritisoitu ja sen tapa lähestyä tutkimuskohdetta on voinut olla kyseenalainen, sen perimmäisenä tarkoituksena on kuvata ihmisten toimintakulttuuria kenttätöiden havaintojen perusteella. Siinä tarkoituksessa se sopii hyvin myös alkuperäiskansojen kulttuurin, koulutuksen ja elämän tutkimukseen kansan omista lähtökohdista kuvattuna. Etnografian avulla voidaan tehdä piilossa olevista koulutuksen ja kasvatuksen käytänteistä näkyviä (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011 a). Se voi olla tapa nähdä toisin (Skeggs 1999).

Pohjimmiltaan omassa lähestymistavassani ja innokkuudessani tutkia omaa kulttuuriani ja lähteä kentällä töihin oman yhteisöni ja tieteenalan pariin, on pala etnografisen ja antropologisen tutkimusotteen perusajatusta nousta ja mennä paikan päälle tutkimaan kulttuuria, johon itse kuulun. (Irvine & Gaffikin 2006.)

Etnografia muodostuu kreikan kielen sanoista *ethnos*, joka kuvaa kansaa tai heimoa, sekä *grafia*, joka tarkoittaa kirjoittamista tai kirjoitusta (Opas 2004, 155). Etnografisen tutkimusotteen voidaankin määritellä tarkoittavan juuri kulttuurista kirjoittamista (Salo 2007, 227–228). Judith P. Goetz ja Margaret Diane LeCompte (1984, 245) tarkentavat sitä tarkoittamaan erityisesti ihmisistä kirjoittamiseksi. Etnografiassa kenttätyö ja kirjoittaminen ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Opas 2004, 175). Tutkimusprosessin voidaan ajatella alkavan kenttätutkimusjaksosta, jonka aikana tutkija kirjaa eri menetelmin tapahtumia ylös. Tulkintaa voi tapahtua myös samanaikaisesti. Varsinaisen aineiston analyysin alkaessa tutkija eläytyy tapahtumiin uudelleen. Ennalta jäsentymättömän kenttätyöskentelyn aikana hankittu tutkimusmateriaali analysoidaan sitä taustaa vasten, jossa se on tuotettu (Hammersley & Atkinson 1995).

Etnografian menetelmiä, osallistuvaa havainnointia sekä analyysi- ja tulkintaprosesseja on sovellettu monin eri tavoin tieteenaloilla. Tästä johtuen eri tieteenalojen tutkijoiden näkemykset etnografiasta vaihtelevat (Syrjälä & Numminen 1988, 24). Näkemyksistä ja tulkinnoista riippuen etnografia voidaan käsittää joko antropologian sovellusalana tai metodologisena lähestymistapana. Yleisesti etnografiaa käytetään monenlaisia kenttätutkimusmenetelmiä hyödyntävissä tutkimuksissa. (Hammersley & Atkinson 1995, 80; Vuorinen 2005, 63.)

Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yhtä oikeaa tietoa tai paljastaa lopullisia totuuksia, vaan rakentaa tulkintaa, joka yhdistää tutkijan teoreettisen tietämyksen sekä hänen omat ja tutkittavien näkökulmat toisiinsa (Hammersley & Atkinson 1995, 25). Etnografista tutkimusta voidaan kuvata tutkijan ja tutkittavien neuvottelun tuloksena syntyneeksi yhteisymmärrykseksi (Opas 2004, 174–177).

Tässä tutkimuksessa todentuu myös sellainen etnografisen tutkimuksen yleinen piirre, että havainnoitavia ilmiöitä on runsaasti ja havainnoitava kenttä on laaja: siihen kuuluvat kielipesän työntekijät, lapset, heidän vanhempansa, lelut, oppimateriaalit, ulkoiset puitteet, kielipesän rakenteelliset järjestelyt ja ulkopuolinen yhteisö. Koen olevani tutkijana palapelin kokoaja tai kokonaisuuden hahmottaja, kuten Norman Denzin ja Yvonne Lincoln (2008) etnografia kuvaavat.

Pyrin antamaan äänen kielipesän työntekijöille ja kuvaamaan heidän näkemyksiään kielipesän arjesta ja saamenkielisen kielikylyyn toteutuksesta. Koska kielipesä on itselleni tuttu, olen etnografi, jonka on kyettävä näkemään tuttu ja turvallinen uusin silmin (ks. Rantala 2006, 227). Tuttuus ja oma kulttuuritaustani ovat auttaneet minua eläytymään aineistonkeruutilanteisiin. Samalla aineistonkeruu ja sen analysointi ovat myös edellyttäneet kykyä etäännyä tutkittavista. Etnografinen ote on vaatinut oman toiminnan ja arvojen reflektointia. (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011a.)

#### **4.4 Pohjoissaamenkielinen kielipesä tutkimuskohteena ja tutkijushenkilöt**

Tutkimukseni kohdistuu saamenkielisen kielikylyyn toteuttamiseen pohjoissaamenkielisessä kielipesässä. Tutkimustyöni käynnistyi aihepiiriin teoriaan perehtymisellä. Teorianmuodostusvaiheessa lähetin tutkimuslupahakemukset kaikkiin tutkimusvuonna 2013 toiminnassa olleisiin saamenkielisiin kielipesiin. Sain vastaukset yhdeksästä kielipesästä. Kahden kielipesän hallinnosta pyydettiin lisätietoja tutkimuksen teosta ennen tutkimusluvan myöntämistä. Aloitin aineistonkeruun pohjoissaamenkielisessä kielipesässä syksyllä 2014. Valitsin ensimmäisen kielipesän sattumanvaraisesti, mutta pitäytyen päätöksessäni aloittaa pohjoissaamenkielisestä kielipesästä, koska itse puhun kyseistä kieltä.

Aineistonkeruujaksojen jälkeen pohtiessani seuraavan kielipesän valintaa, tein päätöksen rajata aineiston yhteen kielipesään. Syitä tähän oli useita, mutta tärkein syy oli aineiston laajuus ja monipuolisuus. Sain aineistoa runsaasti yhden kielipesän arjen kuvaamiseen. Jo ensimmäisen tutkimusjakson jälkeen olin innoissani saamastani aineistosta. Toisen tutkimusjakson jälkeen olin vakuuttunut siitä, että aineistoa olisi enemmän kuin riittävästi ja päätin ottaa vain yhden tapauksen tutkimukseeni. Tutkimusaineisto kuvasi kielipesän arkea niin laadukkaasti ja kattavasti, että se riitti hyvin vastaamaan tutkimuksen kysymyksiin. Valitsemani kielipesän toiminta ja työntekijöiden sitoutuneisuus toiminnan toteuttamiseen oli uranuurtavaa ja sopi itsenäisenä tapauksena täydellisesti kuvaamaan kielipesän arkea. Kielipesän rikas ja monipuolinen

aineisto sai minut luottamaan siihen, että saan luotua cheän kokonaiskuvan kielipesän arjen toiminnoista.

Päädyin valintaani myös siksi, että tutkimukseni tarkoituksena ei ollut vertailla kielipesiä toisiinsa tai menetelmiä niiden välillä. Jokaisen kielipesän lähtötilanne, ympäristö ja puitteet ovat ainutlaatuiset. Tutkimuksen avulla voidaan luoda tietoa, jota voidaan käyttää kielipesien ainutlaatuisuuden, yhteisösidonnaisuuden ja kielisidonnaisuuden vahvistamiseen. Tapaustutkimuksessa tutkittavan tapauksen valintaan vaikuttavat useat eri tekijät, kuten jo tapaustutkimusta kuvatessani totesin. Tutkimuskohde voi olla mahdollisimman tyyppillinen, jotta tulokset ovat siirrettävissä, tai rajatapaus, jotta jonkin teorian pätevyyttä voidaan arvioida. Tutkimuskohde voi olla myös ainutkertainen tai poikkeuksellinen, jolloin tutkimuksen tarkoitus on tuoda ilmiöstä uutta tietoa tai sitten kohde voi olla niin ainutlaatuinen, ettei siitä ole aikaisempaa tieteellistä tutkimusta eikä sitä ole päästy koskaan aiemmin tutkimaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Oma tutkimuskohteeni edustaa ainutlaatuista ja erityistä tapausta. Olen nojautunut Louis Cohenin, Lawrence Manionin ja Keith Morrisonin (2007, 182–183) kriteereihin valitessani tämän tutkimuskohteeni: 1) valittu tapaus on yksittäinen esimerkki edustamansa tapausten luokasta, 2) valitun tapauksen piirteet edustavat sellaisten tapausluokkien moninaisuutta, joissa löytyy samoja piirteitä ja 3) valitun tapauksen jonkun osan piirteet yleistetään koko valittuun tapaukseen.

Pohdin myös kolmen eri saamen kielen viitekehyksessä operoinnin haasteellisuutta. Aineisto, joka käsittelisi kaikkia kielipesiä kokonaisuudessaan, olisi väitöstutkimuksen kaltaiseen työhön liian mittava hallittavaksi. Jatkotutkimuksia kuitenkin on tarpeen tehdä juuri saamen eri kielten näkökulmasta. Rajautuminen yhteen kielipesään voi vaikuttaa tutkimuksen yleistettävyyteen, mutta näin tutkijalle tuli tilaisuus keskittyä syvemmin yhden kielipesän toimintaan. Hanne Laitisen (1998, 34) mukaan tutkimuskohteen laajentuessa voi olla perusteltua keskittyä johonkin tiettyyn näkökulmaan. Leena Syrjälän ja Merja Nummisen (1988, 175) näkemyksen mukaan tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistettävyys. Olen myös tietoinen siitä, miten ajankohtaisesti tärkeää on luoda tutkimustietoa kielipesän arjesta ja sen toiminnallisista ratkaisuista.



Koska alkuperäiskansatutkimuksen perimmäisenä tehtävänä on kunnioittaa yhteisön arvoja sekä rakentaa ja vaalia tutkijan ja tutkimuksessa olevien välistä luottamusta (Bull 2002, 18), päädyin peittämään kielipesän sekä informanttien henkilöllisyyden. Tutkimusluvan saamista ei edellyttänyt informanttien eli kielipesäohjaajien anonymisointi, kuten joissakin saamentutkimuksissa (ks. Keskitalo 2010), vaan tässä tutkimuksessa se on nimenomaan tutkijan valinta. Tutkimukseni kohdistuu ilmiön sisällä työskentelevien henkilöiden ajatuksiin kyseisestä ilmiöstä ja heidän tapaansa toteuttaa ilmiötä, ei heihin henkilöinä. Tarkoituksena on antaa näiden kautta kuva kielipesästä toimintana ja käyttää tukena tutkijan omaa observointia ilmiön toteutuksesta. Olen itse sen yhteisön jäsen, jota tutkimus koskee ja näin haluan kunnioittaa yhteisöäni tutkimuksen sensitiivisellä otteella.

Anonymiteetin turvaamiseksi paikannan kielipesän ja sen työntekijät vain yleisesti siihen viitekehykseen, johon he kuuluvat. Kenträtutkimusvuotena kielipesiä oli yhteensä kymmenen. Tutkimuskohteena olleessa kielipesässä on vakiintuneet käytännöt ja kokemusta toiminnasta.

Kyseinen kielipesä on avoinna klo 8–16. Kielipesän aukioloaika on vuodesta toiseen ollut samankaltainen, mutta ryhmät vaihtuivat vuosittain ja tämä vaikutti päivien rytmittymiseen. Tutkimusvuonna kielipesässä toimi pääsääntöisesti kolme ryhmää, jotka oli jaettu ikäryhmiin, 0–2-vuotiaat, 3–5-vuotiaat ja esikoululaiset. Ensimmäiset lapset tulivat kielipesään klo 8, mutta varsinainen ohjattu toiminta alkoi klo 9, kun suurin osa lapsista oli tullut paikalle. Ryhmien toiminta jatkui klo 13 saakka, jolloin ensimmäiset lapset lähtivät kotiin. Osa lapsista jatkoi päiväänsä klo 16.30 saakka. Iltapäivän ryhmiin kuuluivat myös esikoululaiset, jotka tulivat kielipesään klo 13.

Saamelaiskäräjien vuoden 2015 tilaston mukaan kaikki kielipesien työntekijät ovat naisia. Koulutukseltaan he ovat lastentarhanopettajia, sosionomeja, lähihoitajia, perhepäivähoitajia ja päivähoitajia. Kuntatyönantajien vuoden 2014 tilaston mukaan päivähoitoon työntekijöiden yleisimmät tutkinnot ovat edellä mainittujen lisäksi koulunkäyntiavustaja, sosiaalikasvattaja ja lastenhoitaja. Varhaiskasvatuksen ja päivähoitoon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista säädetään Suomessa laissa 272/2005. Kielipesissä työskentelee myös henkilöitä, joilla on alan opinnot kesken tai jonkin muun alan koulu-

tus. Prosentuaalisesti työntekijöitä, joilla on jonkin muun alan koulutus, on kaikista kielipesän työntekijöistä lähes 40 prosenttia.

Havainnointipäiväkirjamerkinnöistä nousi tutkimuksen analyysivaiheessa esille, että olin käyttänyt informanteista nimitystä kielipesäohjaaja tai ohjaaja kirjoittaessani havaintoja autenttisessa tilanteessa. Kielikylpykirjallisuudessa työntekijöistä käytetään ilmauksia kielikylpyopettaja ja kielikylpyohjaaja. Ohjaaja ja opettaja kuvaavat sitä työtä mitä kasvatusalalla tehdään. Päätin käyttää tässä tutkimuksessa kielipesän työntekijöistä nimitystä kielipesäohjaaja tai ohjaaja havaintoaineistoni mukaisesti.

Haastatteluaineiston lainauksissa käytän informanteista lyhenteitä V1, V2 ja V3. Lapsia ei haastateltu, mutta he tulevat esille observoinneissa ja tutkijan päiväkirjamerkinnöissä. Tässä yhteydessä käytän lapsista lyhenteitä L1, L2 ja L3. Haastattelijasta käytän lyhennettä H.

## **4.5 Haastattelu ja havainnointi tiedonhankintatapoina**

Haastattelut ovat laadullisissa tutkimuksissa yleisin tapa tutkimusaineiston hankintaan (Darlington & Scott 2003). Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelminä teemahaastatteluja, yksilö- ja ryhmähaastatteluja sekä havainnointia. Lisäksi käytössä oli tutkijan oma tutkimuspäiväkirja, jota kirjoitin koko tutkimusprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa on siis käytetty useita aineistonkeruumenetelmiä. Kathleen Eisenhardtin (1991) mukaan erilaiset tutkimusaineistot auttavat tutkimusilmion kuvaamista ja lisäävät myös tutkimuksen luotettavuutta. Myös Randy Stoecker (1991) korostaa tapaustudokumentoissa tiedonhankintatapojen moninaisuuden tärkeyttä.

Toteutin tutkimukseni haastattelemalla kielipesäohjaajia sekä kielipesän järjestelyistä vastaavaa virkamiestä. Kielipesän järjestelyistä vastaavan virkamielen haastattelun toteutin jo tammikuussa 2014. Haastattelun teemana oli kielipesän käytännön järjestely ja se toimi ikään kuin kielipesän viitekehyksen taustakartoituksena. Se oli myös ensimmäinen haastatteluni nauhurin kanssa, joten se käynnisti haastattelujen keräämisen.

Kielipesän työntekijöiden haastattelut olivat joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluja. Nauhoitin haastattelut niitä varten hankkimallani digitaalisella

sanelimella, josta käytän tässä nimitystä nauhuri. Nauhuri oli pieni ja huomaa-  
 maton, joten sen olemassa oloon pöydän päällä ei kiinnitetty huomiota. Pidin  
 tätä haastattelujen onnistumisen kannalta merkittävänä seikkana sen vuoksi,  
 että informantit pystyivät puhumaan mahdollisimman vapaasti. Haastatte-  
 lujen aluksi kysyin luvan haastattelujen nauhoittamiselle kertoen, että teen  
 samanaikaisesti myös muistiinpanoja. Kielipesässä sovimme ensimmäisellä  
 haastattelukerralla, että tulen jatkossa nauhoittamaan kaikki haastattelum-  
 me, joten nauhurin esille ottaminen oli myöhemmissä haastattelutilanteissa  
 luonnollista. Nauhoituksien tekemistä olin harjoitellut etukäteen ja tiesin,  
 kuinka kaukaa nauhuri tallensin äänen. Ensimmäisillä kerroilla kuitenkin  
 testasin äänitysetäisyyden varmistaakseni, että nauhoitus onnistuu.

Haastattelut ja havainnoinnit toteutin kahdessa jaksossa, syksyllä 2014  
 ja keväällä 2015. Syksyllä 2014 observointikäyntejä kielipesässä oli viisi ja  
 näistä kolmella kerralla toteutin myös haastattelut. Keväällä 2015 havain-  
 nointikertoja tuli myös viisi ja näistä kolmella kerralla toteutin haastattelut.  
 (Ks. Taulukko 5.)

Taulukko 5. Aineistonkeruu tutkimusvuosina 2014–2015.

Kevät 2014	Syksy 2014		Kevät 2015	
	4.9.	avauskeskustelu		
13.1. haastattelu	23.9.	havainnointi	28.4.	havainnointi haastattelu
	2.10.	havainnointi haastattelu	12.5.	havainnointi haastattelu
	9.10.	havainnointi haastattelu x 2	19.5.	havainnointi
			8.6.	havainnointi
	4.11.	havainnointi	16.6.	havainnointi haastattelu
	25.11.	havainnointi haastattelu x 2	17.6.	havainnointi

Käytin tutkimuksessani teemahaastattelua, josta käytetään myös nimitystä ”puolistrukturoitu haastattelu” (ks. Flick 2006, 155; Fontana & Frey 2005, 703; Vilkka 2015, 125), sekä avoimen haastattelun muotoja. Haastattelu oli puolistrukturoitu eli sisälsi etukäteen mietityt aihekokonaisuudet, mutta tutkimuksen edetessä ja haastattelukertojen lisääntyessä oli haastatteluissa enemmän myös avoimen haastattelun tunnuspiirteitä. Haastatteluissa keskustelu oli vapaata ja informantit saivat vapaasti lähestyä teemoja valitsemistaan näkökulmista. Myös tutkija osallistui keskusteluun. Avoimen haastattelumenetelmän mukaisesti pyrin koko tutkimuksen ajan rakentamaan jatkumoa haastattelutilanteissa sekä niiden jälkeen valmistautuessa seuraavaan haastattelukertaan. (ks. Holstein & Gubrium 2004). Jokaiseen haastatteluun valitsin jonkin keskeisin teeman tutkimusongelmistani, mutta jatkoimme usein myös keskustelua muista teemaan liittyvistä aiheista, jotka nousivat keskusteluissa esille. (Rubin & Rubin 2011.) Teemat olin kirjoittanut etukäteen paperille ja alussa, ensimmäistä haastattelua tehdessäni työntekijöiden kanssa lähetin teemat sähköpostilla etukäteen työntekijöille. Seuraavien haastatteluiden aikana huomasin, ettei teemoja tarvinnut enää lähettää etukäteen, koska jatkoimme haastatteluja siitä, mihin olimme edellisellä jäänneet. Vilkkan (2015, 124) mukaan teemojen käsittelyjärjestyksellä ei ole merkitystä tutkimushaastattelun aikana.

Haastattelukieltä ei sovittu etukäteen, vaan luonnollisesti keskustelua käytiin saamen kielellä eli kieli, joka oli kielipesäympäristön kieli, oli myös tutkimuksen teon aikana käytetty kieli. Havainnointia suorittaessani kielipesän arjessa kiinnitin erityistä huomiota saamen kielen käyttöön. Lasten läsnäollessa saamen kielen käyttö oli täysin tiedostettua toimintaa. Haastattelut suoritettiin enimmäkseen päiväunien aikaan, joten lapset eivät olleet läsnä haastattelujen teon aikana, eivätkä kuulleet mitä kieltä haastatteluissa puhuttiin.

### *Havainnointi*

Toisena tutkimusaineiston keruumenetelmänä käytin havainnointia. Tutkimusjaksojen toteutuksessa haastattelut ja havainnoinnit toimivat toisiaan täydentäen. (ks. Atkinson & Coffey 2003.) Martti Grönfors (2015, 150) toteaa, että havainnointiaineisto on mahdollista siirtää melko mutkattomasti

myös muulla tavalla kerättyihin aineistoihin, kuten esimerkiksi haastatteluaineistoon. Parhaassa tapauksessa havainnointi syventää haastatteluaineistoa (Darlington & Scott 2003).

Havainnointia voidaan toteuttaa monella eri tapaa. Se voi olla esimerkiksi osallistuvaa havainnointia tai tarkkailemista ja täysin osallistumatonta. (Mulhall 2003; Yin 2009, 109.) Havainnointi ei Pirkko Hirsjärven, Sirkka Remeksen ja Paula Sajavaaran (2005, 183) mukaan välttämättä tarkoita tutkijan läheistä kontaktia tutkittavaan. Havainnointiaineistoa voidaan siis kerätä muutenkin kuin osallistuvalla havainnoinnilla. Havainnoin vahvuutena on sellaisen tiedon saaminen, jota ei muuten ole mahdollista saada (Darlington & Scott 2003). Havainnointitilanteessa henkilöiden toiminnot ja tapahtumat voidaan nähdä sellaisinaan kenenkään niitä suodattamatta (Atkinson & Coffey 2003).

Grönfors (2015, 147) painottaa, että tutkijan persoona on havainnoinnin toteutuksessa merkittävässä asemassa, ja se on tutkimuksen tärkeimpiä välineitä. Näin ollen tutkijan on tunnettava omaan persoonaansa liittyvät tekijät, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen lopputuloksiin. Myös informantit voivat laittaa tutkijan rooliin, joka on heidän näkökulmastaan ymmärrettävä. Tutkijan roolittamiseen vaikuttaa informanttien oma yhteiskunnallinen asema, koulutus ja heidän omat kokemuksensa ympäristöstä. (Grönfors 2015, 147.) Alkuperäiskansatutkimuksessa tutkijan roolilla on hyvin merkittävä asema, mitä käsittelemme jo aiemmin luvussa 1.4.

Oman tutkimukseni havainnointiaineiston onnistumiseen vaikutti myönteisesti saamelaisyhteisön pienuus ja se, että ihmiset tuntevat yhteisössä toisensa. Suhteen luominen tutkijan ja informanttien kesken oli hyvinkin luontevaa. Toisaalta tämä voi vaikuttaa myös käänteisellä tavalla, jolloin yhteisön pienuus toimiikin tutkimussuhdetta heikentävänä tekijänä.

Oman havainnoinnin toteuttamisen kannalta merkittäväksi tekijäksi nousi myös kielen osaaminen. Vaikka lapset puhuivatkin toisilleen kahta kieltä, ei havainnointia olisi voinut toteuttaa ilman saamen kielen taitoa. Saamenkielistä kielikylpyä tutkittaessa tutkijan on hallittava molempia kieliä, sekä suomea että saamea.

Huomasin lisäksi, miten kulttuurin tuntemus vaikutti havainnoinnin onnistumiseen. Kulttuurin kirjoittamattomien ja hiljaisten koodien tunteminen

edistää tutkimussuhteen muodostumista ja herättää informanteissa luottamusta tutkijaa kohtaan (Díaz de Rada 2007). Toisaalta se saa antaa myös tutkijalle varmuutta. Etnografia voi näin myös voimaannuttaa (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2012), mikä todentui oman havainnointiaineistoni keruussa.

Ennen haastatteluja ja havainnoiteja muodostin etukäteen kielikytkirjallisuuden ja saamelaisen varhaiskasvatuksen pohjalta aihe-alueita, joista aioin kullakin kerralla keskustella tai havainnoida ja joiden avulla löytäisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Näitä olivat kielipesän käytännön toteutus, kielipesän arki, materiaaliressurssit, itsetehdyt oppimateriaalit, ostetut materiaalit, kulttuuripohjaiset oppimateriaalit, alkuperäiskansojen kielen elytys, saamen kielen elvytys, yhteisön tuki ja kielipesän työntekijöiden kasvatustilafilosofiset näkemykset.

Tutkimusjaksojen edetessä aihe-alueet muotoutuivat edellisen keskustelukerran tai havainnoinnin pohjalta. Huomasin, että aihealueeni syventyivät tutkimusjaksojen edetessä ja tästä syystä päätin painottaa joitakin etukäteen valitsemiani teemoja. Tällaisia olivat kielipesän arjen aamutuokiot, jotka olivat pedagogisesti orientoituneita hetkiä ja tutkimukseni kannalta olennaisia toimintoja. Omat taustatietoni ja opettajankoulutukseni olivat myös apuna suunnitelllessani haastattelujen ja havainnoinnin toteutusta.

Havainnointijakson alussa ensimmäisenä varsinaisena tutkimuspäivänä 2.10.2014 kielipesäohjaaja esitteli minut lapsille ja kertoi tutkijan käyvän kylässä kielipesässä. Lapset eivät juuri reagoineet kielipesän uuteen vierailijaan. Olin myös mukana illalla järjestettävässä vanhempainillassa, jossa kerroin tutkimuksestani. Olin päättänyt, että en videoi opetustilanteita tai kielipesän arkea. Tämä päätös antoi mahdollisuuden minulle olla osa kielipesän arkea luonnollisesti. Pienessä yhteisössä kamera olisi voinut vaikuttaa lasten toimintaan. Lasten huomio olisi voinut kiinnittyä itse kameraan tai kuvaamiseen eikä kielipesän tila olisi mahdollistanut kameran käyttöä huomaamattomasti. Kuvamateriaali olisi voinut toimia taltioituna materiaalina, josta olisi voitu tarkistaa tapahtumia. Ehkä siitä olisi jälkikäteen analyysivaiheessa voinut nousta esille jotain, mitä tutkija ei ole päiväkirjaansa kirjoittanut. Kuvamateriaaliin olisi voitu palata yhä uudelleen. Päädyin kuitenkin havainnoinnin toteuttamiseen tutkijan päiväkirjan avulla, koska halusin havainnoida mahdollisimman luonnollista opetustilannetta ja arkea, jossa kamera ja tutkija

eivät muuta tai vaikuta kielipesäohjaajien tai lasten toimintaan. Lisäksi halusin pitäytyä mahdollisimman sensitiivisessä tutkimusotteessa, joka ei kosketa lasten eikä aikuisten yksityisyyden rajapintaa. Päätökseen vaikutti myös oma opettajataustani, jonka kautta saadun kokemuksen avulla luotin siihen, että pystyn kiinnittämään huomiota kielipesän arjen pedagogisiin tilanteisiin.

Lapset ottivat minut osaksi kielipesän arkea tervehtien aina tullessani ja hyvästellen lähtiessäni. He lähestyivät minua observointitilanteissa ja pysyivät usein mukaan toimiinsa. Nopeasti he ottivat minut osaksi kielipesän arkea eivätkä enää kevätjaksolla ujostelleet. Vierailijan hyväksymiseen vaikutti osaltaan todennäköisesti saamelaisyhteisön pienuus, mistä johtuen olin tuttu ainakin osalle lapsista. Lisäksi olen opettajana osallistunut aktiivisesti saamelaisyhteisön lastenkulttuuritapahtumiin.

Istuessani lasten askartelupöytään (eräs) lapsi kysyi minulta:

*L1: Maid don čálát?*

*H: Mun čálán iežan jurdagiid.*

*L1: Maid don jurddašat?*

*L1: Mitä sinä kirjoitat?*

*H: Minä kirjoitan omia ajatuksia.*

*L1: Mitä sinä ajattelet?*

*(Pk 19.5.2015)*

Syksyisen tutkimusjakson ja keväisen tutkimusjakson välissä kului aikaa lähes viisi kuukautta. Aloittaessani keväisen tutkimusjakson kielipesän työntekijä muistutti lapsille, miksi olen jälleen kielipesässä.

### *Tutkijan päiväkirja*

Aloittaessani väitöstutkimustani keväällä 2013 ensimmäisenä tehtävänäni aloitin tutkijan päiväkirjan kirjoittamisen. Kirjoitin päiväkirjaan ajatuksiani koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan päiväkirjani avulla pyrin tallentamaan havaintoni mahdollisimman monipuolisesti tulevaa analysointia ja raportointia varten. (Ks. myös Stake 1995, 62.) Tutkimusjaksojen havainnointi kirjoitin samoihin vihkoihin, jotta ajatukseni ja tapahtumat pysyisivät kronologisessa järjestyksessä. Tutkimuksen edetessä piirsin päiväkirjaan kuvioita kielipesän

toiminnoista ja näin työstin tutkimukseni tuloksia eteenpäin. Tutkijan päiväkirjani merkinnöistä voikin huomata, että tutkimus ja sen tulokset ovat edenneet niille tyypilliseen kumulatiiviseen tapaan. (Ks. myös O'Reilly 2009,71.) Käytän tässä tutkimuksessa tutkijan päiväkirjasta lyhennettä Pk.

Kirjoitin tutkijan päiväkirjaani käsin vihkoon, kuten havainnointimuistiinpanotkin. Vihkoon kirjoittaminen on minulle luonnollisin tapa kirjoittaa, enkä siksi edes harkinnut esimerkiksi tietokoneella kirjoittamista. Olen pitänyt päiväkirjaa tai muistivihkoa mukanani työtehtävien vuoksi jo monia vuosia. Vihkoon oli helppo kirjoittaa heti, kun oli tarve kirjoittaa asioita ylös. Epäilemättä tietokoneen käyttö olisi herättänyt huomiota ja lapset olisivat kiinnostuneet laitteesta, jolloin havainnoin suorittaminen olisi vaikeutunut (ks. Lappalainen 2007a, 116). Karen O'Reillyn (2009, 72) mukaan välineiden valinnassa tulisi kiinnittää huomiota siihen missä kontekstissa niitä käyttää.

O'Reilly (2009, 74–75) käyttää tutkijan päiväkirjan sisällöstä nimityksiä ”tiedollinen päiväkirja” (engl. *intellectual diary*) ja ”henkilökohtainen päiväkirja” (engl. *personal diary*). Tiedolliseen päiväkirjaan kirjoitetaan ideoita, ajatuskarttoja ja syy-seuraussuhteita, joita ymmärretään tutkimuksen kuluessa. Henkilökohtaista päiväkirjaa voi kirjoittaa esimerkiksi iltaisin ennen nukkumaan menoa summaten ajatuksia tutkimuspäivästä henkilökohtaisemmalla tasolla. Omassa tutkijanpäiväkirjassa nämä nivoutuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä periaatteeni oli kirjoittaa ylös kaikki ajatukseni ja pohdintani. Tästä huolimatta tutkijanpäiväkirjani ovat selkeitä päivämäärin merkittyjä kokonaisuuksia, joissa olen pyrkinyt ajattelemaan eteenpäin. Esimerkiksi saatoin huomata pohtivani mielessäni samaa kysymystä yhä uudelleen ja uudelleen. Huomattuani, että olin kirjoittanut kysymyksen jo aiemmin päiväkirjaani, päätin kirjoittaa kysymyksen tällaisissa tilanteissa uudelleen toisella tavalla. Helen Simons (2009, 57) painottaakin, että havaintojen ei tulisi vain vahvistaa aiemmin tiedettyä, vaan löytää uusia näkökulmia tuttuun asiaan.

Reflektiivisyyttä voidaan pitää yhtenä etnografian laatuvaatimuksena (Lappalainen 2007b, 78). Bogdan ja Biklen (2007, 120–121) jakavat havainnoinnin muistiinpanot kuvaileviin (engl. *descriptive*) ja toimintaa pohtiviin (engl. *reflective*) muistiinpanoihin. Kuvailevissa muistiinpanoissa havainnoija pyrkii kuvailemaan näkemänsä tapahtumat mahdollisimman tarkasti. Toimintaa reflektioivissa muistiinpanoissa havainnoija pohtii ajatuksiaan ja käsityksiään



havainnoimistaan toimista. Havainnointipäivien muistiinpanoni koostuivat tapahtumien kuvailuista, joihin lisäsin ajatuksiani aina niiden ilmetessä. Havainnointipäiväkirjassa kuvailevat ja reflektoivat kirjoitukseni kulkivat siten rinnakkain, kuten muutkin päiväkirjamerkintöni.

Kirjoitin tutkimuksen teon aikana kolme kokonaista A4-kokoista ruutu-vihkoa, joissa jokaisessa on 60 lehteä. Havainnointipäiväkirjamerkinnyt alkoivat päivämäärän, kellonajan ja paikallaolijoiden määrän kuvaamisella. Aika pian huomasin, että jaoin tapahtumat toimintojen mukaan ja kuvasin myös siirtymätilanteet. Tästä kirjoittaa myös Lappalainen (2007 a, 116) havainnoituaan päiväkodin toimintaa. Pysin kirjoittamaan mukaan myös joitakin keskustelutilanteita, joissa mielestäni korostui pedagoginen lähestymistapa.

## 4.6 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimustyöni kahta aineistoa, haastattelua ja havainnointiaineistoa, samanaikaisesti. Tämä työskentelytapa valikoitui siitä syystä, että toteutin tutkimuspäivinäni yleensä molempia tutkimusmenetelmiä ja nämä sisälsivät toisiinsa linkittyvää aineistoa.

Aloitin aineiston analyysin tutustumalla aineistoon kokonaisuutena. Litteroinnin ohella olin lukenut haastatteluliuskoja omina kokonaisuuksinaan, mutta litteroinnin valmistuttua kävin aineistoa läpi useaan otteeseen ja kuva kokonaisuudesta sekä sen yksityiskohdista selkiintyi. Lopulta muistin ulkoa mitä kunakin päivänä oli keskusteltu. Aineiston useampi lukukerta ennen varsinaista analysointia on tarpeellista, sillä ensimmäinen lukukerta voidaan pitää niin sanottuna läpilukuna. (Patton 2002, 463.) Havaintopäiväkirjan merkinnät kirjoitin uudelleen luettavampaan muotoon tekstinkäsittelyohjelmalla.

Huomasin, kuinka aloin analysoida aineistoa alustavasti jo sen keruuvaiheessa. (ks. Taylor, Bogdan & DeVault 2015). Laadullisessa tutkimuksessa tämä on tyypillistä: tutkija joutuu jo ennen aineistonkeruuta tekemään valintoja ja päätöksiä etenemistavasta. Analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Silti aineiston käsittelyssä saatu aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopuksi uudestaan loogiseksi ja perustelluksi

kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 232) mukaan keskeisintä laadullisen tutkimuksen analyysissä on luokittelun tekeminen ja luokittelujen perusteet.

Haastattelujen litteroinnissa käytin menetelmää, jossa litteroidaan kaikki puhuttu. Yhdeksästä haastattelukerrasta kertyi aineistoa 5 tuntia 4 minuuttia 51 sekuntia. Litteroituna tämä tarkoitti 118 liuskaa fontilla 14 rivivälillä 1,5. Tutkijan päiväkirjamerkintöjä minulla oli kolme kokonaista A4-ruutuvihkoa, jotka sisälsivät sekä havainnointipäiväkirjan että tutkijanpäiväkirjan tekstit ja piirrookset. Kirjoitin tekstinkäsittelyohjelmalla puhtaaksi vain havainnointipäiväkirjamerkinnät. Tutkijanpäiväkirjamerkintöihin olin piirtänyt kuvia ja syy-seuraussuhteita, joten niiden tulkitseminenkin tuntui luonnolliselta päiväkirjasta käsin. Havainnointipäiväkirjanaineistoa taas olin kirjoittanut havainnointitilanteesta, joten kirjoitusten muoto selkeytyi kirjoittaessani ne puhtaaksi. Samalla myös palasin takaisin havainnointihetkeen, loin mieleeni kuvan tapahtumasta ja tein päiväkirjamerkinnästä yhtenäisen kokonaisuuden. Havainnointipäiväkirjan sivuja tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettuna muodostui 23 liuskaa fontilla 12 rivivälillä 1,5.

Ensimmäisen tutkimusjakson jälkeen syksyllä 2014 päätin tarkastella kielipesän päivän rakentumista sen pysyvien ja muuttuvien elementtien kautta. Näytti siltä, että kielipesässä oli toimintoja, joita toteutettiin päivähoidon tarpeiden mukaisesti aina ja ne olivat näin luonteeltaan pysyviä. Lisäksi päiviin mahtui erilaisia liikkuvia elementtejä, kuten lastenkulttuurikeskuksen vierailut, teemapäivät ja aamutuokiot, sekä saamelaiseen kulttuuriin liittyvät perinteiset toimet, jotka toivat toiminnalle sen omalaatuisuuden. Havaintopäiväkirjamerkintöjen litteroimisessa kiinnitin huomiota näiden päivittäisten toimintojen esiintymiseen.

Tutkimusaineiston käsittely eteni tyypillisen laadullisen tutkimuksen mukaan havaintojen pelkistämisestä arvoituksen ratkaisemiseen, kuten Pertti Alasuutari (2011, 39–41) laadullisen tutkimuksen analyysia kuvaa. Hänen mukaansa arvoituksen ratkaisemiseen liittyy havaintojen pelkistäminen siten, että aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis metodologisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt arvoituksen ratkaisemista siis saamen kielen elvyttämisen, saamelaisen varhaiskasvatuksen ja kielen omaksumisen näkökulmista. Havaintojen pelkistämisen toisessa vaiheessa yhdistellään

Alasuutarin (2011, 39–41) mukaan jo poimittuja tutkimuksen kannalta tärkeiksi luokiteltuja havaintoja. Pidän tätä oman tutkimukseni analyysin kannalta merkittävänä tekijänä. Näistä poimituista havainnoista muodostui kielipesän arjen toimintojen kokonaisuus.

Havaintojen pelkistämisen jälkeen jatkoin analyysia arvoituksen ratkaisemisen tapaan eli tulosten tulkitsemiseen. Alasuutari (2011, 44–48) kuvaa tulosten tulkitsemista merkitystulkinnan tekemiseksi tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta. Hänen mukaansa pelkistämisvaiheen havainnoista etsitään vihjeitä merkitystulkintojen tekemiseen ja lopulta koko arvoituksen ratkaisemiseen. Juuri näiden kielipesän arjen havaintojen pohjalta päädyin jakamaan kielipesän toiminnot *ensisijaisiin* ja *toissijaisiin toimintoihin*.

Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma tukee tätä päivähoiton toiminnan jaottelua käyttämällä ensisijaisista toiminnoista nimitystä ”päivittäiset toiminnot” (Saamelaiskäräjät 2009a, 19). Jaottelua ovat käyttäneet myös ruotsinkielistä kielikylpyä tutkineet Mård (1996) ja Harju-Luukkainen (2007). Lisäksi Helsingin yliopiston teettämän laajan orientaatioprojektin mukaan lasten päivähoito koostuu enimmäkseen seuraavista toimista: vapaa leikki sisällä, ruokailu, suora kasvatustoiminta sisällä, vapaa ulkoleikki, perushoito, ohjattu ulkotoiminta ja tuettu leikki sisällä (Reunamo & Salomaa 2014, 24).

Edellä mainitun Helsingin yliopiston tutkimuksen mukaan päivähoiton ensisijaiset toiminnot koostuvat ruokailusta ja perushoidosta. Mårdin (1996) ja Harju-Luukkaisen (2007) tutkimusten mukaan ensisijaiset toiminnot ovat arjen toiminnan kannalta välttämättömiä toimintoja, kuten ruokailu, eteistoiminnot ja siisteys. Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009a, 19) puolestaan painotetaan, että päivittäisissä toiminnoissa tulee toteuttaa saamelaisia kulttuurisisältöjä siten, että lapsi voi kokea kielensä ja kulttuurinsa luonnollisena osana elämäänsä. Tutkimusaineistossani nämä edellä mainitut ensisijaiset toiminnot näkyivät selvästi kielipesän arjessa. Lisäsin listaan myös ulkoilun, joka on tärkeää lasten terveyden kannalta sekä olennainen osa saamelaisen kasvatuksen toimintoja. Voisikin sanoa, että tässä tutkimuksessa ensisijaisia toimintoja ovat myös ne toiminnot, jotka joka päivä toistuvat kielipesässä ja ovat siten myös Saamelaisessa varhaiskasvatussuunni-

telmassa nimettyjä päivittäisiä toimintoja. Päädyin siten jakamaan ensisijaiset toiminnot neljään teemaan: *ruokailuun, siistimiseen, päiväuniin ja ulkoiluun.*

Toissijaisten toimintojen tulkitsemisessa pyrin löytämään havainnoimileni tapahtumille yhteiset nimittäjät. Päädyin tarkastelemaan toimintoja niiden teemapohjaisen suunnittelun kannalta. Kielipesän toiminta perustui saamelaiseen vuotuiskiertoon, luonnonkiertokulkuun ja kahdeksaan vuodenaikaan. Tämä kaikki vaikutti oleellisesti kielipesän toiminnan toteutukseen ja teemojen mukaiseen opetukseen. Näin ollen kaikki toissijaiset toiminnot liittyivät teematyöskentelyyn ja sen toteuttamiseen. Mård (1996) ja Harju-Luukkainen (2007) ovat jaotelleet toissijaiset toiminnot teematyöskentelyhetkiin, päivänavauksiin ja leikkituokioihin. Tässä tutkimuksessa kaikki toiminta liittyy teematyöskentelyyn, sillä koko kielipesätoimintaa ohjaa saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuuristen arvojen mukaiset toiminnot eli teemat. Esimerkiksi aamupiirikin on osa laajempaa teemaa.

