

RAUNA RAHKO-RAVANTTI

SAAMELAISOPETUS SUOMESSA

*Tutkimus saamelaisopettajien
opetustyöstä suomalaiskouluissa*



Rauna Rahko-Ravanti

SAAMELAISOPETUS SUOMESSA

Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2
lokakuun 14. päivänä 2016 klo 12

Ohjaajat:

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

Esitarkastajat:

professori Pirkko Pitkänen, Tampereen yliopisto
dosentti Tere Vadén, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä:

dosentti Tere Vadén

Kustos:

professori Kaarina Määttä



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Rauna Rahko-Ravanti

SAAMELAISOPETUS SUOMESSA

Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2016

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Rauna Rahko-Ravanti

Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Laura Kaikkonen

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 332
ISBN 978-952-484-922-7
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 200
ISBN 978-952-484-923-4
ISSN 1796-6310

SISÄLLYS

OVDASÁJNI	7
ESIPUHE	8
ČOAHKKÁIGEASSU	9
TIIVISTELMÄ	11
ABSTRACT	13
1 JOHDANTO	15
1.1 Aihevalinnan tausta.....	15
1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	17
1.2.1 Saamelaisopetus.....	17
1.2.2 Saamelaisopettaja	20
1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja rakenne.....	21
2 ALKUPERÄISKANSOUPETUS KOLONISAATIOSTA	
DEKOLONISAATIOON	23
2.1 Kolonisaatio	23
2.2 Toisuus ja toimijuus	26
2.3 Alkuperäiskansoypetuksen dekolonisaatio.....	30
2.4 Lääkintäkehä dekolonisaatioprosessia ohjaavana työkaluna.....	32
3 SAAMELAISOPETUSTA JA SAAMELAISOPETTAJUUTTA	
MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT	34
3.1 Saamelainen kouluhistoria osana assimilaation historiaa.....	34
3.2 Suomen saamelaisopetuksen kehitysaskeleet.....	37
3.3 Saamelaisopettajat alkuperäiskansoypettajina	41
3.4 Koonti saamelaisopetusta koskevasta tutkimuksesta.....	45
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	49
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
5.1 Tutkimuksen paradigmaattiset lähtökohdat	52
5.2 Tutkimusmetodologia.....	53
5.3 Tutkimushenkilöt	57
5.4 Aineiston keruu.....	58
5.5 Aineiston analyysin lähtökohta lääkitäkehään nojautuen.	61
5.6 Tutkijan positio	63

6 SAAMELAISOPETUS JA -OPETTAJUUS SUOMESSA	66
6.1 Länsiovi – kolonialismin historia ja vaikutukset tänä päivänä.....	66
6.1.1 Kolonisaation heijastuminen saamelaisopetuksessa tänään	66
6.1.2 Assimilaatiosta saamen kielen tukemiseen.....	68
6.1.3 Oman historian näkymättömyys	75
6.2 Pohjoisovi – käsitteellistäminen: ilmiöt eriarvoisten kokemusten taustalla	78
6.2.1 Toiseuden kokemuksia opettajan työssä.....	78
6.2.2 Opettajan työn haasteet	84
6.2.3 Eriarvoistavat rakenteet koulussa	93
5.3 Itäovi – missä ollaan, mitä saavutettu ja mitä askelia otettu	95
6.3.1 Saamelaisopetuksen kehittyminen opettajien näkemysten mukaan.....	95
6.3.2 Opettajien toimijuuden tunteet ja kokemukset	97
6.3.3 Opettajan työlleen antama arvostus	100
6.4 Eteläovi – unelmia tulevaan.....	103
6.4.1 Opettajien unelmia ja toiveita tulevaisuudesta.....	103
6.4.2 Opetuksen kehittämiskysymyksiä Suomessa	105
6.4.3 Saamelaiskasvatuksen mahdollisuudet.....	107
7 POHDINTA	110
7.1 Yhteenveto	110
7.2 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	111
7.2.1 Opettajan työ opettajien näkemysten mukaan.....	111
7.2.2 Saamelaisopetuksen työn muutos ja kehittyminen.....	115
7.2.3 Saamelaisopetuksen kehittäminen	118
7.3 Laavumalli – lääkintäkehän soveltaminen saamentutkimukseen	121
7.4 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	123
7.5 Jatkotutkimustarpeet.....	125
LÄHTEET	127
LIITTEET.....	143

OVDASÁJNI

Giittán sámegielat oahpahusa oahpaheddjiid – dát nákkosgirji ii livččii šaddan din haga. Dii bargabehtet dehálaš barggu, deháleabbo go dát nákkosgirji. Din beaivválaš barggu haga mis eai livčče seamma roahkkadis ja nanu nuorat go dál leat.

Mu nákkosgirji ii livčče gárvánan jus mus eai livčče lean nu čeahpes kollegat, bagadallit ja mielduktit. Háliidan giitit bagadalli guoktá, professor Kaarina Määttä Lappi universitehtas ja doseantta Pigga Keskitalo Sámi Allaskuvllas ja Lappi universitehtas. Anán árvvus dutno dáiddu čiekŋut bagadallamii mii lea veahkehan mu ovdánit. Giitosat maiddá Satu Uusiauttii suomagiela dárkkisteamis ja eará veahkis. Giittán ovdadárkkisteadjiid, professor Pirkko Pitkänená ja doseantta Tere Vadéna, fuomášumiin mat veahkehedje nákkosgirji lohppii čállimis. Giittán Lappi ruhtaráju ja Lappi universitehta rektora Mauri Ylä-Kotola ruđalaš doarjagis man lean fidnen nákkosgirji lohppii gárvemii. Giitosat maiddá Lappi Universitehta bajásgeassindiehtagii diedagotti kollegaide, seminárajovkui ja Lappi universitehta sámedutkamuša jovkui.

Giittán ustibiid doarjagis ja kriisačoahkkimiid ovddas, daidda leamašan muhtimin dárbu. Erenomážit háliidan giitit iežan bearraša ja sogá. Giitu eadni ja áhčči go leahkki mu dorjon ja veahkehan ja das go lean ožžon oahppat sámegiela. Háliidan giitit vieljaidan Jussá, Niila, Ovllá ja su guoimmi Sari sihke unna Elle-Sire somás bottuin. Giitu Sire- áhkku, Airi-mummu ja Paavo-pappa, muoŋtá, goaski, eanu ja čeahci, oarpmealit, vilbealit ja eará fuolkkit. Din joavkkus lea leamašan buorre bajásšaddat ja leat. Erenomáš stuorra giitosat diedusge iežan ráhkis isidii Mikkoi, gii lea láchčán dili nákkosgirji čállimii ja dorjon mu dán barggus. Giitu ráhkis nieidan Ruut, don leat buktán ilu ja beaivesuotnjarii mu eallimii.