Pohdin myös mahdollisuutta jakaa toiminnot kolmeen osaan eli perushoitotilanteisiin, ohjattuun toimintaan ja vapaaseen leikkiin, kuten menetelmäoppaassa kielipesän työntekijöille on esitetty. (Saamelaiskäräjät 2015, 6.) Huomasin kuitenkin tutkimuksen edetessä, että ohjattu toiminta ja vapaa leikki linkittyvät toisiinsa tilanteissa, joissa ohjatun toiminnan teemat vaikuttavat lasten vapaan leikin teemoihin. Vapaata leikkiä voidaan kielipesässä ohjata esimerkiksi asettamalla lapsille esille leikkikaluja ja materiaaleja, jotka tukevat teeman mukaisia tavoitteita erityisesti kielen omaksumisessa.

Päädyin jakamaan tutkimusaineistoni pohjalta ohjatun toiminnan kielipesässä ohjattua aamupiiriä, kielitaitoa kehittäviä leikkejä, vierailijoita ja vuotuiskiertoa koskeviksi osakokonaisuuksiksi. Varsinaisesti vuotuiskierrosta ei olisi tarvinnut kirjoittaa erillistä osiota, koska se on koko kielipesän toimintaa läpileikkaava teema. Päätin kuitenkin kirjoittaa aiheesta erikseen, sillä toisella tutkimusjaksolla yhtenä tutkimuspäivänä pääsin seuraamaan toiminnallista laavustelupäivää, joka käy esimerkkinä vuotuiskiertoon perustuvasta kielipesätoiminnasta. Vapaan leikin jätin myös erilliseksi kokonaisuudeksi. Päädyin jakamaan kielipesän toissijaiset toiminnot seuraavalla tavalla: *teematyöskentely kielipesässä, ohjattu aamupiiri, kielitaitoa kehittävät leikit, vapaa leikki, kerronta ja satujen maailma, vuotuiskiertoon liittyvät toimet kielipesässä ja vierailijat kulttuurisisällön tuojina.*

Kielipesän arjen käytänteiden lisäksi analysoin kielipesän työntekijöiden näkemyksiä kielen elvytyksestä kielipesässä. Huomasin, että kielipesän työntekijöiden näkemykset kielen elvytyksen toteuttamisen edellytyksistä limittyivät heidän näkemyksiinsä kielipesän kehittämisestä. Kielen elvytyksen edellytyksien toteuttaminen oli siis samalla myös esitys kielipesän kehittämistarpeista. Tein näistä kahdesta tulosluvusta kuitenkin erilliset, joissa toisessa kuvaan kielipesän työntekijöiden näkemyksiä kielen elvytyksestä kielipesässä ja toisessa heidän kehittämisenäkemyksiään. Vaikka näillä kahdella luvulla on selvä yhteys, käsittelevät ne kuitenkin täysin erilaisia osa-alueita kielipesän toiminnassa.

## 5 Tutkimustulokset: Saamenkielinen kielipesä

### 5.1 Saamenkielisen kielipesän ensisijaiset toiminnot sekä saamen kieli

Olen jäsentänyt kielipesän ensisijaisiksi toiminnoiksi kielen tukemisen päivittäisissä tilanteissa (pohj.saam. *giela geavaheami movttiidabttin beaivválaš diliin*), ruokailemisen (pohj.saam. *boradeapmi*), päiväunet (pohj.saam. *beaivenahkárat*) ja ulkoilun (pohj.saam. *olgun lihkkadeapmi*).

Kielen tukeminen päivittäisissä tilanteissa tarkoittaa päivähoidon arkeen kuuluvien toimien, kuten riisumisen ja pukemisen, siirtymätilanteiden, hoitoon tuomisen ja hakemisen, siistimisen sekä muiden tavallisten hoitohetkien, kielellisiä tavoitteita. Ruokailemisen taas olen jakanut aamiaiseen, lounaseen ja välipalaan selä keittiöapulaisten (pohj.saam. *gievkanveahkki*) toimintaan. Päiväunia käsitellään siltä osin, miten ne rytmittyvät osaksi kielipesän arkea ja miten niissäkin voidaan painottaa kieliulottuvuutta. Ulkoilu käsittää kielipesän arjen mukaan rytmittyvät ulkoilut. Saamelaisen varhaiskasvatuksen painoutuessa luonnonkiertoon, on kuitenkin olennaista huomioida, että ulkona järjestettiin tämän lisäksi paljon muutakin toimintaa. Ulkona pidettävistä aamupiireistä ja laavustelupäivistä kirjoitan myöhemmin toissijaisten toimintojen kohdalla.

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009a, 19) mukaan:

*Päivittäisissä toiminnoissa toteutetaan saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa mainittuja kulttuurisisältöjä ja arvoja niin, että lapsi voi kokea kielensä ja kulttuurinsa luonnollisena osana omaa elämäänsä. Päivittäisiä toimintoja toteutettaessa käytetään apuna saamelaisyhteisön tietoja ja taitoja.*

Ensisijaiset toiminnot ovat päivähoitossa päivittäin toistuvia toimintoja, joissa käytetään kieltä ja joissa voidaan edistää lapsen kielellistä aktiivisuutta sekä saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteita. Ensisijaiset ja toissijaiset toiminnot ovat kokonaisuus, jotka toimivat yhdessä, eikä ilman toista ole toista. Mia Rosenqvistin (1995, 28, 105–111) mukaan ensisijaiset toiminnot ovat suunnittelun kannalta ensisijaisia mutta toteuttamisen kannalta toissijaisia. Tämä tarkoittaa sitä, että ensisijaiset toiminnot sisältyvät kielipesän toimintaan vakituisesti, eikä niitä suunnitelmien muuttuessa voida sieltä ottaa pois. Esittelen toissijaiset toiminnot myöhemmin.

### 5.1.2 Kielen tukeminen päivittäisissä tilanteissa

Seuraavaksi esittelen sellaisia yleisiä päivähoitoon kuuluvia perustoimia, jotka sisältyivät kielipesän arkipäivään. Tällaisia päivittäisiä tilanteita olivat hoitoon tuonti ja haku, pukeutuminen ja riisuutuminen, siirtymätilanteet, siivoaminen ja muu ja muu hoitoon ja huolenpitoon liittyvä toiminta. Kielipesän ympäristö pyrkii tukemaan näiden toimintojen toteuttamista. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009a, 9) mukaan päivittäiset tilanteet toistuvat useasti päivän aikana, joten niiden kielellistä funktiota voidaan vahvistaa erilaisin keinoin. Saamen kielen tulee kuitenkin näkyä kielipesän fyysisessä ympäristössä. Kielipesässä olikin paljon erilaista opetusmateriaalia näkyvillä. Se oli sekä lasten itsensä tekemää, aikuisten tekemää että valmista materiaalia. Strategisesti sijoitetut oppimateriaalit auttavat lasten kielen ja kielenhuollon oppimista ikään kuin itsestään. (Sámediggi 2011, 22).

Kielipesässä eteinen oli paikka, jossa lapset vastaanotettiin, josta he lähtivät kotiin, jossa pukeuduttiin ulos lähtiessä ja jossa säilytettiin lasten vaatteita. Tämän monimuotoisen käyttötarkoituksensa vuoksi eteiseltä odotettiin turvallista ja kodikasta tunnelmaa, hyvää säilytystilaa, penkkejä ja hyvää tilaa pukeutumiselle ja muille toimille.

Kielipesän eteisessä oli *Bures boahin!* (Tervetuloa!) -kyltin ja tiedotteiden lisäksi julisteita ja kylttejä, joihin lasten käyttämät vaatteet oli nimetty saameksi. Julisteet olivat osa norjalaista oppimateriaalituotantoa ja niissä kuvattiin nykyaikaisempien vaatteiden lisäksi perinteisiä saamelaisia asusteita. Julisteiden tarkoitus oli tukea pukeutumistilanteiden kielenkäyttöä. Eteisessä

oli erillinen huone lasten vaatteille ja niiden kuivaamiselle. Se on luonnollisesti tarpeen ilmastossa, jossa lasten vaatteet on tärkeä saada kuivumaan niin talvella kuin kesällä. Samalla lapset oppivat näitä tapoja myös itse. Perinteisesti saamelaiseen elämään kuuluvat olennaisesti ulkotyöt ja niihin varustaudutaan asianmukaisin varustein ja sään mukaan.

### *Pukeutuminen*

Pukeutumistilanteissa eteisessä toisteltiin vaatteisiin liittyviä sanoja ja pukeutumiseen liittyviä fraaseja. Kielipesässä pukeutumiseen liittyi kulttuurisidonnaisia piirteitä, kuten perinteisten vaatteiden käytön opettelua, perinteisten vaatteiden merkityksien opettelua ja pukeutumiskulttuurin omaksumista. Pukeutumisessa opeteltiin myös perinteisten vaatteiden saamenkielisiä nimiä ja oikeanlaisia tapoja käyttää perinteisiä vaatteita. Saamelainen päivähoito välittää pukeutumisen perinnettä, joka on merkittävä ja näkyvä osa saamelaisten identiteetin ja yhteenkuuluvuuden rakentumisessa (Saamelaiskäräjät 2013, 35). Mård (1996, 36) painottaa, että eteistoiminnoissa on hyvä olla aina mukana vähintään yksi kielikylpyopettaja.

*Kielipesän naulakossa luhkat ja nahkavyöt roikkuvat sopusointuisesti järjestyksessä, odottaen pieniä käsiä ja jalkoja nappaamaan ne ylleen, kun pakkanen koittaa ja työt alkavat.*

(Pk 4.9.2014)

Saamelaisissa elinkeinoissa, kuten poronhoidossa, tarvitaan tietynlaista pukeutumista, johon käytetään siihen tarkoitettuja vaatteita. Monet kielipesän lapsista ovat mukana poronhoidossa ja siten mallintaneet pukeutumista aikuisilta ja muilta poronhoidossa mukana olevilta ihmisiltä, myös ikätovereiltaan. Poronhoidossa käytetyn vaatetuksen normit tulivat näin mukaan myös kielipesän arkipäivään. Kielipesässä kaikki lapset tunsivat oman yhteisönsä pukeutumistavan ja he saivat siihen tukea toisiltaan ja kielipesän aikuisilta. Tämä mahdollisti lapsen oman kulttuurin mukaisen pukeutumisen toteuttamisen. Lapset harjoittelivat pukemista ja perinteisten vaatteiden käsittelyä myös nukkejen avulla. Nukeille oli tehty erilaisia lapinpukuja (pohj.saam. *gákti*), joita lapset voivat pukea nukkejen päälle. Ne olivat usein mukana lasten leikeissä.



Toisaalta, kulttuurin mukaiseen elämiseen pukeutumisineen, toimineen ja rakennuksineen vaikuttaa huomattavasti se, missä ympäristössä kielipesäympäristö sijaitsee. Esimerkiksi kielipesän ympäristö muodostuu hyvin erilaiseksi pienessä saamelaisalueen kylässä ja suuressa kaupungissa. Tämä voi vaikuttaa oleellisesti siihen, miten ja millä tavalla kielipesätoiminta rakennetaan ja miten sitä toteutetaan parhaalla mahdollisella tavalla kussakin ympäristössä.

Pukeutumistilanteissa opeteltiin itsenäistä yrittämistä, mutta joskus voi tulla kiukustumista ja tuskastumista varsinkin, jos lapsi joutui odottamaan paksuissa vaatekerroissa ulospääsyä tai ei itse saanut hankkoja käsiinsä. Karvakenkien laitto vaati myös aikaa. Kielipesäohjaaja saattoi näissä tilanteissa käyttää apunaan erilaisia tukitoimia, kuten esimerkiksi laulamista.

*Lapset ovat innokkaina lähtemässä ulos leikkimään. He etsivät vaatteitaan ja hakevat paikkaa pukeutumiselle. Kaikki eivät malta odottaa vuoroaan ja innokkuus meinaa muuttua suruksi, kun kaikki ei tapahdu tarpeeksi nopeasti. Ohjaaja huomaa tilanteen ja nappaa yhden lapsista syliinsä alkaen laulaa hänelle "Gos lea bealgi, gos lea bealgi? Dáppehan mun!" - "Missä on peukalo, missä on peukalo? Täällähän minä!" Samalla hän pukee lapselle vaatteita. Lapsi rauhoittuu.*

(Pk 12.5.2015)

Kielipesän työntekijä saattoi tasavertaisen ja turvallisen kontaktin luomiseksi asettua fyysisesti lasten tasolle. Tällöin lapset ottivat helpommin kontaktia ja ohjaaja voi keskittyä kuuntelemaan ja keskustelemaan lasten kanssa. Ohjeistukset voivat olla myös erilaisia sanaleikkejä, joita kielipesässä käytettiin usein.

*Aamupiiri on päättynyt ja on aika lähteä ulos. Sitä ennen lasten on käytävä vessassa. Ohjaaja katsoo lapsia ja osoittaa, että nyt on kuuntelemisen aika. Geas lea alit báidi oačču mannat hivesstráidui! (Hän, jolla on sininen paita saa mennä vessajonoon.) Lapset vilkuilevat innoissaan vaatteitaan ja sinipaitaiset hyppäävät ensimmäisenä vessajonoon.*

(Pk 25.11.2014)

Kielipesässä noudatettiin Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009a, 10) ohjeistusta puhua pukeutumistilanteissa paljon. Tällöin on tärkeää, että erilaisissa hoito-, peseytymis- ja pukeutumistilanteissa voidaan nimetä vartalonosia ja asusteita. Pukeutumistilanteissa kielipesän työntekijät laskeutuivat lattialle lasten kanssa. He pukivat ja auttoivat lapsia vaatteiden laitossa. Aluksi lapsia kannustettiin etsimään vaatteensa ja aloittamaan pukeutumisen itse. Tällä tavalla tuettiin lapsen itsenäisen toiminnan kehittymistä. Kannustamisen tavoitteena oli positiivinen suhtautuminen toiminnan toteuttamiseen, eivätkä kielipesäohjaajat käyttäneet käskyjä tai kieltoja, vaan antoivat lapselle tilan, jossa toimia. Kun toiminta lakkasi, he menivät ilman eri huomautuksia tai käskyjä auttamaan lasta pukeutumisessa.

*Menen eteiseen katsomaan tarvitsevatko ohjaajat apua. Toinen ohjaaja on jo siirtynyt ensimmäisten lasten kanssa pihalle ja toinen ohjaaja pukee hanskoja innokkaalle lapselle. Kaksi lasta juttelee naulakoiden luona ja näyttävät laittavan vaatteita päälle. Yksi lapsi istuu tuolilla ja odottaa selvästi aikuista. Kysyn ”Sáhtángo veahkehit?”- ”Voinko auttaa?” Lapsi nyökkää ja autan hänelle haalarin päälle. Samalla huomaan etsiskeleväni seinällä olevista julisteita haalarin nimeä saameksi, että käytän varmasti oikeaa sanaa.*

(Pk 4.11.2015)

### *Siistiminen*

*Pojat leikkivät olohuoneessa legoilla. Hieman ennen välipalaa toinen pojista tulee huoneesta ja toteaa ohjaajalle ”(nimi poistettu) pitää myös čorget (siivota)!” Hän jättää toisen pojan huoneeseen ja suunnistaa kohti olohuoneessa leikkivää poikaa.*

(Pk 12.5.2015)

Kielipesän siistimistöimintoihin kuului, että tavarat laitettiin paikoilleen leikkien jälkeen. Kaikille oli omat nimetyt laatikkonsa ja hyllynsä. Tämä oli hyvä tapa opettaa lapsille tavaroiden nimiä heidän kerätessä tavaroita takaisin laatikkoihin. Kielipesäohjaajat auttoivat lapsia siivoamisessa ja paikkojen

siistimisessä. Myös ulkona tavaroille oli paikkansa. Mönkijät laitettiin omaan paikkaansa ja hiekkalelut omaansa. Siistiminen yhdessä lasten kanssa opetti lapsia arvostamaan tavaroita, yhteistä materiaalia ja huolehtimaan paikkojen siivoamisesta. Mård (1996, 36) toteaa myös, että yhdessä siistiminen on erinomainen tilaisuus luonnolliseen kielikylpykieliseen kommunikaatioon. Saamelaisessa kasvatuksessa lapset perinteisesti oppivat tekemällä yhdessä aikuisen kanssa samoja tehtäviä. Näin myös siivoustilanteissa lapsi on mukana toiminnassa ja pystyy mallintamaan toimintaansa aikuisen avulla.

### *Siirtymiset*

Kielipesässä käytettiin erilaisia lauluja ja leikkejä päivittäisissä siirtymistilanteissa. Niiden tehtävänä oli kiinnittää lasten huomio edessä olevaan tehtävään sekä rauhoittaa siirtymistilannetta.

*Aamupiiri on loppuillaan ja on ulos lähdön aika. Lasten keskittyminen on jo siirtynyt muihin asioihin, mutta vielä pitäisi käydä vessassa ennen ulos lähtöä. Ohjaaja näyttää lapsille isoa noppaa, jonka jokainen sivu on erivärinen. Hän kertoo, että jokainen saa heittää noppaa vuorollaan, kertoa minkä värin sai (saameksi) ja siirtyä sitten vessaan. (Pk 23.9.2014)*

Siirtymistilanteissa kielipesäohjaajat pyrkivät pelien, lorujen ja leikkien avulla auttamaan lapsia suoriutumaan tehtävästä. Pelit ja lorut otettiin esille, mikäli tilanne sitä vaati. Vaikutti myös siltä, että ohjaajat käyttivät tätä menetelmää, mikäli lapsille oli jäänyt vielä innostusta yhteiseen tekemiseen ja he jaksoivat keskittyä.

### **5.1.2 Ruokailu**

*Tulen keittiön oven suuhun seisomaan, kun lapset ovat jo ehtineet pöytiinsä istumaan. Välipalaa tarjoillaan ja lapset aloittelevat ruokailua. Pian yksi lapsista huomaa tutkijan oven suussa ja huutaa ”Tule sinäkin tänne borrat (syömään)!”*  
(Pk 28.4.2015)

Ruokailu on osa varhaiskasvatusta ja päivähoitoa (Varhaiskasvatustalaki 36/1973 2b§). Kielipesässä lapsille tarjoiitiin aamupala, lounas ja välipala riippuen siitä, mihin aikaan lapset kielipesään tulivat ja mihin aikaan lähtivät kotiin. Syödään yhdessä -ruokasuositukset lapsiperheille (2016, 88) ohjeistavat varhaiskasvatuksen ruokailutapahtumista seuraavaa:

*Parhaimmillaan ruokailutilanne on virkistys hetki, jolloin lapsi voi rauhassa ruokailla, tottua uusiin makuihin ja saada makuelämyksiä yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Kaikki päiväkodeissa ja kouluissa työskentelevät aikuiset toimivat omalla esimerkillään mallina lapsille.*

Tässä luvussa kuvaan kielipesässä tapahtuneita ruokailutilanteita eli aamupalaa, lounasta ja välipalaa. Lisäksi esittelen kaksi saamelaiseen varhaiskasvatukseen kuuluvaa elementtiä eli keittiöapulaista ja puukon käytön. Esittelen, millaisista elementeistä nämä hetket koostuivat ja millaisissa tilanteissa saamen kielen omaksuminen tuli esille.

Kielipesässä ruokailutilana toimi keittiö, jonne ruoka toimitettiin muualta. Kielipesäohjaajat valmistelivat ruoan ennen kuin lapset tulivat ruokailutilaan. Ruokailutilassa oli kaksi pöytäryhmää, joista toinen oli pienille ja toinen isommille lapsille. Kummassakin pöytäryhmässä istui ohjaaja, joka keskusteli lasten kanssa saameksi. Kielipesässä ruokailuhetken tavoitteena oli sekä puhua mahdollisimman paljon kielikylpykieltä että opettaa lapsille ruokailuun liittyviä tapoja.

*V1: ... mu mielas maid dat, abte máhhtá gudnejahhtit dien borramuša, abte dalle ii leat ollenge stoabkanáigi...*

V1: ... minun mielestäni vielä se, että osaa kunnioittaa sitä ruokaa, että silloin ei ole ollenkaan leikkiaika...

(H 16.6.2015)

Kuten Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät 2013, 34) ohjaa, ruokailua toteutetaan kulttuurisista, kielellisistä ja kasvatuksellisista fokuksista käsin. Kulttuurinen fokus painottaa vuodenvuorokierroon ja sesongin tuomien raaka-aineiden käyttämistä ja perinteisten

ruokien, kuten kuivalihakeiton, verimakkaran, kalapottujen, tikkukalan ja kumpuksien, valmistamista. Ruokailu voidaan viedä myös ulos, tulille ja laavulle, sekä voidaan käyttää perinteisiä ruokailuvälineitä, kuten kuksaa, voirasioita ja sisnalaukkuja. Kielellistä tukea voidaan oppaan mukaan ruokailussa antaa panostamalla keskusteluun, jossa yhtenä tavoitteena on opettaa ruokailuun liittyviä sanoja, kuten ruokalajien nimiä ja lyhyitä fraaseja. Kielen omaksumisen tueksi seinille voidaan laittaa ruokalihat näkyville kuvakortteina. Kasvatuksellinen fokus liittyy iän mukaisesti opeteltaviin itsenäisiin ruokailutaitoihin.

*On lounashetki ja lapset pääsevät vuorollaan jonosta ruokapöydän ääreen ruokailemaan. Yksi lapsista menee istumaan omalle paikalleen ruokapöydässä ja vaatii kovalla äänellä: minä haluan ison niibin (puukko)! (Pk 8.6.2015)*

Monet saamelaislapset oppivat jo hyvin varhain käyttämään puukkoa. Puukko on aina ollut hyvin tärkeä työkalu saamelaisten arjessa. Lapsille opetetaan, kuinka puukkoa pidetään kädessä, leikataan, käytetään ja ojenetaan toisille ihmisille. Varhaiskasvatuksen ohjeistuksissa kuvataan, kuinka opetuksessa painotetaan sitä, kuinka tärkeää puukkoa on oppia käyttämään oikein ja kasvattaa lapsia samalla pärjäämisen kulttuuriin. (Sámediggi 2011, 32.) Myös kielipesässä lapset oppivat, että puukko on ensisijaisesti työväline, ei leikkikalua. Kielipesässä puukon käytön opettelu tuli esille eri tilanteisissa, kuten ruokailussa ja leikeissä. Esittelen puukon käyttöä myös lasten leikeistä kertovassa luvussa 5.2.4 ja vuotuiskiirtoon liittyviä toimia kielipesissä kuvaavassa luvussa 5.2.6.

*Keittiöapulaiset, pikkupiiat ja rengit*

*Lapsi tulee olohuoneeseen ja huikkaa, että välipala on valmis. Lapset lähtevät pikkuhiljaa toimistaan käsien pesulle ja keittiöön syömään. Tarjolla on ohjaajan leipomia sámegáhkkuja (leipäsiä). (Pk 28.4.2015)*

Piit ja rengit ovat osa saamelaiskasvatusta, jonka tavoitteena on antaa lapsille tehtäviä, joiden kautta he voivat mallintamalla ja tekemällä oppia uutta. Lapsille opetetaan vastuullisuutta, kuten Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät 2013, 30) painotetaan. Piit ja rengit otettiin mukaan esimerkiksi ruokapöydän kattamiseen, ruokapöydän siivoamiseen, roskapussin vientiin, pieniin siivoustehtäviin, askartelutarvikkeiden jakamiseen ja laulutuokioiden vetämiseen. Kielipesässä piit ja rengit olivat mukana auttamassa lounaalla ja välipalalla. Heitä kutsuttiin saameksi nimellä *gievkanveahkki* (keittiöapulainen).

Lounaalla apuryhmä oli valittu aamuryhmän lapsista ja välipalalla koulusta tulleet esikoululaiset olivat keittiöapulaisia. Näin heilläkin oli mahdollisuus osallistua tehtäviin. Keittiöapulaiset olivat vapaaehtoisia, mutta heidät voitiin myös nimetä, jos esimerkiksi haluttiin rauhoittaa ruokailutilannetta. Keittiöapulaiset auttoivat kattamaan pöydät, tyhjentämään astianpesukoneen, leikkaamaan esimerkiksi hedelmänpaloja ja tarjoilemaan ruokaa. Näin he oppivat samalla ruokailuun liittyviä erityisiä sanoja ja fraaseja. He voivat myös kertoa muille päivän ruokalistan.

*Tulen keittiöön, jossa ohjaaja ja lapsi valmistavat välipalaa. Lapsi nauraa iloisesti ohjaajan vieressä vatkatessaan kermavaahtoa. Ohjaaja leikkaa hedelmiä ja juttelee lapsen kanssa. He keskustelevat siitä, mikä on sähkövatkaimen nimi saameksi.*

(Pk 19.5.2015)

Vieraillessani kielipesässä lapset olivat välipalan aikaan innokkaina mukana auttamassa ja suorittamassa omaa tehtäväänsä. Lapset hoitivat keittiöapulaisen työn niin innokkaasti ja tottuneesti, että työntekijän ei juurikaan tarvinnut ohjata heitä työhön. Omatoimisuus näytti olevan seurausta siitä, että keittiöapulaisen tehtävät olivat lapsille mieluisia.

*”Miten te päätätte sen, kuka on keittiöapulainen?” kysyin ohjaajalta, kun he valmistivat välipalaa yhdessä keittiöapulaisen kanssa. ”Kuka haluaa, meillä voi olla vaikka neljä keittiöpulasta”, vastasi ohjaaja ja jatkoi: ”Joskus teemme listan, jos tarvitsee vaikka rauhoittaa leikkejä.” ”Minkälaisia*

*tehtäviä keittiöapulaisella on?” jatkan kyselyä. ”Hän voi tyhjentää astianpesukonetta, pilkkoa pieniä asioita, kattaa pöydän, ojentaa ruoan. Sitten kun kaikki istuvat pöydässä, keittiöapulainenkin pääsee istumaan. Lapset tykkäävät olla keittiöapulaisia”, päättää kielipesäohjaaja keskustelun.*  
(Pk 19.5.2015)

### *Aamupala*

*Lapset istuvat rauhallisina aamupalapöydässä ja syövät. Samalla he seuraavat tiiviisti, mitä aikuiset tekevät ja kuuntelevat aikuisia tarkasti.*  
(Pk 28.4.2015)

Aamupala oli otollinen hetki lapsille omaksua ja kuulla saamea rauhallisessa ympäristössä. Silloin kaikki lapset eivät olleet vielä tulleet hoitoon ja tilassa oli aamuinen rauha ennen päivän toimien käynnistymistä. Lapset tarvitsivat aikaa ja tilaa kuulla ja omaksua saamenkielistä puhetta. Aamupalan kaltaiset rauhalliset hetket olivat tätä varten. Ryhmä oli silloin pienempi ja aikaisin aamulla päivän touhut ja leikit eivät olleet vielä vieneet energiaa. Aamupalalla ohjaaja voi antaa lapselle hänen tarvitsemaansa kahdenkeskistä aikaa ja jutella lapsen kanssa hänelle tärkeistä asioista. Samalla aikuinen pääsi kahdenkeskiseen saamenkieliseen vuoropuheluun lapsen kanssa.

### *Lounas*

Lounashetki oli kielipesän toinen kielellisesti painottunut yhteinen tuokio. Lounaalla kaikki olivat yhdessä, joten ryhmää oli mahdollista ohjata kielellisesti tällaisessa arkipäiväisessä tilanteessa.

*Lapset odottavat lounaalle pääsyä. He kurkkailevat jonosta keittiön puolelle ja pohtivat, mitä on ruokana. Puheensorina täyttää oviaukon, kun he luettelevat ruokien nimiä ääneen saameksi.*  
(Pk 8.6.2015)

Lounashetki rauhoitettiin siten, että lapset asettuivat käsienspesun jälkeen jonoon odottamaan vuoroaan päästä pöytään istumaan. Kielipesäohjaajan

annettua luvan istuutua pöytään, kaikki katsoivat yhdessä seinällä olevia kuvakortteja. Niissä näkyi kuvattuina erilaisia ruokailutilanteita. Kielipesäohjaaja osoitti kuvaa ja sanoi ohjeen saameksi. Lapset toistivat perässä. Kielipesässä lounaalla oli oma rytmensä, josta lapset tiesivät, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Mårdin (1996, 36) mukaan rutiinit ja toistot, ruokalaulut, lorut ja rukoukset ovat käytössä yleisesti kielikyllyn ruokailuhetkissä.

Pöytäryhmissä työntekijät keskustelivat lasten kanssa ja seurasivat lasten ruokailua. Ruokailuhetki oli yksi niistä kielipesän vuorovaikutustilanteista, joissa painotettiin saamen kielen käyttöä. Kristine Brautin (2010, 45) mukaan kielipesän ruokailutilanteessa sanavaraston kerryttäminen tapahtuu luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Kielipesäohjaaja saattoi tietoisesti painottaa kysymysten ja fraasien avulla saamen kielen käyttöä. Vuorovaikutuksessa painotettiin saamenkielisiä ruokailuun liittyviä fraaseja kuten *Geiges munnje láibbi!* - Ojennatko minulle leipää!, *Oaččošingo lasi mielkki?* - Saisinko lasin maitoa? tai *Háliidan lasi biepmu.* - Haluan lisää ruokaa. Ruokailuun liittyvät tärkeimmät fraasit olivat esillä kielipesän seinällä. Lapsi saattoi pyytäänsä jotain käyttää ensiksi suomea. Silloin kielipesäohjaajat käyttivät erilaisia kielikylpydidaktisia menetelmiä saadakseen lapsen sanomaan saman saameksi. Seuraavan aineisto-otteen keskustelussa ohjaaja esitti, ettei ymmärtänyt, mitä lapsi sanoi. Työntekijä osoitti lapselle, että odottaa hänen puhuvan saamea, mutta ei sano sitä suoraan tai käske häntä.

*L1: Saisinko lisää maitoa?*

*V1: Maid? Loddi girddii almmis?”*

*L1: Oaččošingo mielkki?”*

*L1: Saisinko lisää maitoa?*

*V1: Mitä? Lintu lensi taivaalla?*

*L1: Saisinko maitoa?*

*(Pk 28.4.2015)*

Kielen oppimistilanteet voivat olla vapaampia ja luonnollisen keskustelun tulosta. Toisaalta Mårdin (1996, 34–35) tutkimuksen mukaan opettajat voivat etukäteen suunnitella, miten voivat tukea ruokailuun liittyvien fraasien oppimista. Yleisimmät fraasit, kuten ”Ole hyvä!”, ”Kiitos!”, ”Voinko



saada leppää/maitoa”, voidaan olettaa lasten oppivan hyvin nopeasti. Mård (1996, 36) painottaa tutkimuksessaan, että näissä kaikissa ruokailuhetkissä kielikylpyopettajalla tulisi olla suunniteltu kielellinen rooli pedagogisen roolin lisäksi. Braut (2010, 45) pitää kielipesän ruokailutilannetta yhtenä oleellisena kielenoppimistilanteena. Myös omassa tutkimuksessani tuli ilmi, kuinka kielipesässä aikuisella oli selkeästi korostunut kielellinen rooli ruokailutilanteissa. Lasten saamen kielen käyttöön kiinnitettiin erityistä huomiota ja heitä ohjattiin tietoisesti käyttämään kieltä. Tutkimateriaaleina olivat ruokailun alussa yhdessä tarkastellut kuvakortit ruokailutilanteista ja ohjaajien toistuvasti käyttämät yleiset fraasit, jotta lapset kuulisivat niitä koko ajan.

*Lounas on valmis. Lapset menevät vuorotellen jonosta pöytiin istumaan. Kielipesäohjaaja tarjoilee lapsille ruokaa. Iloinen puheensorina täyttää pienen keittiön. Kun kaikilla on ruokaa lautasilla, toinen kielipesäohjaaja ottaa käteensä avokadon kysyy: ”Tiedättekö mikä tämä on?” Kaikki katsovat vihannesta yrittäen arvailla, mikä on kyseessä. Kielipesäohjaaja kysyy ”kuka haluaa maistaa?” ja monet ilmoittavat innokkuutensa. Muutamat katsovat epäillen vihreää vihannesta ja jatkavat syömistä. Kaikki saavat maistaa, jotka haluavat.*  
(Pk 28.4.2015)

## *Välipala*

*Lapset leikkivät sisällä omia leikkejään. Toiset ovat kokoontuneet olohuoneen pöytien ääreen askartelemaan, toiset leikkivät pikkuhuoneessa ja muutamat katselevat kirjoja. Toinen ohjaajista on uppoutunut pöytäryhmässä istuvien lasten touhuihin ja toinen valmistelee gievkanveahkin kanssa välipalaa. Pian gievkanveahkki ilmestyy oviaukkoon essu päällään ja myssy päässään ilmoittamaan, että välipala on valmis.*  
(Pk 19.5.2015)

Välipala tarjottiin kielipesässä pian päiväunien jälkeen, ennen ulos lähtöä. Välipala syötiin kielipesän keittiössä, mutta kaikkina mahdollisina ulkoilupäivinä se syötiin ulkona. Välipalan valmistamisessa ja tarjoilussa keittiöapulaiset

olivat suuressa roolissa. He saivat erilaisia tehtäviä välipalan valmistamisessa ja ryhtyivät hyvin innokkaina töihin. Jos oli hyvä ilma ja lapset olivat menneet ulos jo ennen välipalaa, saattoi kielipesäohjaaja valmistella välipalan yksin ja antaa lasten olla mukana pihan aktiviteeteissa. Joskus välipala oli myös sellainen, ettei sen valmistamisessa ollut paljon tehtävää, ja silloin keittiöapulainen auttoi tarjoilussa. Välipalan valmistamisen oli tarkoitus olla mukava yhteinen hetki, jossa lapsi voi oppia aikuiselta mallintamalla ja olla syvemmissä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Välipalan valmistuksessa opeteltiin uusia sanoja, ja kielipesäohjaajan kielellinen rooli oli vahva, kuten muissakin ruokailutilanteissa. Välipala-aika näyttäytyi erinomaisena luonnollisena hetkenä oppia kieltä tekemisen ohessa.

*Välipala-aika on koittanut ja gievkanveahkki ja ohjaaja valmistelevat ruokaa. Pian gievkanveahkki juoksee luokseni ja sanoo ylpeästi ”Mun lean (nimi poistettu) gievkanveahkki!”- (Minä olen (nimi poistettu) keittiöapulaisensa!)*  
(Pk 28.4.2015)

### *Ruokaperinteet*

Perinteiset saamelaisruoat ja niiden yhdessä valmistaminen ovat haaste nykyaikaisessa lastenpäivähoidossa. Lasten ruokaa ei välttämättä joka paikassa edes valmisteta päivähoidossa vaan se tuodaan muualta, useimmiten keskuskeittiöiltä. Saamelainen ruokaperinne seuraa luonnon kiertoa. Vuodenkierron mukaan luonnosta saa aineksia, joista koostuu saamelainen ruokaympyrä. Päiväkotien tulisi painottaa ruokaperinteitä ja tutustuttaa lapset paikallisiin ruokaperinteisiin. Näin lapset oppisivat miten luonnosta saa tarpeellisen. Samalla he oppisivat kunnioittamaan ja kohtelemaan luontoa oikein. Hyvien ruoka-aineisten saanti luonnosta opettaa lapsille luonnon ja ihmisten yhteenkuuluvuutta. Saamelaisen perinteen mukaan luonnosta otetaan vain sen verran, minkä luonto voi takaisin kasvattaa. (Sámediggi 2011, 32.)

Saamelaisessa ruokaperinteessä ruoka-aineet usein pyydetään ja kerätään itse. Lapset ovat mukana valmistamisessa jo alusta lähtien. Monet perinneruoat, kuten poronverimakkarat, kampsut ja koparakeitto, ovat myös työläitä valmistaa. Yhteisellä valmistusprosessilla, niin ruoan hankkimisella kuin val-

mistamisella, on myös omat kasvatustavoitteensa. Tässä tutkimuksessa pohdittiin, kuinka yhdessä tekeminen voisi vahvistaa sosiaalista vuorovaikutusta eri sukupolvien kesken, mutta myös opettaa lapsia pärjäämisen kulttuuriin.

*H: Naba dasto dat árbevirolaš biebmui. Mo dien sáhtašii? Jus eai livččii makkárge ráddjehusat?*

*V2: Diená ahte dáppe livččii vaikko goikebiergomálli. Go ii dieđe leatgo sii (mánát) vaikko borran guollebudehiid ruovttus. Dasto dien leago sis (mánáin) varramárfi ruovttus.*

*H: Livččiigo nie, ahte dáppe livččii buorre dáin mánáin málestit?*

*V2: Joo. Nu ahte gii nu boares olmmoš fitná dáppe.*

H: Entäpä sitten se perinteinen ruoka. Miten sitä voisi? Jos ei olisi mitään rajoja?

V2: Niin että täällä olisi vaikka kuivalihakeittoa. Kun ei tiedä, ovatko he (lapset) vaikka syöneet kalapottuja kotona. Sitten se, onko heillä (lapsilla) verimakkaraa kotona.

H: Olisiko niin, että olisi täällä hyvä lasten kanssa tehdä ruokaa?

V2: Joo. Niin, että vanhempi henkilö tulisi tänne.

(H 9.10.2014)

Kielipesässä oli vierailut kylän ikäihmisiä valmistamassa erilaisia perinerneruokia lasten kanssa. Kielipesäohjaajien mukaan kylän ikäihmisten osallisuus lasten kasvatuksessa ja monien perinteisten tapojen välittämisessä on avainasemassa saamelaisessa yhteisössä. Perinteisesti lapset oppivat ollessaan mukana aikuisten toimissa. Mummojen ja pappojen sukupolvella on tietoa entisistä ajoista ja entisten aikojen tavoista, jotka rakentavat hyvän pohjan lapsen identiteetin muodostamiselle ja saamelaiskulttuuriin kuulumiselle. (Sámediggi 2011, 36.) Perinteisten taitojen opettaminen on saamelaiskasvatuksen ydinarvoja, kuten luvussa 3.1 olen kuvannut. Ydinarvojen opettamisessa oli luonnollisesti mukana myös isovanhempien sukupolvi, ja kielipesäohjaajien näkemysten mukaan tämä tulisi näkyä myös kielipesän toiminnan toteutuksessa.

Kielipesäohjaajien mukaan perinteisellä ruoalla tulisi olla sijansa osana kielipesän arkea. He näkivät vaivaa järjestäessään perinteisten ruokien tekoa

ja vahvistaakseen perinteisen ruoan asemaa osana lasten kulttuuriin kasvatamista. Perinteisten ruokien valmistaminen päivähoitossa lasten ruoaksi ei ollut helppoa nykyisessä suurtuotantoa tukevassa mallissa. Saamelaista perinneruokaa, jota voitaisiin nykyisin kutsua myös lähiruoaksi, ei voida tuottaa yhtä edullisin hinnoin kuin suurkeittiössä tai jakelukeittiössä tuotettua ruokaa. Poroa tai paikallista kalaa on hyvin harvoin koulujen tai päiväkotien ruokalistalla. Lisäksi ruoan valmistamiseen, säilömiseen, kuljettamiseen ja käsittelemiseen tarvitaan monia erilaisia lupia ja todistuksia vastineeksi hygieniasta ja asianmukaisesta käsittelystä. Haasteita kuvattiin haastattelussa esimerkiksi seuraavasti:

*V1: Diedusge lea dat gažaldat, abte sáhhtágo deike goikebierrgu bidjat. Abte diet lea vehá diet mat bohtet vuostá.*

*V3: Nu ja maid borrat.*

*H: Manin?*

*V2: Dat galgá leat leimattu.*

*V1: Dat bierrgu.*

*V2: Ovdalgo dien sáhhtá deike doalvut.*

---

*V1: Gal dat lea eambo diekkár njuolggádus...*

*V1: Muhto jus smiehtá nuppe gežiid, abte gii mis jearrá, abte leahppetgo dii addán goikebierrgu mánáide?*

V1: Tietenkin on tämä kysymys, että voiko tänne kuivalihaa laittaa (roikkumaan). Että se on vähän sellaista, mitä tulee vastaan.

V3: Niin ja myös syödä.

H: Miksi?

V2: Se pitää olla leimattu.

V1: Se liha.

V2: Ennen kuin voi tänne tuoda.

---

V1: Kyllä se on enemmän sellainen sääntö...

V1: Mutta jos ajattelee toisin päin, että kuka meiltä kysyy, että oletteko te antaneet kuivalihaa lapsille?

(H 16.6.2015)

Perinteisten ruokien valmistaminen kielipesässä, kuten edellä mainitun kuivalihan kuivattamisen, ei ollut yksinkertaista ja vaati paljon järjestelyitä työntekijöiltä. Lupien ja todistusten haaliminen oli työlästä ja tarvitsi myös toiminnan järjestäjän tuen ja ymmärryksen. Lihojen kuivaamisprosessissa lapset näkevät luonnon kiertokulun aina poron valitsemisesta ja nylkemisestä lihojen suolaamiseen ja roikkumaan laittamiseen saakka.

### 5.1.3 Päiväunet

*Lapset ovat siirtyneet ruokailusta olohuoneen sohvalle. Sohvan vieressä on hylly, jonka päälle on aseteltu lastenkirjoja. Lapset valitsevat hyllystä kirjoja ja istuvat sohvalle selailemaan niitä. Lapset selailevat kirjoja innoissaan ja vaihtavat kirjoja uusiin uudelleen ja uudelleen. Välillä he pyytävät kavereilta katsomaan mitä kirjassa on. Samalla toinen kielipesäohjaaja hakee yhden lapsen vuorollaan nukkumaan lepohuoneeseen, josta kuuluu vaimea rauhallinen musiikki.*

(Pk 28.4.2015)

Päiväunet olivat luonnollinen osa kielipesän arjen rytmiä. Tällä päivittäisellä toiminnolla oli myös kielellinen funktio: lapsille luettiin nimenomaan saamenkielistä satua ennen nukahtamista. Päiväuniaika oli rauhoittumisen aikaa myös isommille, jotka kävivät kuuntelemassa saamenkielisen sadun ja rauhoittuivat. Kielipesässä päiväuniaika oli puolen päivän aikaan, heti lounaan jälkeen. Jo lounaan päätyttyä alkoi päiväunille rauhoittuminen ja valmistuminen. Lapset riisuiivat päällysvaatteensa ja istahtivat olohuoneen sohvalle odottamaan. Ohjaajat korostivat rauhoittumista hiljentämällä riehakkaammat leikit ja puhumalla lapsille rauhallisesti.

Päiväunille rauhoittuminen on aina herkkä hetki lapsille: heidän on tärkeä kokea turvallisuutta ja lämmin ilmapiiri on keskeistä (ks. myös Pattinson, Staton, Smith, Sinclair & Thorpe 2014; Staton, Marriott, Pattinson, Smith, Sinclair & Thorpe 2016). Päiväunille mentäessä kielipesässä oli lämmin ja rauhallinen tunnelma, jonka kielipesäohjaajat omalla toiminnallaan loivat. Tämä on merkityksellistä varsinkin kielikylyn alkuvaiheessa, kun lapset eivät juuri ymmärrä vielä saamea ja kaikki on uutta. Edellä kuvattu kirjojen

selailu tapahtui ennen päiväunille menoa ja sai lapset rauhoittumaan satujen maailmaan.

*Keittiöstä kuuluu vielä ruokailun ääniä, kun lapset istuvat pöydissään. Makuuhuone on pimeänä, vaikka valo kajastelee verhon välistä. Pienet sängyt on laitettu esille ja nojatuolin päällä lepää saamenkielinen satukirja. Makuuhuoneesta huokuu rauhallisuus.*

(Pk 28.4.2015)

Yksi kielipesäohjaajista kävi valmistelemassa makuuhuoneen valmiiksi ennen päiväuniaikaa. Verhot vedettiin alas ja sängyt otettiin esille. Joskus hiljainen musiikki saattoi kuulua taustalla ja satukirjat oli laitettu valmiiksi. Päiväunien aluksi kielipesässä luettiin tai kuunneltiin jokin saamenkielinen tarina. Saamenkieliset sadut saivat erityisen arvon johdatellessaan päiväunille: tilanteen ja ilmapiirin rauhallisuus ja turvallisuus sai lapset herkistymään kielelle. Australialaisen tutkimuksen (Staton ym. 2016, 33) mukaan lasten unta tukevat tilat ovat rauhallisia ja hiljaisia ympäristöjä, joissa lapsille luetaan satuja tai lapset voivat itse lukea kirjaa sekä hypistellä pehmeää lelua käsissään.

Päiväunet olivat kielipesässä yksi otollinen aika ylläpitää saamelaiseen kasvatukseen kuuluvaa kertomaperinnettä. Tämä satuhetki oli erityinen, sillä rauhallisen tilan täytti ainoastaan saamenkielinen tarina, jonka äärelle lapset nukahtivat. Saamelaiseen kasvatukseen kuuluu vahvasti tarinankerronta ja tällaisessa rauhallisessa hetkessä sen toteuttaminen tuntui hyvin luontevalta kielipesässä. Kielipesäohjaajat huolehtivat lasten turvallisesta lepoetkestä rauhoittamalla ja antamalla aikuisen läheisyyttä ja huomiota jokaiselle lapselle yhdessä ja erikseen.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen mukaisesti lapset ovat paljon vanhempiensa mukana, myös päiväunien aikaan. Ei ollut siten tavatonta, että lapset olivat nukkuneet esimerkiksi laavussa, reessä tai pulkassa. Kielipesässä tämä tuli luonnollisesti esille laavustelupäivänä, jolloin isommat lapset jäivät ruoan jälkeen laavuun toisen ohjaajan kanssa.

*Lapset makoilevat tulen ympärillä ja kaikki on rauhallista. Ohjaaja lukee ääneen saamenkielistä satua tulen rätistessä hiljalleen.*  
(Pk 16.6.2015)

Lapset ottivat laavussa omat paikkansa, kun ohjaaja alkoi lukea satua. Heidän toiminnastaan oli selkeästi aistittavissa, että he olivat olleet laavussa ennenkin ja osasivat näin ottaa oman tilansa tulen ääreltä. Laavussa on omat paikkansa kaikelle toiminnalle ja siellä toimiminen edellyttää näiden osaamista.

*Ohjaaja sulkee kirjansa ja katsoo hiljaa makaavia lapsia. Hiljaisella äänellä hän sanoo, että sisälle voi mennä rauhassa leikkimään. Osa lapsista lähtee. Osa jää vielä ohjaajan kanssa makoilemaan kotaan tulen äärelle.*  
(Pk 16.6.2015)

Australialaisen tutkimuksen (Pattison ym. 2014, 667) mukaan kaikki lapset eivät nuku päiväunia päivähoitossa. Tämä johtuu lasten eri ikävaiheista ja tavoista nukkua päiväunia. Välttääkseen emotionaalista stressiä lapsille voitaisiin tutkimuksen mukaan järjestää muuta hiljaista toimintaa siksi aikaa, kun muut nukkuvat. Kielipesässä oli käytäntönä, että kaikki lapset rauhoittuivat päiväunien aluksi kuuntelemaan satua. Sadun jälkeen he, jotka eivät nukkuneet päiväunia, saivat siirtyä rauhallisesti omien leikkiensä pariin toiseen huoneeseen.

#### **5.1.4 Ulkoilu**

*Pojat leikkivät autoilla biekkalaatikossa. Keli on märkä ja biekkalaatikossa on vielä vähän lunta. He kaivavat biekkalaatikosta märkää hiekkaa ja mutaa ja rakentavat sorateitä. Sorateitä pitkin ajavat kuorma-autot.*  
(Pk 28.4.2015)

Kielipesän arkipäivän toimintoihin kuului ulkoilu kahdesti päivässä, aamulla aamupiirin jälkeen ja iltapäivällä välipalan jälkeen. Kuitenkin myös monet saamelaiseen perinteeseen ja luonnonkiertoon liittyvät toimet tapahtuivat ulkona, joten kielipesässä ulkoiltiin yleensäkin paljon ensisijaistoimintoihin kuuluvien ulkoilurutiinien lisäksi. Myös aamupiirejä voitiin pitää ulkona,

samoin muita vuotuiskiertoon liittyviä tapahtumia. Seuraavaksi esittelen arkirutiineihin kuuluvan ulkoilun erityispiirteitä sekä kuvailen kielipesän pihapiiriä. Ulkona tapahtuvia toimia sekä ulkoleikkejä käsittelem myös luvuissa 5.2.2 Ohjattu aamupiiri, 5.2.4 Kieltä tukevat leikit ja tehtävät sekä 5.2.6 Vuotuiskiertoon liittyviä toimia kielipesässä.

Lapset olivat tottuneet touhuamaan ulkona säällä kuin säällä. Koska säätilat saattoivat muuttua kovista pakkasista sadekeleihin vuoden aikana, oli lapsilla mukanaan hyvin kattava ulkoiluvaatevarustus. Ulkoiluvaatevarustuksen säilytykseen, pukeutumiseen ja vaatteiden huoltamiseen oli kielipesässä varattu oma tilansa. Kielipesäohjaajat pitivät tärkeänä, että lapset oppivat pukeutumaan säänmukaisesti eikä ilman takkia lähdetty ulos. Perinteisiä saamelaisia elinkeinoja harjoitetaan ulkona, eikä töitä jätetä tekemättä sään vuoksi. Pukeutumisen tärkeyttä painotetaan siten jo kodeissa. Tämän periaatteen mukaan toimittiin myös kielipesässä.

Kielipesän pihapiiri oli luotu osaksi saamelaiskulttuuriin painottuvaa oppimisympäristöä. Kielipesä sijaitti luonnon keskellä ja pihapiiriin kuului muun muassa kota, eläinpolku, hiekkalaatikko ja poroaita. Ulkoleikeissä lapset käyttivät muun muassa mönkijöitä (mopot), suopunkeja ja puusta veistettyjä puukkoja. Välineet olivat samankaltaisia kuin mitä saamelaisissa perinteisissä töissäkin tarvitaan. Tämä tukee saamelaisen mallin mukaan kasvattamista: leikkiessään lapset oppivat käyttämään työvälineitä ja huolehtimaan niistä.

*Olemme kielipesän pihalla ja seuraamme lasten leikkejä. Yksi lapsista nappaa puisen puukon ja lähtee juoksemaan ympäri kielipesän pihapiiriä. Ohjaaja seuraa lapsen touhua ja menee hänen luokseen. Ohjaaja pysäyttää lapsen, kyykistyy hänen eteensä ja kysyy: Lávego du áhčči viehkat niibi giedas? (Ruukaako sinun isäsi juosta puukko kädessä?)*  
(Pk 19.5.2015)

Pihapiirin välineet aktivoivat lasten leikkejä ja olivat myös osa lasten leikkejä:

*On lämmin iltapäivä ja olemme kielipesän pihalla. Lapset leikkivät yhdessä heppaleikkiä. Osa lapsista on hevosia ja osa heidän hoitajiaan.*



*Hoitajien kotina toimii kota, jonne lapset vievät hevoset. Kunhan saavat ensin pitkin pihaa iloisena hirnuvat hevoset kiinni.*  
(Pk 19.5.2015)

Kielipesän pihapiiri tuki lasten ja luonnon yhteiseloä, kuten saamelaisessa kasvatuksessa painotetaan. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa painotetaan elämistä tasapainossa luonnon kanssa. Tämä tarkoittaa luonnon ja ihmisen vuoropuhelun opettelua ja ylläpitoa. Varhaiskasvatuksessa lapset opetetaan löytämään tekemisen kohteita ja välineitä luonnosta itsestään. Kasvatuksesta voidaan käyttää termiä ”tutkiva oppiminen”. Sitä tässäkin kielipesässä harjoitettiin.

*Olemme kielipesän pihalla, kun yksi lapsista löytää sarvijaakon. Hän huutaa muut katsomaan. He laittavat sarvijaakon tikun päähän ja lähtevät kävelemään ympäri kielipesän pihaa. Kaikki lapset haluaisivat pitää tikkua. He kiertelevät ja vievät tikkua joka paikkaan, jonne sarvijaakon voisi laittaa.*  
(Pk 16.6.2015)

Oppimistavoitteiden lisäksi ulkoilu on myös lapsen vapaan leikin ja toiminnan aikaa. Mårdin (1996, 35–37) tutkimuksessa ruotsinkielisten kielikylpypäiväkotien kielikylpyopettajat painottivat, että ulkoilun tulisi olla lapselle vapaata toimintaa, erityisesti kokopäivähoidossa oleville lapsille. Eräessä Mårdin vierailmassa kielikylpypäiväkodissa ulkoilun ajaksi oli kuitenkin jaettu valvovat roolit ja kielelliset roolit. Tarkoituksena oli ulkoilussakin aktivoita kielen käyttöä. Näin ulkoiluun liittyvät fraasit ja sanastot tulivat lapsille esille luonnollisella tavalla.

Tämän tutkimuksen kielipesäohjaajat eivät olleet sopineet varsinaisia kielellisiä rooleja, mutta kuten muissakin toimissa, ohjaajat ylläpitivät kielellistä fokusta. Vaikutelmaksi kuitenkin tuli, että ohjaajat antoivat lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle tilaa, eivätkä ottaneet niin paljon sijaa lasten leikeissä. He olivat läsnä ja lähellä, mutta antoivat lasten oman vapaan leikin kehittyä, vaikka niissä ei olisikaan puhuttu saamea. Tämä erosi sisällä tapahtuvasta niin sanotusta vapaasta toiminnasta siten, että sisällä kielipesäohjaajat osallistuivat

vahvemmin lasten leikkien ja vuorovaikutuksen kulkuun. Tutkimusaineistoni mukaan kielipesän arkipäivään kuuluneet ulkoilut olivat kielipesän toiminnassa lasten vapaa hetki, jolloin he myös saivat hengähtää, eikä kielen käyttöön kiinnitetty niin paljon huomiota. Pienemmille lapsille ja vasta kielipesässä aloittaneille lapsille tämä oli tärkeä hetki päivässä.

## 5.2 Saamenkielisen kielipesän toissijaiset toiminnot sekä saamen kieli

Toissijaiset toiminnot kuvaavat kielipesän erityispiirteitä ja omalaatuisuutta. Kyseiset toiminnot ovat tärkeitä, mutta niitä voidaan pitää suunnittelumielessä toissijaisina sen vuoksi, että ne voidaan jättää päiväohjelmasta pois tai niitä voidaan muuttaa (Rosenqvist 1995, 28, 105–111). Tämä on merkittävin ero ensisijaisten ja toissijaisten toimintojen välillä. Kielipesän toissijaiset toiminnot jaoin seitsemään alakohtaan, joita ovat teematyöskentely (pohj.saam. *fáddábargan*), ohjattu aamupiiri (pohj.saam. *bagadallon iditboddu*), kerronta ja satujen maailma (pohj.saam. *muitalaepmi ja máidnasiid máilbmi*), kielitaitoa kehittävät leikit ja tehtävät (pohj.saam. *stohkosat ja bargobihát mat ovdidit giellamáhtu*), vierailijat kulttuurisällön tuottajina (pohj.saam. *guossit mat ovdanbuktet kultuvrralaš sisdoalu*) sekä vuotuiskiertoon liittyvät toimet kielipesässä (pohj.saam. *sierra jahkodatáiggiid doaimmat*).

Nämä alakohdat jakautuvat siten, että teematyöskentelyä kuvaava luku esittelee teematyöskentelyn viitekehystä, johon kaikki toissijaiset toiminnot perustuvat. Aamupiirin toteutusta kuvaan käytännön esimerkkien avulla. Kerronta ja satujen maailma kuvaavat saamelaisen kertomaperinnettä ja tarinointia kielipesässä. Kieltä kehittäviä pelejä ja leikkejä kuvaan kielipesän arjen näkökulmasta esimerkkien avulla.

Vierailijat kulttuurisällön tuottajina on saamelaiseen yhteisölliseen kasvamiseen pohjautuva luku, jossa esittelen, miten vierailijat rytmittyvät osaksi kielipesän toimintaan. Vuotuiskiertoon liittyviä toimia kuvaavassa luvussa esittelen esimerkein, miten kielipesässä voidaan toteuttaa luonnon vuotuiskiertoon liittyviä toimia lasten kanssa. Huomautan kuitenkin, että vuotuiskiertoon liittyvät toimet eivät ole mitään erityistoimia, vaikka esit-

telen tässä yhden esimerkin. Kuten toissijaisia toimintoja kuvaavissa luvuissa ilmenee, vuotuiskiertoon liittyvät toimet ja tavat ovat kielipesän toiminnan punainen lanka.

### 5.2.1 Teematyöskentely toiminnan pohjana

Kielipesässä toteutettiin teemaopetusta. Teemat vaihtelivat vuodenaikojen, ryhmien ja resurssien mukaan ja ne voitiin jakaa erilaisiin osateemoihin. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009a, 12) mukaisesti kielipesän toiminta pohjautui saamelaiseen vuotuiskiertoon ja kahdeksaan vuodenaikaan. Lisäksi kielipesässä toteutettiin saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisia arvoja, jotka näkyivät teemojen suunnittelussa. Kielipesässä koko toimintakauden (2014–2015) läpileikkaavana teemana oli luonto ja luonnonkiertokulkuun liittyvät toimet. Luonnon kiertokulkuun liittyvät teemat noudattelivat saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteita. Toimintasuunnitelmaan oli selvästi valittu suunnitelmasta joi-takin tavoitteita toteutettavaksi erityisesti kyseisen toimintavuoden aikana. Toimintasuunnitelma oli jaoteltu kuukausiin ja jokaisella kuukaudella oli jokin luonnonkiertokulkuun liittyvä teema (ks. Taulukko 6).

Taulukko 6. Luonnon kiertokulkuun liittyvät teemat kielipesän toimintasuunnitel-massa

<b>Luonnon kiertokulkuun liittyvät teemat (2014–2015)</b>
Luonto muuttuu (ruska, kaamos, kevät)
Aurinko (auringon näkyminen)
Eläimet (miten eläimet valmistautuvat talveen, navettaeläimet, eläinten pyyntikaudet)
Poron (erotukset, oma merkki, vasa hangella)

Saamelaisen vuotuiskierron lisäksi kielipesän toimintasuunnitelmassa nostettiin esille joulun, saamelaisten kansallispäivän ja pääsiäisen. Jouluna toiminnan tavoitteena oli oppia, mitä joulun tarkoittaa ja mitä jouluna ta-pahtuu sekä perehtyä staalon raidon kulkuun. Saamelaisten kansallispäivän

tavoitteena oli tarkastella sukua ja perehtyä vaatetussanastoon. Pääsiäisen teemaa ei ollut eritelty.

Kielipesässä toteutettiin myös viikottaisia teemoja, jolloin voitiin painottaa jotakin opittavaa osa-aluetta, kuten matemaattisia taitoja:

*VI: Meillä on ollu yhtenä viikkona oli siis nuo hámit, eri muotoja. Että niitä on etsitty täältä ympäri taloa, niitä on kokeiltu miten keholla saadaan tehtyä vaikka kolmikulmioita ja niitä on piirrettyjä, ja leikattu ja mitä niistä tulee, erikokosia palloja ja kolmioita et mitä niistä voi hahmotella.*

(H 2.10.2014)

Pääteeman ja kuukausittaisten teemojen lisäksi kielipesän toiminta oli jaoteltu viikonpäivien mukaan. Viikonpäivien mukainen teemoittelu perustui siihen, että jokaisena viikonpäivänä painotettiin jotain toimintaa. Kyseisenä päivänä kielipesän kaikki toiminta aamupiiristä lähtien ilmensi päivän teemaa. Tutkimusvuonna (2014–2015) teemat oli jaoteltu taulukon 7 osoittamalla tavalla:

Taulukko 7. Viikonpäivien mukaiset teemat kielipesässä

Mánnodat (maanantai)	speallan (pelaaminen)
Disdat (tiistai)	buđaldeapmi (askarteleminen)
Gaskavahkku (keskiviikko)	lávlun (laulaminen)
Duorasdat (torstai)	málen (maalaaminen)
Bearjadat (perjantai)	máinnasteapmi (tarinointi)

Viikonpäivien teemat vaihtuivat vuosittain. Vuosien varrella kielipesässä oli käytetty teemoina muun muassa viikonpäivä-sanaleikkiä, jossa jokaisen viikonpäivän teema alkaa samalla kirjaimella kuin viikonpäivä itse, kuten esimerkiksi mánnodaga máinnasteapmi (maanantaina satuilu), disdaga duddjot (tiistaina käsityöt), gaskavahkko goarrut (keskiviikkona ompelu), duorasdaga duhkorad-dat (torstaina leikkiminen), bearjadaga buđaldit (perjantaina askartelu). Näitä

teemoja he olivat myös muokanneet tarpeen mukaan. Joskus muutoksia olivat aiheuttaneet käytännön järjestelyt, kuten kielipesän viikkosiivous:

*V1: Yleensä viikkosiivous tulee silloin torstaina kahen aikaan. Niin sillon on voinu ottaa kaikkea maalausta ja muovailuvahoja ja ... sillon on voinu vähän sotata.*

(H 2.10.2014)

Teeman toteuttamiseen on lisäksi voinut vaikuttaa ryhmän toiminta eri viikonpäivinä. Kuluneena vuonna erityisesti perjantain satupäivä toimi kielipesäohjaajan mukaan erittäin hyvin tälle ryhmälle:

*V1: Mutta meillä on kyllä ollu sitä sadutusta perjantaisin. Se jotenki perjantaina, toimii.*

(H 2.10.2014)

Teematyöskentely näkyi kielipesän toiminnassa, erityisesti aamupiirissä ja toimintapäivänä. Teemat nousivat saamelaisesta perinteestä, lasten elinpiiristä ja luonnon vuotuis kierrosta. Kuten Harju-Luukkainen (2007, 144) tutkimuksessaan esittää, teematyöskentely vaatii suunnitelmallisuutta ja suunnitelmien tekeminen aikaa. Tutkimukseni perusteella vaikutti siltä, että kielipesäohjaajilla ei ollut tarpeeksi aikaa suunnitteluun, jolloin he olisivat voineet omasta mielestään tarpeeksi paneutua esimerkiksi teematyöskentelyn suunnitteluun ja toteuttamiseen. Teematyöskentely on kielikylpypäiväkodin erityinen toiminnan muoto, jonka toteuttamiseen työntekijöillä tulisi olla riittävästi aikaa. Toiminnan suunnittelusta kerron kappaleessa 5.3.2.

### **5.2.2 Ohjattu aamupiiri**

*”Aika hyvä dälki (sää)!”*

(Pk 23.9.2014)

Edellä ollut aineisto-ote on kielipesän aamupiiristä, jossa lapset tarkkailivat päivän säätä. Aamupiiri oli etukäteen suunniteltu opetustuokio, johon kaikki

lapset osallistuivat. Aamupiirit olivat olennainen osa kielipesän päivärytmiä ja ne pidettiin jokaisena aamuna. Aamupiireissä kieli oli merkittävässä asemassa ja ohjaajat ohjasivat myös lasten kielen käyttöä. Ennen aamupiirin alkua ohjaaja tarpeen mukaan johdatteli lapset saamen kielen pariin kysymällä *Mii lea min iditbottu giella?* (Mikä on meidän aamupiirin kieli?) Aamupiirissä ohjaajalla oli kielellisenä tavoitteena opettaa ja listata yleisiä asioita, kuten päivämäärä, sää ja syntymäpäivät. Lisäksi kielipesän toimintasuunnitelman mukaan aamupiireihin kuuluivat päivittäin hyvän huomenen toivotus, laulut erityisesti pienten kanssa, motoriset harjoitukset ja liikunta pienryhmissä.

*Olemme kokoontuneet aamupiirin tavan mukaan ryhmätötilan pöydän ääreen. Ohjaaja käy läpi taululla olevaa kalenteria ja lapset seuraavat. Lapset haluavat kovasti osallistua toimintaan ja pian yksi lapsista huudahtaa: Mun háliidan bidjat dien! (Minä haluan laittaa sen!) Tarkoittaen kalenteriin siirrettäviä kortteja. Huomaan, että pöydän ympärillä lapset aktivoituvat käyttämään vain saamea. Aivan kuin pöytä ja aamupiiri olisivat sellaista saamen kielen vyöhykettä.*  
(Pk 17.6.2015)

Myös lapset saivat osallistua aamupiiriin kuuluvan kalenterin täyttämiseen.

*Aamupiiri on alkanut. Lapset ovat kerääntyneet istumaan pöydän ääreen ja katsovat kalenteria seinältä. Ohjaaja auttaa lasta olemaan ”ope” ja näyttämään seinältä kalenterista sään ja päivän. Toinen ohjaajista on muiden lasten kanssa pöydän ääressä. Lapsi kertoo muille seinällä olevien kuvakorttien avulla päivän touhuista.*  
(Pk 8.6.2015)

Aamupiiri pidettiin klo 9–10 välisenä aikana ja se kesti noin tunnin. Poikkeuksiakin oli, kuten aamupiiri, jossa toiminta jatkui vielä ulkona. Mård (1996) painottaa, että kielipesäpäivän toimintojen muodostamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Hänen tutkimuksensa mukaan eri ruotsinkielisissä kielikylpypäiväkodeissa päivät rakentuivat eri tavalla. Yhteistä päivien muodostamisessa oli kuitenkin se, että ne perustuivat kielikylpyohjaajien

asiantuntijuuteen eli heidän käsitykseensä siitä, mikä sopi kullekin ryhmälle parhaiten. Kielipesäohjaajien mielestä aamupiirit olivat hyvä aika oppimiselle.

*H: Oletteko te sitä mieltä, että lapset ovat aamuisin avoimempia kielelle?*

*V1: Joo*

*V2: Vastaanottavaisempia.*

*V1: Semmonen kielipinta-ala on paljon laajempi.*

(H 10.10.2014)

Aamupiirillä oli kielipesässä selkeät pedagogiset ja kielelliset tavoitteet, joiden suunnitteluun kielipesäohjaajat käyttivät aikaa ja vaivaa. Rosenqvistin (1995, 44) mukaan päivänavauksessa (aamupiiri) tulee ottaa huomioon, että se ei ole opettajan ja lasten välinen piinaava asioiden kuulustelutilaisuus. Kielipesässä ohjaajat pyrkivät tekemään monipuolisia aamupiirejä. Aiheena saattoivat olla lorut, pelit, sanat, pehmoeläimet, kirjat, nukketatteri, musiikki ja leikki. Aamupiirien aiheet olivat sidoksissa etukäteen päätettyihin teemoihin, mutta ohjaajat olivat valmiita muuttamaan suunnitelmia myös tilanteen mukaan.

*V1: Niin, sillä lailla. Että se on kyllä se aamupiiri meidän päivän se tärkein hetki. Ja sen takia se ois tärkeää, se että siihen ehtis panostaa. Että välillähän sitä vaan sitte vaihtaa suunnitelmia lennosta kun näkee, että tämä juttu ei enää tepsii, niin sitten (lasten) pitää päästä purkamaan energiaa. En mä tiiä, ollaanko me niin ehitty täällä jutella siitä, että mitkä on ne kaikista tärkeimmät aiheet, mutta mä oon ite jotenki ajatellu, että liikunta on kans jotenki tosi tärkeä saada lapsille jo pienestä pitäen, että sen takia jotain liikuntaa ja semmosia erilaisia vähän harjoituksia on hyvä olla vähän pitkin päivää. Kyllä ne sitte taas tuolla pihalla juoksee, että välillä on ihan hiki päässä että kyllä täällä onneksi liikkuukin...*

(H 9.10.2014)

Aamupiirit koostuivat useasta eri tehtävästä perusasioiden (sää, päivämäärä) lisäksi. Useimmiten ensimmäinen tehtävä toteutettiin pöydän ääressä, josta siirryttiin toiminnalliseen tehtävään muihin huoneisiin tai ulos. Pöydän

ääressä käytettiin erilaisia pelejä, loruja ja kuvatehtäviä, jotka tukivat lasten kielen oppimista. Lapsen pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus kielen käyttämisen tavoista kehittyy tällaisten aktivoivien runo- ja loruleikkien avulla. Kuvaharjoitukset tukevat myös lapsen mielikuvituksen ja ajattelutaitojen kehittymistä. (Nurmilaakso 2011, 39.)

*Lapset istuvat olohuoneessa pöydän ääressä ja pulisevat äänekkäästi. Ohjaaja on juuri käynyt läpi päivän kalenterin ja jakaa lapsille kissakortteja. Hän ottaa rummun käteensä ja soittamalla sitä rauhoittaa tilanteen. Tarkoituksena on kuunnella kenen kissaa ohjaaja kuvailee. Lapset alkavat tutkia kissojaan kun ohjaaja aloittaa ensimmäisen kissan kuvailun.*  
(Pk 23.9.2014)

Toiminnallisissa tehtävissä käytettiin hyväksi kaikkia isoja huoneita, useimmiten myös makuuhuonetta, joka oli tilana tarpeeksi suuri koko ryhmälle. Toiminnallisuudesta pitävälle ryhmälle tilojen vaihtelu ja niiden välillä liikkuminen oli mielekäästä ja sai purkamaan energiaa.

*Ohjaaja pyytää lapset nukkumatilaan. Huoneessa soi saamenkielinen lastenlaulu ja lattialle on levitetty kolme patjaa. Ohjaaja kertoo, että patjat ovat eana (maa) mearra, (meri) ja albmi (taivas). Kun musiikki pysähtyy ja ohjaaja huutaa maa, meri tai taivas, on sinne juostava mahdollisimman nopeasti. Lapset nauravat innosta.*  
(Pk 28.4.2015)

Tutkimusjaksojen aikana kielipesässä pidettiin aamupiirejä sekä sisällä että ulkona. Kesällä ja alkusyksystä, kun vaatteita ei tarvitse pukea niin paljon, oli helppo mennä lasten kanssa ulos kielipesän pihaan touhuamaan. Ulkona olo mahdollisti monien toiminnallisten harjoitteiden tekemisen ja liikuntatuokioiden pidon.

*V1: Eambo. Joo. Leahan muhtumin ahte dallego lea dat čappa dálki... nu dalle mii leat olles áigge olgun, eat mii doala dien iditbottu dáppe, muhto mii vuolgit dohko meahcái. Mii stoahkat doppe, ja áicadit ja*



*diekkáriid, ahte dasto dat lea áibbas diekkár doaimmalaš iditboddu. Libkadeapmi ja mii njoarostit ja diennálágiin ahte dás šilljus ja dás lea vejolaš nu nubbi bargi ferte leat siste go galgá maid kántuvrras geahččat ja ordnet ja dien, ahte ja vaikko dat libkadeapmi lea dehálaš ja lea maid dehálaš leat olgun, muhto dat ii leat nu gubkes áigi doppe bealle diimmu dahje max 45 minuhta dan iditbeaivve.*

V1: Enemmän, joo. Onhan joskus niin, että silloin, kun on kaunis ilma..., niin silloin me olemme koko ajan ulkona, emme me silloin pidä aamupiiriä täällä, mutta me lähdemme tuonne metsään. Me leikimme siellä ja koemme ja sellaista, että silloin se on aivan sellainen toiminnallinen aamupiiri. Liikuntaa ja suopungin heittoa ja sellaista, että tässä pihalla ja tässä on mahdollista niin toinen työntekijä täytyy olla sisällä, kun pitää myös konttorissa katsoa ja järjestellä ja niin, että vaikka se liikunta on tärkeää ja on myös tärkeää olla ulkona, mutta se ei ole niin pitkä aika kun olemme siellä, puoli tuntia tai max 45 minuuttia tässä aamupäivällä.

(H 28.4.2015)

Ulkona aamupiirien tehtävät liittyivät luontoon, eläimiin ja liikkumiseen:

*Aamupiirin toinen osio pidetään ulkona. Lapset lähtevät pukeutumaan innoissaan tietäen, että seuraavaksi menemme tunnistamaan eläinten jälkiä kielipesän pihapiiriin. Ulkona ohjaaja ottaa itselleen pienempien lasten ryhmän ja minä lähden isompien mukaan. Pienemmät seuraavat ohjaajaansa ensimmäiselle rastille ja minä lähden seuraamaan omaa ryhmääni. Etsimme pihapiiristä kortin, jossa on eläinten jälkiä tarkoituksena yhdistää eläin ja jäljet. Ryhmäni on innoissaan, tämä on heille tuttu tehtävä. Hirven jälki on niin helppo! He huutavat ja jatkavat matkaa seuraavalle kortille.*

(Pk 23.9.2014)

Suunnistustehtävä oli lapsille mieleinen ja sen toteuttamista hyödytti toistojen määrä. Myös ulkoiluun liittyviä sanoja voi opetella kuvasuunnistuksen avulla päiväkodin pihassa tai tarrataulun avulla sisätiloissa (ks. Mård 1996,

37). Kielipesässä ulkona toteutettavat tehtävät tukivat kulttuuripohjaista oppimista ja opettivat lapsille saamen kielelle tyypillisiä luontoon liittyviä sanoja ja fraaseja. Kielipesän kulttuurisisältöjä ei voitukaan siis toteuttaa vain sisätiloissa, vaan luonnon tuntemuksen oppimisessa ulkona tehtävät ja toiminnot muodostivat olennaisen osan oppimista.

Aamupiirit olivat kielipesässä aktiivisia lasten kielen käytön tukemiseen suunniteltuja tilanteita. Tehtävät ja menetelmät oli suunniteltu siten, että ne kannustivat positiivisesti kielen käyttöön. (Ks. myös Genesee 1987, 14–18; Lambert & Tucker 1978; Siguán & Mackey 1987, 85, 87–88). Kielipesäohjaajat näyttivät lapsille kannustavaa esimerkkiä puhumalla itse saamea, mutta myös toistamalla lapsen puheen saameksi. He myös osoittivat eleillä ja ilmeillä lapsille positiivista kannustusta kielen käytöstä. Ohjaaja saattoi myös sanoa: *Dadjetgo don juoidá? Mun gulan funet.* (Sanoitko jotain? Minä kuulen huonosti.) Jolloin lapsi useimmiten vaihtoi kielensä saameksi kommentoimatta tilannetta sen enempää. Lisäksi toisten lasten esimerkki korostui, jolloin lapset herkistyivät kielen käytölle muiden lasten kielen käyttöä seuraamalla.

### 5.2.3 Kerronta ja satujen maailma

Sadut ja tarinat olivat kielipesässä esillä päivittäin. Päiväunille mentäessä kuultiin tarina joko ohjaajan lukemana tai satu-cd:ltä. Tämän lisäksi tarinoita käsiteltiin eri tavalla aamupiirissä ja leikkihetkissä. Myös osa vierailijoista kertoi tarinoita osana ohjelmaansa. Lisäksi kielipesän ympäristö tuki lasten innostusta satuihin. Kielipesässä oli esillä kirjoja ja pihalle oli pystytetty kota, jonne he saattoivat kokoontua tulen äärelle kertomaan tarinoita ja muisteluksia. (Päiväunista kertovassa luvussa kuvailin sadun lukemista tulen äärellä tarkemmin.) Myös menetelmäoppaassa kielipesätyöntekijöille (Saamelaiskäräjät 2015, 9) kannustetaan erityisen tarinointipaikan rakentamiseen kielipesän ympäristöön. Kota on luonnollinen saamelaiskulttuurin mukainen paikka, ja samalla oppimisympäristö, jossa on perinteisesti istuttu tulen äärellä ja kerrottu tarinoita.

Satujen ja tarinoiden aiheet nousivat lasten omasta elämästä ja saamelaisista perinteistä. Lapset olivat saaneet vaikutteita ympäröivistä lastenohjelmista

ja niissä esiintyvistä hahmoista. Lasten omat tarinat ja kertomukset sekä leikeissä esiintyneet tapahtumat eivät kuitenkaan olleet suoria kopioita muista saduista. Tämä huomattiin myös Stakesin toteuttamassa Satukeikka-projektissa, jossa kerättiin laajasti lasten tuottamia satuja, jotka kaikki olivat ainutlaatuisia (Karlsson 2003, 30). Saamelaista kulttuuria painottavassa kielipesässä se tarkoitti tasapainoilua valtakulttuurista tulevien ilmiöiden ja vähemmistön kulttuurielementtien äärellä. Kielipesäohjaajat olivat ratkaisseet tilanteet siten, että he ottivat tarpeen mukaan huomioon monikulttuurisen ympäristön elementit.

*Lapset ovat istuneet sohvalle valmiina seuraamaan nukketeatteriesitystä. Ohjaaja on sitonut hiuksilleen punaisen huivin. Toisessa kädessä hänellä on mummo ja toisessa pehmolelususi. Esityksen aiheena on ruksesgahpir (punahilkka) ja lapset ovat haltioituneita.*  
(Pk 9.10.2014)

Punahilkka ei ole perinteinen saamelainen satu, mutta se on ainoita tabletille ladattavia saamenkielisiä satukertomuksia, joita on tällä hetkellä olemassa. Näin kielipesässä voitiin käsitellä satujen maailmaa monipuolisesti sekä nukketeatterin tavoin että tabletilta luettuna. Monipuolisuuden takaamiseksi ohjaajat tekivät alustavaa työtä aina satujen valitsemisesta materiaalien valmistamiseen. Esimerkiksi nukketeatteria ja muuta leikkiä varten kielipesään oli tehty saamelaiset käsinuket. Käsinuket olivat itse tehtyjä tai käsityöläisen tekemiä. Niitä ei myydä kaupassa.

Saamelaisen kertomusmaailman aiheet kumpuavat ihmisistä, paikoista, tapahtumista, poroista, töistä ja luonnonilmiöistä (Saamelaiskäräjät 2009a, 17). Näitä aiheita kielipesässä tukivat monenlaiset materiaalit, joiden avulla lapset pääsivät aktivoitumaan kertomusten maailmaan. Kielipesässä oli erilaisia pohjoisen metsäneläimiä esittäviä pehmoleluja ja leikkikaluja, kuten moottorikelkkoja ja mönkijöitä, joita oli mahdollisuus käyttää Punahilkka-sadun jälkeisessä tehtävässä.

*Punahilkka-satu päättyy ja lapset taputtavat esitykselle haltioituneina. Ohjaaja ottaa huivin pois päästään, katsoo lapsia ja sanoo Dál lea din*

*vuorru joatkit máidnasa! (Nyt on teidän vuoro jatkaa tarinaa!). Osa lapsista juoksee pöydän taakse ja valitsee nopeasti hahmojaan. He laittavat pöydän päälle kalan ja koiran, joita alkavat liikuttaa pöydällä nopeatempoisesti.*

(Pk 9.10.2014)

Lapset halusivat innoissaan mennä pöydän taakse ikään kuin mukaan äsken kuultuun tarinaan. He halusivat liikuttaa hahmoja ja tehdä niillä temppejuja. Vaikka lapset saivat itse valita aiheet ja esittää ne valitsemillaan hahmoilla, ohjaaja kuitenkin ylläpiti kielellistä fokusta – erityisesti isompien lasten kanssa. Satu- ja kertomustehtävissä oli näin mukana myös lasten oma kielellinen osaaminen, jota tuettiin yksilöllisesti.

*Kun lapset esittävät vuoroin esitelmiään, he eivät juurikaan puhu mitään. Enemmän tapahtuu käytännössä. Aina sopivan hetken tullen, ikään kuin lasten näytelmän etenemistä tukeakseen ohjaaja kysyy esimerkiksi leago dát gumpe vai beana? Onko se susi vai koira?*

(Pk 9.10.2014)

Oman näytelmän tekeminen tukee lasten luovaa kehittymistä, mikä on olennainen osa saamelaiskasvatusta. Luovuus on yhteydessä tarinankerronnan taitoihin, ja toisaalta myös taitoon ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Kielipesässä lapset saivat usein itse tehdä tarinoita ja olla näin aktiivisessa roolissa sen sijaan, että olisivat olleet aina kuuntelijan roolissa.

Laavustelupäivänä, ennen päivän toimia, ohjaajat kertoivat kodassa tulen ääressä istuville lapsille kertomuksen muodossa siitä, mitä he päivällä tekisivät. Parkin haku ja vasanmerkkkaus olivat töitä, jotka olivat lapsille tuttuja ja joita heidän perheissään oli tehty. Lapsille oli tärkeää päästä tekemään näitä samoja töitä. Kuten saamelaisessa kasvatuksessa yleensäkin, ohjaajat kertoivat ja ohjeistivat lapsia kertomuksella, johon liittyi oikeita ihmisiä.

*Istumme kodassa tulen ympärillä ja yksi ohjaajista kertoo lapsille, miten hänen isänsä on aamulla lähtenyt metsään korjaamaan aitaa, joka on tärkeä työ. Nyt olisi myös heidän vuoronsa lähteä korjaamaan*

*kielipesän poroaitaa, jotta he saavat vasat aitaan ja voivat aloittaa vasanmerkkauksen.*

(Pk 16.6.2015)

Lasten oli helppo eläytyä mukaan kaikkiin satuaiheisiin, joita kielipesässä käsiteltiin. Ne toteutettiin myös lapsia innostavalla tavalla ja kertomukseen liittyi usein jokin toiminnallisuus. Nukketeatterin ja satuhetkien lisäksi lapset tuottivat itse omia tarinoitaan kielipesän iPadilla. Lapset tekivät pieniä toiminnallisia lyhytelokuvia, joiden päättäjinä he itse olivat. Aiheet ja tapahtumat lapset saivat itse päättää ja tuotokset katsottiin yhdessä myöhemmin. Lapset saivat myös itse päättää lyhytelokuvien kuvatekstit. Samankaltaista toimintamallia kielipesässä käytettiin myös omasta toiminnasta painettujen kuvakirjojen teossa. Lyhytelokuvat olivat toki nopeammin ja helpommin toteutettavissa.

#### **5.2.4 Kielitaitoa kehittävät leikit ja tehtävät**

Kielipesän lasten arjen olennainen osa oli leikki. Leikkihetket sijoituivat aamuun ennen aamupiiriä, aamu- ja iltapäiväulkoiluihin sekä päiväunien jälkeiseen aikaan. Isommat leikkivät jo päiväunien aikana rauhoittumisen jälkeen. Leikkituokiot olivat lasten vapaata aikaa, jolloin leikkejä ei varsinaisesti ohjattu. Kielipesäohjaajat olivat kuitenkin koko ajan jollakin tavalla mukana leikeissä ja toteuttivat silloin kielellistä rooliaan, kuten menetelmäoppaassa kielipesätyöntekijöille (Saamelaiskäräjät 2015, 7) painotetaan. Menetelmäoppaan mukaan kielipesäohjaajat voivat sanoittaa leikkejä, nimetä leikkikaluja ja keksiä lasten kanssa uusia leikkejä.