Roavvenjárggas 9.9.2016

Rauna Rahko-Ravantti

ESIPUHE

Suurin kiitos saamenkielisen opetuksen opettajille – tätä väitöskirjaa ei olisi ilman teitä. Tärkeämpää kuin tämä väitöskirja, on teidän jokapäiväinen panoksenne työhönne; meillä tuskin olisi yhtä vahvoja ja rohkeita nuoria ilman teitä.

Väitöskirjani ei oli valmistunut myöskään ilman osaavien kollegoiden, ohjaajien ja kanssatutkijoiden tukea. Haluan kiittää ohjaajiani professori Kaarina Määttä ja Lapin yliopistosta ja dosentti Pigga Keskitaloa Sámi allaskuvlasta ja Lapin yliopistosta. Omistautumisenne ohjaustyölle on ollut ihailtavaa ja eteenpäin vievää. Kiitokset Satu Uusiautille avusta. Kiitokset Satu Uusiautille suomen kielen tarkastamisesta ja muusta avusta. Kiitoksen haluan lausua myös esitarkastajilleni professori Pirkko Pitkäselle sekä dosentti Tere Vadénille huomioista, jotka auttoivat työni loppuunsaattamisessa. Taloudellisesta tuesta kiitän Lapin rahastoa ja Lapin yliopiston rehtori Mauri Ylä-Kotolaa väitöskirjan viimeistelyyn saadusta tuesta. Kiitos kuuluu myös Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kollegoille, seminaarimme kanssaopiskelijoille sekä Lapin yliopiston saamentutkimuksen ryhmälle.

Kiitän ystäviäni kannustuksesta ja myös satunnaisista kriisipalaverista. Erityisesti haluan kiittää rakasta perhettäni ja sukuani. Kiitos äiti ja isä tuesta ja avusta ja siitä, että olen saanut oppia saamen kielen. Haluan kiittää veljiäni Jussaa, Niilaa, Oulaa ja hänen kumppaniaan Saria sekä pikku Elli-Siiriä hauskoista hetkistä. Kiitos Siiri-áhkkulle, Airi-mummulle ja Paavo-papalle, tädeille, enolle, sedälle, serkuille ja muille sukulaisille. Teidän joukossa on ollut hyvä kasvaa ja teidän joukossanne on hyvä olla. Erityisen suuri kiitos, tietysti rakkaalle puolisololleni Mikolle, joka omalla joustavuudellaan on väitöskirjatyöni valmistumisen mahdollistanut ja siihen kannustanut. Kiitos rakkaalle Ruutille, joka on omalla olemassaolollaan tuonut iloa ja aurinkoa elämäni.

Rovaniemellä 9.9.2016,

Rauna Rahko-Ravantti

ČOAHKKÁIGEASSU

Sámeoahpahas Suomas – dutkamuš sámehoahpaheddjiid
oahpahasbarggus suomelaš skuvllain
[Saamelaisopetus Suomessa – tutkimus saamelaisopettajien
opetustyöstä suomalaiskouluissa]
Heaikka-Ovllá-Arja-Rávdná
Nákkogirji: Lappi universtehta

Assimilašuvnna historjá báidná sámehoahpaha ja sápmelaš skuvlahistorjá lea koloniserejuvnon. Álbmotoahpaha, skuvlla ja skuvlavuođadaga čuvgehusprošeakta lea jahkečuđiid áigge beaktilit suddadan eamiálbmogiid váldoservodahkii. Sámeoahpaheaddji rolla lea seammassullasaš go eará eamiálbmotoahpaheddjiin. Maiddáí sámiid oahpahasdilli lea mángga dáfus seammalágan go eará eamiálbmogiin. Sámegielat leat áittavuložat ja sámekultuvrra árbevierut, dáiddut ja diehtoáddejupmi spiehkasiit váldokultuvrras. Maŋimus logii jagiid skuvlavuođadat lea viggan doarjut, sealluhit ja ealáskahtit sámegiela ja -kultuvrra oktán sosioekonomalaš ja servodatlaš dahkkiin vai assimilašuvnna váikkuhusat eai čuozaše nu garrasit sámi álbmogiin. Suoma vuodđolága vuodul sápmelaččain lea vuogiatvuohka sealluhit ja ovddidit iežaset giela ja kultuvrra. Oahpaheddjiin lea guovddáš rollá eamiálbmotoahpahas, ja seammás sii maiddáí ollašuhttet lágas celkon ulbmiliid. Sin bargu lea dehálaš go geahččalit dekoloniseret skuvlla.

Dán dutkamusa guovddázis lea sámehoahpahas ja sámehoahpaheaddjit, guđet ollašuhttet sámehoahpaha Suoma vuodđoskuvllain. Dutkamusa ulbmilin lea čielggadit, makkár lea oahpaheaddjiid bargodilli suomelaš skuvllain ja makkárin sin doaibmilvuohka oahpaheaddjin ilbmána. Lassin guorahallan oahpaheaddjiid oainnuid das, mo sámehoahpahas lea ovdánanan ja rievdan, ja mo dan boahhtevuođas sáhtášii ovddidit. Ovddit dutkamusat sámehoahpahas leat dahkkon Norggas ja Ruotas. Dát dutkamuš rahpá Suoma sámehoahpaha dili.

Dutkamuš lea kvalitatiivvalaš jearahallandutkamuš sámehoahpaheddjiid oainnuid birra. Dutkamuššii serve logi sámehoahpaheaddji, geaid eatnigiella lea sámegiella. Dutkanmateriála guorahallamis lean dorvvastan

eamiálbmotdutkanusaš oahpis dálkkodiatreggái. Dálkkodatrieggá vuodul oahpaheddjiid oainnut leat ordnejuvvon uksan, mat rahpasit iešguđet áimmuguovlluide. Oarjeuksa muitala mo kolonialismma historjá váikkuha oahpaheddjiid bargui otná beaivve. Davviuksa buktá oidnosii sámeoahpaheddjiid vásáhusaid vealáheamis ja *nuppi* rollas. Nuortauksa govvida sámeoahpahusa ovdáneami ja buktá oidnosii oahpaheddjiid vásáhusaid oahpahusa árvvus atnimis. Máttauksa čilge sámeoahpahusa ovddidangažaldagaid sihke boahhtevuođa nieguid ja sávaldagaid.

Oahpaheaddjit muitalit sámeoahpahusa hástalussan leat ohppiid earálagan giella- ja kulturuogážit. Dáid hástalusaid čovdimii oahpaheaddjit geavahit iešguđet vugiid. Sin mielas čuolbman lea ahte sámeoahpahasas ii leat diibmojuogu ja oahppoplána rádjehusaid dihtii vejolaš váldit vuhtii doarvái bures sáme kultuvrra oahpahussidoaluid. Oahpaheaddjit čálmmustahtet erenomážit sámehistorijá oahpaheami dehálašvuođa historijá oahpaheami oktavuodas.