Aamu- ja iltapäiväulkoilun aikana lapset leikkivät joka puolella kielipesän pihapiiriä, jolloin kielipesäohjaajat antoivat heidän toimia vapaasti omassa leikissään ja lähestyivät lapsia vähemmän. Sisätiloissa päiväunien jälkeisissä leikeissä lapset leikkivät samalla tavalla vapaasti, mutta ohjaajat menivät lähemmäksi leikkejä. Näissäkin tilanteissa ohjaaja ei alkanut ohjata leikkiä, mutta otti selvästi vahvemman kielellisen roolin.

Kielipesän leikkien aiheet ammennettiin ympäröivästä maailmasta, tapahtumista ja saamelaisesta kulttuurista. Leikit heijastelivat samoja ikäkauden

leikkejä kuin päivähoitoikäisillä lapsilla yleensäkin. Leikkiminen on lapsille luontainen tapa toimia, ja se näkyi siten kielipesän arjessa. Matti Bergströmin (1996, 60) mukaan leikki muovaa aivoja lapsuudessa oikeaan suuntaan. Leikkiä ei tule kuitenkaan liiaksi pedagogisoida vaan antaa sen tapahtua vapaassa toiminnan tilassa.

Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009a, 19) mainitut leikit, kuten susi- ja poroleikit, karhunpyyntileikit, suopunki- ja poroerotusleikit, nuottausleikit, eläinten jälkien tunnustusleikit, riekkoleikit sekä aurinko- ja sääleikit, esiintyivät kielipesän arjessa. Eräänä iltapäivänä lapset piirsivät omia poromerkkejään:

*Lapset ovat kokoontuneet olohuoneen pöydän ääreen ja piirtelevät korvamerkkejä paperille. Ohjaaja istuu ja seuraa lasten touhuja vähän sivumpaa. Pian hän nousee ja hakee lapsille paperin, josta he voivat nähdä omat poromerkinsä. Lapset alkavat tutkia paperia huolellisesti ja jatkavat korvamerkkien tekoa. Ohjaaja hakee taustapaperia, jotta korvamerkit voidaan liimata sitten papereille ja laittaa seinälle. Pian yksi lapsista huudahtaa: Minä voisin tehdä Unnan (nimi muutettu) merkinkin! Se näyttää helpolta!*

(Pk 19.5.2015)

Kielipesäohjaajat toimivat lasten lähikehityksen vyöhykkeellä ja pyrkivät antamaan lapsille virikkeitä toimintaansa. Usein ohjaajat olivat asettelleet pöydille erilaisia tehtäviä – väritystehtäviä, kirjoja, pelejä, askarteluja tai käsitöitä. Lapset valitsivat itse, mitä niistä aikoivat tehdä tai tekivät jotain muuta. Ohjaaja ei määrännyt lapsia ryhmiin tai jakanut pareittain tekemään tehtäviä.

*Kun lapset ovat asettuneet tekemään omia tehtäviään, tulee ohjaaja laatikon kanssa ison huoneen pöytien ääreen. Laatikossa on ompelukuvia. Kaikki lapset kääntyvät tarkastelemaan laatikkoa ja sen sisältöä. Ohjaaja alkaa pistellä ompelukorttikuviin reikiä ja juttelee samalla lasten kanssa. Laatikon sisältö kiinnostaa lapsia, mutta he eivät kysy, mitä se sisältää tai mitä ohjaaja aikoo kuvilla tehdä. Osa lapsista jatkaakin omaa as-*

*karteluaan. Yksi lapsista ottaa kuvan ja alkaa myös pistellä reikiä, kuten ohjaajakin tekee. Työskentelyn lomassa ohjaaja juttelee kuvista yleisesti. Siitä millaisia ompelukuvia laatikossa on. Hän näyttää perhosta ja jatkaa jälleen omaa pistelyään.*

(Pk 12.5.2015)

Kielipesäohjaajat auttoivat esikoululaisia koulutehtävien teossa ja antoivat heille erilaisia tehtäviä iltapäivätoiminnan aikana. Koulutehtävien teko kielipesässä oli ilmeisesti tapana, sillä jo heti esikoululaisten tullessa iltapäivällä kielipesään kielipesäohjaaja kysyi:

*V1: Buore beaivi! Leatgo leavssut?*

*L1: Ii sáhtte leat!*

*V1: Ii sáhtte leat?*

*L1: Ná go son lei buozus.*

V1: Hyvää päivää! Onko läksyjä?

L1: Ei voi olla!

V1: Ei voi olla?

L1: No kun hän (opettaja) oli sairaana.

(Pk 12.5.2015)

Esikoululaiset kokoontuivat keittiön pöydän ääreen tekemään kotitehtäviä. Paikka oli rauhallinen ja vähän kauempana juuri päiväunilta heräävien pienempien lasten leikeistä. Läksyt tehtiin ennen muiden leikkien aloittamista ja ennen välipalaa. Yksi kielipesäohjaajista auttoi läksyjen teossa tarpeen mukaan. Hän myös kuunteli ja keskusteli lasten esikoulupäivästä, josta lapset innoissaan hänelle kertoivat. Kielipesäohjaajan tuki tehtävien teossa oli luonnollista lapsille, jotka olivat tottuneet puhumaan ohjaajan kanssa saamea ja tekemään tehtäviä saameksi.

*Kolme tyttöä on kokoontunut keittiön pöydän ääreen tekemään läksyjä. Tehtävänä on tunnistaa muuttolinnut ja nimetä ne saameksi. Lapset tutkivat lintuja ja pohtivat niiden nimiä. Ohjaaja istuu lasten kanssa pöydän ääressä. Pian yksi tytöistä kysyy ohjaajalta, voisiko hän hakea*

*lintukirjan. Ohjaaja hakee saamenkielisen lintukirjan ja he alkavat yhdessä etsiä lintuja kirjasta.*

(Pk 19.5.2015)

Lapset voivat vapaasti hakea hyllyiltä kirjoja, lehtiä, leluja, pelejä tai askartelutarvikkeita.

*Pojat kokoontuvat lattialle tutkimaan kirjastosta lainattuja kirjoja. Kirjassa olevia kuvia voi raaputtaa ja esiin tulee jännittäviä kuvia. Myös pienemmät kiinnostuvat isompien hikkaisuista ja liittyvät lattialle mukaan tutkimaan kirjaa. Pojat tutkivat kirjaa, kunnes keittiöapulainen tulee kertomaan, että välipala on valmis.*

(Pk 28.4.2015)

Kun pöytien ääreen ei ole laitettu valmiiksi tehtäviä valittavaksi, lapset hakevat omatoimisesti hyllystä värikyniä ja papereita. He jatkavat leikkiään tai aloittavat uusia kielipesän olohuoneessa olevien pöytien äärellä.

*Lapset askartelevat pöydän ääressä. He värittävät ja liimaavat papereita yhteen. Sivuille he piirtävät sinisellä vettä ja laittavat toistensa puhelinnumeroita. Paperit ovat puhelimia, joilla he soittelevat toisilleen tulvavaroituksia.*

(Pk 12.5.2015)

Ulkona leikit olivat usein osa perinteisiä ulkona tehtäviä töitä. Leikittiin poroerotusta, leikattiin lihoja ja ajettiin mönkijällä. Myös hippaa, piilosta ja muita fyysisiä leikkejä leikittiin pihalla. Ohjaajien mukaan kielipesässä tuli olla aikaa lasten omalle vapaalle leikille ja itseohjautuvuudelle. Heidän mukaansa näitä leikkejä leikittiin ulkona, jossa lapsilla oli enemmän tilaa leikkeihinsä. Ulkona lapset ohjautuivat leikkeihinsä, joissa he käyttivät koko kielipesän pihapiiriä leikkialueenaan.

*V2: Ja go eai sii geargga stoahkatge, nugo dáppe ráfis. Dat mánát, ahte olgun lea dat sadji, gos sáhhtá leat...vehá áigge.*



V2: Ja kun eivät he ehdi leikkiäkään, niin kuin täällä rauhassa. Ne lapset, että ulkona on tilaa, missä voi olla...vähän aikaa.  
(H 28.4.2015)

Kielipesässä oli keksitty myös omia leikkejä, joita oli kokeiltu yhdessä. Eräänä tutkimuspäivänä olimme ulkona, kun kielipesäohjaaja pyysi minut katsomaan heidän keksimäänsä leikkiä, joikuhippaa.

*Katson lasten intoa, kun ohjaaja kertoo voivansa olla hippa. Lapset lähtevät nauraen juoksemaan ympäri pihaa ohjaajan yrittäessä ottaa heitä kiinni. Joka puolelta kuuluu lasten joikaamista. Joikaaminen on turva.*  
(Pk 8.6.2015)

Tutkimusjaksojen aikana isommat lapset leikkivät usein barbileikkejä. Barbileikit tapahtuivat kielipesän pienessä huoneessa, jossa barbeja säilytettiin. Barbeilla oli erilaisia vaatteita, joista moniin mekkoihin ohjaajat olivat yhdessä lasten kanssa ommelleet koristenuhoja.

*Olemme kielipesän pienessä huoneessa isompien lasten ja yhden ohjaajan kanssa. Lapset leikkivät pöydän ääressä ja sen ympärillä barbeilla. Jokaisella on oma barbinsa tai Heman-ukkonsa ja he leikkivät omaa leikkiään, mutta kuitenkin yhteistä leikkiään. He ovat kaikki menossa yhden barbin häihin, jotka pidetään pöydän päällä. Vuoroin joku lapsista selittää omaa touhuaan ja barbin pukemista. Pian ohjaaja kysyy: Man giela dat min barbit leat hállán dien maŋŋá go mii leat činadan daid? (Mitä kieltä nämä meidän barbit ovat puhuneet sen jälkeen, kun me olemme pukeneet heidät?) Lapset jatkavat leikkejään osin saameksi ja osin suomeksi.*  
(Pk 16.6.2015)

### 5.2.5 Vierailijat kulttuurisällön tuojina

Kielipesän ohjaajat pitivät aktiivisesti yhteyttä ympäröivään yhteisöön. He osallistuivat lähiympäristön tapahtumiin kielipesän lasten kanssa ja kielipesäs-

sä kävi vieraita usein. Kielikylpypäiväkodeissa tiivis yhteys ympäristöön onkin tavallista, jotta lapset pääsevät käyttämään ja kuulemaan kieltä arkipäiväisissä tilanteissa, myös muualla kuin päiväkodissa (Mård 1996, 35). Lisäksi kielipesän työntekijät osallistuivat moniin koulutuksiin ja tapahtumiin, joiden arvioivat olevan tärkeitä heidän työlleen. Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus ovat hyvin merkittävässä roolissa saamelaisessa kasvatuksessa. Perinteisesti lapsi on aina kasvatettu osaksi ympäröivää yhteisöä, johon kuuluvilla aikuisilla on myös lapsen kasvatusvastuu ja oikeus. (Saamelaiskäräjät 2009a, 11.) Kielipesäohjaajat kuvasivat yhteyttä ympäröivään yhteisöön esimerkiksi näin:

*VI: Galhan diet leat nu hui buorit dáhpáhusat, go diedán, ahte dat lea álo hástalus died ordnet. Gal mii leat hui dudavaččat go lea goitge álo duollet dálle juoidá. Jáhkkan, ahte mis lea eambo dat go vaikko dábálaš suomagielat beaiveruovttus. Dien dáfus mii gal leat hui lihkolaččat. Leahan dat somá ahte dáppe galledit olbmot, ođđa olbmot, go goitge mii leat dáppe nu ollu dainna seamma joavkuin. Diedusge dalle boahť diekkar dovdu, ahte soames eará lea maid beroštuvvan mii dáppe dáhpáhuvvá ja háliida addit dien iežas lasi maiddái. Jáhkán, ahte mángasat oidnet goitge dán doaimma dehálažžan.*

VI: Kyllä ne ovat todella hyviä tapahtumia, kun tiedän, että se on aina haaste niitä järjestää. Kyllä me olemme hyvin tyytyväisiä, kun on kuitenkin aina silloin tällöin jotain. Luulen, että meillä on enemmän näitä kuin vaikka tavallisessa suomenkielisessä päivähoitossa. Siinä mielessä me kyllä olemme todella onnekkaita. Onhan se mukavaa, että täällä vierailee ihmisiä, kun kuitenkin me olemme täällä niin paljon tällä samalla porukalla. Tietenkin silloin tulee sellainen tunne, että joku muu on myös kiinnostunut mitä täällä tapahtuu ja haluaa antaa sen oman lisänsä myös. Uskon, että monet kuitenkin pitävät tätä toimintaa tärkeänä.

(H 25.11.2014)

Tutkimusvuoden aikana kielipesässä kävi useita eri vierailijoita, järjestettiin erilaisia tilaisuuksia ja kielipesälapset osallistuivat kielipesän ulkopuolisiin tapahtumiin. Syyskaudella Saamelaislasten kulttuurikeskus Mánnu järjesti

kielipesässä kaksi laulutukiota ja kevätkaudella Mánnu järjesti kielipesässä joikuaamunavaukset.

*Lapset kerääntyvät vieraan ympärille piiriin lattialle. Vieras ottaa esille jäniksen ja esittelee sitä lapsille kysellen samalla kysymyksiä minkä väriinen se on ja miten se liikkuu. Lapset vastailevat innoissaan, jänis on heille tuttu eläin. Sitten vieras ottaa rummun ja esittää jäniksen joiun.*  
(Pk 28.4.2015)

Saamelaislasten kulttuurikeskus Mánnun nimi tulee sanoista *Mánát* eli ”lapset” ja *Nuorat* eli ”nuoret”. Se on toiminut vuodesta 2004. Aloittaessaan se oli osa opetus- ja kulttuuriministeriön Lapin lastenkulttuuriverkosto Taikalamppua. Taikalamppu-verkoston päätyttyä Mánnu on jäänyt osaksi Lapin lastenkulttuuriverkosta. Lapin lastenkulttuuriverkosto on osa Lastenkulttuuriverkosta, johon kuuluvat kaikki Suomen lastenkulttuurikeskukset. Mánnun tehtävänä on saamelaisnuorten kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, saamelaisen perinteisen tiedon ja taidon arvostaminen sekä alkuperäiskansojen välisen yhteistyön vahvistaminen. Toiminnan tarkoituksena on saamen kielen elvyttäminen, yhteisöllisyyden vahvistaminen sekä perinteisen tiedon säilyttäminen. Toimintaa toteutetaan järjestämällä saamelaisen kotiseutualueen lapsille ja nuorille kulttuuritapahtumia, leirejä tai työpajoja. Yhteistyötä tehdään koulujen, saamenkielisten päiväkotien ja kielipesien kanssa. (Saamelaiskäräjät 2014, 21.) Seuraava tutkijanpäiväkirjan merkintä havainnollistaa yhteistyön tuomaa kulttuurista ja kielellistä lisäarvoa kielipesätoiminnassa:

*Joikuaamunavaus on päättymässä. Lapset saavat soittaa erilaisia soitteita ja esittää metsän eläimiä. Vihaisen karhun esittäminen näytti olevan erityisen hauskaa. VARIKSEN JOIUSSA lapset halusivat soittaa myös rumpua. Joikuaamunavaus päättyy yhteiseen lauluun piirissä.*  
(Pk 28.4.2015)

Syyskaudella kielipesässä järjestettiin saamelaiskäräjien alkuperäiskansojen elokuvakeskuksen Skábman toimesta iPad-koulutus. Koulutus kesti yhden päivän, jolloin kouluttaja saapui kielipesään ja ohjeisti yhden kielipesäoh-

jaajista käyttämään iPadia. Kielipesäohjaaja tutustui opetusohjelmiin, joita kielipesässä voi käyttää lasten kanssa. Tarkoituksena oli, että koulutuksen saanut ohjeistaa sitten myöhemmin muut työntekijät ohjelmistojen käyttöön.

*V2: Dat lea dál su bargu, abte son oahpaha dasto munno ja dathan lea somá, beassá died unna filmmaid dasto dabkat mánáiguin. Ikte dagaimet diekkára, mii bistá logi sekuntta, muhto dathan álgá dies.*

V2: Se on nyt hänen työ, että hän opettaa sitten meidät ja sehän on mukavaa, pääsee niitä pieniä elokuvia sitten tekemään lasten kanssa. Eilen teimme sellaisen, joka kesti kymmenen sekuntia, mutta siitähän tämä alkaa.

(H 25.11.2014)

Koulutuksen jälkeen kielipesän käyttöön lahjoitettiin iPad, jota ohjaajat aikoivat käyttää lasten kanssa, mutta tarkoituksena oli myös jouhevoittaa kielipesän toiminnan toteutusta. Ohjaajien mielestä laite helpottaisi myös heidän arkeaan, kun he pystyisivät jatkossa jouhevasti hoitamaan kielipesän juoksevia asioita ja esimerkiksi suunnittelua:

*V2: Galhan dat veahkeha go, ii dárbbas álo mannat ja rahpat dien dihtora, abte sáhtta vaikko nugo das beavdeguorasge.*

V2: Kyllähän se auttaa, kun ei tarvitse aina mennä ja avata sitä tietokonetta, että voi vaikka niin kuin tässä pöydän ääressäkin.

(H 25.11.2014)

Eri projektien välityksellä tulleiden vieraiden lisäksi kielipesässä vieraili toimintavuoden aikana myös ihmisiä kielipesän lähiympäristöstä. Näiden resurssihenkilöiden käyttö on yleistä alkuperäiskansojen kielen elvytyksessä. Usein kielen taitajia on vähän, joten kaikki mahdolliset resurssit huomioidaan. Tämä on myös luonnollinen tapa toimia yhteisöissä, joissa kasvatuksessa pyritään juuri yhteisöllisyyteen. Kielipesän resurssihenkilöt olivat yhteisön vanhempia ihmisiä, jotka olivat opettaneet muun muassa suopunginheittoa ja leipomista. Myös vanhemmat kokoontuivat kielipesässä usein.

*V2: Dat váhnematge leat fidnan. Mis lei dáppe mannan gida, dat (nimi poistettu) buvttii bearggi deike, ja dasto vuosšai me dan biergomáli dies lávus.*

V2: Vanhemmatkin ovat käyneet. Meillä oli täällä viime keväänä, (nimi poistettu) toi härän tänne ja sitten keitimme lihakeittoa tuossa laavussa.  
(H 9.10.2014)

Kielipesäohjaajien mukaan vierailijoiden käyntejä voisi olla useamminkin ja säännöllisemmin, noin kerran kuukaudessa.

*V2: Gal diet sáhtašii leat eanetge, ahte justa vaikko nejjallje-vihтта geardde vaikko čavčča áigge ja dasto, dasto gida áigge vaikko seamma, vihтта-njeallje geardde.*

V2: Kyllä se voisi olla enemmänkin, että juuri vaikka neljä-viisi kertaa vaikka syksyn aikana ja sitten kevätpuolella vaikka sama, viisi-neljä kertaa.  
(H 25.11.2014)

Resurssihenkilöiden saanti vierailulle kielipesään ei kuitenkaan ollut aina helppoa. Tähän oli varmasti monia syitä. Alkuperäiskansojen kielen elvytystä siivittää vahva kolonialistinen historia, jolloin kielen puhuminen on ollut kiellettyä. Myös saamelaisyhteisön vanhempi sukupolvi on kokenut vahvan assimilaation historian ja identiteetin sekä kielen kieltämisen enemmistön taholta.

*V2: Ná in, mo dien sáhtašii. In mun goit dieđe, ahte leago dat váimmus diekkár dat giella.*

*H: Jáhkátgo dan historjjás lea...*

*V2: Jáhkan, ahte dat vaikkoha diesa.*

V2: No en, miten sitä voisi. En minä kuitenkaan tiedä, että onko se sydämessä sellainen se kieli.

H: Uskotko tässä historiassa on...

V2: Uskon, että se vaikuttaa siihen.

(H 9.10.2014)

Toisaalta, vaikka resurssihenkilöiden tarve ja merkitys kielipesälle on suuri, heidän palkkaamisensa tai palkitsemisensä ei ole vaivatonta.

*V2: Gal mii iskat duollet dälle. Ja dat lea, ahte go sidjiide ii sáhtte máksit albma ruđa. Ahte mii leat káffepakeahhta addán dahje man nu.*

V2: Kyllä me yritämme silloin tällöin. Ja se on kun heille ei voi maksaa oikealla rahalla. Että me olemme kahvipaketteja antaneet tai jotain.  
(H 9.10.2014)

Kulttuuristen sisältöjen lisäksi vierailijoilla ja resurssihenkilöillä oli tärkeä kielellinen rooli kielipesälästen parissa. Kielipesäohjaajien mukaan vieras pystyi tukemaan ja edistämään lasten saamen kielen puhumista ja kielen käyttöä. He myös painottivat kielellisen esikuvan merkitystä. Toisaalta he myös leikkittelivät ajatuksella, että kielipesään tulisi vieras, joka ei puhuisi lainkaan lasten ensikieltä.

*V1: Mus orru ahte dat váikkuba vehá ahte makkár olmmoš de boahťá. Mu mielas gal dat, jus smiehtan mo dat beaivi ikte manai de, gal dat manai bures. Gullen gal mánáid sámasteamin ja jus dat guossi máhtťá váldit daid mánáid fárrui ja nugo addá dien fuomášumi. Mu mielas orru ahte okta min hástalus lea ahte dál mis juohke mánná diehtá, ahte juohke bargi maid ipmirda suomagiela ja suomastit, ahte go jus deike boahťá olmmoš gii ii goassige suomas de sii diedusge jábket ahte sutnje ferte sámastit.*

V1: No minusta tuntuu, että se vähän vaikuttaa millainen ihminen sitten tulee. Minun mielestä kyllä se, jos mietin miten se päivä vaikka eilen meni sitten, kyllä se meni hyvin. Kuulin kyllä lasten puhuvan saamea ja jos vieras osaa ottaa nämä lapset mukaan ja niin kuin antaa sitä huomiota. Minusta tuntuu, että yksi meidän haaste on että nyt meidän porukasta jokainen lapsi tietää, että jokainen työntekijä myös ymmärtää suomea ja puhuu suomea, että jos tänne tulee ihminen, joka ei koskaan puhu suomea, sitten he tietysti uskovat että hänelle täytyy puhua saamea.

(H 26.11.2014)

## 5.2.6 Vuotuiskiertoon liittyviä toimia kielipesässä

Tässä luvussa esittelen yhden esimerkin avulla saamelaiseen kasvatukseen ja luonnon vuotuiskiertoon perustuvan toimintapäivän kielipesässä. Muun toiminnan lisäksi vuotuiskiertoon liittyviä toimia toteutettiin myös erilaisina toimintapäivinä kielipesässä. Toimintapäivät poikkesivat arkipäivistä siten, että päivän ohjelma oli suunniteltu kyseisen teeman ympärille voiden vaikuttaa muiden kielipesän rutiineiden toteuttamiseen. Ruokailu ja päiväunet toteuttiin kuitenkin aina suunnitellusti. Toimintapäivät olivat olennainen osa kielipesän toimintaa ja sen teemaopetukselle perustuvaa luonnetta. Ne eivät olleet ylimääräisiä tai suunnitellusta poikkeavia päiviä, vaan kuuluivat kielipesätoiminnan luonteeseen.

Kesäkuussa, tutkimusjakson viimeisinä päivinä kielipesässä toteutettiin laavustelupäivä, jolloin kaikki aamupäivän toiminnot oli suunniteltu järjestettäväksi pihalla ja pihalla olevassa kodassa. Kota on perinteisesti ollut saamelaisille keskeinen paikka, jossa kasvatetaan lapsia arjen toiminnoissa. Laavukeskustelua, jossa pöydän sijaan on ryhmitetty istumaan kuten kodassa, käytetään nykyään esimerkiksi yhtenä Saamelaisen korkeakoulun toimintatapana. Myös saamelaista varhaiskasvatusta linjaavat ohjekirjat (ks. Saamelaiskäräjät 2009a; 2013) kannustavat järjestämään erilaisia saamelaisen kulttuurin mukaisia toimintapäiviä, kuten laavustelupäiviä.

*Vielä ei ole kesäkuu tuonut kesää kokonaan mukanaan, kun saavun kielipesän pihaan kosteana ja hieman koleahkona kesäkuun aamuna. Ohjaajat ja lapset ovat jo pukeutuneet ulos ja kodassa on tulet. Astun sisään kotaan, kun ohjaajat ovat pukemassa lapsille voidä päivän töitä varten.*  
(Pk 16.6.2015)

Ensimmäisenä laavustelupäivän ohjelmassa oli pajuparkin haku. Parkkia käytetään poronnanahan muokkaamiseen. Nivotettua poronnahkaa keitetään parkkivedessä ja siitä nahka saa myös ruskean värinsä. Saamelaiset käyttävät käsitoissään itse muokkaamaansa poronnahkaa eli sisnaa. Sisnasta ommellaan laukkuja ja muita kestäviä tarve-esineitä ja vaatteita.

*Keräämme parkkia ämpäreihin. Ohjaaja katkoo vesurilla sopivan kokoisia oksia työstettäväksi. Kuori irtoaa pitkinä suikaleina. Lapset kilpailevat siitä, kenellä tulee pisin suikale samalla, kun ohjaaja kertoo, että nyt alkaa olla paras aika kerätä pajun parkkia. Yhdestä pajusta ei kuori meinaa irtoa millään ja ohjaaja kertoo, että tämä on vanha paju, josta on vaikeampi irrottaa kuorta. Yksi lapsista rientää apuun ja sanoo Mun iskan! (Minä yritän!)*  
(Pk 16.6.2015)

Laavustelupäivään osallistui kolme ohjaajaa. Parkin haun aikana yksi ohjaajista valmisteli ruoan ja toi sen kiehumaan tulille lounasta varten. Hän oli myös kodassa apuna, kun lapset kävivät siellä toimintojen aikana lämmittelemässä. Yksi ohjaajista kuvasi lasten toimia päivän aikana ja muodosti niistä myöhemmin iMovies-ohjelmalla elokuvan.

*Kokoonnumme laavuun lämmittelemään parkinhakureissun jälkeen. Pojat lisäävät tuleen puita, kunnes kielipesäohjaaja sanoo, ettei tarvitse enää. Kielipesäohjaajat pitävät työnjaon lasten kanssa. Poikien tulee lähteä aidan korjaustöihin ja tyttöjen mönkijöillä hakemaan vasioja aitaan. Pojat menevät jo edeltä kantamaan aitoja. Tytöt laittavat suopungit olalle ja lähtevät hakemaan mönkijöillä (muovimopoilla) vasioja (keppiporoja). Kun pojat ovat saaneet aidan korjattua, tytöt tuovat vasat aitaan.*  
(Pk 16.6.2015)

Vasanmerkkauksessa lapset saivat käyttää oikeaa pientä vasanmerkkauksipuukkoa tehdessään oman merkkinsä vasan muovikorviin. Lapsille tämä oli tärkeää ja he olivat mallintaneet puukon käyttöä jo aiemmin kielipesässä, mutta myös vasanmerkkauksissa omien oikeiden porojensa kanssa. Myös muut prototöihin liittyvät asiat olivat lapsille tuttuja, sillä heidän ympäristönsä aikuiset tekivät näitä töitä päivittäin.

*Kielipesäohjaaja ottaa yhden keppiporoista, jolle on laitettu vaahto-muovista korvat ja näyttää miten merkitään. Hän tekee vasalle oman*



*merkkinsä. Hän ohjeistaa, että toinen lapsista istuu vasan päällä ja pitää sitä paikallaan, kun toinen merkkää. Lapset saavat vuorotellen tehdä omat merkkinsä puukolla vahtomuovikorviin.*

(Pk 16.6.2015)

Vasanmerkkauksen jälkeen oli lounaan aika, josta lapset lähtivät päiväunille.

*Vasanmerkkkaus on päättynyt ja olemaan kokoontuneet kotaan syömään. Ruokana on kalakeittoa ja itsetehtyjä sämpylöitä. Ohjaajat jakavat jokaiselle lapselle oman lautasen ja he alkavat syödä pienen puheenso-  
rinan vallitessa.*

(Pk 16.6.2015)

## **5.3 Saamen kielen elvytys kielipesässä kielipesäohjaajien näkemysten mukaan**

Kielipesäohjaajat elvyttivät kielipesässä saamen kieltä päivän kaikkien toimintojen kautta. Kielen elvyttämisen edellytyksenä oli lasten kielen omaksumisen tukeminen. Systemaattisen kielen omaksumisen tukena toimi suunnitelmallisuus. Pienryhmäpedagogiikan avulla tehdyt ryhmäjaot ja erilaiset oppimateriaalit olivat kielipesän arjen pedagogisia välineitä kielen elvyttämisen tukemiselle. Tärkeää roolia kielen elvyttämisen tukijana pitää ympäröivä yhteisö, joka osallisuudellaan tukee toiminnan kokonaisvaltaisuutta. Seuravaksi tarkastelen näitä toimintoja tarkemmin.

### **5.3.1 Yleislinjana kielen omaksuminen**

Kielipesän toiminnan keskiössä oli saamenkielinen toiminta. Toiminnan tavoitteena oli saada lapset omaksumaan saamen kieli arkisten toimintojen kautta. Kuten Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009a, 8) korostetaan, kieli ei ole kohde, mutta se luo toiminnan viitekehyyksen. Näin ollen kielipesäohjaajat pyrkivät luomaan kielipesästä kielellisesti rikkaan ympäristön, joka herkisti lapset kielen omaksumiselle.

*Saavun kielipesään, jossa yksi ohjaajista on laittamassa aamupalaa keittiössä ja toinen puuhastelee lasten kanssa olohuoneessa. Aamun hetki on rauhallinen. Olohuoneen saamenkieliseen puheensorinaan sekoittuu radiosta tasaisesti kuuluva saamen radion musiikki.*

(Pk 23.9.2014)

Kielipesässä saamenkielisen ympäristön loivat saamea puhuvat ohjaajat, saamenkielinen media, vierailijat sekä isommat jo saamea puhuvat lapset. Kielipesän ohjaajat ylläpitivät kieltä koko kielipesäpäivän ajan. Kielen ylläpitäminen tarkoitti kielen puhumista ja käyttöä aktiivisesti päivän toimintojen aikana. Ohjaajat käyttivät kieltä aktiivisesti koko ajan sekä toistensa että lasten kanssa. Saamen kielen käyttö perustui vuorovaikutukselle, jossa sekä ohjaaja että lapsi olivat aktiivisia osallistujia. Eräänä tutkimuspäivänä olimme kokoontuneet aamupiiriin, johon osallistuivat kielipesän pienempien lasten ryhmä ja kaksi ohjaajaa.

*Aamupiirissä on mukava tunnelma. Lapset pelaavat muistipeliä. Toinen ohjaajista on vetovastuussa antaen tehtävien ohjeistukset ja toinen ohjaajaa auttaa yksittäisiä lapsia pelissä. Samalla ohjaajat juttelevat myös toisilleen. Pöydän ympärillä vallitsee saamenkielinen puheensorina. Seuraan tapahutumia ja jään miettimään, miten aikuisten välinen saamenkielinen keskustelu ja tuki lapsille luo tilanteelle luonnollisen ja luontevan ilmapiirin.*

(Pk 4.11.2014)

Lapset kuulivat saamea koko päivän ajan ohjaajien välisenä luonnollisena keskusteluna. Kielipesän kielen omaksumisen punaiseksi langaksi voidaankin kutsua saamen kielen käytön määrää ja saamenkielistä vuorovaikutusta ohjaajien ja lasten välillä sekä ohjaajien kesken. Luodakseen tälle vuorovaikutukselle myönteisen ilmapiirin ohjaajat kehuivat ja kannustivat lapsia usein.

*Olemme juuri laulaneet Missä on peukalo -laulun saameksi ja lapset ovat innoissaan laulusta. Laulu meni niin hyvin, että ohjaaja tahtoo vielä yhteiset aplodit laulun päätteeksi.*

(Pk 4.11.2014)

Kielipesäohjaajat pyrkivät sanavalinnoillaan ja omalla toiminnallaan tekemään toiminnasta kiinnostavaa. Saamelaiseen kasvatukseen kuuluu pyrkimys saada lapsi itse innostumaan ja huomaamaan sen sijaan, että kiellettäisiin tai käskettäisiin. Aikuinen ei pyri ensisijaisesti käskemään tai kieltämään.

*Ohjaajat menevät toiseen makuuhuoneeseen ja kutsuvat lapsia luokseen. Osa lapsista lähtee kiinnostuneena katsomaan, mitä tapahtuu, osa jää vielä leikkimään. Kun lapsia ei ala kuulua, toinen ohjaajista menee lasten luo olohuoneeseen ja sanoo yllätyksellisellä äänellä: Bärtnit! Mis lea juoidá doppe stuorra gámmáris! (Pojat! Meillä on jotain tuolla isossa kammarissa!) Lapset jättävät leikkinsä ja lähtevät ohjaajan mukaan.*

(Pk 28.4.2015)

Kielipesäohjaajien mukaan erityisesti syksyllä aloittavat pienet lapset tarvitsivat kehua ja kannustusta. He tarvitsivat erityistä huomiota yksilöllisesti koko ensimmäisen kielipesävuotensa ajan. Lapsille kielipesässä oli uutta sekä hoidossa aloittaminen että täysin saamenkielinen ympäristö.

*VI: Pienet saa hoitajalta semmoista kahden keskistä aikaa, rupattelua, lauleskelua. Tavoitteena opetella uusia sanoja. Ne lähtee ihan alkeista värit, vaatteet.*

(H 2.10.2014)

Kielipesäohjaajat loivat positiivisen ja lämpimän ilmapiirin saamen kielen omaksumiselle. Kielipesäohjaajat toivat esiin, kuinka lapsen kielen oppiminen alkoi ensimmäisestä päivästä kielipesässä. Lapset tulivat kielipesään erilaisista kieliympäristöistä ja heidän kielen kehityksensä oli yksilöllistä riippuen myös ikävuodesta, jona he aloittivat kielipesässä.

*VI: Niin ja sitten niinkö tavallaan niitten kanssa, niille aina rupatteele tai laulaa tai jotain että tulee semmosia tuttuja lauluja ja tuttuja sanoja. Hyvin perussanastoahan se aluksi on. Että on ne värit ja vaatteet, siskot, veljet, äidit ja nämä lähisukulaiset. Ja niinkö ehkä ihan näitä*

*ensimmäisiä numeroita ja niinkö tämmöstä se noitten pienten kanssa ihan tämä alku.*

(H 2.10.2014)

Syksyllä aloittaneet lapset omaksuivat kielen siten, että joulukuussa he jo ymmärsivät ohjeistukset ja yleisimmät fraasit, joita kielipesässä käytettiin.

*V1: Sii dadjet abte jus dat čakčat dahje borge-čakčamánuš boahhtá giel-labeassái nu gal dat váldá diehko juovlaid rádjii sullii, goit ge dat lea mánnái stuorra eallima...*

*V2: Molsašupmi...*

*V1: Nu diekkár go dáppe leat olu mánát, odđa olbmot, bargit ja...*

V1: Sanotaan, että jos syksyllä tai elo-syyskuussa tulee kielipesään, niin kyllä se ottaa sinne jouluun saakka suurin piirtein, kuitenkin se on lapselle suuri elämän...

V2: Muutos...

V1: Niin kun täällä on niin paljon lapsia, uusia ihmisiä, työntekijät...

(H 28.4.2015)

Kielikylpymenetelmän mukaisesti kielipesässä käytettiin kielenoppimisen tukena tukiviittomia, jojoja, mimiikkaa ja käsimerkkejä. Kielipesäohjaajien mukaan lapset tottuivat näihin kielen oppimisen tukimenetelmiin hyvin pian. Päivähoitoikäisten lasten myönteiselle kehitykselle aikuisen läsnäolo ja kielellinen tukeminen olivat erittäin tärkeitä. Tavoitteena oli lisätä viestintää yksilöiden välillä, ennen kaikkea lasten keskinäistä vuoropuhelua. Ohjaaja saattoi nimetä asioita sekä kuvata, miten kohde toimi ja mitä se teki pelkän nimeämisen sijaan. Jos lapsi ei tiennyt jotakin sanaa, ohjaaja saattoi sisällyttää sen lauseeseen ja näin toistaa uuden sanan. Tällä tavoin kielipesässä käytettiin aktiivisesti Harju Luukkaisen (2007, 133–135) nimeämiä kielikylpypäiväkodin tiedostettuja pedagogisia menetelmiä lapsen kielen omaksumisen tukemiseksi. Vastaamalla aina aktiivisesti lapsen kysymyksiin aikuinen vahvisti lapsen kielen oppimista. Lapsi oppi kulttuurinsa perusarvoja sosiaalisissa tilanteissa (ks. myös Carrera-Carrillo & Rickert Smith 2006, 1–2; Juuso 2009, 34–35).

*V1: Ja juohke mánná lea earálágan, ahte soames nugo hupmagoahtá easka go lea giellabeasis, sáhtá boahit dušše sánit duollet dálle. Soames sáhtá jo hede geavahit cealkkagiid ja, ahte dat gal lea nugo diennálágiin viiddis dat...giella ahte ii leat diekkár dihto bálggis.. goas dat giella gullo.*

V1: Ja jokainen lapsi on erilainen, että joku aloittaa puhumisen vasta kun on kielipesässä, voi tulla vain sanoja silloin tällöin. Joku voi jo heti käyttää lauseita ja että se kyllä on sillä tavalla laaja se...kieli että ei ole sellaista tiettyä polkua...milloin se kieli kuuluu.

(H 28.4.2015)

Jokainen lapsi on yksilö ja oppii ja omaksuu kielen omalla tavallaan. Kielipesäohjaajien mukaan lapsi oppii ensiksi ymmärtämään sanoja ja syksyllä aloittanut lapsi ymmärtää jouluun mennessä jo hyvin saamea. Lapsi oppii ymmärtämään puhetta, ohjeita ja keskusteluja niin hyvin, että osaa toimia kielipesässä niiden mukaan. Kielipesäohjaajat painottivat myös lasten keskinäistä kielen ymmärtämisen tukemista. Kun pienempi ei ymmärrä jotain, hän ottaa usein isommasta lapsesta mallia. Lapset auttavat toisiaan. Kevätkaudella lapselta voi odottaa ja ehkä vähän vaatiakin saamenkielisten arkisanojen käyttämistä.

*H: Ná mii dien manjja dáhpáhuuvvá? Dat mánná lea dan dásis ahte dat ipmirdá mii sutnje dáđjojuvvo.*

*V2: No dastohan diet leat diet árgábeaisánit nugo mielki ja diekkárat.*

*H: Ahte sus sáhtá gáibidit vai son ieš geavaha vai mo dat?*

*V1: Mu mielas vehá sihke ja, ahte gal sáhtá jo gáibidit.*

*V2: Go diet goit sániid gullá juohke árgábeaivve, diet leat nu árgábeaivve sánit ahte gal dieid sáhtá gáibidit jo gida bealde.*

*V1: Diená nugo positivvalaš vugiid mielde...*

*V2: Ja dien ahte addá diesa...gal mánat veahkehit nubbi nuppi dasto.*

H: Mitä sen jälkeen tapahtuu? Se lapsi on sillä tasolla, että ymmärtää mitä hänelle sanotaan?

V2: No sitten ne on ne arkipäivän sanat, niin kuin maito ja sellaisia.

H: Että häneltä voi vaatia vai hän itse käyttää vai miten se on?

V1: Minun mielestä vähän sekä että ja että kyllä voi jo vaatia.

V2: Kun niitä sanoja kuitenkin kuulee joka arkipäivä, ne ovat niin kuin arkipäivän sanoja että kyllä niitä voi vaatia jo kevätpuolella.

V1: Sillä tavalla niin kuin positiivisen mallin mukaan...

V2: Ja niin että antaa siihen...kyllä lapset auttavat toinen toisiaan sitten.  
(H 28.4.2015)

Kielen omaksuminen tapahtui arkipäivän tilanteissa kielikylpyohjaajan kuvauksen mukaisesti. Lapselle oli tärkeä antaa tilaa olla mukana ja vuorovai-  
kutuksessa ryhmän kanssa. Toisaalta kielikylpyohjaajan silmä harjaantui seu-  
raamaan lasten kielen omaksumisprosessia ja antamaan tilaa omaksumiselle.

*V1: Vuos lea vehá sánit suomagielat cealkkagiid fárus, duollet dálle. Ja álggus go vaikko mii lávlut juoidá nu sii dušše nugo gehččet dien bargi njálmmi abte mo dat manná ja mánná čuovvu.*

V1: Ensin on vähän sanoja suomenkielisten lauseiden mukana, silloin tällöin. Ja aluksi, kun vaikka me laulamme jotain, niin he vain katsovat ohjaajan suuta, että miten tämä menee ja lapsi seuraa.

(H 28.4.2015)

Kielipesäohjaajien mukaan kokonaisvaltaista kielen omaksumista tukevat kaikki toiminta kielipesässä. Kieltä heräteltiin ja aktivoitiin erilaisilla lauluilla ja leikeillä, jotka toistuivat kielipesässä usein ja näin jäivät lasten mieleen. Kielipesässä rutiinit olivat olennainen osa kielen omaksumisen tukemista ja osa kielipesän tiedostettuja tekniikoita, joista olen kertonut luvussa 2.3.

*V1: Ja dasto go álggos leat ollu diet lávlagat ja diekkárat, abte daid bokte ja álo dallego vaikko leat gárvodeamen don...dajat daid seamma biktasiid, biktasiid ja lávllut vaikko gos lea gistá...*

*V2: Diet bahcá millii.*

*V1: Nu...gal diet oalle jođánit ja dál lea eambbo diená, abte dál go juohkehaš goit ipimirda ja bohtet diet sánitge nu ferte nugo vaikko speallat, abte ferte daid dáidduid hárjehallat, abte vuordde vuoru, čuovu spealu ja dain leat álo olu dat ivnnit ja hámit...*

*V2: Abte dat ii leat dušše dat giella man ferte...*

V1: Ja sitten, kun aluksi on paljon niitä lauluja ja sellaisia, että niiden kautta ja aina silloin, kun vaikka on pukemassa, sinä...sanot ne samat vaatteet, vaatteet ja laulat vaikka missä on hanska...

V2: Se jää mieleen.

V1: Niin kyllä se on aika nopeaa ja nyt on enemmän sitä, että kun jokainen kuitenkin ymmärtää ja tulee niitä sanoja, niin täytyy vaikka pelata, että täytyy niitä taitoja harjoitella, että odota vuoroa, seuraa peliä ja siinä on aina paljon niitä värejä ja muotoja...

V2: Että se ei ole vain se kieli mitä täytyy...

(H 28.4.2015)

Kielen omaksumisen kannalta kielipesäryhmän kokoonpano on myös merkityksellinen. Jokainen kielipesäryhmä on erilainen ja jokainen kielipesävuosikin on erilainen. Kielipesäohjaajien mukaan lasten kielen omaksumiseen vaikutti kuitenkin positiivisesti se, että ryhmässä oli eri-ikäisiä lapsia. Heidän mukaansa pitempään kielipesässä olleet lapset tai lapset, jotka jo hallitsevat kieltä, edistivät pienempien lasten kielen omaksumista.

*V1: De vaikkoha hirbmusit dat joavkkut. Mus orru, abte dallego leat eambo stourat mánát nu dalle lea álki gáibidit maid unnoraččain, abte jus dušše livččii diekkár mánát geat leat easka boahthan deike, nu sáhtta gubkit leat dieppe vuolemus dásis...*

V1: Sitten vaikuttaa paljon ne ryhmät. Minusta tuntuu, että silloin kun on enemmän isoja lapsia, niin silloin on helppo vaatia myös pienemmilta, että jos vain olisi sellaisia lapsia, jotka ovat vasta tulleet tänne, niin voi kauemmin olla siellä alemmalla (kieli)tasolla...

(H 28.4.2015)

Kielipesäohjaaja ei tässä aineisto-otteessa tarkoittanut varsinaisesti kynnysteorian (ks. luku 2.2) mukaista kaksikielisyyden kognitiivista kehittymistä, vaan kielen omaksumista ja sen kautta kielitaidon kehittymistä. Kuitenkin kielipesäohjaajat pyrkivät toiminnallaan ylläpitämään ja kehittämään lasten tasapainoista kaksikielisyyttä, jolla olisi positiivinen vaikutus lasten kognitiiviseen kehitykseen.

### 5.3.2 Toimintojen suunnittelun tärkeys

Kielipesän toimintojen suunnittelun tarkoitus on edistää varhaiskasvatuksen onnistumista. Johanna Heikan, Eeva Hujalan ja Leena Turjan (2009, 33) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat lyhyemmälle ja pitemmälle aikavälille laadittavat ryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat. Ryhmäkohtaiset suunnitelmat pohjautuvat cheyttävän kasvatuksen periaatteeseen, lapsikohtaisiin tietoihin sekä yleiseen teoreettiseen ja opetussisällölliseen tietoon, jotka sovitetaan kulttuuriseen kontekstiin. Kielipesän toiminnan suunnittelu pohjautui siten sekä saamelaisen varhaiskasvatuksen arvonaikemykseen että varhaisen täydellinen kielikylyyn toteutukselle saamelaiseen kulttuuriin pohjautuvassa kontekstissa.

Kulttuurisesta ja kielellisestä kontekstista lähtien kielipesässä käytettiin ryhmäkohtaista ja lapsikohtaista havainnointia suunnittelun pohjalla rinnakkain. Lapsikohtainen havainnointi pohjautuu sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen lapsen kehittymisestä ja oppimisesta, ja viime kädessä kyse on lapsen osallisuudesta. (Turja 2016, 43.) Saamelainen kasvatusta ilmentää sosiokonstruktivistista ja sosiokulttuurista näkemystä kasvatuksessa, joten lapsilähtöisyys on saamelaisessa kontekstissa luonnollinen tapa toimia. Kielipesässä lapsikohtaista havainnointia toteutettiin päivittäin ja merkinnät kirjoitettiin ylös lapsen omaan kansioon. Kansiota tarkasteltiin yhdessä vanhempien kanssa myös varhaiskasvatuskeskusteluissa.

*VI: Täällä on ollu kans näitä pallonheittoa, kuperkeikkaa ja hyppimistä, ja osaako seisoa yhellä jalalla ja hyppääkö tasajalkaa ja sitten aina vähän kirjoitellaan ylöskin ja vähän havainnoidaan, että tartteeko joku apua jossakin asiassa.*

*H: Mihin te kirjoitate niitä ylös?*

*VI: Jokaisella on lapsi, jolla on omat kansiot mihin ne lisätään ja jotain noita töitä aina sinne kans laitetaan, että näkee tavallaan miten lapsi kehittyy ja tietenki jokaisen lapsen vanhempien kanssa on ne vasu-keskustelut, että missä me kuullaan, että miten kotona menee ja tehään semmoisia yhteisiä linjauksia, että mitä vanhemmat toivoo. Me ollaan kyllä saatu positiivista palautetta siitä, että meillä on aina paljon niinkö*



*semmosta, hyvin suunniteltua toimintaa, monipuolisia juttuja.*  
(Pk 2.10.2014)

Lapset pääsivät myös itse vaikuttamaan kielipesän suunnitelmiin, kuten esimerkiksi uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016b, 18) painotetaan. Kielipesäohjaajat pyrkivät luomaan ilmapiirin, jossa lapsilla oli vapaus ehdottaa heille mieleisiä tehtäviä tai toimia. Kovin usein lapset eivät itse varsinaisesti ehdottaneet tehtäviä, mutta toivat esille mielipiteensä niiden tekemisen yhteydessä. Lapset sanoivat, jos he eivät halunneet toteuttaa jotain tehtävää tai jos he halusivat tehdä jonkin toisen tehtävän.

*V3: Álo jearrá daid mánáiguin abte maid siis háliidit.*

*V1: Nu abte beassá diedusge vaikkohit.*

*H: Bohtetgo sis evttohusat njuolga?*

*V3: Eai álo, muhto muhtumin gal.*

*V1: Nu joo, nu lea ja muhtumin jus don leat duodaidge plánen, abte dál mii áigut dudjot vaikko dakkár giehtadohkkaid, nu ii oktage hálit oassálastit. Iige, ii odne!*

*V3: Ferte gal álo leat diekkár várreplána.*

*V1: Nu ja ferte rievdadit daid plánaid gal dávjá maiddá.*

*V3: Aina kysytään näiltä lapsilta, että mitä he haluavat.*

*V1: Niin, että pääsee tietenkin vaikuttamaan.*

*H: Tuleeko heiltä ehdotuksia suoraan?*

*V3: Ei aina, mutta joskus kyllä.*

*V1: Niin joo, niin on ja joskus, jos sinä olet todella suunnitellut, että nyt me aiomme ommella vaikka tällaisia käsinukkeja, niin ei yksikään halua osallistua. Ei, ei tänään!*

*V3: Täytyy kyllä aina olla sellainen varasuunnitelma.*

*V1: Niin ja täytyy muuttaa näitä suunnitelmia kyllä usein myös.*

*(H 12.5.2015)*

Kielipesäohjaajat käyttivät pedagogista osaamistaan ottaessaan lasten mielipiteet ja koko tilanteen huomioon. Heidän mielestään tärkeintä ei ollut

itse suunnittelun toiminnan toteutus juuri sillä tietyllä hetkellä, vaan suunnitelmien tekoon kuului myös se, ettei niitä välttämättä pystynyt tekemään juuri silloin, kun oli aikonut. Kielipesäohjaajien mukaan työn kuvaan kuului se, että suunnitelmia piti osata vaihtaa yllättäen.

*VI: Sen voi tehdä vaikka huomenna tai ensi viikolla, mutta kivempi on, että sä voit vaihtaa suunnitelmia ja varmasti keksit muitakin hyviä siihen tilanteeseen sopivia, että näät, ettei heti lapset lyö hanskoja tiskiin, että saat sen jotenki mielenkiintoseksi. Ehkä se vielä päätyy, että tehdään se suunniteltu asia siinä samassa aamupiirissä tai myöhemmin päivällä, mutta voi vähän aikaa vaikka ottaa jonku energianpurkauslaulun tai näin, että pitää kyllä olla valmis koko ajan vaihtamaan niitä suunnitelmia.*

(H 12.5.2015)

Kielipesässä suunnittelua toteutettiin päivittäin, viikoittain ja erillisissä kuukausipalaverissa. Päivittäisen suunnittelun parhaaksi ajankohdaksi he nimesivät aamun klo 8–9, jolloin oli aikaa luoda katse tulevan päivän tapahtumiin.

*VI: Nyt ku meillä on tässä tämä päivärhythmi muuttunu viime vuosiin verrattuna. Ku me tultiin ensimmäiset kahdeksaksi töihin ja suurin osa lapsista tuli ennen yhdeksää, yhdeksäksi tänne, jolloin yhdeksältä alko se aamupiiri. Niin siinä oli aamulla, vaikka tässä aamupala onkin, mutta et siinä oli semmonen vartti aikaa aina jotenki rauhassa aikaa miettiä. Näin että ei sen tartte olla kauhean pitkä aika mutta nyt meillä alkaa kahdeksalta että on talo täynnä lapsia. Ja sit se aamupala ku on paljon pieniä, niin se vaatii melkein kaikki työntekijät sinne keittiöön.*

(H 2.10.2014)

Kielipesäohjaajat painottivat, että aamuisin suunnittelu oli hedelmällistä ja ruokki luovuutta. Aina se ei ryhmien koosta ja aikatauluista johtuen ollut kuitenkaan mahdollista. Suunnitelmia jouduttiin tekemään lyhyessä ajassa, nopeasti ja kiireessä. Usein suunnittelu painottui iltapäiviin, jolloin työpäivä

oli jo takanapäin, eikä luovuutta ollut samalla tavalla käytössä kuin aamupäivisin. Kielipesäohjaajat tekivät suunnittelua mielellään, etsivät uusia ideoita ja toiminnan muotoja. Heidän mukaansa oikea ajankohta suunnittelulle ja tarvittava aika sen toteutukseen vaikuttavat merkittävästi suunnitteluun.

*VI: Ja sittenhän siinä on tietenki seki, että jos vaikka sulla on vain puoli viideltä aikaa, niin sitä vaan on sen päivän jälkeen, ku oot kabeksasta saakka ollu, no niin oleppas nyt erittäin luova ja saat hyviä ideoita. Nyt sulla olis tässä kymmenen minuuttia vaikka aikaa. Ei sitä ihminen aina toimi sillä lailla että ne parhaat ideat tulee.*  
(H 2.10.2014)

Tutkimusvuonna suunnittelu-aika oli kortilla, joten kielipesäohjaajat pyrkivät pitämään kuukausipalavereita säännöllisesti. Kuukausipalaverit olivat pitempiketoisia suunnittelupalavereita, joissa suunniteltiin kokonaisuuksia ja keskityttiin teemoihin.

*VI: Ja sitten kerran kuussa meillä on tai ainakin yritetään pitää kuukausipalaveri iltaisin, jolloin talossa ei ole lapsia. Että silloin voidaan miettiä koko viikolle suurin piirtein joku tietty aihe. Niinkö tällä viikolla on ollut tietenki erotukset. Ko on ollu erotuksissakin lapsia ja näin, et se on ollut sitte koko viikon teema. Että siihen liittyen sit erilaisia.*  
(H 2.10.2014)

Kielipesän toiminnan suunnitteluun vaikuttivat monet erilaiset tekijät. Kielipesäohjaajien mukaan näitä olivat ainakin työntekijöiden määrä, ryhmäkoot, suunnittelun ajankohta ja tila luovuudelle. Kielipesän ryhmäkoot ja työntekijäresurssit vaihtuivat vuosittain ja se vaikutti oleellisesti myös toiminnan suunnitteluun. Lisäksi kielipesäohjaajat toivat esille tarpeen kehittää saamenkielisen kielipesän omaa suunnittelukulttuuria, jossa pitäisi ottaa huomioon saamelaisen varhaiskasvatuksen ja saamelaispedagogiikan erityispiirteet. Suunnitteluasiakirjoiksi eivät riitä varhaiskasvatuksen suunnitelmat, vaan kielen elvytyksen kontekstissa tulee olla tilaa myös asiakirjoille, jotka ohjaavat kielen elvytyksen toteutusta. Kielipesäohjaajien mukaan saamelaiskäräjien

kielipesäkoordinaattori voisi olla tällainen yhteistyöhenkilö, jonka avustuksella kielipesien suunnittelukulttuuria voitaisiin yhtenäistää, eivätkä kaikki kielipesät tekisi samoja asioita joka vuosi uudestaan. Näin toiminnalle tulisi tilaa kehittyä.

*V2: Dat livččii diekkár bargi, ahte juohke giellabeassi ii daga dien seamma barggu...ahte sus oačču veahki, ahte juohke giellabeassi ii daga dien seamma barggu oba áigge.*

V1: Se olisi sellainen työntekijä, että jokainen kielipesä ei tee sitä samaa työtä...että häneltä saa apua, että jokainen kielipesä ei tee sitä samaa työtä koko ajan.

(H 25.11.2014)

Kielipesäohjaajat painottivat, että suunnitelmallinen tuki kehitettäessä saamenkielistä kielipesätoimintaa on tärkeää myös lasten kielen omaksumien keinoja kehitettäessä. Kun muutenkin vähäistä suunnittelu-aikaa vapautuisi yleiseltä vuosisuunnitelmatasolta, kielipesäohjaajat pääsisivät kehittämään ja suunnittelemaan kielipesän pedagogisia menetelmiä yhdessä kielipesäkoordinaattorin kanssa.

*V2: No dien ahte sus livččii dat maid ferte juohke mánus dahkat. Dahje dien ahte go miihan dál dahkat doaimbaplána álo jabbái deike, ahte sus livččii diekkár plána man mii sáhttit dappe geavahit ja dasto lasihit dohko iežamet jurdagiid.*

*H: Oaivvildatgo justa dien giela ja kultuvra ektui?*

*V1: Nu eandalit ge dan, ahte makkár doaimmain sáhtttá (čadahit) nu, ahte dat giella boahhtá eambo oidnosii ja makkár vuogit dies sahtášedje leat.*

V2: No se, että hänellä olisi se mitä joka kuukausi täytyy tehdä. Tai sitä, että kun mehän nyt teemme toimintasuunnitelman aina vuodeksi tänne, että hänellä olisi sellainen suunnitelma, jota me voisimme täällä käyttää ja sitten lisätä sinne omia ajatuksia.

H: Tarkoitatko juuri näiden kulttuurin ja kielen suhteen?

V1: Niin, ennen kaikkea sitä, että millaista toimintaa voi (toteuttaa) niin, että se kieli tulee enemmän näkyville ja millaisia tapoja siihen voisi olla.

(H 25.11.2014)

### 5.3.3 Pienryhmäpedagogiikka

Lapsikohtaisen ja ryhmäkohtaisen havainnoinnin pohjalta kielipesäohjaajat jakoivat lapsia pienempiin ryhmiin. He käyttivät pienryhmäpedagogiikkaa, jota suositellaan toimintamuodoksi myös saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009a, 10), kun pyritään monipuolistamaan lasten kielenkäyttötilanteita. Pienryhmissä päästään myös toteuttamaan saamelaisen kasvatuksen mukaista lapsilähtöistä pedagogiikkaa, jossa lapsi oppii muilta ryhmässä olevilta ja ympäristöstä, eikä ohjaaja ole ainoa opetuksen antaja. Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2016, 56) pitävät pienryhmätointa hyvänä mahdollisuutena toteuttaa pedagogisen toiminnan sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä lapsen yksilöllisyyttä tukien.

Kielipesässä pienempiin ryhmiin jakautuminen näkyi ohjatun toiminnan toteutuksessa, kuten aamupiirissä, laavustelupäivänä tai muissa suunnitelluissa toimintahetkissä. Kielipesäohjaajien mukaan pienryhmäpedagogiikkaa käytettiin myös kielen omaksumisen tukemisessa. Lapset jaettiin pienempiin ryhmiin, jotta voitiin paremmin vastata heidän kielellisiin tarpeisiinsa.

*V1: Gal mun jáhkán, ahte das boahdá fas dat pienryhmäpedagogiikka, ahte go lea uhca joavku, nu don buorebut oaččut dan máná fuomašumi ja dasto go álo joavkkus lea soames gii hupmá eambbo, geas lea garrasot jietna ja háliida nugo didolaččat dien fuomašumi ja dasto lea soames gii lea udju, iige duostta jur dadjat, dalle dat doibmá buorebut, ahte dat bargi geargá ságastallat ovttas ja beassá čuovvut ja veahkehit.*

V1: Kyllä minä uskon, että tässä tulee taas se pienryhmäpedagogiikka, että kun on pieni ryhmä, niin sinä paremmin saat sen lapsen huomion ja sitten kun aina on ryhmässä joku, joka puhuu enemmän, kenellä on kovempi ääni ja haluaa niin kuin tietoisesti sen huomion ja sitten on joku, joka on ujo, eikä uskalla juuri puhua, silloin se toimii paremmin, että se työntekijä ehtii keskustella yhdessä ja pääsee seuraamaan ja auttamaan. (H 12.5.2015)

Kielipesäohjaajat muuttivat ryhmien kokoonpanoa tilanteiden ja toimintojen mukaan. Kielen omaksumisen kannalta toimiva ryhmäjako syntyi muun

muassa jakamalla pienemmät ja isommat lapset omiin ryhmiin. Iän mukaan jaetut pienryhmät toimivat myös lasten motoristen taitojen opettelussa. Tällöin ikäkausiin jakamisella pyrittiin panostamaan kunkin ikävaiheen kehitystason mukaiseen kielen omaksumiseen ja kasvun tukemiseen.

*V1: Meillä on kaks porukkaa missä on tällä hetkellä isommat eli nelivuotiaat ja sitte on toisessa porukassa nuo pikkuset tällä hetkellä, yks-kaksivuotiaat about siinä kaks ja puolivuotiaat on vanhimpia siinä. Niin kyllähän se kielitaito ja motoriset taidot jakaa ensinnäkin ne joukkueet tällä hetkellä.*

(H 2.10.2014)

Isommat lapset tarvitsivat myös erilaisia ikätasolleen sopivia tehtäviä kuin pienemmät. Pienempiin ryhmiin jako rauhoitti lapset tekemään tehtäviään.

*V1: Stuurra mánát háliidit vehá váddásot bargguid ja dan dihte lea dat nugo pienryhmäpedagogiikka, go joavku lea dalle ráfálaš.*

V1: Isot lapset haluavat vähän vaikeampia tehtäviä ja sen vuoksi on sitä pienryhmäpedagogiikkaa, kun ryhmä on aika rauhallinen.

(H 10.10.2014)

Lisäksi eri tehtävissä ja toiminnoissa käytettiin erilaisia perusteita pienryhmiin jakamiselle.

*V2: Ja man mielde vel? Gal dies lea jo diet, giella, motorihká ... ja dan ági mielde.*

V2: Ja minkä mukaan vielä? Kyllä tässä on jo ne, kieli, motoriikka... ja sen iän mukaan.

(H 28.4.2015)

Lapset jakautuivat myös itse luontaisesti pienempiin ryhmiin. Tämä tapahtui heidän omien kiinnostuksenkohteidensa mukaan. Lapset hakeutuivat leikkimään huoneisiin, joissa heille oli mielekkäitä toimia sillä hetkellä. Myös kaverit vaikuttivat ryhmien valintaan. Kielipesäohjaajat kuitenkin

olivat koko ajan läsnä näiden leikkien ajan, eikä kukaan lapsi jäänyt tahtomattaan yksin. Kielipesäohjaajilla oli aina jokin tehtävä tai toiminto, jota he olivat valmiita tekemään lasten kanssa, mutta lapset saivat itse päättää, mitä tekivät.

Kielipesässä oli monenlaisia toimintoja, joissa pienryhmiin jako tuli esille lähes päivittäin. Kielipesäohjaajat olivat suunnittelun ohessa päättäneet pienryhmät jo etukäteen ja pohtineet, millaiset ryhmät toimivat missäkin tilanteessa parhaiten. Kielipesäohjaajat jakoivat pienryhmät perustuen heidän lapsen tuntemukseensa, mikä karttui lapsia havainnoimalla päivittäin.

*H: Makkár eará diekkár uhčájoavku pedagogihká dábiid doai oaidniebeahhti, ahte dan dutno barggus leat?*

*V1: Muhtun iddeda mis lei diekkár, ahte mis ledje guovtti lanjas, nuppis lei diekkár energiapurkaus ja dasto nuppis lei diekkár sevdnjes latnja ja dieppe lei diekkár giehtalámpa... ja dasto lei diekkár girji ja dat mii váilu-speallu ja diekkárat, ahte vuos mii manaimet dan latnjii ja dii duon latnjii ja dasto molssuimet. Ahte lea nugo seammalágan iditboddu muhto smávva jovkkuin.*

H: Millaisia muita sellaisia pienryhmäpedagogisia tapoja te näette, että tässä teidän työssä on?

V1: Eräänä aamuna meillä oli sellaista, että meillä oli kahdessa huoneessa, toisessa oli sellainen energianpurkaus ja sitten toisessa sellainen pimeä huone ja siellä oli sellainen taskulamppu... ja sitten oli sellainen kirja ja mitä puuttuu -peli ja sellaisia, että ensiksi me menemme tuohon huoneeseen ja te tuohon ja sitten vaihdoimme. Että se on niin kuin samanlainen aamupiiri mutta pienemmissä ryhmissä.

(H 28.4.2015)

Kielipesäohjaajat olivat myös pohtineet pysyvien aamupiiriryhmien jakamista. Heidän mukaansa pysyvät ryhmät tietyissä toimissa voisivat luoda lapsille turvallisuutta. Pysyvät ryhmäjaot voisivat toimia joskus myös ryhmän toimintaa rauhoittavina tekijöinä.

*V1: Dál vel ikte smiehtaimte dien, ahte jus mii álo doallat daid unná*

*jovkkuin iditbottuid, abte juohkitgo mii dál diekkár bissovaš joavkkuid, abte iddes mánná diehtá abte geainna son dan iditbottu lea.*

*V2: Go dál mii leat vehá seaguhan daid (jovkkuid).*

*V1: Nu ja leago dat giela ektui vai daid motorihkalaš dáidduid ektui ... álo vehá dainnalágin, abte juohke idit mii leat juohkán jovkkuid muhto sáhtašii iskat mo dat doaibmá go lea álo dat seamma joavkku.*

*V2: Mánná diehtá beđe gosa son mánná ja geainna son lea.*

*V1: Ii dárbbáš riidalit... abte in háliit čohkkat su balddas, in mana dohko, mun háliidan leat suinna seamma joavkkus.*

V1: Nyt vielä eilen mietimme sitä, että jos me aina pidämme näillä pienillä ryhmillä aamupiirit, että jaammeko me nyt sellaiset pysyvät ryhmät, että aamulla lapsi tietää, että kenen kanssa hän sen aamupiirin on.

V2: Koska nyt me olemme vähän sekoittaneet niitä (ryhmiä).

V1: Niin ja onko se kielen mukaan vai niiden motoristen taitojen mukaan... aina vähän sillä tavalla, että joka aamu me olemme jakaneet ryhmät, mutta voisi kokeilla miten se toimii kun on aina se sama ryhmä.

V2: Lapsi tietää heti mihin hän menee ja kenen kanssa hän on.

V1. Ei tarvitse riidellä, että en halua istua hänen vieressä, en mene tuonne, minä haluan olla hänen kanssaan samassa ryhmässä.

(H 28.4.2015)

Näytti siltä, että kielipesässä pienryhmäpedagogiikan käyttö oli lähestulkoon välttämätöntä jo kielen omaksumisen tukemisen vuoksi. Kun kielipesäohjaajat halusivat tukea vasta-alkajien kieltä, he saattoivat ottaa heidät yhdeksi ryhmäkseen, tai kun he halusivat tukea jo pitempään olleiden kielen omaksumista, he ottivat heidät yhdeksi ryhmäksi. Toisaalta he pystyivät myös sekoittamaan kielen puhujia siten, että jo enemmän puhuvat toimivat esimerkiksi vasta-alkajille. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kielipesässä tulisi olla tarvittava määrä työntekijöitä, jotta pienryhmäpedagogiikkaa voidaan toteuttaa. Kielen omaksumisen tukemisen lisäksi pienryhmiin jakaminen auttaa monia lapsen kasvulle tärkeiden ominaisuuksien, kuten sosiaalisten, motoristen ja fyysisten taitojen, tasapainoista kehittymistä. Myös näiden mukaan kielipesässä toteutettiin pienryhmäpedagogiikkaa.



*V1: Muhto leahan dat goittot muhtumin maid buorre leat ovttas, ahte ii boađe diekkár dovdu, ahte ... álo dat stuorra mánát oažžot leat doppe ja mii leat dáppe. Gal mii leat molson daid lanjaidge duollet dálle.*

*V2: Ja duollet dálle okta unnoraš lea vaikko stuorra mánáiguin.*

VI: Mutta onhan se kuitenkin joskus myös hyvä olla yhdessä, että ei tule sellainen tunne, että ... aina ne isot lapset saavat olla tuolla ja me olemme täällä. Kyllä me olemme vaihtaneet noita huoneitakin silloin tällöin.

V2: Ja silloin tällöin yksi pienempi on vaikka isojen lasten kanssa.

(H 9.10.2014)

### 5.3.4 Yhteisö voimavarana

Kielipesä toimii osana saamelaisyhteisöä ja noudattaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arvoja, joista yhtenä osa-alueena on yhteisöllisyys. Tavoitteena on kasvattaa lapsi osaksi yhteisöä, sen yksilölliseksi jäseneksi. Lasten kasvattaminen saamelaiskulttuuriin ja sen jäseneksi oli ohjaajille tärkeä tavoite heidän työssään. Kulttuuri oli vahvasti esillä myös kielipesän lähiympäristössä, kielipesäohjaajien mukaan jopa vahvemmin kuin itse kieli.

*V2: Oačču ovddidit dán kultuvra. Dat gal boahdá hui bures mu mielas dáppe juohke bearrašis dáppe guovllus. Jus smiehtá dan giela mo dat boahdá nu gal dat kultuvra boahdá eandalitge dáppe.*

V2: Saa edistää tätä kulttuuria. Se kyllä tulee todella hyvin minun mielestä täällä, joka perheessä tällä alueella. Jos ajattelee tätä kieltä, miten se tulee, niin kyllä se kulttuuri tulee ennen kaikkea täällä.

(H 9.10.2014)

Kielipesäohjaajat korostivat yhteisön perinteisen elinkeinon, poronhoidon, merkitystä myös kielipesän arjessa. Heidän mukaansa kielipesän arki oli sidoksissa ympäröivän yhteisön toimintoihin. Esimerkiksi yhteisön poronhoitokulttuuri näkyi vahvasti myös kielipesässä. Erotusaikaan lapset olivat vanhempien mukana aidalla. Kielipesä ei voi toimia ilman yhteyttä ympäristöön ja omaan yhteisönsä. Yhteys alueen perinteisiin elinkeinoihin

olikin vahva ja olennainen osa kielipesän arkea. Kielipesä oli siten eräänlainen kulttuurin kehto ja olennainen osa myös kieleen kasvattamista.

*V2: Mis leat juohke bearrašis bohccot. Dat lea dat mii oidno dáppe. Ja juohke mánná lea oba áigge áhččiin gos nu barggus. Dat lea nugo dat maid mun jurddašan.*

V2: Meillä on joka perheessä poroja. Se on se mikä näkyy täällä. Ja jokainen lapsi on koko ajan isän kanssa jossain työssä. Se on niin kuin se mitä minä ajattelen.

(H 9.10.2014)

Saamelaisessa kasvatuksessa keskeistä on ollut, että koko yhteisö kasvattaa lasta. Kielipesä oli osa lapsen arkea ja näin kantoi osansa lapsen kasvatuksesta. Kielipesäohjaajien mukaan lasten kulttuuriin ja yhteisöön kasvattamisessa tuleekin huomioida se, että kaikkia toimintoja ei kuitenkaan voida toteuttaa kielipesässä. Näin ollen he painottivat lapsen kokonaisuvaltaista kasvua siten, että kaikilla toiminnoilla on paikkansa lapsen kasvatuksessa. Kielipesällä oli kaikki edellytykset tukea lapsen omaan kulttuuriin kasvamista, mutta lapsen on myös päästävä metsään mukaan poronhoitotöihin, eikä päivähoiton tai muiden toimintojen tulisi tätä estää.

*V1: Gal han goitge, jus vuordá, ahte mánás šaddá badjeolmmoš, de sonhan ferte beassat johtit dien badjeolmmošáhčči fárus, iige nie ahte mii stoahkat bohccuiguin, ahte gal han dat manná nu ahte mánná oahppá vábnemiid fárus maiddá.*

V1: Kyllähän kuitenkin, jos odotetaan, että lapsesta tulee poromies, niin hänenhän täytyy päästä kulkemaan sen poromiesisän mukana, eikä niin, että me leikimme poroilla, että kyllähän se menee niin, että lapsi oppii vanhempien mukana myös.

(H 12.5.2015)

Kielipesäohjaajien mukaan he pyrkivät osallistumaan yhteisön yhteisiin tapahtumiin ja tilaisuuksiin, jotka oli suunnattu lapsille. He osallistuivat joka vuosi myös saamelaisyhteisön omiin lapsille suunnattuihin tapahtumiin,

kuten Inarin elokuvajuhlille. Itse lähiympäristössä ei tapahtumia ollut usein, joten kaikki olivat tervetulleita ja mieluisia. Erityisesti he odottivat saamenkielisiä tapahtumia.

*V1: Finaimet geahččamin dien Wimme ja Tapani Rinne konsearta.*

*V2: Ja leat mii fitnan sávzzaidge geahččamin.*

*H: Nu sávzzaid geahččamin.*

*V2: Finaimet dán gida áigge.*

V1: Kävimme katsomassa sen Wimmen ja Tapani Rinteen konsertin.

V2: Ja olemme me käyneet lampaitakin katsomassa.

H: Niin lampaita katsomassa.

V2: Kävimme tämän kevään aikana.

(H 16.6.2015)

Kielipesän yhteys omaan lähiympäristöönsä näkyi muun muassa siinä, että he vierailivat usein yhteisön toimissa päivien aikana. He olivat osa yhteisön arkipäiväistä elämää, eivätkä suinkaan eläneet yksin erillään yhteisöstä. Heillä oli esimerkiksi kummilammas perheessä, joka piti kielipesän lähellä lampaita. He vierailivat eläinten luona usein.

*Olemme ulkoilemassa kielipesän pihalla ja seuraamme lapsia, jotka ovat keskittyneet omiin leikkeihinsä. Kielipesäohjaaja hymyilee ja kertoo, että kielipesällä on naapurissa kummilammas, joka on juuri saanut kolme kiliä. He aikovat lähteä lähipäivinä katsomaan noita pieniä vastasyntyneitä.*

(Pk 28.4.2015)

Vaikka yhteisössä järjestettiin erilaista lapsille suunnattua toimintaa, läheskään kaikki ei ollut saamenkielistä. Tutkimukset (ks. Saamelaiskäräjät 2008, 279) ovat osoittaneet, että vaikka saamenkielisellä alueella toimitaan, kaikkia toimintoja ei kuitenkaan tarjota saameksi. Kielipesäohjaajat olivat kuitenkin päättäneet osallistua alueen vähäisiin tapahtumiin, vaikka ne olisivatkin suomenkielisiä.

*V2: Dáppe goit dáhpáhuvvá nu vehás, abte mii leat smiehtan, abte vaikko dat livččiige suomagillii duollet dálle, abte gal lea somá abte dat min mánátge besset dien geahččat...*

V2: Täällä kuitenkin tapahtuu niin vähän, että me olemme ajatelleet, että vaikka se olisi suomeksi silloin tällöin, että kyllä on mukana, että nämä meidän lapsetkin pääsevät sitä katsomaan.  
(H 25.11.2014)

Haastatteluissa tuli esille kielipesän vahva vuorovaikutus omaan yhteisöön ja ihmisiin. Kielipesä oli kokonaisvaltaisesti osa yhteisöä ja sen perheitä. Kielipesäohjaajien mukaan omaan lähiyhteisönsä kuuluminen on tärkeää ja sitä he pyrkivät vahvistamaan. Tämä vahvisti kielipesän kulttuurista sekä kielellistä ulottuvuutta. Kielellistä ulottuvuutta vahvisti myös kielipesäohjaajien yhteistyö muiden kielipesäohjaajien kanssa ja heidän yhteiset koulutukset. Kielipesäohjaajille oli tärkeää päästä jakamaan kokemuksia, vaihtamaan ideoita ja olemaan osa kieliyhteisöä.

*V1: Mu mielas dat buot deháleamos lea abte oaidná eará bargiid ja beassá dušše deaivvadit ja seammás oačču ođđa ideaid iežas bargui. Dat sáhttá leat vaikko dat giella abte mun oaččon guldalit dan gii dien skuvlejumi doallá, jus sus lea hirbmat rikkes giella, dasto oačču diesge olu.*

V1: No minusta kaikkein tärkeintä on, että näkee muita työntekijöitä ja pääsee vain tapaamaan ja samalla saa uusia ideoita omaan työhönsä. Se voi olla vaikka se kieli, että minä saan kuunnella sitä kuka pitää koulutusta ja jos hänellä on oikein rikas kieli, sitten saa siitä jo paljon.  
(H 9.10.2014)

Kielipesälle yhteisön muodostivat lähiyhteisö, jonka kanssa he olivat aktiivisesti vuorovaikutuksessa arjessa, sekä saamelainen laajempi yhteisö, johon kuuluivat muut kielipesät ja muu saamelaisyhteisö. Näistä he saivat tukea, yhteenkuuluvuudentunnetta ja pääsivät jakamaan kielipesän peruselementtejä, kieltä ja kulttuuria. Yhteisön ihmiset kävivät kielipesässä resurssihenkilöinä, saamelaisyhteisön järjestöt toivat kulttuurisisältöjä kielipesään ja yhteiset

koulutukset antoivat uusia eväitä työhön. Nämä olivat kielipesän voimavara-  
ratekijöitä ja olennainen osa kielipesän toiminnan edellytyksiä.

### 5.3.5 Materiaaliresurssit

Kielipesässä käytettiin kielen omaksumisen ja saamelaiskulttuurin tietouden vahvistamiseen erilaisia materiaaleja. Materiaalit olivat näkyvillä kielipesäympäristössä muodostaen virikkeellisen toimintaympäristön lapsille. Esillä olleet materiaalit sisälsivät saamenkielisiä tekstejä ja sanoja sekä saamelaista kulttuuria ilmentäviä kuvia ja tukivat näin lasten saamelaisen identiteetin muodostumista sekä kielen omaksumista.

*Tarkastelen kielipesän seinällä olevaa kartongista tehtyä sisnasäkkiä. Säkin sisällä on pienempiä kartonkeja, joissa on tarroja. Pian yksi lapsista tulee laittamaan tarran omaan kartonkiinsa. Kyseessä on jonkinlainen kannustussäkki. Hyvistä toimista saa sisnasäkkiin tarran.*

(Pk 4.11.2014)

Kielipesäohjaajat olivat nähneet vaivaa saadakseen kielipesän ympäristön ja sen kielimaiseman ilmentämään saamen kieltä ja kulttuuria. Useimmat materiaalit olivat itse tehtyjä, lukuun ottamatta muutamia norjalaista oppimateriaalituotantoa olevia seinäjulisteita. Kielipesäohjaajat olivat itse askarrelleet saamenkielisiä tervehdystekstejä ja ruokailussa käytettäviä fraaseja kuvineen kielipesän seinille. Myös useimpiin huonekaluihin ja esineisiin oli kiinnitetty itse tehdyt saamenkieliset nimikyltit.

*Katselen keittiössä ympärilleni. Se on kuin kielellinen aarreaitta. Joka puolella on tekstejä saameksi, isoin värikkäin kirjaimin. Silmiään ei voi juuri asettaa, etteikö näkisi Leage buorre! (Ole hyvä!) tai Gütu! (Kiitos!) -tekstejä.*

(Pk 16.6.2015)

Saamelaiskoulun kielimaisemasta tehdyn tutkimuksen mukaan (Linkola 2014, 205) saamen kieli voi jäädä kouluympäristössä symbolisen arvon tasolle.

Kielipesässä näin ei kuitenkaan ollut. Kielipesä toimi omana yksikkönään ja sillä oli vain yksi kielellinen tavoite: toimia saamen kieltä aktivoivana ympäristönä. Myös Linkolan (2014, 207) tutkimuksen mukaan täysin saamenkielinen opetus ja saamen kielen asema päivittäisenä kommunikaatiokielenä edistävät saamen kielen asemaa oppilaitoksen kielimaisemassa.

Kielipesäohjaajat tuottivat itse tehtyjä materiaaleja, koska saamenkielistä materiaalia on saatavilla vähän. Suomessa saamenkielisestä oppimateriaalituotannosta vastaa saamelaiskäräjien oppimateriaalitoimisto. Vuosittain toimisto tuottaa oppimateriaaleja kaikilla kolmella saamen kielellä sekä äidinkieliseen että vieraskieliseen opetukseen. Vuonna 2015 oppimateriaalitoimisto tuotti 17 uutta materiaalia ja otti lisäpainokset 28 materiaalista. (Saamelaiskäräjät 2016.) Oppimateriaalituotanto on kasvussa, mutta vielä ei ole pystytty vastaamaan kielipesien oppimateriaalitarpeeseen. Joitakin lisämateriaaleja on pyritty kohdentamaan myös kielipesille ja saamenkieliseen kielikylpyopetukseen, mutta varsinaista kielikylpymenetelmään perustuvaa materiaalia ei ole lainkaan. Saamenkielistä oppimateriaalia tekevät pääosin itse opetustehtävissä olevat opettajat ja päiväkotien työntekijät. He pystyvät tuottamaan materiaalia suoraan kentän tarpeisiin.

Huolimatta kielipesään tarkoitettujen materiaalin puutteesta kielipesissä käytettiin paljon muuta saamenkielistä materiaalia, jota oli saatavilla Suomesta, Ruotsista ja Norjasta. Kielipesän oma kirjahylly sisälsi suuren määrän saamenkielistä kaunokirjallisuutta, satuja ja tarinoita lapsille. Kielipesässä oli käytössä sekä saamelaiskulttuurista käsin kirjoitettuja satuja että suomen kielestä käännettyjä satukirjoja. Saamenkielisiä satukirjoja ja kuvasanakirjoja onkin julkaistu ihan viime vuosina ja ne sopivat hyvin kielipesien käyttöön. Esimerkiksi koltansaamenkielinen kuvasanakirja julkaistiin vuonna 2015. (Saamelaiskäräjät 2016.)

Kielipesässä oli myös itse tuotettuja kirjoja lasten omista touhuista kielipesässä. Satukirjat olivat jokapäiväisessä käytössä, erityisesti päiväunien aikaan. Lisäksi kielipesässä oli saamenkielisiä pelejä, joita on myös viime vuosina tuotettu Suomessa ja Norjassa. Kielipesässä oli myös itse tehtyjä saamenkielisiä pelejä. Pelejä pelattiin aamupiirissä ja vapaan leikin aikaan iltapäivällä.

Kielipesäohjaajat tutustuivat ilmestyviin materiaaleihin aktiivisesti. He seurasivat oppimateriaalituotantoa ja saamelaista populaarikulttuuria, josta

he saivat tietoa uusista tapahtumista ja julkaisuista. He käyttivät kirjaston palveluja ahkerasti ja lainasivat materiaalia kielipesään. He myös aikoivat tarkkailla enemmän kirjaston tarjontaa, jotta voisivat saada sieltä enemmän materiaalia käyttöönsä.

*V1: ...Se mikä meiän kannattais ottaa käytäntöön on se, et ku ...lapset lähtee pois niin sitte yks työntekijä jää sinne (paikan nimi poistettu) rauhassa kattomaan, että onko tullu jotain uutta, että se on helppo toteuttaa beti, että sieltä voi niinkö rauhassa lainata jotain ekstraa.*

(H 9.10.2014)

Kirjastopalveluiden ja omien materiaalien lisäksi kielipesäohjaajat toivat materiaalia myös kotoaan lainaan. Se ei kuitenkaan ollut vakituisesti tapana, etteivät tavarat vaurioidu.

*V1: Niin. Oon mä joskus tuonu kotootaki, mutta ei aina raski. Jos se naarmuttuu tai näin. Kyllä se oikeestaan tulee tosi paljon työn ohessa ja sit se että miten tavallaan vapaa-ajan käyttää, että kyllä varmaan me kaikki kuunnellaan aika paljon saamelaismusiikkia, että kyllä se sieltä tulee tavallaan siitä omasta tietämyksestä.*

(H 9.10.2014)

Ensimmäisen tutkimusjakson aikana kielipesä sai projektin kautta käyttöönsä iPadin, josta kerroin aiemmin luvussa 5.2.5. Kielipesäohjaajat käyttivät iPadiä koulutuksen jälkeen aktiivisesti kielipesän toimissa. iPadiin oli ladattu saamenkielisiä toimintoja lasten käytettäväksi.