Oahpaheaddjiid doaibmilvuohta vuhtto enaš proaktiivan. Oahpaheddjiid barggus váikkuhit áššit mat buktet *nuppi* rolla vásáhusaids. Go oahpaheaddjit čadahit oahpahusa, man vuodđun lea sápmelaš eallinvuohki, de vásihit sii muhtumin negatiiva guottuid bargosajiin, dasgo sáme kultuvrra vuodul láhččojuvvon oahpahas lea earálagan go dábálaš oahpahas skuvllain. Oahpaheaddjiid proaktiiva doaibmama hehtte skuvllaid čavga diibmojuohku, mii eandalitge ovtastuvvon luohkkadásiid oahpahasas gáržžida vejolašvuođaid oahpahit ollisvuođaid. Oahpaheaddjit ollašuttet doaimilvuodaset aktiivvalaččat iežaset vuolggasajiin. Dát oaiyvilda dan ahte sámeoahpahusa sisdoaluide váikkuhit nannosit oahpaheaddjiid iežaset árvvut ja kultuvrralaš dáiddut.

Oahpaheaddjit doibmet kultuvrralaš fátmasteaddjin. Sii dorjot ja veahkehit ohppiid eallit ja dovdat iežaset kultuvrra ja seammás addet návccaid doaibmat ja birget oarjemáilmmi kultuvras.

Čovddasánit: dekoloniseren, eamiálbmotohpahus, sámeoahpahas, sápmelaš bajásgeassin, doaibmilvuohta, nubbi

TIIVISTELMÄ

Saamelaisopetus Suomessa – tutkimus saamelaisopettajien
opetustyöstä suomalaiskouluissa
Rauna Rahko-Ravantti
Väitöskirja: Lapin yliopisto

Saamelaisopetusta leimaa vahva assimilaation historia. Saamelaisen koulukulttuurin voidaan sanoa olevan kolonisaation värittämää. Kansanopetuksen, koulun ja koulujärjestelmän sivistysprojekti on vuosisatojen ajan toiminut alkuperäiskansojen tehokkaana valtayhteiskuntaan sulauttajana. Saamelaisopettajuus linkittyy alkuperäiskansaopettajuuteen. Tässä suhteessa saamelaisten tilanne on monin tavoin samanlainen kuin monilla muillakin alkuperäiskansoilla. Saamen kielet ovat uhanalaisia ja saamelaiskulttuuriin kuuluvat perinteet, taidot ja tietokäsitys eroavat valtakulttuurista. Viimeisten vuosikymmenten ajan assimilaation vaikutusta on koulujärjestelmien avulla pyritty muuttamaan siten, että koulut kykenisivät vahvasti tukemaan, säilyttämään ja elvyttämään saamen kieltä ja saamelaiskulttuuria sosioekonomisten ja muiden yhteiskunnallisten tekijöiden rinnalla. Suomen perustuslaissa määritellään, että saamelaisella alkuperäiskansalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Opettajat ovat keskeisiä toimijoita alkuperäiskansan opetuksessa ja lainsäädännön tavoitteiden toteuttajia koulussa. Heidän työnsä on tärkeää pyrittäessä kolonisaatiosta dekolonisaatioon.

Tämän tutkimuksen keskiössä on saamelaisopetus ja saamelaisopettajat, jotka toteuttavat saamelaisopetusta Suomen peruskoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista on saamelaisopettajan työ suomalaisessa koulussa sekä millaisena heidän toimijuutensa näyttäytyy opettajana. Lisäksi tarkastellaan heidän käsityksiään siitä, miten saamelaisopetus on kehittynyt ja muuttunut sekä miten sitä voisi tulevaisuudessa edistää. Aikaisemmat tutkimukset saamelaisopetuksesta on tehty pääasiassa Norjan olosuhteista, ja tämä tutkimus avaa ensimmäisenä väitöskirjana Suomen saamelaisopetuksen tilaa.

Tutkimus on laadullinen haastattelututkimus saamelaisopettajien näkemyksistä. Tutkimushenkilöinä on kymmenen saamelaista opettajaa. Tutkimusaineisto on analysoitu nojautuen alkuperäiskansatutkimuksessa käytet-

tyyn niin sanottuun lääkintäkehään. Tällöin saamelaisopettajien näkemykset ryhmitellään eri ilmansuuntiin aukeavien ovien mukaisesti. Länsiovi kertoo kolonialismin historian merkityksistä nykypäivän opettajien opetuskäytänteisiin. Pohjoisovi tuo esiin saamelaisopettajien mahdolliset eriarvoisuuden ja toiseuden kokemukset. Itäovi luo kuvan saamelaisopetuksen kehittymisestä ja sen arvostuksesta saamelaisopettajien kertomana. Eteläovi avaa saamelaisopetuksen kehittämiskysymyksiä sekä tulevaisuuden unelmia ja toiveita.

Opettajien näkemysten mukaan saamelaisopetuksen haasteena ovat oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat, joiden ratkaisemiseksi opettajilla on erilaisia strategioita. Heidän mukaansa on ongelmallista, ettei saamelaisopetuksessa ole tuntikehyksen ja opetussuunnitelman rajoitteiden vuoksi mahdollisuutta ottaa saamelaiskulttuuriin pohjautuvia sisältöjä täysipainoisesti huomioon. Esimerkiksi historian opetuksessa saamelaisen historian roolia opettajat halusivat entisestään korostaa.

Opettajien toimijuus näyttäytyy pääasiassa proaktiivisena. Opettajien työssä on kuitenkin tekijöitä, jotka saavat aikaan toiseuden kokemuksia. Opettajat kokevat kollegoidensa suhtautuvan joissakin tapauksissa negatiivisesti normaalista koulusta poikkeavaan, toiminnalliseen ja saamelaiseen elämäntapaan pohjautuvaan opetukseen. Proaktiivista toimijuutta saamelaisopetuksen kehittämisessä haittaa tiukka tuntijako, joka etenkin yhdysluokkaopetuksessa asettaa rajoitteita laajojen kokonaisuuksien opettamiselle. Opettajat toteuttavat toimijuuttaan aktiivisesti, jokainen omista lähtökohdistaan käsin. Tämä tarkoittaa sitä, että saamelaisopetuksen sisältöihin vaikuttavat vahvasti opettajan omat arvot ja kulttuuriset taidot.

Opettajat toimivat kulttuurisina välittäjinä. He tukevat ja auttavat oppilaita elämään sekä tuntemaan omaa kulttuuria antaen samalla oppilaille valmiuksia toimia ja menestyä heitä yhtäällä ympäröivässä länsimaisessa kulttuurissa.