*H: Leago eará dien ipadis diekkár man dii lephet geavahan olu?*

*V1: Joo mun sáhtán čájehit. Dáppe lea giellaspeallu, dát. Leago oahpis dutnje?*

*H: Joo lea.*

*V1: Ja dasto dáppe lea dát ruksesgahpirmáinmas.*

*H: Lehpetgo oasttán dien?*

*V1: Dat lei.*

V2: *Dat lei das gárvvisin.*

H: Onko muuta siinä iPadissa sellaista mitä te olette käyttäneet paljon?

V1: Joo minä voin näyttää. Täällä on kielipeli, tämä. Onko tuttu sinulle?

H: Joo on.

V1: Sitten täällä on tämä punahilkkakertomus.

H: Oletteko ostaneet sen?

V1: Se oli.

V2: Se oli siinä valmiina.

(H 16.6.2015)

Kielipesäohjaajat olivat innostuneet iPadin käytöstä lasten kanssa. He ajattelivat, että teknologia oli osa lasten arkielämää ja tahtoivat sillä tavalla tukea myös teknologiakasvatusta. Teknologiaa tulisikin käyttää osana kielikyllyn toimintaa (Cummins 1998). Harju-Luukkaisen (2007, 148) mukaan erilaiset kielennoppimispelit tukevat lapsen kielen omaksumista ja voivat antaa palautetta lapsen kielen omaksumisesta. Saamen kielellä tällaisia tietokonepelejä löytyy jonkin verran ja esimerkiksi ensimmäisillä Saamen kielikylpy koulussa -koulutuspäivillä esiteltiin ohjelmia, joiden avulla opettajat ja ohjaajat voivat itse luoda tällaisia ohjelmia.

Huolimatta resurssi- ja aikapulasta kielipesäohjaajat olivat työstäneet kielipesään aktiivisesti materiaaleja koko ajan. Ympäristö oli luotu saamenkieliseksi ja kaikki saatavilla oleva saamenkielinen materiaali löytyi kielipesästä. Lisäksi he olivat ottaneet uuden teknologian mukaan kielipesän arkipäivän toimintoihin.

## **5.4 Kielipesän kehittäminen kielipesäohjaajien näkemysten valossa**

Olen jakanut kielipesäohjaajien näkemykset kielipesän toiminnan kehittämisestä toiminnan ulkoisiin kehittämismahdollisuuksiin ja toiminnan sisäisiin kehittämismahdollisuuksiin. Toiminnan ulkoisilla kehittämismahdollisuuksilla tarkoitan kielipesän hallintoa, rakennetta, materiaaleja ja muita tarpeellisia resursseja. Olen jakanut toiminnan ulkoiset kehittämismahdollisuudet



*tiloihin, ympäristöön ja rakennukseen, kielipesäkoordinaattorin tukeen ja materiaaliressursseihin.* Toiminnan sisäisillä kehittämismahdollisuuksilla tarkoitetaan kielipesän arjen toiminnan sisältöjen ja kielipesäohjaajien oman toiminnan kehittämistä. Tällaisia sisäisiä kehittämisedellytyksiä olivat *vanhempien ja isovanhempien sitouttaminen kielipesän toimintaan, työntekijäressurssien riittävyys ja työkierto sekä kielikoulutus ja kielimestarin tuki.*

### **5.4.1 Toiminnan ulkoiset kehittämisedellytykset**

#### *Tilat, ympäristö ja rakennus*

Kielipesäohjaajat toivat esille kielipesäympäristön, toimitilan ja rakennuksen kehittämismahdollisuudet. Heidän mukaansa kielipesän toimintatiloja voitaisiin kehittää saamelaisesta kulttuurista käsin, jolloin saamelaista kasvatusta voitaisiin painottaa toiminnassa enemmän. Saamelaisesta kulttuurista ja muotoilukielestä käsin on suunniteltu muun muassa saamelaiskulttuurikeskus Sajos Inarissa ja saamelainen tiedekeskus Diehtosiida Koutokeinossa. Sevettijärvelle suunnitteilla oleva Tä'lvvsijdd-kolttakulttuurikeskus nojaa kolttasaamelaiseen perinteiseen muun muassa hirsirakentamisen osalta. Kolttakulttuurikeskuksen yhteyteen suunnitellaan tiloja myös koltankieliselle kielipesälle.

Kielipesäohjaajien mukaan lasten toimintatilaksi sopisi parhaiten saamelaista satumaailmaa ilmentävä ympäristö. Lisäksi he kokivat, että tiloja, rakennusta ja ympäristöä voisi muokata lasten maailmaan sopivammaksi.

*V1: Gal jus livččii vejolaš, nu mu mielamielbargu livčče oaččut dien dálu dahje dien ruovttu eambo diekkár mánáidmáilbmái heivvolažžan.*

V1: Jos olisi mahdollista, niin minun lempityöni olisi saada tämä talo tai se koti enemmän sellaiseksi lastenmaailmaan sopivammaksi.

(H 12.5.2015)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 18) todetaan seuraavaa:

*Tilojen suunnittelulla voidaan edesauttaa erilaisten ja erikokoisten vertaisryhmien toimintaa sekä vaikuttaa lasten ja kasvattajien väli-*

*seen vuorovaikutukseen. Hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö kannustaa toimimaan pienryhmissä, joissa jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen.*

Kielipesäohjaajien näkemykset kielipesätilojen kehittämistä edistäisivät siten pienryhmäpedagogiikankin toteuttamista. Kielipesäohjaajien ajatukset heijastelevat myös montessoripedagogiikan ajatusta lasten maailman mukaisesta kasvatusympäristöstä. (Ks. Hayes & Höynälänmaa 1985.) Lisäksi heidän toiveensa kodinomaisesta kasvatusympäristöstä lähentelee steinerpedagogiikan näkemyksiä lasten kasvuympäristöstä. (Ks. Dahlström 2000.) Kielipesäohjaajien toimissa olikin useita yhtymäkohtia muihin vaihtoehtopedagogisiin kasvatukseenmenetelmiin. Kielipesäohjaajat vierastivat laitospaikkaa kasvatusympäristöä ja halusivat tuoda esille luovuuden, joka on yksi saamelaisen kasvatuksen kulttuurisista arvoista.

*V1: Diekkár ruovttulágan, ahte dat ii leat diekkár laitosmainen ollenge ja háliidivččen eambo hutkat buot diekkár miellagiddevaš ja vehá diekkár kulttuuriin sopivasti sadunomainen. Dat livčče diekkár man mun háliidivččen, nugo vaikko málet seinniide muoraid ja elliid. Muhto galggašii diehtit, ahte dat ii leat dušše jabkái plánejuvvon, ahte mii leat dasto logi jagi das.*

V1: Sellainen kodinomainen, että se ei ole sellainen laitosmainen ollenkaan ja haluaisin enemmän puuhata kaikkea sellaista mielenkiintoista ja vähän sellaista kulttuuriin sopivasti sadunomaista. Se olisi sellaista mitä minä haluaisin, niin kuin vaikka maalata seinille puita ja eläimiä. Mutta pitäisi tietää, että tämä ei ole vain yhdeksi vuodeksi suunniteltu, että me olemme sitten kymmenen vuotta tässä.

(H 12.5.2015)

Ulkoisten toimintapuitteiden muokkaamisen haasteena kielipesäohjaajat pitivät toiminnan muutosalttiutta. Kielipesätoimintaa toteutetaan marginaalissa ja sen toimintaan vaikuttavat monet seikat, kuten henkilöstö ja määräraharesurssit sekä lapsimäärät. Nämä voivat vaikuttaa kielipesän toimintaan äkillisesti, joten toiminta on hyvin haavoittuvaista. Esimerkiksi

vastavalmistuneen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Huhtanen & Puukko 2016) tekemän saamen kielten oppimistulosten arvioinnin mukaan pula päteivistä saamenkielisistä opettajista on konkreettinen. Kielipesäohjaajat kokivat toiminnan muutosaltiuden vaikuttavan kielipesän kehittämiseen erityisesti saamelaiseen kulttuuriin perustuvan oppimisympäristön luomisessa.

*V1: Jahkan, ahte jus vaikko dat ruhtage gávdno, muhto go jus ii diede ahte dain doaimmain lea boahtevuohta...*

V1: Uskon, että jos vaikka se rahakin löytyisi, mutta jos ei tiedetä, että näillä toimilla on tulevaisuutta...

(H 12.5.2015)

### *Kielipesäkoordinaattorin tuki*

Tutkimusjakson aikana saamelaiskäräjillä aloitti ensimmäinen määräaikainen kielipesäkoordinaattori työssään. Saamelaiskäräjät palkkasi määräaikaisen kielipesäkoordinaattorin, jonka tehtäviin kuului saamenkielisen kielipesätoiminnan ohjaaminen, koordinointi ja kehittäminen saamelaisalueella ja sen ulkopuolella sekä kielipesien henkilöstön ohjaus ja kielipesätarpeen kartoitus. Vuoden aikana kielipesäkoordinaattori vieraili jokaisessa kielipesässä, tapasi vanhempia ja työntekijöitä, seurasi kielipesien toimintaa ja järjesti yhteisen koulutustilaisuuden kielipesäohjaajille.

Kielipesäohjaajat odottivat saavansa kielipesäkoordinaattorilta tukea kielipesätoiminnan kokonaisvaltaiseen suunnittelemiseen, kuten aiemmin toiminnan suunnittelun tärkeydestä kertovassa luvussa 5.3.2 kuvasin. Tämän lisäksi kielipesäohjaajat toivoivat kielipesäkoordinaattorin järjestävän koulutuksia ja tapaamisia kielipesäohjaajien kanssa. Kielipesäohjaajat halusivat verkostoitua ja saada kielipesäkoordinaattorilta tähän tukea.

*V2: Muhto gal mii dál gáibidit go dat (nimi poistettu) välljejuvvui duosa, giellabeasi jodibeaddjin, ahte son ádda juoidá.*

*V1: Gal mii vuordit maid son geargá.*

*H: Mii dat lea dat juoidá? Ovdamearkadihte?*

*V1: Na varra juoga deaivvadeamit.*

*V2: Juoga skuvlejupmi.*

V1: *Dasto abte son fitná...*

V2: *Dáppe.*

V2: Mutta kyllä me nyt odotamme kun se (nimi poistettu) valittiin tuohon kielipesän johtajaksi, että hän antaa jotain.

V1: Kyllä me odotamme mitä hän ehtii.

H: Mitä se on se jokin? Esimerkiksi?

V1: No varmaan jonkinlaisen tapaamisia.

V2: Jonkinlaisia koulutuksia.

V1: Sitten että hän käy...

V2: Täällä.

(H 9.10.2014)

Kielipesäohjaajat kokivat kielipesäkoordinaattorin työn hyvin tärkeänä kielipesien toiminnan yhtenäistämisen kannalta. Kielipesäkoordinaattorin työltä odotettiin paljon sekä suunnitelmallisella että käytännön tasolla. Kuitenkin tuen taustalla oli epävarmuus siitä, mitä tapahtuu, kun kielipesäkoordinaattorin työ päättyy. Haastattelemani kielipesäohjaajat toivoivat kielipesäkoordinaattorin työstä pidempiaikaista, jotta hän ehtisi toteuttaa kielipesäohjaajien odottamia tehtäviä työssään. Lisäksi kielipesäverkoston yhdistäminen ja yhteistyön ylläpitäminen vaativat pidempiaikaista työtä henkilöltä, joka sitä toteuttaa.

V2: *Leago sus dál bargosoahpamusá guovvamánu lohpii, abte bargá dasto njeallje mánu dál, abte mo dat dasto joatkášuvvá dan in dieđe.*

V2: Onko hänellä nyt työsopimus helmikuun loppuun, että työskentelee sitten neljä kuukautta nyt ja miten se sitten jatkuu, sitä en tiedä.

(H 25.11.2014)

### *Materiaaliresurssit*

Kielipesäohjaajat kaipaavat lisää materiaalia varhaiskasvatukseen. Sitä tarvitaan sekä toiminnan suunnitteluun että sen toteuttamiseen. Heillä oli kerättyä monenlaista askartelumateriaalia, erityisesti luonnonmateriaalia, joita he halusivat päästä hyödyntämään lasten kanssa askarrellessa. Vuosien varrella he olivat toteuttaneet monenlaisia askarteluja ja nyt he kertoivat tarvitsevansa

uusia ideoita. Materiaalit tukisivat heidän teema- ja kulttuuripainotteista opetusta kielipesässä osana saamelaista varhaiskasvatusta.

*H: Makkár materiálad don oainnát, ahte dáppe galggašedje leat? Dahje don háliidivččet lasi.*

*V2: Gal mis leat materiálat, muhto mo daid geavaha? Ideat! Munge lean ikte skurban dan skáhpe ja doppe lei vaikko mii. Muhto dien ahte mo dan geavaha, dat lea dat. Dat odđa ideat.*

H: Millaisia materiaaleja sinä näet, että täällä pitäisi olla? Tai sinä haluaisit lisää.

V2: Kyllä meillä on materiaaleja, mutta miten niitä käyttää? Ideat! Minäkin olen eilen kaivanut tuota kaappia ja siellä oli vaikka mitä. Mutta se, että miten niitä käyttää, se on se. Ne uudet ideat.

(H 9.10.2014)

Saamelaiseen varhaiskasvatukseen tuotettuja ideakirjoja ei juuri ole, kuten ei opettajanoppaita muutenkaan. Vähäisten raha- ja työntekijäresurssien vuoksi saamelaiskäräjien oppimateriaalilautakunta on usein joutunut painottamaan tuotannossaan lapsille ja nuorille käyttöön menevien oppikirjojen tuottamista. Itse pedagogisia ohjekirjoja ja opettajan oppaita löytyy koko saamelaisalueelta vain muutamia kappaleita. Kielipesäohjaajat kaipasivat idea- ja vinkkirjoja erityisesti siitä, mitä he voisivat tehdä yhdessä kielipesän pienempien lasten kanssa.

*H: Gávdnójitgo rávvagirjijt main sáhtášii váldit ideaid?*

*V2: Na gal duot, mii dat duodjagirji lea, muhto dat lea stuorra mánáide dahje gal dien sáhtta iešge plánet ja daid vehá molsut muhto...*

*H: Livččigo dat buorre jus livčči diekkár beaiveruoktumánáide oai-vilduvvon?*

*V2: Joo, diekkár vuollet golbmajahkasáččaide.*

H: Löytyykö ohjekirjoja, joista voisi ottaa ideoita?

V2: No kyllä tuo, mikä tuo kirja on, mutta se on isoilla lapsille tai kyllä sitä voi itsekkin suunnitella ja niitä vähän muuttaa sitten...

H: Olisiko se hyvä, että olisi sellainen päiväkotilapsille tarkoitettu?

V2: Joo, sellainen alle kolmevuotiaalle.  
(H 9.10.2014)

Kielipesäohjaajat pitivät tärkeänä yhteisen materiaalin tuottamista kielipesien arkipäivän kielen rikastuttamiseen. He tarvitsivat sanalistoja teemojen mukaisen opetuksen toteuttamiseen. Sanalistat olivat merkittävä osa kielipesien teemaopetukseen perustuvaa toimintaa, kuten luvussa 2.3 olen kuvannut. Kielipesäohjaajat valitsivat teeman mukaiset sanalistat, joita he painottivat opetuksen ja toiminnan yhteydessä. Heidän työtänsä auttaisi se, että teemojen mukaiset sanalistat olisivat helposti saatavilla. Sanalistat lisäisivät myös kielipesien toimintojen yhtenäistämistä.

*V1: Jus vaikko galgá vuolgit osttuid viežžat, ahte dus lea gárvvessátne-  
listu ja jus dat bohtet materiálabáŋgui nu dat lea álo ovddosguvlui. Dál  
eambo lea álo dat hástalus, ahte gii fuolaha, ahte leat dakkár sátnelistut  
ja bidjá dohko nehtii buohkaide geavahussii. Mu mielas orru, ahte dat  
dárbbášuvvo eambo skuvlejumi, ahte ovttas sáhtášii dan dahkat.*

V1: Jos vaikka pitää lähteä pajunkuoria hakemaan, että sinulla on valmis sanalista ja, jos ne tulevat materiaalipankkiin, niin se on aina eteenpäin. Nyt enemmän on aina se haaste, että kuka huolehtii, että on sellaiset sanalistat ja laittaa sinne nettiin kaikkien käytettäväksi. Minusta tuntuu, että tässä tarvitaan enemmän sitä koulutusta, että yhdessä voisi niitä tehdä.

(H 16.6.2015)

#### **5.4.2 Toiminnan sisäiset kehittämisedellytykset**

*Vanhempien ja isovanhempien sitouttaminen kielipesän toimintaan*

Kielipesäohjaajien haastatteluissa tuli useasti esille heidän innostuksensa kielipesän toimintojen sisältöjen kehittämiseen. Heidän työhönsä vaikutti kuuluvan jatkuva toimintojen arviointi ja niiden muuttaminen sekä uusien toimintojen suunnittelu ja kokeileminen. Yksi esimerkki uudesta menettelytavasta oli isovanhempien ilta, jossa he keskustelivat vanhempien ja isovanhempien kanssa kielen omaksumisesta ja kielen elvyttämisen tärkeydestä.

V2: *Duollet dálle mii doalaimet daid áhkku-eabkediid.*

H: *Leatgo dat vel?*

V2: *Eai leat dál.*

H: *Lehpetgo smiehtan, ahte sáhtášedje leat?*

V2: *Ná duollet dálle, vaikko oktii čavčča áigge ja oktii gida áigge.*

V2: Silloin tällöin me pidimme niitä isovanhempieniltoja.

H: Onko niitä vielä?

V2: Ei ole nyt.

H: Oletteko miettineet, että voisi olla?

V2: No silloin tällöin, vaikka kerran syksyllä ja kerran keväällä.

(H 9.10.2014)

Myös vanhemmat olivat esittäneet näkemyksiään ja toiveitaan kielipesän toimintojen kehittämisestä vanhempainilloissa. Vanhempainillassa, jossa kielipesäkoordinaattori vieraili, vanhemmat olivat kertoneet odotuksiaan ja ideoita siitä, millaisia sisältöjä he toivovat lisää kielipesän toimintaan. Vanhemmat olivat toivoneet lisää yhteistä saamenkielistä iltapäivätoimintaa, kuten yhteisiä leivonta- ja lauluhetkiä.

V2: *Son jearai, ahte maid váhnemat háliidivčče deike lassin ja dat lei dat eabketbeaivvi ...stoahkanboddu dahje láibunboddu dahje lávlunboddu.*

V2: Hän kysyi, että mitä vanhemmat haluaisivat tänne lisäksi ja se oli tämä iltapäivä... leikkihetki tai leivontahetki tai lauluhetki.

(H 25.11.2014)

Lisäksi vanhempainillassa oli ilmaistu halu järjestää kielipesälästen perheiden yhteinen pidempi viikonloppuretki, jossa päästäisiin puhumaan saamea enemmän yhdessä. Vaikutelma oli, että vanhemmat toivoivat voivansa osallistua lastensa saamenkielisiin toimiin. Toimiksi vanhemmat ehdottivat ihan tavallista yhdessä tekemistä, leipomista ja laulamista. Kielen elvytyksen edistämässä vanhempien osallistuminen ja osallistaminen ovat erittäin tärkeitä.

V2: *Dat lei diekkár ja dasto lei dat vahkoloahpaleaira.*

H: *Mii dat lei?*

*V2: Buot giellabeasi mánát ja váhnemat ja bargit vulget gosa nu. Dat sáhtášii leat vaikko ovtta ija reaisu, ahte dieppe dušše sámástit ja livččii diekkár ahte áhčit ja eatnit maid vulget fárrui. Vaikko ovtta beaivvi, ahte dieppe sáhtášii vaikko láibut ja lávlut.*

V2: Se oli sellainen ja sitten oli tämä viikonloppuleiri.

H: Mikä se oli?

V2: Kaikki kielipesän lapset ja vanhemmat ja työntekijät lähtevät jonnekin. Se voisi olla vaikka yhden yön reissu, että siellä vain puhutaan saamea ja olisi sellainen, että isät ja äidit myös lähtevät mukaan. Vaikka yhden päivän, että siellä voisi leipoa ja laulaa.

(H 25.11.2014)

Kielipesäohjaajat suhtautuivat erittäin myönteisesti vanhempien ehdotuksiin. Heidän mielestään vanhempien ehdotusten huomioiminen olisi tärkeää. Saamelaisessa kasvatuksessa painottuu yhteisöllisyys ja näkemys siitä, että yhteisön aikuiset ovat tasavertaisessa asemassa kasvattaessaan lapsia yhteisön jäseniksi.

*V2: Dat lea gal somá, ahte váhnemat gáibidit dákkára, ahte dat boahdá váhnemiin dat gáibádusat dál.*

V2: Se on kyllä mukavaa, että vanhemmat pyytävät tällaista, että nämä tulee vanhemmilta nämä pyynnöt nyt.

(H 25.11.2014)

#### *Työntekijäresurssien riittävyys*

Kielipesäohjaajien mukaan kielipesässä tulisi olla tarvittava määrä työntekijöitä juuri toiminnan kielellisen funktion vuoksi. Kielipesä on myös päivähoitotoimintaa, jossa työntekijöiden aikaa menee päivittäisten askareiden hoitamiseen. Tällöin kielellinen fokus muuttuu ja toiminnalle tulee myös toinen ulottuvuus. Kielipesäohjaajien mukaan kielipesässä tulisi kuitenkin olla mahdollisuus ylläpitää kielellistä resurssia aktiivisesti koko ajan. Tällä tarkoitetaan jatkuvaa vuorovaikutusta ja sen mahdollistamista, jotta lapset kuulisivat kieltä ja puhuisivat sitä myös keskenään. Käytännössä tämä tarkoittaisi kielipesäohjaajien mukaan tarpeellista määrää kielipesäohjaajia, jotka ylläpitävät ja osallistuvat lasten toimintoihin mahdollisimman paljon.



*V1: Goittotge bargi sámásta siste, olgun, hivessegis, seanggas, iditbottus, boradeamis, juohke sajis. Dat lea gal hástalus oaččut mánáid sámástit gaskaneaset. Diesa gal livččii buorebut dilli jus livčče (eanet) bargit. Okta sáhtásii leat doppe sámasteamen mánáiguin ja leat dat giellapoles, muhto go mii fertet álo leat gievkkanis iditbihhtá, boradeami ja gaskabihtá rabkaneamin.*

V1: Kuitenkin työntekijä puhuu saamea sisällä, ulkona, vessassa, sän-gyssä, aamutuokiossa, ruokailussa, joka paikassa. Se on kyllä haaste saada lapset puhumaan saamea keskenään. Siinä nyt tulisi parempi ti-lanne jos olisi (enemmän) työntekijöitä. Yksi voisi olla siellä puhumassa saamea lasten kanssa ja olla se kielipoliisi, mutta kun meidän täytyy aina olla keittiössä aamupalaa, ruokailua ja välipalaa valmistelemassa. (H 28.4.2015)

Tarvittava määrä työntekijöitä tukisi myös pienryhmäpedagogiikan toteuttamista. Mitä enemmän kielipesäohjaajia on, sitä enemmän heillä on mahdollisuuksia jakaa lapsia erilaisiin pienempiin ryhmiin ja tukea lasten yksilöllistä kielen oppimista. Esimerkiksi lasten parityöskentelyllä he voisivat edistää lasten kielen käyttöä ja altistaa lapsia enemmän keskustelulle. Lisäksi he voisivat ottaa lapsia erilleen ja tukea lasta käyttämään kieltä esimerkiksi käyttämällä kuvakerrontaa apuna. Mikäli työntekijöitä on liian vähän, mah-dollisuuksia näihin kielen omaksumista tukeviin toimiin on vähemmän. Siten kielipesässä ei työntekijämääräksi riitäkään, vain se, jolla pystytään hoitamaan päivähoidon ensisijaisiin kuuluvat rutiinit. Työntekijämäärät tulisi mitoittaa myös kielellisten tavoitteiden mukaan.

*V1: Dat lea okta hástalus dat giella. Jus livčče dat (lasse) bargi nu sáhtásii eambo doallat mánáid guovttá, (livčče) dat áigi, ahte beassá ságastallat ja mánná sáhtá eambo muitalit man nu gova birra.*

V1: Tämä on yksi haaste tämä kieli. Jos olisi se (lisä) työntekijä niin voisi enemmän pitää lapsia kahdestaan, (olisi) sitä aikaa, että pääsee keskustelemaan ja lapsi voi enemmän kertoa jostain kuvasta. (H 28.4.2015)

Kielipesäohjaajat mainitsivat miesohjaajien puuttumisen kielipesätoiminnasta. Kielipesäohjaajien mukaan lapset tarvitsevat tasapuolisesti miehen ja naisen mallia varhaiskasvatuksessa. Saamelainen varhaiskasvatus pohjautuu naisen ja miehen väliselle tasa-arvoisuudelle.

*VI: ...muhto lean gal dávjá smiehtan abte jus livčče dievdobargi, sus varra livččii diekkár, nugo mun oainnán ruovttus, vaikko galggašii čorget dahje juoidá nu áhčči gal hutká álo juoidá man sáhtttá buđaldallat mánáiguin. Abte hei sáhtášiiigo dás, gávdná juoga hiuspinni, nugo dás dahkat juoga ritsa mánáiguin ja mánát leat joojoo vaultsít siistii!! Abte boabtágo sis nugo dakkár earálágan jurdagat ja ideat, maid sáhtttá dudjot ja...*

VI: Mutta olen kyllä usein miettinyt, että jos olisi miestyöntekijä, hänellä varmaan olisi sellainen, niinkuin mina näen kotona, vaikka pitäisi siivota tai jotain, niin isä kyllä keksii aina jotain mistä voi leikkiä lasten kanssa. Että hei voisiko tästä, löytää jonkun hiuspinnan, niin kuin tästä tehdä ritsan lasten kanssa ja lapset ovat joojoo vaultsít siistii! Että tuleeko heillä niin kuin sellaisia erilaisia ajatuksia ja ideoita mistä voi tehdä käsitöitä ja...

(H 12.5.2015)

Miespuolisista kielipesäohjaajista on pula, eikä yhdessäkään saamenkielissä kielipesässä ole tällä hetkellä miesohjaajia työssä joitakin satunnaisia sijaisia lukuun ottamatta. Kielipesäohjaajat pohtivat mahdollisuutta kiertävän miespuolisen kielipesäohjaajan palkkaamiseen.

*VI: Iigo dat dievdu sáhtášii leat okta bargi gii johtá álo? Nugo diekkár johtimánáiddivššar, abte dat lea ovtta beaivvi vaikko dáppe de dat vuol-gá (paikkakunnan nimi poistettu), abte ii leat beaivvalaččat ovtta sájis.*

VI: Eikö se mies voisi olla yksi työntekijä, joka kiertää aina? Niin kuin sellainen kiertävä lastenhoitaja, että hän on yhden päivä vaikka täällä ja sitten lähtee (paikkakunnan nimi poistettu), että ei ole päivittäin samassa paikassa.

(H 12.5.2015)

### *Työnkierto*

Kielipesäohjaajat mainitsivat myös työnkierron mahdollisuuden. He olisivat valmiita lähtemään vaihtotyöntekijöiksi toiseen kielipesään oppimaan uusia käytänteitä ja toimintamalleja kielipesätyöhön. Vaihtoajatuksen yhteydessä he painottivat alkuperäiskansan yhteisöllisen ajattelutavan mukaan vasta-  
vuoroista toimintaa vaihdon aikana. He itse eivät halunneet olla vain saajan asemassa, mutta halusivat myös antaa itse takaisin.

*H: Dashan leige sáhka, ahte livččii suohttas vuolgit fitnat diekkár lonohallan bargin.*

*V1: Nuba ja maid, ahte justa oaidnit ahte mo sii leat hutkan muhtun ášši mii dappe sáhtta leat hástalus dahje nugo ahte oážžu addit ja oážžu juoida.*

H: Siitähän olikin puhetta, että olisi mukava lähteä käymään sellaisena vaihtotyöntekijänä.

V1: Niinpä ja myös, että juuri nähdä miten he ovat tehneet jonkin asian, mikä täällä voi olla haasteellinen tai niin kuin että saada antaa ja saada jotain.

(H 9.10.2014)

### *Kielikoulutukset ja kielimestarin tuki*

Kielipesäohjaajat olivat erittäin aktiivisia osallistumaan koulutuksiin. He olivat osallistuneet moniin koulutuksiin työvuosiensa aikana. He toivoivat pääsevänsä tulevaisuudessa osallistumaan erityisesti kielenhuoltoon liittyviin koulutuksiin. Kuten yleisesti kielikylyvyssä, myös kielipesässä kielipesäohjaajat ymmärsivät heidän oman rikkaan ja hyvän kielitaitonsa olevan keskeisessä roolissa lasten kielen omaksumisessa. Kielipesäohjaajat painottivat, että jokaisen tulisi päästä osallistumaan koulutuksiin omien vahvuuksiensa mukaan.

*H: Makkár skuvlejumit din mielas dan giela birra sáhtáši leat giellebeassebargiide?*

*V1: Mun gal háliidivččen diekkár giellaohpuid váttis áššiin nugo suomagillii sáhtán dadjat vaikko diekkár hámiid go áitinäsi, hoitajanasi.*

V2: *Diekkár giellaoahppu.*

V1: *Jotkut semmoset syventävät opinnot...*

H: Millaisia koulutuksia teidän mielestä tähän kieleen liittyen voisi olla kielipesätyöntekijöille?

V1: Minä haluaisin sellaisia kieliopintoja vaikeista asioista niin kuin suomeksi voi sanoa sellaisia muotoja kuin äitinäsi, hoitajanasi.

V2: Sellaista kielioppia.

V1: Jotkut sellaiset syventävät opinnot...

(H 16.6.2015)

Lisäksi kielipesäohjaajat esittivät ajatuksen kielimestarin tuesta heidän päivittäisessä työssään. Heidän mukaansa kielipesällä voisi olla omat kielimestarinsa, eräänlaiset kielikummit, joilta voisi kysyä neuvoa kieleen liittyvissä asioissa. Tällainen kielimestari voisi auttaa myös murteisiin ja paikallisiin sanoihin liittyvissä kysymyksissä. Saamen kielen elvyttämisessä on kyse myös paikallisen murteen elvyttämisestä ja säilyttämisestä.

V2: *Dat giellameašttir vel.*

H: *Man láhkai giellameašttir?*

V2: *Diesa jus don it diede man nu amas sáni, don sáhtát sutnje ringet.*

*Dat galggašii leat juohke giellabeasis.*

V2: Se kielimestari vielä.

H: Millä tavalla kielimestari?

V2: Siihen jos sinä et tiedä jotakin outoa sanaa, sinä voit hänelle soittaa.

Se pitäisi olla jokaisessa kielipesässä.

(H 16.6.2015)

Kielipesäohjaajat pitivät tärkeänä myös kieliympäristön laajentamista. He toivoivat, että palveluita voisi saada saamen kielellä myös muualla yhteisössä. Heidän ajatuksensa olivat linjassa vanhempien toiveiden kanssa siitä, että kieliympäristöä voitaisiin laajentaa myös kielipesän ulkopuolelle. Kielipesäohjaajat toivoivat, että tulevaisuudessa kaupassa voisi asioida saameksi ja että lasten neuvolapalveluita tarjottaisiin saameksi.

*V2: Mun sávan, abte boahtevuodas gávppis lea diekkár bargi, gii maid sámásta ja sáhtta leat vejolaš, abte dáppe fitná divššár, geas maid lea giellamáhttu.*

V2: Minä toivon, että tulevaisuudessa kaupassa on sellainen työntekijä, joka myös puhuu saamea ja voi olla mahdollista, että täällä käy sellainen hoitaja, kenellä myös on kielitaito.

(H 16.6.2015)

## 6 Pohdinta

### 6.1 Yhteenveto

Tutkimukseni keskeinen tehtävä oli kuvata saamenkielistä kielipesää osana alkuperäiskansojen kielen elvytystoimintaa. Keskityin yhteen kielipesän toimintaan ja sen käytänteisiin osana saamelaista varhaiskasvatusta.

Asetin tutkimukselleni yhden pääkysymyksen ja sille kolme alakysymystä. Pääkysymykseni oli ”Miten saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan pohjoissaamenkielisessä kielipesässä?” Alakysymyksissä etsin vastauksia siihen, millaisista toiminnoista saamenkielinen kielikylpy kielipesässä rakentuu, miten saamen kielen käyttöä tuetaan ja elvytetään kielipesän toiminnoissa sekä miten saamenkielistä kielipesää tulee kehittää kielipesäohjaajien käsitysten mukaan.

#### **Miten saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan pohjoissaamenkielisessä kielipesässä?**

Hankin tutkimusaineistoni useampaa aineistonhankintatapaa käyttäen. Havainnoin kielipesän toimintaa, kirjoitin tutkijanpäiväkirjaa sekä haastattelin kielipesäohjaajia. Halusin tuoda esille kielipesäohjaajien näkemykset kielipesän toiminnasta, koska he ovat keskeisimpiä kielipesän toteuttajia ja asiantuntijoita. Tutkimushenkilöikseni valituilla kielipesäohjaajilla on monipuolinen kielipesätoiminnan tuntemus ja käytännön osaaminen. He ovat erityisiä asiantuntijoita senkin johdosta, että kielipesätoiminnalta puuttuvat sitä ohjaavat yhtenäiset suunnitelmat. Kielipesäohjaajien haastatteluista ilmeni heidän vahva sitoutumisensa saamen kielen elvyttämiseen ja kielipesätoiminnan toteuttamiseen.

Havainnoinnit toteutin seuraamalla kielipesän arkipäivän toimintaa yhden kielipesävuoden aikana. Toteutin kaksi tutkimusjaksoa, joista toinen sijoittui

syksyyn 2014 ja toinen kevääseen 2015. Havaintojeni mukaan saamenkielisen kielikylvyyn toteutus kielipesässä perustuu saamelaiseen kasvatukseen ja sen kulttuurisiin arvoihin.

## **1. Millaisista toiminnoista saamenkielinen kielikylpy kielipesässä rakentuu?**

Tarkastellessani kielipesän toimintaa jaoin sen ensisijaisiin ja toissijaisiin toimintoihin. Nämä toiminnot toteutuivat kielipesässä käsi kädessä eikä toista ole ilman toista. Ensisijaiset toiminnot koostuivat päivittäiseen huolenpitoon, hoivaan ja välttämättömiin toimiin liittyvistä toiminnoista kielipesässä. Näitä olivat päivittäiset tilanteet, ruokailu, päiväunet ja ulkoilu. Kaikkia näitä toimia läpäisi saamenkielinen toiminta nojautuen saamelaiseen kulttuuriin.

Toissijaiset toiminnot olivat kielipesän suunniteltua toimintaa. Toissijaisia toimintoja oli mahdollisuus siirtää tai muuttaa tarpeen vaatiessa, kun taas hoivaan ja huolenpitoon liittyviä ensisijaisia toimintoja ei voida siirtää. Ne toteutetaan päivähoitossa joka päivä. Tutkimukseni mukaan saamenkielisen kielipesän toissijaisia toimintoja olivat teematyöskentely toiminnan pohjana, ohjattu aamupiiri, kerronta ja satujen maailma, kielitaitoa kehittävät leikit ja tehtävät, vierailijat kulttuurisillön tuojina sekä vuotuiskiertoon liittyvät toimet kielipesässä. Tutkimustulokset osoittavat, kuinka saamen kieli ja kulttuuri nivoutuivat yhteen kielipesän käytänteissä.

## **2. Miten saamen kielen käyttöä tuetaan ja elvytetään kielipesän toiminnoissa?**

Tutkimukseni osoitti, että saamen kielen käyttöä tuettiin kaikissa kielipesän ensisijaisissa ja toissijaisissa toiminnoissa. Ensisijaisissa toiminnoissa kielen tukeminen tuli esille päivittäisissä tilanteissa, kuten pukeutumisessa ja siirtymistilanteissa sekä ulkoilussa ja päiväunilla. Kielipesäohjaajat käyttivät erilaisia leikkejä, saamelaisia lauluja ja loruja, joiden avulla he tukivat lasten saamen kielen omaksumista, mutta samalla tukivat myös lasten oman toiminnan ohjautuvuutta. Näin kielipesäohjaajat painottivat kahta osa-aluetta, kieltä ja toimintaa, yhtäaikaaisesti. Ensisijaisista toiminnoista ruokailussa painotettiin myös lasten omaa kielen käyttöä painottamalla toiminnassa keskustelua. Kielipesäohjaajat ylläpitivät saamenkielistä keskustelua ruokailun aikana.

Esimerkiksi lasten pyytässä ruokaa, ohjaajat johdattivat lapset esittämään pyyntönsä saameksi esittämällä positiivisessa hengessä, etteivät ymmärtäneet tai kuulleet lasten suomenkielisiä pyyntöjä. Lapset vaihtoivat kielen saameksi ja keskustelu jatkui. Kielipesäohjaajat olivat hyvin tietoisia kunkin lapsen saamen kielen taidosta ja tiesivät, millaista puhetta he saattoivat odottaa lapsen käyttävän. He pitivät tärkeänä, että koskaan lapsilta ei vaadittu liikaa, mutta lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen hengessä kannustettiin lapsia toimimaan kielen kanssa koko ajan siten, että he oppisivat aina vähän lisää.

Tutkimukseni mukaan saamen kieltä tuettiin ja vahvistettiin myös kielipesän toissijaisissa toiminnoissa. Toissijaiset toiminnot olivat sekä kielellisten että kulttuuristen tavoitteiden kohteena. Teemaopetus mahdollisti suurempien kielellisten kokonaisuuksien suunnittelun ja pitempiaikaisten tavoitteiden tekemisen. Tutkimustulokset osoittavat, että teemaopetus mahdollisti tavoitteellisen saamen kielen omaksumisen ja käytön tukemisen saamelaisessa kulttuurisessa viitekehityksessä. Kielipesäohjaajat pystyivät luomaan saamelaiseen kasvatukseen ja sen kulttuuriin perustuvia kokonaisuuksia teemaopetuksen avulla. Tutkimusvuoden aikana kielipesässä oli luonnon vuotuiskiertoon liittyviä teemoja, kuten luonnon muuttuminen, auringon kierto, eläinten valmistautuminen talveen ja poronhoito, vuodenaikojen mukaan. Syksyllä esimerkiksi tunnistettiin eläinten jälkiä pihasuunnistuksen avulla.

Lisäksi tutkimukseni osoitti, että aamupiiri oli kielipesän arkeen vakiutuisesti kuuluva suunniteltu opetuskokonaisuus, jossa painotettiin kielen omaksumisen tukemista ja saamelaisen kasvatuksen kulttuurisia arvoja. Aamupiirissä tehtävät kannustivat lapsia käyttämään saamea ymmärtämisen lisäksi. Esimerkiksi keskustelutehtävissä ja peleissä lasten oli helppo kuvien avulla edetä sanoen aluksi vaikka vain yhden sanan saameksi. Aamupiirin lisäksi kielitaidon kehittymistä tuettiin erilaisilla leikeillä ja tehtävillä, jotka olivat myös osa lasten vapaata toimintaa kielipesissä. Barbileikeissä barbeille oli ommeltu koristenauhoja vaatteisiin ja yhdessä oli sovittu, että kun barbit ovat pukeutuneet näin, he puhuvat saamea. Yhdessä oli keksitty myös joikuhippa-leikki, jossa joikaaminen oli turva.

Tutkimukseni toi esille, että kielipesän toiminnan luonteeseen kuului yhteisöllinen kasvattaminen. Vierailijat kielipesän toissijaisena toimintona toivat kielipesään kulttuurista ja kielellistä sisältöä ja näin tukivat saamen



kielen käyttöä ja elvyttämistä kielipesässä. Lähiympäristön vierailijat opettivat käytännön toimia, kuten suopunginheittoa ja leipomista. Eri organisaatioiden vierailijat pitivät laulutyöpajoja ja tukivat myös kielipesäohjaajien toimintaa, esimerkiksi lahjoittamalla iPadin kielipesän käyttöön.

Saamen kielen elvytys osoittautui kielipesän toiminnan perustaksi, jota kielipesäohjaajat toteuttivat monenlaisin tavoin ja käytännöin työskennellessään kielipesässä. He myös sitoutuivat kielipesän perheet tiiviisti toimintaan mukaan ja liittivät kielipesän laajemminkin osaksi saamelaista yhteisöä.

### **3. Miten saamenkielistä kielipesää tulee kehittää kielipesäohjaajien käsitysten mukaan?**

Kysyin kielipesäohjaajien näkemyksiä kielipesän kehittämisestä. Heidän vastauksinaan antamansa kehittämisideat jaoin kahteen teemaan. Esille nousi yhtäältä ulkoisten toimintojen ja toisaalta sisäisten toimintojen kehittämistarpeet. Toiminnan ulkoisina kehittämisen kohteina kielipesäohjaajat pitivät kielipesän tiloja, ympäristöä ja rakennusta, kielipesäkoordinaattorin tukea ja materiaaleja. Toiminnan sisäisinä kehittämistoimina kielipesäohjaajat pitivät vanhempien ja isovanhempien vahvempaa sitouttamista kielipesän toimintaan, työntekijäresurssien riittävyyttä ja työnkiertoa sekä kielikoulutusta ja kielimestarin tukea.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia**

Tutkimuksen teon tärkeimpänä arvioinnin kohteena voidaan pitää kysymystä tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta liittyy filosofisiin kysymyksiin, jotka ovat osa tietoteorian eli epistemologian alaa. Tietoteorian perimmäisenä ajatuksena on selvittää, miten tietoa voidaan saavuttaa ja millä perusteella tietoa voidaan pitää totena. (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 163.) Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista löytyy erilaisia käsityksiä (Tuomi & Sarajarvi 2002, 131). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden mittaaminen koskettaa kuitenkin

koko tutkimusprosessia, ei ainoastaan tutkimustuloksia. Michael Pattonin (1990, 461) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: 1) minkälaisilla tutkimusmetodeilla on varmistettu pätevyys, täsmällisyys ja rehellisyys; 2) miten tutkijan näkemykset, kokemukset ja valmiudet tulevat esille sekä 3) miten tieteen paradigmaattiset oletukset tukevat tutkimusta.

Perinteisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mitattu sen toistettavuudella (*reliability*) sekä pätevyydellä (*validity*). Näiden soveltamisesta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on käyty viime aikoina laajaa keskustelua. (Eskola & Suoranta 2000, 211; Heikkinen & Syrjälä 2006, 148; LeCompte & Preissle 1993, 332.) Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincolnin (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia voidaan mitata havainnoinnin vakaudella (engl. *stability of observations*), toiminnan samankaltaisuudella (engl. *parallel forms*) ja eri arvioitsijoiden välisellä toistettavuudella (engl. *inter-rater reliability*). Cohen, Manion ja Morrison (2007, 134) huomauttavat, että validiuden osoittaminen on kaiken koulutuksellisen tutkimuksen koetinkivi. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella kuvailun pätevyyttä (engl. *descriptive validity*), tulkinnan pätevyyttä (engl. *interpretive validity*), teorian pätevyyttä (engl. *theoretical validity*), yleistettävyyttä (engl. *generalizability*) ja arvioinnin pätevyyttä (engl. *evaluative validity*) (Maxwell 1992).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huolellisesti ja johdonmukaisesti kuvaamaan tutkimusprosessini. Tutkimusraportissa olen esitellyt työni teoreettisen perustan, tutkimuksen empiiriset vaiheet mukaan lukien aineistonhankinnat, tutkimustulokset tutkimuskysymyksiin vastaten sekä omat johtopäätökseni. Tutkimuksen aineiston keräsin kahdessa eri jaksossa kielipesän toimintavuoden 2014–2015 aikana. Etnografisen tutkimustavan mukaan pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta mahdollisimman pitkällä tutkimusjaksolla. (Syrjäläinen 1990, 281.) Aineisto kokosin haastattelemalla kielipesäohjaajia ja havainnoimalla kielipesän arkea. Haastattelut toteutin ryhmä- ja yksilöhaastatteluin (N=8) ja havainnoinnit seuraamalla kielipesän arkipäiviä (N=11). Pidän samalla tutkijan päiväkirjaa.

Pyrin tutkimuksessani hyvään aineisto- ja menetelmätriangulaatioon käyttämällä tutkimuksen aineistonkeruussa sekä havainnointia että haastatteluita toisi-

aan täydentävinä menetelminä. Havainnointia suoritin kokopäiväisesti aamu- ja iltapäivinä, jotta sain täydellisen kuvan kielipesän toiminnan toteuttamisesta. Lisäksi tutkimusjaksot syksyllä ja keväällä ajoittuivat siten, että lasten kielitaito karttui, ja näin kielipesäohjaajien monipuolinen pedagoginen toiminta tuli esille tutkimuksessa. Haastattelut suoritin yksilöhaastatteluina, ryhmähaastatteluina ja parihaastatteluina. Haastatteluihin osallistuivat kaikki kielipesän työntekijät. Tämä toi haastatteluihin tutkimusaineistona monipuolisuutta.

Kielikylpytutkimus ulottuu kahden eri tieteenalan kielitieteen ja kasvatustieteen kentälle. Tämä asettaa tutkimuksen toteuttamiselle monenlaisia vaatimuksia. Hyvään teoriatriangulaatioon pyrin yhdistämällä kasvatustieteen tutkimukseeni myös kielitieteen näkökulman. Kielikylpyä koskettavaa tutkimusta ei voi tehdä ilman ymmärrystä lapsen kielen omaksumisesta. Kielikylvyn pedagogiikan kehittäminen on sidoksissa siihen, miten lapsi omaksuu kieltä ja millaisissa konteksteissa. Tutkimukseni teoriatriangulaatiota tukee kasvatukseen, kielen omaksumiseen ja kielen elvytykseen perustuva monipuolinen teoriapohja.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on kuin käsityöläinen, joka yhdistelee ja työstää saamastaan tiedosta kokonaistulkinnan, teoksensa (ks. Rantala 2005, 99–100). Tutkija toimii ikään kuin suodattimena, jonka välityksellä tutkimus muokkautuu ja löytää muotonsa. Käsityöläiset eivät tee kahta täysin samankaltaista teosta, eikä etnografinen tutkimus näin ollen ole täysin toistettavissa uudelleen. (Linkola 2014, 202.) Maria Saarela-Kinnusen ja Jari Eskolan (2015, 185) mukaan tapaustutkimuksessa kuitenkin voidaan tavoitella analyyttistä yleistämistä, jolloin pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen.

### *Etiikka*

Alkuperäiskansatutkimuksessa tutkijan rooli on vahvasti esillä ja tutkija joutuu pohtimaan omaa rooliaan kriittisesti (Länsman 2008, 87–88; Seurujärvi-Kari 2012, 119–120). Kulttuurin sisäisen tutkijan eduiksi voidaan ajatella tutkimusyhteisön tuntemisen eli sen arvojen, sosiaalisen verkoston asenteiden ja ihmisten tuntemisen (ks. Pasanen 2015, 55). Kulttuurin sisäisen tutkijan etuna on myös se, että hän tuntee yhteisöstä nousevat tutkimus- ja kehittämistarpeet. Näistä eduista huolimatta kulttuurin sisäisen tutkijan on pohdittava

perusteellisesti myös tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Erityisesti on syytä pohtia alkuperäiskansan oikeutta määritellä, mitä tieto on ja miten sitä käsitellään sekä toisaalta kenelle sitä jaetaan. (Mustonen 2012, 261; Seurujärvi-Kari 2012.) Lisäksi alkuperäiskansatutkimuksen etiikkaa voidaan tarkastella kysyen, onko tutkimustulokset hyväksytetty etukäteen yhteisössä ja jaettu myöhemmin yhteisön käyttöön (engl. *sharing knowledge*) (Smith 1999, 16).

Bullin (2002, 18) mukaan alkuperäiskansoihin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä vaatimuksia ovat tiedotusvastuu, sitoutuminen ja paikallinen osallistuminen. Saamelaistutkimuksen haasteena on se, että yhteisössä on hankala löytää tutkimuskohteiksi instituutioita, joihin kulttuurin sisältä tulevilla tai muuten yhteisöstä tulevilla tutkijoilla ei olisi henkilökohtaisia siteitä (Nystad 2003 20–22; Storjord 2008). Tämä johtuu saamelaisyhteisön pienestä koosta ja laajoista sukulaisuusverkostoista, jotka ovat hyvin tärkeitä saamelaisyhteisölle. Tämän tutkimuksen yksi eettinen valinta on tutkimuskohteen yksittäisten tietojen, kuten henkilöiden nimien ja lukumäärän rajaaminen julkaistavan tiedon ulkopuolelle. Kulttuurin sisäisenä tutkijana pidän velvollisuutenani olla asettamatta tutkimuskohdetta tarpeettomaan valokeilaan. Tahdon kunnioittaa heidän työtään antamalla heille rauhan edelleen kehittää ja toteuttaa kielipesätoimintaa alati muuttuvassa tilanteessa.

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2000, 210–211, 213) mukaan tutkimusprosessin luotettavuudessa on kyse siitä, että tutkijan käsitteellistäminen ja tutkijan tekemät tulkinnot vastaavat myös tutkittavien käsityksiä. Tutkimusprosessin aikana olen esitellyt tutkimustani Saamentutkimuksen päivillä Inarissa marraskuussa 2014 sekä Saamen kielikylpy koulussa -koulutuksessa joulukuussa 2015. Lisäksi olen kirjoittanut aiheesta artikkelin AGON-lehden laajaan Uhanalaisten kielten revitalisaatio -numeroon huhtikuussa 2015. Tutkimuksen painoon meno hetkellä valmistelen artikkelia Saamen kielikylpy koulussa -julkaisuun. Olen näin pyrkinyt tuomaan tutkimusaiheeni oman yhteisöni käyttöön.

Kulttuurin sisäisenä tutkijana olen velvollinen tutkimuksessani tuomaan esille myös tutkijan positioni riskit. Kulttuurin sisäinen tutkija voi jättää kertomatta yhteisön kannalta epäedullisia tuloksia tai pyrkii korostamaan vain positiivisia tuloksia. Tutkija voi valita tutkimusaiheekseen vain yhteisön kannalta edullisia aiheita. (Gaup 2008.) Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun on kyse tutkijalle läheisten henkilöiden tai asioiden tutkimuksesta (ks.

myös Young & Barrett 2001, 149–150). Tämä tutkimus on tehty saamen kielen elvyttämisen viitekehyksessä. Kielen elvyttämisessä pyritään edistämään saamen kielen käyttöä ja omaksumista, jotta kielen puhujien määrä kasvaisi ja kielenvaihto pysähtyisi. Siltä osin tämä tutkimus pyrkii toimimaan osana näitä toimia ja tuomaan tähän viitekehykseen uutta tietoa. Tutkimusaiheen valinta pohjautui tutkijan omiin kielen elvytyksen kokemuksiin ja omaan pedagogiseen koulutukseen.

Vaikka lapset ja heidän toimintansa eivät olleet tässä tutkimuksessa varsinaisena kohteena, olivat he osa tämän tutkimuksen tapausta. Lasten toimintaa havainnoimalla seurasin kielipesän arkea ja arjessa esiintyviä saamen kielen elvytyksen tapoja. Pidänkin tärkeänä, että arvioin tutkimukseni eettisyyttä myös lasten tutkimuksen näkökulmasta. Geoffrey Millsin (2007, 107) mukaan lasten oikeuksien huomioonottaminen on tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä. Lapsitutkimuksessa eettisyyttä voidaan tarkastella tutkijan tapana kohdella yksilöitä, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa havainnoin kielipesän arkipäivän toimia olemalla läsnä kielipesän toiminnassa. Pyrin tekemään läsnäoloni kielipesässä hyvin luonnolliseksi osaksi lasten arkea. Vuorovaikutukseni lasten kanssa näissä tilanteissa lisäsi mielestäni lasten luottamusta tutkijan läsnäoloon.

Kiinnitin huomiota myös metodisiin valintoihin ja pyrin keräämään aineistoni havainnoimalla siten, että se ei millään tavalla kuormita lapsia tai vaikuta lasten toimintaan heidän omassa arjessaan. Lasten tutkimuksessa tärkeä eettinen näkökulma painottuu metodisiin valintoihin siten, etteivät ne millään tavalla tuota harmia lapsille psykologisesti tai emotionaalisesti (Fontana & Frey 2005, 715; Tomal 2003, 26). Havainnoin toimintaa etäältä. Toisaalta pienessä tilassa itsensä näkymättömäksi tekeminen on mahdotonta ja ehkä luonnotontakin – lapset kun haluavat olla ja oppia vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

## 6.3 Tulosten tarkastelua

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen tuloksia ja peilaan niitä työni alussa esitettyyn teoriaosaan. Esittelen tutkimuksessa esiin nousseet saamenkielisen

kielikyllyn piirteet kielipesässä varhaiskasvatuksen kontekstissa ja pohdin niiden yhteyttä kielenoppimiseen ja kielenelvytykseen sekä saamelaispedagogiikkaan. Tutkimukseni antaa mallin kielipesätoiminnasta, yhdistää sen vaihtoehtopedagogiseen kenttään ja syventää kielipesäpedagogiikan olemusta saamelaisessa varhaiskasvatuksessa.

### **Kieli ja saamenkielinen kielipesä kielenoppimisteorioiden valossa**

Saamen kielen omaksumista, käyttöä ja elvytystä painotettiin kielipesän ensisijaisissa ja toissijaisissa toiminnoissa. Ensisijaisissa toiminnoissa kieltä käytettiin arkipäivän rutiinien lomassa. Syksyllä uusien lapsien tullessa mukaan kielipesätoimintaan kielipesäohjaajat painottivat kielen omaksumista ja ymmärtämistä rutiinien ja toistojen avulla. Esimerkiksi aamupiiri oli samaan aikaan päivästä ja toistui aina samoilla tervehdyksillä ja kalenterin tutkimisella. Ruokailut, ulkoilut ja päiväunet toteutettiin aina samaan aikaan. Kielen harjoittaminen toteutui jatkuvasti virikkeellisessä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielipesän kielen omaksumisen tukeminen pohjautui näin sosiokulttuuriseen kielenomaksumisteoriaan.

Saamen kielen omaksumisessa, käytössä ja elvyttämisessä kielipesäohjaajat kiinnittivät huomiota myös kielen ankkuroitumiseen saamelaiseen kulttuuriin. Tämä ilmeni erityisesti luontoon ja saamelaiseen perinteisiin kuuluvien tehtävien ja toimintojen toteuttamisessa. Erityisesti laavustelupäivänä korostuivat saamelaisen kulttuurin ominaiset sanastot, kuten parkin hakuun ja vasanmerkkaukseen liittyvät sanat. Kielipesän kielen omaksumista tulisikin tutkimuksen tulosten mukaan tarkastella sosiokulttuurisen kielenomaksumisteorian valossa kolmesta näkökulmasta (ks. myös Vygotsky 1978, 1982, 1987).

Ensiksi kielipesässä mukana olevat toimijat, kielipesäohjaajat, vierailijat ja resurssihenkilöt, painottivat toimissaan lasten kanssa saamen kieltä ja tukivat sen omaksumista. Toiseksi kielipesän toimijoiden välinen vuorovaikutus ilmensi saamen kieltä ja tuki kielen omaksumista. Kielen käyttöön ja ymmärtämiseen suhtauduttiin myönteisesti valitsemalla positiivisia tapoja tukea kielen omaksumista. Leikit, lorut ja laulut kannustivat lapsia kielen käyttöön. Kolmanneksi kielipesän materiaalit oli pyritty luomaan sellaiseksi, että ne tukivat lapsen myönteistä kielen omaksumista. Kielipesäohjaajat olivat itse valmistaneet useita materiaaleja, sillä kielikylpymenetelmään pohjautuvia ja

kielipesään tarkoitettuja materiaaleja ei ollut saatavilla. Kielipesän symbolit olivat saamelaiseen kasvatukseen ja kulttuuriin liittyviä elementtejä. Tässä tutkimuksessa symbolit kuvastivat kielipesälle luotua fyysistä ympäristöä. Kielipesäohjaajat olivat panostaneet kielipesän ympäristöön. He arvostivat kielipesän luonnon läheisyyttä, kodan ja poroaidan sijoittamista piha-alueelle.

Edellä mainitut sosiokulttuurisen kielen omaksumisen näkökulmat (ks. myös Dufva 2013, 60) painottuivat kielipesän arjessa. Tutkimukseni pohjalta voidaan todeta, että ne tukivat myös Schumannin akkulturaatioteoriaa. Schumannin (1978) akkulturaatiomallin mukaan läheinen suhde kieleen tukee kielen omaksumista ja vastaavasti taas kaukainen suhde kieleen voi heikentää omaksumisen edellytyksiä. Kielipesän toiminnoista oli pyritty tekemään lapsille mahdollisimman myönteisiä. Esimerkiksi leikkikalut, puukot, suopungit ja mopot olivat välineitä, joita lapset käyttivät vapaa-ajallaankin. Myönteisillä toimilla pyrittiin lisäämään lasten myönteistä suhtautumista kieleen. Toisaalta myös vanhempien myönteistä suhtautumista ja osallistumista pyrittiin vahvistamaan. Vierailijat ilmensivät koko yhteisön myönteistä suhtautumista kieleen. Kielipesäohjaajat ymmärsivät, että saamelaisten assimilaatiopainotuksen historian vuoksi aihe oli herkkä ja kielen takaisin palauttaminen on pitkä ja aikaa vievä prosessi koko yhteisölle.

### **Saamen kielen elvytys kielipesässä antaa perustan kielipesäpedagogiikalle**

Kielikylpymenetelmä on todettu menestyksekkääksi menetelmäksi alkupe-räiskansojen kielen elvyttämistyössä. Saamen kielen elvyttämistyössä kielikylpymenetelmä on ollut käytössä erityisesti lasten parissa. (Olthuis ym. 2013; Pasanen 2015.) Alun perin kielisuihkutuksenomaisten, lyhyempikestoisten toimintojen myötä on päädytty kielipesiin, joissa lasten kielen omaksuminen on pitkäkestoista ja tavoitteellista. Tässä tutkimuksessa perehdyttiin kielipesässä toteutettavien pedagogisten ratkaisujen löytämiseen ja niiden kautta muodostamaan kuva tästä menestyksekkäästä toiminnasta saamen kielen elvyttämiseksi.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielipesä on vahvasti sidoksissa saamelaisyhteisöön, sen menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Kielipesäohjaajat ovat omalla toiminnallaan pyrkineet löytämään parhaat tavata tukea lasten kielen omaksumista yhteisössä, jossa kahden ja kolmen sukupolven takaiset assimi-

laatiokokemukset ovat edelleen läsnä. Skutnabb-Kangas (2000, 311–312) painottaa, että pakotettu oman äidinkielen menettäminen aiheuttaa henkisen trauman yhteisölle ja sen jäsenille ja lapset, jotka menettävät äidinkieltensä, joutuvat pakotetuksi siirtymään toiseen kieli- ja kulttuuriryhmään. Tässä yhteydessä Skutnabb-Kangas on ottanut esille YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen (1948), jonka mukaan henkisen trauman aiheuttamista ja lasten pakotettua siirtämistä toiseen ryhmään voidaan pitää kansanmurhan toteutuksena. Tässä tutkimuksessa aihe liittyy osaksi kielen elvytyksen viitekehystä ja ympäristöä, jossa kielipesäohjaajat toimivat. Ylläpitäessään vahvaa sidettä saamelaisyhteisöön kielipesäohjaajat kohtaavat saamen kieleen liittyviä tunteita ja ajatuksia, jotka ovat syntyneet kielenvaihdon yhteydessä.

Tutkimukseni osoittaa, että kielipesässä toteutetaan erityislaatuista, vuosikymmenien aikana hioutunutta pedagogiikkaa, jolla on omat edellytyksensä ja reunaehdonsa (ks. myös Harju-Luukkainen 2007). Kielipesän käytännön toteutusta ovat vuosien ajan leimanneet marginaalissa toimimisen haasteet, kuten jatkuvat muutokset ja epävarmuus. Näistä haastavista olosuhteista huolimatta kielipesäohjaajat ovat aktiivisesti ylläpitäneet ja kehittäneet kielipesän omaleimaisia käytänteitä.

Tutkimukseni tulosten pohjalta voidaan luoda käsite ”kielipesäpedagogiikka”. Olen kehittänyt kielipesäpedagogiikan mallin, jonka kuvaan symbolisesti kompiopallona saamelaisessa ympäristössä (ks. Kuvio 6). Mallin taustalla olevat saamen päävärit korostavat kielipesäpedagogiikan saamelaista ja kielen omaksumisen viitekehystä: saamen kielen elvytystä, saamelaiskulttuuria, saamelaiskasvatusta ja kielen omaksumista. Saamen pääväreistä punainen symbolisoi tulta, vihreä maata, keltainen aurinkoa ja sininen vettä. Näiden neljän päävärin ja päätehtävän keskellä on komsiopallo, joka saamelaisessa kulttuurissa tarkoittaa lapsille annettavaa suojelusesinettä. Hopeisesta pallosta roikkuu laukkasia, jotka heleällä äänellä pitävät pahat henget ja maahiset loitolla. Se kiinnitetään komsioon, sänkyyn, vaunuihin tai kantokoppaan.

Komsiopallo kuvastaa kielipesäpedagogiikkaa, joka toiminnoillaan tuo lapsille turvan oppia saamen kieltä saamelaisessa ympäristössä. Kielipesäpedagogiikka on kuvion komsiopallo. Tutkimukseni tulosten pohjalta olen rakentanut komsiopalloon yhdeksän laukkasta, parittoman määrän, kuten komsiopalloissa aina on. Laukkaset kuvaavat kielipesäpedagogiikan perus-



periaatteita, toimintoja, joiden avulla kieltä omaksutaan kielipesässä. Näitä toimintoja ovat: kielipesän ensisijaiset toiminnot, luonnon vuotuiskiertoon perustuva toiminta, yhteisö ja vierailijat voimavarana, pienryhmäpedagogiikka, teemaopetus, aamupiiri, kielen omaksumista tukevat leikit, sadut ja kerronta sekä materiaaliressussit.



Kuvio 6. Kielipesäpedagogiikan malli.

Kielipesäpedagogiikka sijoittuu kielikylpymenetelmien sateenvarjon alle. Se on yksi varhaisen täydellisen kielikylvyn toteuttamisen muoto, joka toimii mallina saamen kielen elvyttämisestä kielikylpymenetelmää käyttäen. Se osoittaa, että kielipesillä on oma erityislaatuinen pedagoginen otteensa, joka perustuu vahvasti saamelaiseen kasvatukseen ja saamelaiskulttuuriin sekä kielen elvytykseen ja kielen omaksumiseen.

### Saamelainen varhaiskasvatus ja kielipesäpedagogiikka vaihtohtopedagogioiden valossa

Varhainen täydellinen saamenkielinen kielikylpy on saamelaiseen arvopohjaan perustuva menetelmä, jota käytetään alle kouluikäisille tarkoitetuissa kielipesissä. Tutkimukseni mukaan saamen kielen pedagogisista menetelmistä kielipesässä voidaan käyttää nimeä ”kielipesäpedagogiikka”. Kielipesäpeda-

gogiikka voidaan määritellä osaksi saamelaispedagogiikkaa, joka käsittää kaiken saamen kielen opetuksen ja kasvatuksen reunaehdot. Tutkimukseni osoittaa, että kyseessä on saamelaisille kasvatustilanteille ratkaisuille perustuva toiminta. Tältä osin tutkimukseni tulokset kielipesäpedagogiikasta saamelaispedagogiikan osa-alueena voidaan opetussuunnitelmatasolla kytkeä myös osaksi vaihtohtopedagogioiden kenttää.

Varhaiskasvatussuunnitelma (Stakes 2005, 42) toteaa vaihtohtopedagogioista seuraavaa:

*Varhaiskasvatus voi perustua erilaisille pedagogisille tai kasvatustilanteille ratkaisuille, joita ovat mm. Steiner-, Montessori-, Freinet- ja Reggio Emilian pedagogiset ratkaisut.*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ollaan tutkimuksen teon aikana uudistamassa ja uudet perusteet (Opetushallitus 2016b) jatkavat samaa linjaa, jolloin saamelaispedagogiikka ja myös kielipesäpedagogiikka voisivat näyttäytyä omana varhaiskasvatuksen kokonaisuutenaan. Vaihtohtopedagogisten suuntausten pohjalla olevat kasvatustilanteet näkemykset määrittelevät mitä ja millä tavalla kasvatusta toteutetaan. Silcockin (1999) näkemyksen mukaan kasvatustilanteilla suuntauksilla on monia yhtymäkohtia, mikä tekee niiden arvoasetelmien ja käytännön toiminnan määrittelemisen vaikeaksi. Toisaalta erityisesti Suomessa opettajalla on laaja autonomia ja pedagoginen vapaus, eikä vaihtohtopedagogisten suuntausten tarkoituksena ole asettaa vain tiettyjä opetusmenetelmiä hyväksytyiksi (ks. esim. Paalasmaa 2014). Kyseessä on pikemminkin arvoasetelmien mukaisten lähestymistapojen valitsemisesta ja hyväksi kokemisesta sekä yhteisön että yksilön tasolla.

Myös Skinnari (2001, 102) tunnistaa monia yhtäläisyyksiä useimmissa vaihtohtopedagogiikoissa. Hän painottaa, että nykypäivänä ihmisyyden heräämisessä ja sen konkretisoitumisessa tarvitaan monien pedagogisten ajatustapojen välistä vuoropuhelua ja yhteistyötä. Kielipesäpedagogiikka ja saamelaispedagogiikka ovat osa pedagogista kenttää ja sen toteuttamisessa on tässä valossa oleellista pohtia, miten ja millaista vuoropuhelua tulisi toteuttaa, jotta se toteutuisi parhaimmalla mahdollisella tavalla.

Vaihtoehtopedagogiikat näyttävät kasvatusideologiassaan nojautuvan yksilön vapauden ja valintojen korostamiseen. Saamelaisessa kasvatuksessa lapsi on perinteisesti pyritty kasvattamaan huomaamaan eri asioiden välillä vallitsevan yhteyden. Näin uusi asia osattaisiin sitoa aiemmin opittuun. Ydintavoitteena on kasvattaa lasta siten, että hän kykenee mahdollisimman monipuolisesti hyödyntämään omaa lahjakkuuttaan ja parantaa sen avulla elämänlaatuaan. (Aikio 2010, 46–47.)

Saamelaisen kasvatuksen ja Maria Montessorin ajatukset ihmisen kasvatamisesta osaksi luonnon kiertokulkua ja pyrkimyksestä rauhanomaiseen yhteisöllisyyteen ovat lähes yhteneväiset. Kysymys ei ole valmiiden vastausten opettamisesta tai tiedon ja arvojen ulkoa oppimisesta, vaan pikemminkin ihmisen sisäisestä kasvusta, jota kasvatusta tukee kokonaisvaltaisesti.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa vaihtoehtopedagogisten suuntauksien valossa nousee esille tarve omanlaisen toiminnan kehittämiseksi. Saamenkielinen kielipesätoiminta vaikuttaa kamppailevan suurien haasteiden edessä yrittäessään toimia osana kunnallista päivähoitotoimintaa. Toisaalta taas yhdistyksillä on hyvin rajalliset resurssit hallinnoida kielipesien toimintaa. Saamelainen kielikylpy perustuu saamelaiseen kasvatusideologiseen näkemykseen, ja se tulisi olla myös toiminnan järjestäjän lähtökohta ja arvoperusta.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen kenttä on hyvin heterogeeninen ja monet toteutusta koskevat ratkaisut on tehty paikallisiin oloihin sopiviksi. Ensisijaisesti saamelaista varhaiskasvatusta tulisi käsitellä kokonaisuutena. Sekä kielipesät että saamenkielinen päivähoito toteuttavat saamelaiseen kasvatusideologiaan perustuvaa kasvatusta ja näin toteuttavat saamelaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Lainsäädännön ja suunnitelmien kannalta asia ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen. Kuten jo aiemmin luvussa 3 toin esille, saamelaislapsilla on laillinen oikeus äidinkieliseen päivähoitoon ja hoidon järjestämisvastuu on kunnilla. Kielen elvytyksen parissa olevilla saamelaislapsilla ei tätä oikeutta ole.

### **Kielipesän kehittäminen tukemaan saamelaisyhteisöä**

Kielipesäohjaajien näkemysten mukaan kielipesää voidaan kehittää useista eri suunnista. Kielipesän saamelaiseen kulttuurin pohjautuva ympäristö loisi kielipesäohjaajien mukaan rikkaaseen kielen omaksumiseen herättelevän ympä-

ristön. Sosiokulttuurisen kielenomaksumisteorian mukaan tämä on yksi kielen omaksumisen edellytyksistä (ks. Vygotsky 1982). Myös työntekijäresurssien lisääminen ja varmistaminen, erityisesti miesohjaajien rekrytointi, tukisivat kielen omaksumista, mutta myös mahdollistaisi enemmän aikaa pedagogiselle suunnittelulle. Tämä antaakin aihetta tarkastella kielipesäpedagogiikan toteutusta liminaalitalasta käsin: Estääkö liminaalitala kielipesäpedagogiikan täysipainoisen toteuttamisen? Miten voimme nostaa kielipesäpedagogiikan sille toteuttamisentasolle, jolle se kuuluukin?

Kielipesäohjaajien kehittämisenäkemyksen mukaan tehtävää on myös materiaalien tuottamisessa ja kielellisen tuen varmistamisessa. Käytännöllisinä kehittämisenäköinä he esittivät vanhempien ja isovanhempien vahvempaa sitouttamista mukaan toimintaan sekä kielipesäkoordinaattorin ja kielimestarin tuen lisäämistä kielipesille. Liminaalitalan tapaan esimerkiksi kielipesäkoordinaattorin määräaikainen työ aiheutti kielipesäohjaajille epävarmuutta tuen pysyvyydestä.

Kielipesätoiminnan kehittämisen ja yleensäkin koko saamenkielisen kielikylyn toteuttamisen tulisi nivoutua kokonaisuudeksi, jota työntekijät voivat tietoisesti toteuttaa saamelaiskasvatukselle tyypillisen kasvatusideologian pohjalta. Tämä edellyttää ainakin marginaalitalassa toimimisen tiedostamista ja siten uusien toimintamahdollisuuksien luomista. Ensisijaisesti toiminta tarvitsee tuekseen selkeämpää ja sitoutuneempaa suunnittelua, vahvaa arvokeskustelua ja tavoitteenasettelua sekä vakaat resurssit. Yhtäältä kielipesäpedagogiikan kehittämisen yhteydessä voidaan nostaa esille yhteisön merkitys. Kielipesän toiminnan edellytykset ovat syvästi yhteydessä ympäröivän yhteisön kykyyn ja haluun tukea toimintaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat ainakin sen, että mitä enemmän kielipesä on yhteydessä saamelaiseen yhteisöön sitä enemmän saamelaiskasvatukseen liittyvät elementit näkyvät kielipesän toiminnassa. Yhteys ympäröivään yhteisöön vahvistaa saamelaisen kasvatusideologian toteuttamista.

Satu Uusiautti ja Kaarina Määttä (2014, 137–149) kirjoittavat alkuperäiskansan vahvuuksista positiivisen psykologian näkökulmasta. He painottavat, että vaikka ei ole olemassa erityistä positiivista alkuperäiskansapsykologiaa ja vaikka positiivista psykologiaa on arvosteltu sen kykenemättömyydestä tunnistaa hiljaisia kulttuurisia ja moraalisia oletuksia, voidaan sen myön-

teistä, vahvuuksiin suuntautuvaa lähestymistapaa hyödyntää monin eri tavoin. Lähtökohdiltaan myönteinen ja yksilöiden vahvuuksiin nojautuva kielipesäpedagogiikka voi olla periaatteineen ja toimintoineen koko saamelaisyhteisöä ja sen koulutuksen mahdollisuuksia kehittävä ja vahvistava.

Hirvonen (2009, 50–51) on esittänyt, että saamelaisten tulisi kehittää omaa koulutus- ja tutkimusjärjestelmäänsä siten, että se vastaa saamelaisyhteisön asettamiin tavoitteisiin. Esimerkkinä hän mainitsee mäorien koulutus- ja tutkimusjärjestelmän, jonka ovat kehittäneet mäorit itse omista lähtökohdistaan. Hirvonen ei tietystikään tarkoita, että saamelaisilla ei olisi jo tällaista toimintaa, mutta ymmärtääkseni hän painottaa Smithin (2003) tavoin tietoiseksi tekemistä ja tietoisuuden kasvattamista. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että tälle on tarvetta niin saamelaisyhteisössä kuin muussa ympäröivässä yhteisössäkin. Saamenkielisen kielipesätoiminnan kehittäminen on oltava saamelaisten itsensä käsissä ja siten myös saamenkielisen kielikylpy pedagogiikan kehittäminenkin. Tämä tarkoittaa kuitenkin myös sitä, että Smithin (2003) esiin nostama positiivinen lähestyminen ja tukeminen tehdään yhteistyössä koko ympäröivän yhteisön kanssa.

Tämän väitöskirjan kirjoittaminen oli tutkimusmatka kielipesän maailmaan. Tavoitteena oli löytää ja esitellä yksi kielikylvyn tapa, jolla saamenkielistä kielikylpyä järjestetään. Astuinkin maailmaan, joka ei ehkä muuttanut mutta vahvasti kokemieni asioiden todenmukaisuutta. Se vei mukanaan ja osoitti, miten saamenkielinen kielikylpy täyttää yhden paikan kielikylpysaateenvarjon alla. Saamenkielinen kielikylpy on osa maailmanlaajuista kielikylpytoimintaa ja osa maailmanlaajuista alkuperäiskansojen kielten elvytystä. Saamenkieliset kielipesät ovat syntyneet tarpeesta elvyttää saamen kieltä. Ne ovat muodostuneet osaksi saamelaista varhaiskasvatusta, jonka tehtävänä on kasvattaa lapset saamelaisen kasvatusmallin mukaan ja ylläpitää sekä edistää lasten saamenkielen taitoa. Anna Raija Nummenmaan (2001, 25) mukaan lopulta kasvatuksen arjen kohtaamisissa on kysymys siitä, miten aikuinen tulkitsee ja ymmärtää lasta, sekä siitä, mihin hän kasvattajana toiminnallaan pyrkii ja millä tavoin. Siihen tämä tutkimus etsi vastausta pyrkien tuomaan esiin saamenkielisen kielipesän arjen kohtaamiset.

Näiden toimien ja kasvunäkemyksen valossa saamelaispedagogiikan tutkiminen on erittäin ajankohtaista. Saamelaiskasvatuksen ja opetuksen

kehittämisessä tulee antaa ääni kentällä työskenteleville saamenkielisille varhaiskasvattajille ja opettajille. Saamelaispedagogiikan toteutus ei myöskään ole yksittäisen opettajan yksittäinen valinta vaan tapa ja malli, joka perustuu perinteiseen tietoon. Saamelaiskasvatuksen arvomaailmaa ja opetusta toteuttamalla olemme yhdessä kehittämässä yhtenäistä saamelaispedagogiikkaa eteenpäin.

## 6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa kuvattiin saamenkielisen kielipesän arjen toimintoja saamen kielen elvyttämisen näkökulmasta. Kielipesän tutkimus antaa uutta tietoa saamenkielisen kielikylyn toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimus kuvaa kielipesän arkea tutkijan havainnoinnin ja kielipesäohjaajien näkemysten valossa. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää monin tavoin hyödyksi saamenkielisen kielikylyn kehittämiseksi. Seuraavassa kokoon tutkimustuloksiini perustuvat johtopäätökseni.

1) Kielipesän toimintaa tutkiessani kehitin kielipesäpedagogiikan käsitteen. Kielipesän toimintojen kuvauksessa kehitin saamenkielisen kielipesäpedagogiikan mallin. Visualisoin sen komsiopallon muotoon haluten osoittaa, kuinka kulttuuri ja kieli toimivat tasapainossa saamen kielikylyn toteutuksessa. Mallissa ilmenevät myös saamen päävärit. Saamenkielinen kielipesäpedagogiikka tarkoittaa varhaisen täydellisen kielikylyn pedagogisia käytänteitä saamenkielisessä kielipesässä.

Kielipesäpedagogiikan avulla voidaan edistää kielipesän toimintoja monipuolisesti siten, että ne vahvistavat ja selkeyttävät saamen kielen elvyttämisen kannalta keskeisiä toimintoja päivähoidossa osana saamelaista varhaiskasvatusta.

2) Saamenkielinen kielipesä ei voi toimia erillisenä saarekkeena, vaan se tarvitsee kehittyäkseen ja vahvistuakseen sekä saamelaisyhteisön tuen että ympäröivän yhteiskunnan tuen. Tutkimuksestani ilmenee, että kielipesäohjaajat toivovat kielellistä tukea ja toivovat sitä ennen kaikkea saamelaisyhteisöltä. Kielipesäohjaajat tai kielipesät eivät toteuta saamen kielen elvytystä yksin, vaan tarvitsevat siihen mukaan koko saamelaisyhteisön. Kielipesätoimintaa tulisi

koordinoida pysyvästi ja luoda suunnitelmallisella tasolla yhdenmukaisuutta, jotta kielipesäohjaajat voivat keskittyä kielipesäpedagogiikan toteuttamiseen. Tutkimuksen tulosten valossa vaikuttaa siltä, että kielipesätoiminnan ulkoiset puitteet tulisi olla kunnossa, jotta kielipesäohjaajat pääsevät pohtimaan pedagogisten toimintojen tuomia mahdollisuuksia.

Saamenkielisen kielikylvyn toteutusta haastavat samat tekijät, joita esimerkiksi Saari (2006, 52) on nimennyt ruotsinkielisen kielikylvyn tämänhetkiseksi akilleenkantapääksi:

*”Kielikylpytutkimuksen lingvistiikkapainotteisuus ja opetuksellisen mallin omaksuminen muilta ovat syitä siihen, että ruotsinkielisessä kielikylvyssä käytetyllä menetelmällä ei ole riittävää laaja-alaista didaktista perustaa, joka perustuisi relevanttiin oppimiskäsitykseen ja ympäröivän yhteisön kielitilanteeseen ja ajatustraditioihin.”*

Saamen kielen kontekstissa kysymys on siitä, miten māorien Kohanga Reo-menetelmä muokataan ja miten ruotsinkielistä varhaista täydellistä kielikylpyä koskevaa pedagogista toteutusta koskevaa tietoa voidaan hyödyntää saamelaisyhteisölle sopivalla tavalla. Tämän didaktisen perustan luominen ja saamelaispedagogiikan yhdistäminen vaatii saamelaisyhteisöltä rohkeutta ja uskallusta.

3) Saamenkielen kielipesäohjaajat ja opettajat tarvitsevat lisä- ja täydennyskoulutusta voidakseen toiminnoillaan tukea suunnitelmallisesti saamen kielen ja kulttuurin vahvistumista. Heidän keskinäistä yhteistyötään ja verkostoitumista pitää myös tukea niin, että keskinäiset hyvät käytännöt jaetaan. Näin edistetään myös työn ilon ja -motivaation säilymistä.

4) Tutkimukseni voi auttaa saamenkielistä kielikylpyä koulussa toteutavia opettajia työssään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 86) mukaan koulussa jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti ja opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän yhteisönsä tietämystä kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista. Siten opettajien on tärkeää ymmärtää, millaisesta ympäristöstä lapset astuvat koulumaailmaan ja millaisia pedagogisia ratkaisuja on toteutettu lasten kielen omaksumisen turvaamiseksi.

5) Saamenkielinen kielipesä ja sen kielipesäpedagogiikka voivat toimia välineenä kehitettäessä saamenkielistä kielikylpyä perusopetuksessa sekä aikuiskasvatuksessa. On kehitettävä siirtymiä, joilla saamenkielinen kielikylpy saadaan toteutumaan myös varhaiskasvatusta seuraavissa koulutusmuodoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 41) mukaan kunnan tulee varmistaa, että varhaiskasvatuksessa aloitettu kielikylpy voi jatkua perusopetuksessa. Myös uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016b, 37) painotetaan toiminnan jatkuvuuden turvaamista läpi lapsen päiväkotij- ja koulupolun:

*Kotimaisten kielten varhainen täydellinen kielikylpy on ohjelma, joka alkaa varhaiskasvatuksessa ja jatkuu perusopetuksen loppuun. Varhaiskasvatuksen kieli, esiopetuksen ja koulun opetuskieli sekä toinen kotimainen tai saamen kieli muodostavat kokonaisuuden... Tavoitteena on valmius siirtyä kielikylpynä toteutettuun esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen.*

6) Tutkimukseni tulokset ovat hyödyksi saamenkielistä kielikylpyä koskevien koulutusohjelmien suunnittelussa. Kielipesäohjaajia ja -opettajia on vähän. Kielipesäpedagogiikkaa kuvaava komsiopallo laukkasineen mahdollistaa eri osa-alueisiin painottuvan koulutuksen. Aihe on tutkimuksenteon hetkellä erittäin ajankohtainen, sillä ensimmäinen saamenkielinen kielikylpykoulutus järjestettiin vuonna 2015. Useat kielikylpytutkijat ovat todenneet, että kielikylpyohjaajien ja opettajien kouluttaminen on yksi tärkeimmistä askeleista kielikylvyn kehittämiseksi ja toiminnan ylläpitämiseksi (ks. Björklund ym. 2007; Harju-Luukkainen 2013a, 2013b).

7) Saamenkielinen kielikylpy tarvitsee tutkimusta sekä pedagogisesta että lingvistiksestä näkökulmasta. Kielikylpypedagogiikan kehittäminen tapahtuu kielellisen tietoisuuden kautta, jolloin voidaan löytää parhaat mahdolliset tavat opettaa saamen kieltä kielipesissä. Pedagogisia menetelmiä valittaessa on ymmärrettävä lasten kielen oppimisen lähtökohtia ja saamen kielellä tyypillistä oppimista kaksikielisessä kontekstissa ja kielikylvyssä. Tällöin yhä tärkeämpänä voidaan pitää tutkimustietoa siitä, miten lapsen saamen kielen taito kehittyy tutkimieni pedagogisten menetelmien avulla kielipesässä.