Avainsanat: toiseus, dekolonisaatio, saamelaiskasvatus, saamelaisopetus, alkuperäiskansaoetus, toimijuus

ABSTRACT

Sámi education in Finland – Research on Sámi teachers’
work in Finnish schools
Rauna Rahko-Ravantti
Doctoral dissertation, University of Lapland

Sámi education has a strong history of assimilation, and the Sámi school culture is colored with colonization. The educational project of folk education, schooling and school system has efficiently assimilated indigenous peoples within the mainstreaming society for centuries. In this sense, the Sámi people’s situation is, in many ways, similar to other indigenous peoples’ situation. Sámi languages are endangered and the Sámi traditions, skills, and knowledge differ from the mainstream culture. During the past decades, the pursuit has been to change the influence of assimilation through school systems so that schools could strongly support, maintain, and revitalize the Sámi language and culture alongside socioeconomic and other societal factors. The Finnish constitution defines that the Sámi people have the right to maintain and develop their own language and culture. Teachers are core agents in indigenous education and fulfill the legislative goals in practice. Their work is important when heading from colonization to decolonization.

Sámi education and Sámi teachers, who implement Sámi education in Finnish basic schools, form the core of this study. The purpose was to research Sámi teachers’ work in Finnish schools and their agency as teachers. In addition, their perceptions of the development and change of Sámi education and its future development were studied. Previous studies have been conducted mainly in Norway, and therefore this study is the first doctoral thesis about the state of Sámi education in Finland from the Sámi teachers’ perspective.

This was a qualitative study investigating Sámi teachers’ perceptions. Sámi teachers (N=10) whose mother tongue was Sámi were interviewed. The data were analyzed with the so-called sacred circle or medicine wheel that is widely used in indigenous research. According to it, Sámi teachers’ perceptions could be grouped by doors opening to four cardinal points. The West Door described the influence of the history of colonialism on today’s teachers’

teaching practices. The North Door illustrated Sámi teachers' experiences of inequality and otherness. The East Door pictured the development of Sámi education and its appreciation based on the Sámi teachers' experiences. The South Door led to the developmental questions and future wishes and dreams of Sámi education.

According to the teachers' perceptions, students' various linguistic and cultural backgrounds challenge Sámi education. Teachers had various strategies to solve these challenges. They considered it problematic that it was not possible to fully include contents that would be based on the Sámi culture as a part of Sámi education because of the lesson structure and curriculum-based limitations. For example, the teachers would like to emphasize the role of Sámi history in history education.

Teachers' agency appeared mainly positively. However, their work included factors that caused experiences of otherness. The teachers perceived that in some cases, their colleagues took negatively teaching that differed from the normal schooling and that was based on the Sámi life style. Proactive agency in the development of Sámi education was restricted by strict lesson structure that limited the teaching of wide entities especially when teaching two grades in the same classroom. The teachers seemed to fulfill their agency actively from their own premises. It meant that the contents of Sámi education were strongly determined by the teachers' own values and cultural skills.

The teachers work as cultural intermediaries. They support and help students to live and know their own culture by providing them with abilities to act and be successful in their surrounding western culture.

Key words: otherness, decolonization, Sámi education, Sámi upbringing, indigenous education, agency.

1 JOHDANTO

1.1 Aihevalinnan tausta

Saamelaisen yhteisön elinvoimaisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta saamelaisopetuksen keskeisenä haasteena on saamen kielen ja kulttuurin säilyttäminen. Samaan aikaan opetuksessa tulee saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut oppimistavoitteet. Nykypäivänä yhä useampi saamelaisopetuksen oppilas tulee monikulttuurisesta ja -kielisestä perheestä (ks. Aikio-Puoskari 2007; Länsman & Tervaniemi 2012; Rasmussen 2013), ja siksi opetuksen tulisi pystyä tukemaan entistä paremmin moninaisista taustoista tulevien saamelaisoppilaiden kielellistä ja kulttuurista identiteettiä. Opetuksen kehittämiseksi on syytä tarkastella saamelaisopetuksen nykytilaa ja edistymistä. Edelleen on ajankohtaista pohtia, millaisia muutoksia nykytilanne vaatii sekä mihin suuntaan saamelaisopetusta tulisi ja voisi kehittää.

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan saamelaisopetuksen asemaa suomalaisessa peruskouluissa sekä saamenkielistä opetusta saamelaisopettajien näkökulmasta. Suomen saamenkielistä opetusta (myöh. saamelaisopetus) on tutkittu vähän, ja tämä kasvatustieteen alan väitöskirjatutkimus on ensimmäinen saamelaisopetusta saamelaisopettajien näkökulmasta avaava tutkimus Suomen oloissa.

Koulutuksella ja sen sisällöllä on suuri valta, sillä niiden avulla voidaan tietoisesti ohjata yhteiskunnan kehitystä ja suuntaa (Pinar 2004; Sarjala 1982, 72–84). Saamelaiset ovat Suomen alkuperäiskansa ja saamelaisilla on kotiseutualueellaan lakiin pohjautuva oikeus saamenkieliseen perusopetukseen. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa koulutus mielletään kansallisen yhtenäisyyden, yhteiskunnallisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoittelun välineenä. Koulutus on sellaisenaan toiminut syrjäytymisen ehkäisijänä. Ajatus siitä, mikä on hyvää koulutusta ja mikä vastaavasti huonoa,

on suhteellinen (Rinne & Kivirauma 2003, 22). Saamelaisille koulutuksen merkitys on ollut kahtalainen. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka on tarjonnut Suomen vähemmistöille mahdollisuuden korkeaan koulutukseen ja täten hyvään toimeentuloon, mutta samanaikaisesti koulu on historiansa aikana toiminut tehokkaana assimilaatioprosessin eli valtakulttuuriin sulauttamisen ja sulautumisen edistäjänä. Siten useille saamelaisille kouluunlähtö on merkinnyt valtakulttuuriin assimiloitumista ja mahdollisesti myös saamen kielen menettämistä. Historia osoittaa, että koulukäynnin aloittamisen myötä kosketus saamelaiskulttuuriin laimentui. (Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014; Lehtola 1994, 217–223; Todal 1998.)

Assimilaation kierrettä on pyritty katkaisemaan muun muassa saamelaisopetusta kehittämällä ja painottamalla kielenelvytyksen tärkeyttä assimilaation vastapainona. Saamelaisopetusta on pyritty edistämään ja saamelaistamaan jo useiden vuosikymmenien ajan. Aikaisemmat, lähinnä Norjan saamelaisopetusta koskeneet tutkimukset ovat todenneet, että koulun mikrotason eli luokkahuoneissa tapahtuvien käytänteiden saamelaistaminen on mahdotonta, mikäli makrotason hallinnolliset ja opetussuunnitelmalliset linjaukset eivät tue muutosta (Hirvonen 2003a; Keskitalo 2010).

Saamelaisopetuksessa on kysymys ihmisoikeuksien toteutumisesta, sillä saamelaiset ovat alkuperäiskansana pieni vähemmistö ja saamen kielet uhanalaisissa asemassa. Yhdistyneiden kansakuntien julistus alkuperäiskansojen oikeuksista hyväksyttiin vuonna 2007. Alkuperäiskansojen oikeuksien julistus painottaa muun muassa oikeutta omaan kulttuuriin ja kieleen pohjautuvaan opetukseen, kielen elvyttämiseen sekä itsemääräämiseen. Vaikka julistus ei ole oikeudellisesti sitova eikä sinänsä sido valtioita uusien oikeuksien muodostamiseen, heijastaa se valtioiden sitoumusta edistää, kunnioittaa ja toteuttaa alkuperäiskansojen oikeuksia. Suomessa saamelaisopetusta määrittää perusopetuslaki. Perusopetuslain 10 §:n 2 momentin mukaan saamelaisten kotiseutualueella saamen kieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetus on annettava pääasiassa saamen kielellä (Perusopetuslaki 628/1998). Suomen perustuslaissa määritellään, että saamelaisella alkuperäiskansalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Perustuslaki 17 § 3 mom.) Opettajat ovat keskeisiä toimijoita alkuperäiskansan opetuksen kentällä, ja näin ollen lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden toteuttajia.

Tutkimuksessani kuvaan saamelaisopettajien näkemyksiä opetustyöstä ja pyrin tarkastelemaan saamelaisopetuksen asemaa suomalaisessa koulussa sekä tuomaan esille saamelaisopetuksen kehittämisen kohteita. Assimilaation ja saamelaisen yhteiskunnan muutoksen seurauksena moni saamelainen on menettänyt saamen kielen taidon tai taidon esimerkiksi tehdä perinteisiä saamelaisia käsitöitä (*duddjot*). Tästä johtuen saamen kielen ja saamelaiskulttuurin ja perinteisten tietojen sekä taitojen siirtäminen seuraavalle sukupolvelle tapahtuu aiempaa enemmän koulussa, mikä asettaa opettajien toiminnalle suuria odotuksia. (Hirvonen 2003a, 99.) Koulun fyysinen ympäristö ja opetussuunnitelmat perustuvat valtakulttuurin ajatusten ja arvojen varaan (Lauhamaa 2008), mikä heijastuu saamelaisopettajien työhön.

Toivon tutkimukseni herättävän keskustelua siitä, mitä ovat saamelaisopetuksen arvot sekä miten ja mihin suuntaan saamelaisopetusta tulisi kehittää. Tutkimukseni tuottaa työkaluja koulun kehittämiseen pohjoisissa kunnissa ja antaa puheenvuoron saamelaisopettajille. Marginaalia edustavien kokemukset pääsevät harvoin julki, joten tutkimuksessani tärkeänä tavoitteena on voimauttaa ja siivittää saamelaisopetuksen tulevaisuus kohti kukoistusta. Ajatus kukoistuksesta linkittyy positiiviseen psykologiaan, jossa ihmisen vahvuuksia ja voimavaroja korostetaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Uusiautti 2016) vahvistamalla saamelaisesta perinteisestä kumpuavaa kasvatusta (Balto 1997). Tämän tutkimuksen avulla pyrin tuomaan esille saamelaisopetuksen voimavarat ja rikkauden sekä sen kehitystä mahdollisesti hidastavat tekijät saamelaisopettajien kertomana.

1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat ”saamelaisopetus” ja ”saamelaisopettaja”.

1.2.1 Saamelaisopetus

Saamelaisopetus tarkoittaa saamenkielistä, saamen kielen ja kulttuurin opetusta. Saamelaisopetuksen asema on määritelty eri Pohjoismaissa toisistaan poikkeavalla tavalla. Suomessa määrittelee opetuslaki opetuksen järjestäjää

koskevat velvollisuudet ja saamen kielen sekä saamenkielisen opetuksen mahdollisuudet. Norjassa saamelaisopetusta koskevat säännökset on kirjoitettu oppilain oikeuksina. Ruotsissa opetuslainsäädäntöön sisältyy erityisesti saamelaiskouluja koskevia säännöksiä. (Aikio-Puoskari 2006, 9.)

Suomessa saamenkielinen opetus tarkoittaa sitä, että opetuskielenä on saamen kieli. Suomessa lainsäädäntö tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät tunnista termiä ”saamelaisopetus”. Parhaiten saamenkielinen opetus toteutuu peruskoulun luokka-asteilla 1–6. Saamenkielistä opetusta voi olla myös lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Saamen kielen opetus tarkoittaa kielen opetusta äidinkielenä tai kielen opetusta vieraana kielenä joko pitkänä A2-kielenä, jolloin opetus alkaa perusopetuksen alaluokilla, tai lyhyenä B2-kielenä. Tällöin opetus alkaa yläkoulussa seitsemännellä tai kahdeksannella luokalla. Saamea voi opiskella lyhyenä vieraana kielenä myös lukiossa (C-kieli). (Aikio-Puoskari 2006, 6, 13; ks. myös Keskitalo, Määttä, & Uusiautti 2013b; Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 287.)

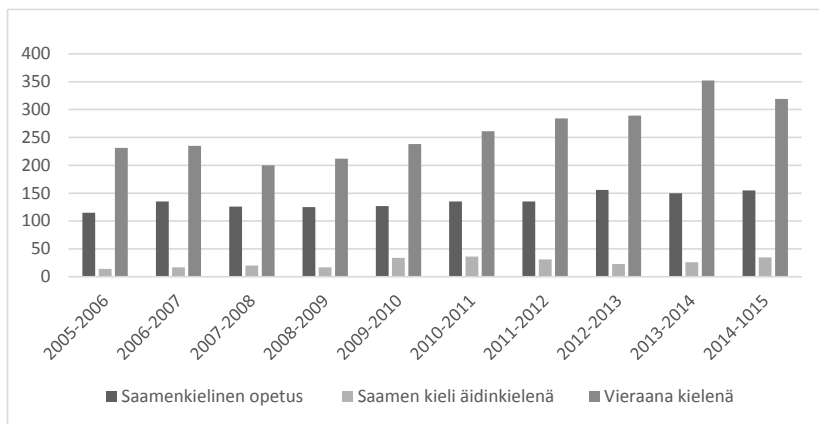
Kussakin maassa saamen kielen ja saamenkieliselle opetukselle on annettu vahvempi asema sille määritellyllä alueella. Suomessa saamelaisten kotiseutualueella on turvattu saamenkielinen opetus tietyin sanankääntein. Norjassa oikeus on saamen kielen hallintoalueella ja erillisin ehdoin tämän alueen ulkopuolella. Ruotsissa erityiset saamelaiskoulut toimivat määritetyillä paikkakunnilla alaluokilla. Näiden alueiden ja paikkakuntien ulkopuolella saamelaisopetusta järjestämistä rajoitetaan erinäisin säännöksin kussakin maassa. (Aikio-Puoskari 2006, 9.)