## Jatkotutkimusaiheita

Saamenkielistä kielipesätoimintaa pitää edelleen tutkia monesta näkökulmasta, ja jatkotutkimusaiheita löytyy runsaasti. Kasvatustieteen alan tutkimusta voitaisiin tehdä kielipesän kehittämisen ja kielipesäpedagogiikan näkökulmasta. Toimintatutkimuksen avulla voitaisiin kehittää saamen kielen ja kulttuurin kannalta innovatiivisia pedagogisia toimintamalleja, kuten esimerkiksi luonnon vuotuiskiertoon liittyviä menettelytapoja. Näitä pedagogisia toimintamalleja voitaisiin sitten arvioida ja jatkaa niiden kehittämistyötä. Pedagogista tapaustutkimusta voitaisiin tehdä myös inarin- ja koltansaamenkielipesissä vahvistaen inarin- ja koltansaamen kulttuurisia erityispiirteitä ja painopisteitä. Myös yhteisön roolin merkitystä voitaisiin tutkia osana kielipesätoiminnan edellytyksiä. Esimerkiksi lasten vanhempien käsityksiä saamelaisen kielipesän merkityksestä ja kehittamisestä voitaisiin tutkia, samoin luoda ja arvioida ratkaisuja vanhempien osallistamisen edistämiseksi.

Kielipesätoiminta tarvitsee tuekseen myös kielitieteellistä tutkimusta. Kielikylpymenetelmän käyttöön liittyy vahvasti lasten kielitaidon kehittämisen seuraaminen ja mittaaminen. Saamenkieliset kielipesät tarvitsevat kielitaidon tukemiseen perustuvaa tutkimusta työnsä toteuttamiseen. Esimerkiksi tapaustutkimuksen keinoin voitaisiin seurata yksittäisten lasten kielen omaksumisen kehittymistä kielipesässä. Toimintatutkimuksen avulla voitaisiin tutkia jonkin kielipesäpedagogisen menetelmän vaikutusta lapsen kielen omaksumiseen. Joka tapauksessa tutkittua tietoa lasten saamen kielen kehittämisestä kielipesäkontekstissa ei ole olemassa.

Lisäksi tutkimusta voitaisiin tehdä kielipesän jättämistä jäljistä: Miten nyt jo aikuistuneet kielipesän lapset muistavat kokemansa kielipesän? Millaisia käsityksiä ja kokemuksia heillä on kielipesästä? Pitkittäistutkimuksen keinoin voitaisiin seurata, käyttävätkö kielipesälapset saamea aikuisena tai millainen suhde heillä on kieleen syntynyt ja jäänyt. Lisäksi voitaisiin tutkia sitä, millaisena kielipesälapset mieltävät kielipesän merkityksen ja kehittämistarpeet aikuisena.

Vaikka saamelainen varhaiskasvatus perustuu ikiaikaiselle tavalla kasvattaa lapset osallisiksi ympäröivään yhteisönsä, on se toimintana varsin uutta länsimaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tästä syystä saamelainen varhaiskasvatus, kasvatus ja opetus tarvitsevat alan tutkimusta.

## Lähdeluettelo

- ‘Aha Punana Leo & Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikolani. 2009. Kumu Honua Mauli Ola. Hilo, HI: ‘Aha Punana Leo and Ka Haka ‘Ula O Ke‘elikolani.
- Aikio, A. 2008. Tarinat identiteetin luoja. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Jyväskylä: Gummerus, 139–143.
- Aikio, A. 2010. Olmmošhan gal birge- áššit mat ovddidit birgema. Kárašjohka: ČálliidLágádus.
- Aikio, A. 2012. Lainsäädäntö estää saamea kukoistamasta. Vieraskynä: Oikeus saamenkieliseen varhaiskasvatukseen riippuu vielä nykyisin lapsen rekisteröidystä äidinkielestä. Helsingin Sanomat 7.6.2012.
- Aikio, M. 1988. Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aikio-Puoskari, U. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa: tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutin julkaisuja, Juridica Lapponica 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Aikio-Puoskari, U. 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Teoksessa J. Ylikoski & A. Aikio (toim.) Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia, Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 253. Vammala: Vammalan kirjapaino, 73–84.
- Aikio-Puoskari, U. 2014. Saamelaisopetus peruskoulusäädöksissä – palapelin rakentamista kansallisen koulutuspolitiikan marginaalissa. Teoksessa P. Keskitalo, V-P. Lehtola ja M. Paksuniemi (toim.) Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa. Turku. Siirtolaisinstituutti, tutkimuksia A 50. 13–28, 214–240.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere. Vastapaino.
- Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja (1992) SopS 23/1998.
- Artigal, J. M. 1993. Catalan and Basque immersion programmes. Teoksessa H. B. Beardsmore (toim.) European models of bilingual education. Clevedon: Multilingual matters, 30–53.
- Artigal, J.M. 1995. The immersion teacher as a territory maker. Teoksessa C. Laurén (toim.) En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Atkinson, P. & Coffey, A. 2003. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Inside interviewing: New lenses, new concerns*. London: SAGE, 415–428.
- Baker, C. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2007. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 4. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bals, Berit Anne. 2002. *The acquisition of grade alternation in the Kautokeino dialect*. Linguistic Department, University of Tromsø. Tromsø yliopisto: Tromsø.
- Balto, A. 1997. *Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Balto, A. M. 2008. *Sámi oahpaheadjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahhtevas buolvvaide. Dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis*. Dieđut 4/2008. Sámi allaskuvla.
- Balto, A. 2016. *Máhttáhit iežamet ja earáid! Re-educate ourselves and others to use and renew our traditional teaching for sustaining the Sámi nation and Sámi Society*. Avauspuheen- vuoro Arctic Indigenous Education konferenssissa 15.3.2016.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. 5. painos. Boston: Pearson Education.
- Benton, R. 1991. *The Maori language: Dying or reviving*. Honolulu HI: East-West Center.
- Benton, N. & Benton, R. 2001. *RLS in Aotearoa/ New Zealand 1989-1999*. Teoksessa J. Fishman, (toim.) *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 423–450.
- Berglund, R. 2008. *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia nr 190. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergroth, M. & Björklund, S. 2013. *Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa*. Teoksessa L. Tainio & H. Harju- Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–114.
- Bergström, M. 1996. *Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen*. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 55–64.
- Bergström, M. 2002. *Individuell andraspråksinlärning hos språkbadslever med skrivsvårigheter*. Acta Wasaensia No. 106. Språkvetenskap 23. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Berkes, F. 1993. *Traditional knowledge in practise*. Teoksessa J. Inglis (toim.) *Traditional ecological knowledge; concepts and cases*. Ottawa: Canadian Museum of Nature and the International Development Research Centre, 1–9.
- Björklund, S. 1994. *Neljäsluokkalaisten kielikylpyoppilaiden sanavarastosta*. Teoksessa C. Lauren (toim.) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7. Vaasa: Vaasan yliopisto, 87–100.
- Björklund, S. 1996. *Lexila drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Björklund, S., Buss, M., Laurén, C. & Mård, K. 1998. Kielikylpy kielen opettajana. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen julkaisuja 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 171–186.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. 2007. Språkbud 20 år: I går, I dag och I morgon- Kielikylpy 20 vuotta: eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) Kielikylpykirja- Språkbadsboken. Vaasan Yliopisto: Levón-instituutti, 9-18.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative data. Qualitative research for education. An Introduction to theory and methods. 5. painos. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bogoyavlenskiy, D. & Siggner, A. 2007. Arktisen alueen väestö. Teoksessa N. Einarsson, ym. (2007). Arktisen alueen inhimillisen kehityksen raportti. Helsinki: Ympäristöministeriö, 32–46. <http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=63677&lan=fi> (Luettu 24.5.2016.)
- Braut, K. T. 2010. To speak or not to speak. Because they tell me to speak Sámi at daycare. Indigenous language revitalization through preschool children learning a second language in language nest. Tromsø: University of Tromsø.
- Bull, T. 2002. Kunnkaspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. Samisk forskning og forskningsetikk. Teoksessa Samisk forskning og forskningsetikk. Forskningsetiske komiteers skriftserie, 2. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 6-21. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/samisk-forskning-og-forskningsetikk-2002.pdf> (Luettu 24.5.2016.)
- Bull, T. 2008. Språkvariasjon og språkkontakt I nordområda. Teoksessa U. Börestram, S. Gröndahl & B. Straszer (toim.) Revitalisera mera! En artikelsamling om den språkliga mångfalden I Norden tillägnad Leena Huss. Uppsala Multiethnic Papers 50. Uppsala: Uppsala universitet, 15–29.
- Buss, M. 2002. Verb i språkbadslevers lexikon . En sociolingvistisk studie i andraspråket. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 105. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Buss, M. 2004. Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbud. Teoksessa S. Björklund & M. Buss (toim.) Kielikylpy: kasvua ja kehitystä. Språkbud: samverkan skapar styrka. Levón-instituutin julkaisu 113. Vaasa: Vaasan yliopisto, 15–23.
- Buss, M. & Laurén, C. 1997. Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 17–25.
- Buss, M. & Mård, K. 1999. Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. Selvityksiä ja raportteja 46. Vaasa: Vaasan yliopisto. <http://www.uva.fi/fi/research/publications/orders/database/?julkaisu=265> (Luettu 24.5.2016.)
- Carrera-Carrillo, L. & Rickert Smith, A. 2006. 7 steps to success in dual language immersion. A brief guide for teachers & administrators. Portsmouth: Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6. painos. London: Routledge Falmer.

- Cummins, J. 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working papers on bilingualism 9, 1–44. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf> (Luettu 30.5.2016.)
- Cummins, J. 1995. Canadian french immersion programs: a comparison with swedish immersion programs in Finland. Teoksessa M. Buss & C. Lauren (toim.) Language immersion: teaching and second language acquisition: from Canada to Europe. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 192, linguistics 30. Vaasa: Vaasan yliopisto, 7–20.
- Cummins, J. 1998. Immersion education for the Millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? Teoksessa M. R. Childs & R. M. Bostwick (toim.) Learning through two languages: research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. Japan: Katoh Gakuen, 34–47.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. Bilingualism in education. New York: Longman.
- Dahlström, M. 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Suomen antroposofinen liitto.
- Darlington, Y. & Scott, D. 2003. *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Philadelphia: Open University Press.
- de Courcy, M. 2002. Learners' experiences of immersion education. Case studies of French and Chinese. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. 1990. The acquisitions of two languages from birth: a case study. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. 1995. Bilingual language acquisition. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.) The handbook of child language. Oxford: Basil Blackwell, 219–250.
- De Houwer, A. 1998. By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingualism* 2 (3), 249–263.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–33.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research*. London: Sage, 1–43.
- Dewey, J. 1957. *Human nature and conduct; an introduction to social psychology*. New York: The Modern Library.
- Díaz de Rada, Á. 2007. School bureaucracy, ethnography and culture: Conceptual obstacles to doing ethnography in schools. *Social Anthropology* 15 (2), 205–222.
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013/ n:o 5*, 57–73.
- Eisenhardt, K. M. 1991. Better stories and better constructs: The case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review* 16 (3), 620–627.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. 2007. Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal* 50 (1), 25.

- Elomaa, M. 2007. Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen tarinoiden kirjoittajina. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (toim.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti, 86–94.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fantini, A. E. 1985. Language acquisition of bilingual child: a sociolinguistic perspective. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Fishman, J. A. 1991. Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Fishman, J. A. 2001. Why is it so hard to save a threatened language? Teoksessa J. A. Fishman (toim.) *Can threatened languages be saved? Multilingual Matters* 116. Clevedon: *Multilingual Matters*, 1-22.
- Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. 3. painos. Lontoo: Sage.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The interview: from neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 695–727.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gaup, K. E. 2008. Ehtalaš jurddašeamit, čuolmmat ja hástalusat dutkanfáttaid välljemis ja fealtabarguid oktavuodas. Teoksessa J. Porsanger (toim.) *Sáme- ja álgoálbmotdutkanat eitiikka*. Seminára raporta, Kárašjohka 23.–24.10.2006. Raporta 1. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta, 87–93.
- Gazette, N. Z. 2008. Official Version of Te Aho Matua o Ngā Kura Kaupapa Māori and an Explanation in English. *New Zealand Gazette*, 32, 733-746.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Genesee, F. 1987. Learning through two languages. *Studies of immersion and bilingual education*. McGill University, Newbury House Publisher, 19–26, 44–77.
- Genesee, F. 1998. A case study of multilingual education in Canada. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.) *Beyond multilingualism and multilingual education*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 243-258.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry*. Chicago: Aldin.
- Goez, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Grenoble, L. A. & Whaley, L. 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoina tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: Bookwell, 146-161.

- Gustavsson, R. 1994. Comprehension and Production of the Immersion Language; Testing by Using Puppet. Teoksessa C. Lauren, C. (toim.) *Evaluating European immersion programs: from Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston tutkimuksia No 185: linguistics 27. Vaasa: Vaasan yliopisto, 194–204.
- Hall, S. 1990. *Cultural identity and Diaspora*. Teoksessa J. Rutherford (toim.) *Identity*. Lontoo: Lawrence & Wishart, 222–237.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. 1993. *Case study methods*. Lontoo: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in practice*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Harju-Luukkainen, H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Harju-Luukkainen, H. 2010. Sukellus kielikylpyyn – Perustietoa vanhemmille kielikylvystä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Harju-Luukkainen, H. 2013a. Kielikylpy Suomessa varhaiskasvatuksen kentällä- Mihin suunta tulevaisuudessa? *Journal of Early Childhood Education Research* 2 (1), 2–23.
- Harju-Luukkainen, H. 2013b. Vaihtelevia käytäntöjä kentällä: osittainen kielikylpy vai ruotsinkieliseen kouluun sulauttaminen? Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 342-365.
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Hatch, J. A. 2007. Back to modernity? Early childhood qualitative research in the 21st century. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Early childhood qualitative research*. Routledge, 7–22.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America. A study in biligual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. *Montessori-pedagogiikka*. Keuruu: Otava.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2016. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell, 55–67.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Helander, E. & Kailo, K. 1999. *Ei alkua ei loppua. Saamelaisten puheenvuoro*. Helsinki: LIKE.
- Helander, N. 2009. Samisk språk og samiske språkforhold – med særlig vekt på nordsamisk. Teoksessa T. Bull & A.-R. Lindgren (toim.) *De mange språk i Norge. Flerspråkighet på norsk*. Oslo: Novus, 125–140.

- Hinton, L. & Meek, Barbara. A. 2016. Language Acquisition, Shift, and Revitalization Processes in the USA and Canada. Teoksessa S.M. Coronel-Molina & T.L. McCarty (toim.) *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*. New York: Routledge, 92–120.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, V. (toim.) 2003. Sámi skuvla plánain ja praktihkas: mo dustet 097S hástaludais? Reforppma 97 evalueren. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Hirvonen, V. 2009. Sámi jurddašeami ja oahppanvugiid sirdin oahpahussii ja dutkamii. Teoksessa J. H. Keskitalo, K. Nystad & T. Pettersen (toim.) *Sámi oahpahus- sámi dutkan-sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*. Alta: Fagtrykk Idé as, 47–52.
- Hoepfl, M. C. 1997. Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. 9 (1). <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html> (Luettu 4.4.2016.)
- Hoëm, A. 2009. Sámi dutkan. Teoksessa J. H. Keskitalo, K. Nystad & T. Pettersen (toim.) *Sámi oahpahus- sámi dutkan-sámi ášahus. Sámi allaskuvla 20 jagi*. Alta: Fagtrykk Idé as, 53–58.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. 2004. The active interview. *Qualitative research: Theory, Method and Practice* 2, 140–161.
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (toim.). 2016. Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.-9. vuosiluokilla 2015. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 21: 2016. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. <http://karvi.fi/publication/saamen-kielten-opetus-osaaminen/> (Luettu 25.5.2016.)
- Huss, L. 1999. Reversing language shift in the far north: Linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland. *Acta Universitatis Uppsaliensis*. Uppsala: Universitet i Uppsala.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 158-183.
- Iokepa-Guerrero, N. 2016. Revitalization Programs in the Usa and Canada. Teoksessa S.M. Coronel-Molina ja T.L. McCarty (toim.) *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*. New York: Routledge, 227-246.
- Irvine, H. & Gaffikin, M. 2006. Getting in, getting on and getting out: reflections on a qualitative research project. *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 19 (1), 115–145.
- Jávo, C. 2003. Child-rearing and child behavior problems in a Sami population. A cross-cultural study of families with preschool children *Avhandling til graden doctor medicinae*. Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Johansen Ijäs, J. 2011. Dávvisámegiela finihitta vearbahámiid sojahanvuogádaga očcodeapmi vuollel golmmajahkásaš máná gielas. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Davvi Girji AS: Kárášjohka.
- Johnson, S. D. 1995. Will our research hold up under scrutiny? *Journal of Industrial Teacher Education* 32 (3), 3–6.
- Juuso, J. 2009. *Válddán giellan ruovttoluotta*. Nesseby: Isak Saba guovddáš.



- Jusczek, P. W. 1993. How word recognition may evolve from infant speech perception capacities. *Cognitive models of speech processing*, Lawrence Erlbaum, 27-56.
- Järventie, I. 2008. Päivänsade vai menninkäinen? Identiteettien kasvattaminen eriarvoisuuden puutarhoissa. Teoksessa A. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 209–232.
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kieltenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 68–88.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kunnatason tarkastelu. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus. SopS 2/1998.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Opetus 2000. Juva: Bookwell.
- Käretu, T. S. 1995. Māori language rights in New Zealand. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (toim.) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berliini: Mouton de Gruyter, 209–218.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. Akateeminen väitöskirja, *Dieđut 1/2010*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, P., Lehtola, V-P. & Paksuniemi, M. 2014. Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan. Teoksessa P. Keskitalo, V-P. Lehtola & M. Paksuniemi (toim.) *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku. Siirtolaisinstituutti, tutkimuksia A 50. 13–28, 13–28.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011a. The prospects of ethnography at the Sámi School. *Journal of Studies in Education 1 (1)*, 1–30.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011b. Toward practical framework of Sámi Education. *British Journal of Educational Research 1 (2)*, 84–106.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Saamelaisopetuksen tutkimus etnografian näkökulmasta. Teoksessa V-P. Lehtola, U. Piela & H. Snellman (toim.) *Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 202–215.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2014. Saamelaispedagogiikan peruspiirteet. Teoksessa P. Keskitalo, S. Uusiautti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–109.
- King, J. 2008. Te Kōhanga Reo. Māori language revitalization. Teoksessa L. Hinton & K. Hale (toim.) *The green book of language revitalization in practice*. Academic Press, 119–128.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [https://www.researchgate.net/profile/Merja\\_Koivula/publication/274704145\\_Lasten\\_yhteisollisyys\\_ja\\_yhteisollinen\\_oppiminen\\_paikodissa/links/55264ae20cf295bf160ed0e2.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merja_Koivula/publication/274704145_Lasten_yhteisollisyys_ja_yhteisollinen_oppiminen_paikodissa/links/55264ae20cf295bf160ed0e2.pdf) (Luettu 31.5.2016.)
- Koppinen, M.-L., Lyytinen P. & Rasku-Putonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.

- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-hall.
- Krauss, M. 1992. The world's languages in crisis. *Language* 68 (1), 4–10.
- Kuokkanen, R. 2002. Alkuperäiskansojen diskurssi ja dekolonisaatio. Teoksessa S. Lakomäki & M. Savolainen (toim.) *Kojootteja, Sulkapäähineitä, uraankaivoksia*. Pohjois-Amerikan intiaanien kirjallisuuksia ja kulttuureja. Oulu: Oulun yliopisto, 240–264.
- Kuokkanen, R. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijjat ja dutkan. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 112-135.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 11–24.
- Laitinen, H. 1998. *Tapaustutkimuksen perusteet*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. 1978. *Bilingual education of children: The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publisher.
- Lanza, E. 1992. Can bilingual two-years-old code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633–658.
- Lanza, E. 1997. *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Lapkin, S., Swain, M. & Shapson, S. 1990. French immersion research agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review* 46, 638–674.
- Lappalainen, S. 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla. Etnografisen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Lontoo: Longman.
- Lassila, J. 2014. Katsaus saamenkielisen ja saamen kielen opetukseen peruskouluissa ja lukioissa saamelaisten kotiseutualueella lukuvuosina 1972–1996. Teoksessa P. Keskitalo, V-P. Lehtola ja M. Paksuniemi (toim.) *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku. Siirtolaisinstituutti, tutkimuksia A 50. 13–28, 241–250.
- Laurén, C. 1996. Miksi emme ymmärtäneet sitä aikaisemmin? Kanadalaisittain toteutetusta ruotsin kielikylvystä Suomessa. Teoksessa M. Buss & C. Lauren (toim.) *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa: Vaasan yliopisto, 9 - 16.

- Laurén C. 2000. Kielten taitajaksi. kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Laurén, C. 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.
- Laurén, U. 2003. Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadelevers muntliga och skriftliga produktion. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Láng, Z. 2005. Tradition and modernity. The role of Árran Lule Sámi Centre in the revitalisation process of the Lule Sámi language in Tysfjord. Tromsø: University of Tromsø.
- LeCompte, M. & Preissle, J. 1993. Ethnography and qualitative design in educational research. 2. painos. Lontoo: Academic Press.
- Lehtola, R. 2015. Saamenkielinen päivähoito kieli- ja kulttuurikasvatustajana – Varhaiskasvatussuunnitelman ideaali ja vanhempien kokemus arjesta. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto, Giellagas instituutti. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lehtola, V-P. 1994. Saamelainen evakko. Rauhan Kansa sodan jaloissa. Vaasa: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V-P. 2002. The Sámi people. Traditions in transition. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V-P. 2005. Saamelaiset itse tutkimuksensa tekijöiksi. Virkaanastujaispuhe. Kaltio 5 2005. <http://www.kaltio.fi/vanhat/index959a.html?766>. (Luettu 30.5.2016.)
- Lehtola, V-P. 2012. Saamelaiset suomalaiset- kohtaamisia 1896-1953. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1351. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtola, V-P. 2015. Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lenneberg, E.H. 1967. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons.
- Leopold, W. F. 1939. Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 1: Vocabulary growth in the first two years. Evanston, IL: Nortwestern University Press.
- Leopold, W. F. 1947. Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 2: Sound-learning in the first two years. Evanston, IL: Nortwestern University Press.
- Leopold, W. F. 1949a. Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 3: Grammar and general problems. Evanston, IL: Nortwestern University Press.
- Leopold, W. F. 1949b. Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 4: Diary from age 2. Evanston, IL: Nortwestern University Press.
- Lindgren, A.-R. 2000. Helsingin saamelaiset ja oma kieli. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Linkola, I.-A. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema. Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. Akateeminen väitöskirja, *Dieđut 2/2014*. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla.
- Lund, S. 2008. Historieförfalsking som politisk instrument. Guovdageaidnu. <http://sveinlund.info/sami/edl-hist.htm> (Luettu 31.5.2016.)
- Lyster, R. 1999. Classroom-oriented research in immersion. Teoksessa C. Laurén (toim.) *En modell för språk i daghem och skola*. Fort bildningscentralen. Publ. 2. Vaasa: Vaasan yliopisto, 81–91.
- Lähteenmäki, M. 2004. Kalotin kansaa. Rajankäynnit ja vuorovaikutus Pohjoiskalotilla 1808–1889. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Länsman, A.-S. 2008. Kenelle saamentutkija tutkii? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 87–98.
- MacDonald, R. 1985. The Maori of New Zealand. Report No. 70. London: Minority Rights Group.
- Maxwell, J. A. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62 (3), 279–300.
- May, S., & Hill, R. 2005. Maori-medium Education: Current Issues and Challenges. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(5), 377–403.
- Merriam, B. S. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–144.
- Mills, G. 2007. Action research. A guide for the teacher researcher. 4. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. Second language learning theories. 2. painos. New York: Oxford University Press.
- Mulhall, A. 2003. In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing* 41 (3), 306–313.
- Mustonen, T. 2012. Kohti saamelaitutkimuksen uutta tulkintakehystä. Teoksessa V.-P. Lehtola, U. Pielä & H. Snellman (toim.) Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia. Kalevalaseuran vuosikirja 91. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 254–264.
- Mård, K. 1994. Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 181. Språkvetenskap. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mård, K. 1995. Immersion pre-school as an environment for early second language acquisition. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) Language immersion teaching and second language acquisition. From Canada to Europe. Vaasa: Vaasan yliopisto, 141–151.
- Mård, K. 1996. Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa: Vaasan yliopisto, 31–45.
- Mård, K. 1997. Kielikylpyopettajan on osattava roolinsa. Viisivuotias on tyytyväinen itseensä, utelias ja vielä tarpeeksi lapsellinen oppimaan uutta kieltä. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14. Vaasa: Vaasan yliopisto, 31–45.
- Mård, K. 2002. Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Määttä, K., Keskitalo, P. & Uusiautti, S. 2013. Saamelaiskoulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. *Kasvatus* 44 (3).
- Niikko, A. 2015. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell, 241–256.

- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 25–39.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 31–41.
- Nystad, I. M. K. 2003. *Mannen mellom myte om og modernitet*. Nesbru: Vett og Viten.
- Olthuis, M.-L., Kivelä, S. & Skutnabb-Kangas, T. 2013. *Revitalising indigenous languages. How to recreate a lost generation?* Bristol: Multilingual Matters.
- Opas, M. 2004. Mitä on uskontoetnografia. Teoksessa O. Fingerroos, M. Opas & T. Taira (toim.) *Uskonnon paikka. Kirjoituksia uskontojen ja uskontoteorioiden rajoista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 153–182.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Valtioneuvoston periaatepäätös toimenpideohjelmaksi saamen kielen elvyttämiseksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2014/07/liitteet/periaatepaatos\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2014/07/liitteet/periaatepaatos_fi.pdf). (Luettu 24.10.2016)
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2016a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjaat 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2006b. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luonnos 15.8.2016*. [http://www.oph.fi/download/177856\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016\\_LUONNOS.pdf](http://www.oph.fi/download/177856_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016_LUONNOS.pdf) (Luettu 10.10.2016.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto*. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr07.pdf?lang=fi> (Luettu 24.5.2016.)
- O'Reilly, K. 2009. *Key concepts of ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Paalasmaa, J. 2014. *Aktivoi oppilaasi. Opetus 2000*. Juva: Bookwell.
- Pasanen, A. 2003. *Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaiden kielipesätoiminta. Pro gradu -tutkielma*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pasanen, A. 2015. *Kuávsui já peeivičuová. 'Sarastus ja päivänvalo'. Inarinsaamen kielen revitalisaatio. Akateeminen väitöskirja. Uralica Helsingiensia 9*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pattinson, C. L., Staton, S. L., Smith, S. S., Sinclair, D. M. & Thorpe, K. J. 2014. Emotional climate and behavioral management during sleep time in early childhood education settings. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4), 660–668.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods. 2. painos*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Lontoo: Sage.
- Paunonen, H. 2009. *Suomalaisen sosiolingvistiikan ja kielisosiologian näkymiä. Virittäjä* 11 (4), 557–570.

- Perustuslaki. 731/1999. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 25.5.2016.)
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseettä lapsen kehityksestä. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Porsanger, J. 2004. An essay about indigenous methodology. Nordlit (1), 105–121.
- Porsanger, J. 2007. Bassejoga čáhci. Gáldut nuortasámiid eamioskkoldaga birra álgoálbmotmetodologijaid olis. Davvi Girji. Vaasa: Arkmedia.
- Porsanger, J. & Guttorm, G. 2011. Building up the field of study and research on Sami traditional knowledge árbediehtu. Teoksessa J. Porsanger & G. Guttorm (toim.) Working with traditional knowledge: communities, institutions, information systems, law and ethics. Diedut 1/2011. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla, 98–125.
- Quay, S. 1995. The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. Journal of Child Language 22 (2), 369–387.
- Rahko-Ravanti, R. 2016. Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. Acta Universitatis Lapponiensis 332. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Akaateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 88. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215–283.
- Rasmussen, T. 2005. Jávohuvvá ja ealáska. Davvisámegielaigiid demografija ja buolvvaidgaskasaš sirdáseapmi Norggas ja Suomas. Sámegejala valdofágadutkamuš. Humanisttalaš fakulteahtta, Sámi ossodat. Romssa: Romssa Universitehtta.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-47.
- Rigney, L.-I. 1999. Internationalization of an indigenous anticolonial cultural critique of research methodologies. Wicazo Sa Review 14 (2), 109–122.
- Romaine, S. 1995. Bilingualism. 2. painos. Oxford: Basil Blackwell.
- Ronjat, J. 1913. Le développement du langage observe chez un enfant bilingue. Paris: Champion.
- Rosenqvist, M. 1995. Planering av pedagogisk verksamhet. Rapport 1995: 1. Borlänge: Högskolan.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. 2011. Qualitative interviewing: The art of hearing data. Lontoo: Sage.
- Rule, P. & John, V. M. 2015. A necessary dialogue theory in case study research. International Journal of Qualitative Methods 14 (4), julkaistu verkossa doi: 10.1177/1609406915611575.
- Saamen kielilaki. 1086/2003. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086> (Luettu 25.5.2016.)

- Saamelaiskäräjät. 2006. Saamelaisten kestävän kehityksen ohjelma. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=840&Itemid=10&lang=finnish](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=840&Itemid=10&lang=finnish) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2008. Saamen kielilain toteutuminen vuosina 2004–2006. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=110&Itemid=10](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=110&Itemid=10) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2009a. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma. Inari: Saamelaiskäräjät. [http://www.inari.fi/media/files/sote\\_savasusuomenkielinen.pdf](http://www.inari.fi/media/files/sote_savasusuomenkielinen.pdf) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2009b. Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Inari: Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=110&Itemid=10](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=110&Itemid=10) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2013. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas 2013. SaKaste- Saamelaisten sosiaali- ja terveyspalvelujen kehittämisrakenne-hanke. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=134&Itemid=10](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=134&Itemid=10) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2014. Saamelaiskäräjien toimintasuunnitelma-talousarvio vuodeksi 2015. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2015. Menetelmäopas kielipesän työntekijöille. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=134&Itemid=10](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=134&Itemid=10) (Luettu 25.5.2016.)
- Saamelaiskäräjät. 2016. Raportti saamenkielisen oppimateriaalin tuottamiseen osoitetun valtionavustuksen käytöstä vuonna 2015. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaus tutkimus? Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 180–190.
- Saari, M. 2006. Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta. Akateeminen väitöskirja, Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 84. Oulu: Oulu University Press.
- Salo, U.-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 237–246.
- Saunders, G. 1982. Bilingual children: guidance for the family. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. 1988. Bilingual children: from birth to teens. Clevedon: Multilingual Matters.
- Savijärvi, M. 2011. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalaisugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sámediggi. 2011. Bagadallangirjijás mánáidgárddiide gos leat sámí mánát. Alta: Bjørkmanns.
- Sámediggi. 2015. Lägesrapport: De samiska språken i Sverige 2015.
- Sarivaara, E. K. 2012. Statuksettomat saamelaiset. Paikantunisia saamelaisuuden rajoilla. Akateeminen väitöskirja, Dieđut 2/2012. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.

- Schanche, A. 2002. Saami skulls, anthropological race research and the repatriation question in Norway. Teoksessa C. Fjorde, J. Hubert & P. Turnbull (toim.) *The dead and their possessions: repatriation in principle, policy and practice*. Lontoo: Routledge, 47–58.
- Schumann, J. 1978. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Selman, R. L. 1980. *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Seurujärvi-Kari, I. 2012. *Ale jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalaisugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Seurujärvi-Kari, I., Pedersen, S. & Hirvonen, V. 1997. *The Sámi. The indigenous people on northernmost Europe*. European Languages 5. Brussels: European Bureau for Lesser Used Languages.
- Siguán, M. & Mackey, W. F. 1987. *Education and bilingualism*. Great Britain: Kogan Page.
- Silcock, P. J. 1999. *New progressivism*. London: Falmer Press.
- Silverman, D. 2013. *Doing qualitative research. A Practical Handbook*. 4. painos. Lontoo: Sage.
- Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.
- Skeggs, B. 1999. Seeing differently: ethnography and explanatory power. *Australian Educational Research* 26 (19), 33–53.
- Skinnari, S. 2001. Ihmisyyteen heräämisen alkutaival- steinerpedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 86-111.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights? Mahwah: Lawrence Erlbaum*.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. 2001. *Language ecology*. Teoksessa J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (toim.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1-18.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. 2008. *A human rights perspective on language ecology*. Teoksessa A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 3–14.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. 1977. *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, 26. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Lontoo: Zed Books.
- Smith, G. H. 2003. *Indigenous struggle for the transformation of education and schooling*. Keynote Address to the Alaskan Federation of Natives (AFN) Convention. Alaska: Anchorage. [https://faculty.washington.edu/pembina/all\\_articles/Smith\\_G2003.pdf](https://faculty.washington.edu/pembina/all_articles/Smith_G2003.pdf) (Luettu 25.5.2016.)



- Smith, G. H. 2009. Transforming Leadership: A Discussion Paper. SFU Summer institute. <https://www2.viu.ca/integratedplanning/documents/DrGrahamSmith.pdf> (Luettu 30.5.2016.)
- Snow, M. A. 1990. Instructional methodology in immersion foreign language education. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valades (toim.) Foreign language education: issues and strategies. Newbury Park: Sage, 156–171.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatukseen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2002:9. Helsinki: Edita Prima. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatvus.pdf?sequence=1> (Luettu 25.5.2016.)
- Spolsky, B. 1996. Conditions for language revitalization: a comparison of Hebrew and Māori. Teoksessa S. Wright (toim.) Language and the state: Revitalization and revival in Israel and Eire. Clevedon: Multilingual Matters, 5–50.
- Spolsky, B. 2003. Reassessing Māori regeneration. *Language in Society* 32(4), 553–578.
- Spolsky, B. 2005. Māori lost and regained. Teoksessa A. Bell, R. Harlow & D. Starks (toim.) Languages of New Zealand. Wellington: Victoria University Press, 67–85.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Lontoo: Sage.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The SAGE handbook of qualitative research. 3. painos. New Delhi: Sage, 443–466.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus.
- Staton, S., Marriott, A., Pattinson, C., Smith, S., Sinclair, D. & Thorpe, K. 2016. Supporting sleep in early care and education: an assessment of observed sleep times using a sleep practices optimality index. *Sleep Health. Journal of the National Sleep Foundation* 2 (2016), 30–34.
- Stiles, D.B. 1997. Four Successful Indigenous Language Programs. Teoksessa J. Reyhner (toim.) Teaching Indigenous Languages. Northern Arizona University, 248–262.
- Stoecker, R. 1991. Evaluating and rethinking the case study. *The sociological review* 39 (1), 88–112.
- Storjord, M. H. 2008. Barnehegebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningskapning. Akateeminen väitöskirja. Tromssa: Tromssan yliopisto.
- Sundman, M. 1998. Barnet, skolan och tvåspråkigheten. Helsinki: Yliopistopaino.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1984. Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. The Ontario Institute for Studies in Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. & Lapkin S. 1984. Evaluating bilingual education: a Canadian case study. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swanborn, P. 2010. Case study research. What, why and how? Lontoo: Sage.
- Sved, H. 2000. Vieraskielisen kielikyllyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/1999. Kielikyllyn ja monikielisyyden keskus, julkaisu 2. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 78. Helsinki: Yliopistopaino.

- Syödään yhdessä-ruokasuositukset lapsiperheille. 2016. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Terveystien ja hyvinvoinnin laitoksen nimeämä asiantuntijatyöryhmä. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129744/KIDE26\\_FINAL\\_WEB.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129744/KIDE26_FINAL_WEB.pdf?sequence=1) (Luettu 18.6.2016.)
- Södergård, M. 2002. Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråkproduktion. *Acta Wasaensia*, Nr 98 Språkvetenskap 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. 2015. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tella, S. & Harjanne, P. 2004. Vieraiden kielten didaktiikka, opetus–opiskelu–oppimisprosessi ja kielenopetus. Teoksessa S. Ahonen & A. Siikaniva (toim.) Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 444–4631.
- Tempest, S. 2007. Liminality. Teoksessa S. R. Clegg & J. R. Bailey (toim.) *International encyclopedia of organizational studies*. Thousand Oaks: Sage, 821–824.
- Tieteen termipankki. 2015. Revitalisaatio, kielen elvyttäminen. [http://tieteen termipankki.fi/wiki/Kielitiede:revitalisaatio#revitalisaatio\\_-\\_kielen\\_elvyttaminen](http://tieteen termipankki.fi/wiki/Kielitiede:revitalisaatio#revitalisaatio_-_kielen_elvyttaminen) (Luettu 25.5.2016.)
- Timms, C. E. 2013. Indigenous language revitalisation in Aotearoa New Zealand and Alba Scotland. Akateeminen väitöskirja. Otago: University of Otago.
- Tomal, D. R. 2003. Action research for educators. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Toukoma, P. 2000. The linguistic problem child has many names. Teoksessa R. Phillipson (toim.) *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 214–218.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, L. & Sumkin, T. 2010. Strategia arjessa - oivalluksia organisaation uudistajille. Helsinki: WSOYpro.
- Turi, Else R. 1996. Käräjoga mánáid vearbahámiid morfologalaš variašuvnna guorahallan. Tromssan yliopisto: Tromssa.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina–kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus–Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47. <http://cecaf.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> (Luettu 31.5.2016.)
- Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa W. Hujala & L. Turja (toim.) 2016. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell, 41–54.
- UNESCO. 2016. Atlas of the world's languages in danger. <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/> (Luettu 2.5.2016.)
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. Alkuperäiskansan vahvuuksista menestymiseen- positiivisen psykologian näkökulmia saamelaisopetukseen. Teoksessa P. Keskitalo, S. Uusiautti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 137–154.
- Vakimo, S. 2010. Periaatteesta eettiseen toimijuuteen. Tutkimusetiikka kulttuurintutkimuksessa. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 79–113.

- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Varhaiskasvatustalaki. 36/1973. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Luettu 25.5.2016.)
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. 2009. Prosessiarviointi - mahdollisuus lujittaa kehittämissuunnitelmia. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) *Kehittämistyön risteyskohtia*. Jyväskylä: Stakes, 217–232.
- Vesterbacka, S. 1991a. *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Vesterbacka, S. 1991b. Kielen omaksuminen kielikylpykoulussa. Teoksessa C. Laurén (toim.) *Kielikylpy menetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa: Vaasan yliopisto, 64–77.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Juva: PS-kustannus Bookwell.
- Volterra, V. & Taeschner, T. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311–326.
- Vuolab, K. 2000. Such a treasure of knowledge for human survival. Teoksessa R. Phillipson (toim.) *Rights to language. Equity, power and education*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 13–16.
- Vuorinen, K. 2005. *Etnografia*. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majoranta (toim.) *Käytetty tutkimuksen menetelmät*. Tampere: Tampereen yliopisto, 63–78.
- Vygotsky, L. S. 1962/1977. *Thought and language*. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar (toim. & kään.). Cambridge: Massachusetts.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. London, Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L.S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R.W.Rieber & A .S. Carton. (Käännös Norris Minick) New York: Plenum Press.
- Walker, R. 1980. The conduct of educational case studies. Teoksessa W. B. Dockrell & D. F. Hamilton (toim.) *Rethinking educational research*. Great Britain: Hodder and Stoughton Ltd, 30-63.
- Wallace, A. F. C. 2009. Acculturation. Revitalization movements. *American Anthropologist* 58 (2). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1956.58.2.02a00040/pdf> (Luettu 25.5.2016.)
- Warner, S. L. No'ëau 2008. The movement to revitalize Hawaiian language. Teoksessa L. Hinton & K. Hale (toim.) *The green book of language revitalization in practice*. Bingley: Emerald Group Publishing, 133–144.

- Weber, S. & Tardif, C. 1991a. Culture and meaning in French immersion kindergarten. Teoksessa L. Malavé & G. Duquette (toim.) *Language, culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 93–109.
- Weber, S. & Tardif, C. 1991b. Assessing L2 competency in early immersion classrooms. *The Canadian Modern Language Review* 47, 916–932.
- Wilson, W.H. & Kamanā, K. 2007. Hawaiian language programs. Teoksessa G. Cantoni (toim.) *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff: Northern Arizona University, 137–140.
- Wilson, W.H. & Kamanā, K. 2008. Mai Loka Mai O Ka 'Īini: Proceeding from a dream. The 'Aha Pūnana Leo connection in Hawaiian language revitalization. Teoksessa L. Hinton & K. Hale (toim.) *The green book of language revitalization in practice*. Boston: Brill, 147-176.
- Wilson, W.H. & Kamanā, K. 2009. Indigenous youth bilingualism from Hawaiian activist perspective. Teoksessa T. L. McCarty & L.T. Wyman (toim.) *Special issue on Indigenous Youth and Bilingualism*. *Journal of Language, Identity, and Education* 8 (5), 369-375.
- Yin, R. K. 2009. *Case study research. Design and methods*. 4. painos. Lontoo: Sage.
- Yhdenvertaisuuslaki.1325/2014. Helsinki: Oikeusministeriö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> (Luettu 25.5.2016.)
- Yhdistyneet kansakunnat. 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin> (Luettu 31.5.2016.)
- Yhdistyneet kansakunnat. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 25.5.2016.)
- Young, L. & Barrett, H. 2001. Ethics and participation: reflections on research with street children. *Ethics, Place and Environment*, 4 (2), 130-134.
- Øzerk, K. & Juuso, R. 1999. Pedagogalaš jurddagirji guovtregielalaš mánáidgárddiide. Sámi oahpahusráddi. Kautokeino: GCS Multicommunications.