Saamelaiskoulun ja saamelaisopetuksen käsitteet ovat tulkittavissa monella tapaa. Suomessa ei ole erillistä saamelaiskoulujärjestelmää, vaan saamenkielinen opetus on järjestetty tavallisen kaksikielisen koulujärjestelmän yhteyteen siten, että saamelaisten kotiseutualueen kouluissa on erillisiä saamenkielisiä ja suomenkielisiä luokkia. Suomessa saamenkieliselle opetukselle ei ole olemassa omaa erillistä opetussuunnitelmaansa, vaan saamenkielisessä opetuksessa noudatetaan valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita ja paikallisia opetussuunnitelmia. Perusopetuslain mukaan saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Lainsäädäntö ei niin ikään velvoita opetuksen järjestäjää kehittämään saamenkielistä opetusta siten, että se olisi täysin saamenkielistä. (Keskitalo, Määttä &

Uusiautti 2013b; Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 287; Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Norjassa saamelaiskoulu tarkoittaa peruskoulujärjestelmää, jossa on käytössä saamelainen opetussuunnitelma ja joka sijaitsee saamen kielen hallintoalueella. Saamelaiskoulu toimii monikielisessä kontekstissa ja se on avoin kaikille sinne haluaville. Ruotsissa saamelaiskoululla tarkoitetaan Saamelaiskoulun hallinnon (*Sameskolstyrelsen*) alaisuudessa toimivaa koulua, jossa opetusta annetaan vuosiluokilla 1–6. Saamelaiskoulun hallinto ohjaa ja hallinnoi saamelaiskouluja ja niiden toimintaa. (Aikio-Puoskari 2006; Keskitalo & Määttä 2013, 287.)

Lainsäädäntö turvaa saamen kielen ja saamen kielellä toteutettavan opetuksen saamelaisten kotiseutualueella, johon kuuluvat Utsjoen, Inarin ja Enontekiön kunta sekä Sodankylän kunnan pohjoisosa. Voimassa olevan perusopetuslain 10§:n mukaan äidinkielenään saamea puhuvien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetusta voidaan antaa 49 % suomen kielellä (Rasmussen 2015). Jokaisella kotiseutualueella asuvalla oppilaalla on halutessaan oikeus saada opetusta saameksi ja saamelaisalueen kunnat saavat saamenkielisen opetuksen järjestämiseen ja ylläpitokustannuksiin täyden valtionavustuksen. Nykypäivänä ollaan tilanteessa, jossa jo yli 70 prosenttia alle kouluikäisistä saamelaislapsista asuu kotiseutualueensa ulkopuolella. Saamelaisalueen ulkopuolella annettavasta opetuksesta ei ole säännöksiä opetuslaeissa, mutta kielen opetusta voidaan antaa opetusministeriön erillisen päätöksen perusteella. Opetusministeriön päätöksen mukaan maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävää opetusta peruskouluissa voidaan antaa enintään 2,5 viikkotuntia. (Opetushallituksen tiedote 13/2015; Opetusministeriö 248/1995, uudistettu 179/428/1999 ja 132/428/2004.) Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan opetusta saamelaisalueella, jossa se on säännönmukaisempaa.

Saamen kielellä opiskelee noin 150 oppilasta ja saamenkielistä opetusta annetaan pohjois-, inarin- ja koltansaamen kielillä. Kuviossa 1 on esitetty pohjoissaamenkieliseen sekä pohjoissaame äidinkielenä- ja pohjoissaame vieraana kielenä -opetukseen osallistuneiden oppilaiden määrät viimeisen kymmenen vuoden ajalta. Oppilaiden määrät ovat pysyneet suhteellisen samalla tasolla viimeisen kymmenen vuoden ajan, kuten kuviossa 1 ilmenee.



KUVIO 1. Saamen kielen opetukseen osallistuneiden oppilaiden määrät vuosina 2005–2015

1.2.2 Saamelaisopettaja

Saamelaisopettajat ovat tutkimukseni informantteja. Saamelaisopettajilla tarkoitan tässä tutkimuksessa opettajia, jotka työskentelevät saamenkielisessä opetuksessa ja käyttävät opetuskielensä jotakin Suomessa puhuttua saamen kieltä. Asta Balto on määritellyt saamelaisopettajan käsitteen tarkoittamaan kaikkia, jotka työskentelevät lasten kanssa saamelaiskouluissa ja opettavat sekä kasvattavat oppilaita, olivatpa he koulutukseltaan lastenhoitajia, opettajia, apuopettajia, sijaisopettajia tai muita (Balto 2008, 7). Giellagas-instituutissa vuonna 2010 Minna Rasmus laati selvityksen saamen kielen ja kulttuurin koulutustarpeista. Selvityksen mukaan saamelaisnuorten ja -lasten kanssa kouluissa työskentelevät opettajat voidaan jakaa a) saamelaisopettajiin, b) suomalaisopettajiin, jotka ovat opetelleet saamen kielen ja opettavat saamelaisoppilaita näiden äidinkiellellä sekä c) suomalaisopettajiin, jotka opettavat saamenkielisen opetuksen oppilaita suomeksi (Rasmus 2010, 17).

Saamelaisalueella on 12 perusopetusta antavaa koulua, joissa opetus annetaan ainakin osittain saameksi. Saamen kielellä opetusta antavia opettajia on Suomessa noin 30. Saamelaisopetuksessa opettajina työskentelevät pääosin tehtäväänsä pätevät henkilöt, vaikkakin saamelaisopettajien joukko on kou-

lutustaustaltaan varsin heterogeeninen. Sámi allaskuvla (Saamelainen korkeakoulu) Norjan Koutokeinossa kouluttaa saamenkielisiä opettajia luokkasteille 1–10. 4-vuotinen koulutus vastaa Suomessa kandidaatin tutkintoa. Koutokeinosta valmistuneet opettajat ovat Suomessa päteviä opettamaan peruskoulun alaluokilla. Osa saamelaisopettajista on lukenut pääaineenaan saamen kieltä Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa, ja he työskentelevätkin lähinnä aineenopettajina yläkouluissa ja lukioissa. Osalla saamelaisopettajista on suomalaisissa yliopistoissa suoritettu luokanopettajan (KM) tutkinto. Jotkut työelämästä poistuvista opettajista ovat opettajaseminaarien kasvatteja.

Tutkimuksessani puhun saamelaisopettajuudesta, jolla tarkoitan saamelaisopettajien ammattiroolia eli saamelaisopettajien työhön liittyvää toimintaa ja olemista. Saamelaisopettajuus linkittyy alkuperäiskansaopettajuuteen historiallisten prosessien ja asemaan liittyvien samankaltaisuuksien vuoksi. Opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden lisäksi alkuperäiskansaopettajiksi asemoituvien saamelaisopetuksen opettajien tehtävänä on huolehtia esimerkiksi uhattujen saamen kielten asemasta ja saamelaisten kulttuuristen taitojen siirtämisestä, ja tämä lähtökohta asettaa erityisiä odotuksia heidän opettajuudelleen.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet ja rakenne

Ennen väitöskirjani aloittamista paneuduin tutkimussuunnitelmaa laatiesani väitöskirjani rajauksiin ja aiheeseen. Väitöskirjaprosessini ei ole ollut suoraviivainen, vaan monien mutkien kautta olen päätenyt ratkaisuihin, joiden tuloksena tutkimus on nyky muodossaan. Vaikka tutkimuksen aihe, saamelaisopetus Suomessa, on kautta matkan pysynyt samana, on tulokulma aiheeseen vaihdellut tutkimuksen edetessä. Ajallinen näkökulma on jalostanut tutkimustani. Prosessi on siten myös osoittanut, kuinka monia vaihtoehtoja tutkijalla on lähestyä tutkittavaa aihetta. Kyse on valinnoista, jotka punnitsemisen jälkeen ovat myös tietoisia (Eco 1995).

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille Suomen saamelaisopetuksen tämänhetkinen tila opettajien kertomana. Haluan sitoa nykypäivän tilanteen myös menneeseen. Koen tärkeäksi, että pystyn tuomaan saamelaisopetuksesta

kokonaisvaltaisen kuvan ja kuvaamaan saamelaisopetuksen ilmiötä siten, että se huomioi sekä assimilaation historian että myös tulevaisuuden toivon ja mahdollisuudet. Tämän vuoksi olen valinnut tulokulmakseni kolonisaation ja dekolonisaation sekä toiseuden ja toimijuuden käsitteet ja ilmiöt. Näitä avaan luvussa 2 *Alkuperäiskansaopetus kolonisaatiosta dekolonisaatioon*.

Saamelaisopetus on alkuperäiskansaopetusta, ja tämän vuoksi opetuksen lähtökohdat ovat erityislaatuiset. Luvussa kolme, *Saamelaisopetusta ja saamelaisopettajuutta määrittelevät* tekijät avaan saamelaista kouluhistoriaa assimilaation näkökulmasta sekä määrittelen saamelaisopettajien toimintaa alkuperäiskansaopettajina. Saamelaisopettajuutta voisi tarkastella opettajuustutkimuksen diskurssista käsin, mutta miellän saamelaisopettajuuden linkittyvän paremmin alkuperäiskansadiskurssiin, jolloin puhun saamelaisopettajuudesta alkuperäiskansaopettajuutena. Esittelen myös aiempaa saamelaisopetuksen paradigmaa muuttamaan pyrkinyttä tutkimusta.

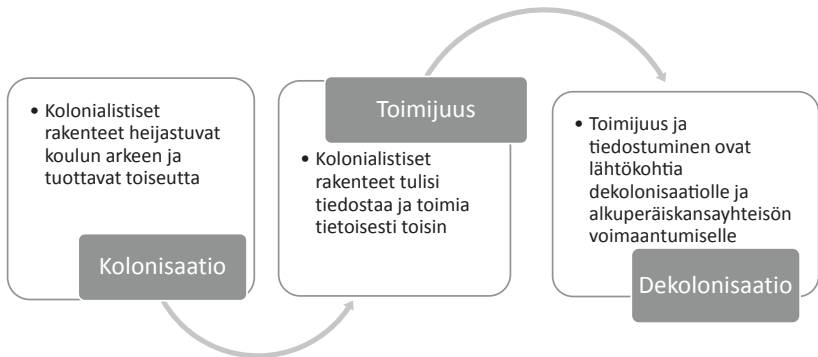
Luvussa neljä esittelen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Niiden jälkeen kuvaan tutkimuksen toteutuksen. Viidennessä luvussa avaan tutkimukseni paradigmaattisia lähtökohtia ja kerron, miten aineiston keruu on toteutettu ja miten aineiston on analysoitu sekä mikä on positioni.

Luvussa kuusi esittelen tutkimukseni tulokset vastaten tutkimuskysymyksiini. Loppuluvussa seitsemän arvioin tutkimukseni tuloksia sekä pohdin tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Luku sisältää myös tutkimustulosten tarkastelua erityisesti saamelaisopetuksen kehittämisen näkökulmasta. Vaikka koulua ja sen toimintatapoja on pyritty muuttamaan, palautuu moni asia siihen, tulisiko asioita pyrkiä muuttamaan vai säilyttämään ennallaan.

2 ALKUPERÄISKANSAOPETUS KOLONISAATIESTA DEKOLONISAATIOON

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat kolonisaation, toiseuden, toimijuuden ja dekolonisaation käsitteet ja ilmiöt. Kolonisaatio ja dekolonisaatio määrittävät alkuperäiskansaopetusta. Toimijuus ja toiseus taas voidaan mieltää kolonisaation ja dekolonisaation myötä syntyviksi subjektipositioiksi.

Tutkimuksessani käyttämät käsitteelliset ilmiöt kolonisaatio, toimijuus ja dekolonisaatio ovat yhteydessä toisiinsa ja esittelen käsitteet ja niiden väiset rakenteet tarkemmin kuviossa 2.



KUVIO 2. Kolonisaatiosta toimijuuden kautta dekolonisaatioon

2.1 Kolonisaatio

Kolonisaatio tarkoittaa tilannetta jossa valtio tai kokonainen kulttuuripiiri ottaa haltuunsa toisen alueen. Kolonialismin käsite on perinteisesti liitetty imperialismiin, mutta myös alkuperäiskansojen kontekstissa voidaan puhua

kolonialismista (Kapoor 2009; Kuokkanen 2009, 22–23; Oxford Dictionary 2015.) Kolonialismin muodot ja pyrkimykset ovat vaihdelleet, mutta taustajatuksena on ollut hallita alisteisessa asemassa olevaa (Kuokkanen 2007a; Kuokkanen 2015). Kolonialismin ajatus perustui rotuoppiin, sosiaalidarwinismiin, jonka seurauksena alkuperäiskansat määriteltiin kolonialismin aikakaudella alemmaksi roduksi. Rotujaotteluun perustuvan luokittelun keinoina oli muun muassa tarkkailla rotujen suhdetta luontoon sekä tutkia rotujen fyysisiä ja henkisiä kapasiteetteja. Tutkimustulosten perusteella oli mahdollista jakaa ihmisryhmät ylempiin ja alempiin rotuihin. (Isaksson 2001; Kemiläinen 1993, 15.)

Historiaa ovat useimmiten kirjoittaneet alkuperäiskansojen alueelle tulleet uudisasukkaat, minkä vuoksi näkökulma alueen alkuperäiskansojen historiasta on yksipuolinen (Karjalainen 2015, 28). Kolonialismia ei ole Suomessa helppo määritellä käsitteen siirtomaayhteyden vuoksi. Voidaan kuitenkin olla yhtä mieltä siitä, että kulttuurinen kolonialismi on tähdännyt assimiloimaan vähemmistökieliä puhuvat valtakielisiin. (ks. Lakomäki 2014.) Saamelaiset kohtasivat niin sanotun kolonialismin vaikutukset, kun asutus levisi pohjoiselle alueelle ja erinäiset poliittiset prosessit ja sodat muokkasivat sekä rajasivat saamelaisten elinpiiriä. Myöhemmin kansallisvaltion synty vaikutti laajasti saamelaisten kulttuuriin ja elämäntapaan. (Lehtola 1997: 44–45; Karjalainen 2015, 28.)

Alkuperäiskansoja kolonisaatio on koskettanut taloudellisesti, muun muassa maa-alueiden haltuunottona, ja intellektuaalisesti eli mielen kolonisaationa (Kuokkanen 2009, 24; 2015). Mielen kolonisaation yksi muoto on episteeminen väkivalta, joka on tietoon ja tietojärjestelmiin kohdistuva rakenteellinen ja piiloinen kolonisaation muoto ja joka ilmenee muun muassa epäsymmetrisinä valtasuhteina. Keskustelun kolonialismin psykologisista ja sosiologisista vaikutuksista avasi Franz Fanon (1959, 1961, 1967.) Kolonisaatioprosessiin on liittynyt pyrkimys alkuperäiskansojen kielen ja kulttuurin vaihtoon. Kristinuskon avulla on hankkiuduttu eroon saamelaisten perinteisistä henkisistä ja kulttuurisista perinteistä, ja useiden saamelaisten saamen kieli on vaihtunut valtakieleen. (Ks. Kuokkanen 2006, 2; Lehtola 1997, 32.)

Useat tutkijat puhuvat eurosentrismistä tai modernin dilemmasta. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa institutionaalinen konteksti olettaa eurooppalai-

sen normin standardiksi, jonka kautta muun muassa alkuperäiskansakulttuuria tarkastellaan (Andreotti 2010; Battiste 2000; Riitaoja 2014; Spivak 1999). Kolonialistinen, eurooppakeskeinen maailmankuva on sosioekonomisista ja poliittisista syistä levinnyt koulutuksen käytäntöihin. Eurosentrisiin arvoihin pohjautuu ajatus siitä, mikä on normaalia ja arvostettavaa sekä totta (Battiste 2000). Koulutus on näin ollen väylä istuttaa oppilaisiin käsitys modernista kansalaisuudesta (Baker 2012; Riitaoja 2014, 10) ja kasvatuksen tavoitteena on moderni valkoinen, eurooppalainen tai läntinen subjekti (Andreotti 2010; Spivak 1999).

Anna-Leena Riitaojan (2014) mukaan on tavallista, että yksi tiedonkäsitely tulee hallitsevaksi ja sulauttaa itseensä toisenlaiset tiedonkäsitelyt kieltäen niiden olemassaolon. Tätä tilannetta Riitaoja kutsuu epistemologiseksi epäsymmetriaksi. Riitaoja viittaa Boaventura Santosiin (2007) ja Walter Mignoloon (2009) jotka käsittävät moderniteetin maantieteelliseksi ja epistemologiseksi projektiksi ja tilaksi, jossa käsitys ajallisesta kehityksestä ja moderniteetista tämän kehityksen mittatikkuna ja huipentumana on keskeistä. Idea ajallisesta kehityksestä on suonut mahdollisuuden muiden epistemologioiden ja maantieteellisten tilojen sijoittamisen moderniteetin epistemologian määrittelemälle janalle, josta maailma jakautuu traditionaalisiin kolonoihin sekä rationaalisiin ja edistyksellisiin moderniteetteihin. Moderni epistemologia yhtenäistää maantieteellisten tilojen välillä vallitsevat erot järjestäen ne yhdelle aikajakumolle, joka mittaa ”kehityksen astetta”. Moderniteetillä on siis etuoikeus olla osa sitä maailmaa, josta jotakin lausutaan sekä muodostua positioksi, jolla on oikeus lausua jotakin ja josta kaikki muu määritellään. (Riitaoja 2014.)

Saamelaisiin kohdistuvan kolonisaatioprosessin tulkinnat on esitetty eriävinä ja riippuvaisina siitä, tulkitaanko niitä valtaväestön vai saamelaisten perspektiivistä (Nyyssönen 2013). Veli-Pekka Lehtolan mukaan kolonialismin käsite on hyödyllinen väline saamentutkimuksessa, mutta sitä ei pitäisi käyttää uusien uhriasetelmien luomiseen. Lehtolan kehottaa tutkijoita hienosyiseen tulkintaan, ja tuomaan esille saamelaisten ja suomalaisten monitahoiset suhteet. (Lehtola 2012, 15–17.) Lehtola perustelee hienosyisenä pysyttelemistä sillä, että saamelaisiin kohdistunut kolonisaatio Suomessa ei ole ollut yksioikoista eikä suomalaisten ja saamelaisten suhdetta tulisi tulkita puhtaasti

kolonialistisena suhteena. Saamelaisia ei tulisi mieltää ”aikuisina lapsina”, jotka ovat valtaväestön kolonisaation uhreja. (Lehtola 2012.) Lehtolan tavoin mielestäni on tärkeää välttää uhri-astelemien luomista. Vaikka kolonialismin vaikutukset alkuperäiskansoja kohtaan ovat olleet negatiivisia, voi historian ajatella kertovan myös alkuperäiskansojen voimavaroista ja resilienssistä – joustavuudesta ja sopeutumiskyvystä. Oma tutkimukseni ei varsinaisesti anna tilaa ”kummankin näkökulman” esiintuomiseen, mutta tutkijana minun on tärkeää tiedostaa oman tutkimukseni valta uusien kategorioiden ja asetelmien luojana.

2.2 Toiseus ja toimijuus

Kolonisaatioon liittyy keskeisesti *toiseuden* käsite, sillä kolonialistiset rakenteet, jotka perustuvat eurosentrisiin arvoihin, voivat tuottaa vähemmistöasemassa oleville toiseutta suhteessa valtaväestöön. Toiseus on hallinnut alkuperäiskansojen ja valtioiden suhteita aiheuttaen alkuperäiskansojen sosiaalista alemmuutta suhteessa valtaväestöön. (Eriksen 2007, 6–8, 37–45.)

Olli Löytyn (2005) mukaan toiseuden käsite jäsentää suhdetta tutun ja vieraan sekä normin ja poikkeuksen välillä. Sen ytimessä on usein pelkän eron lisäksi valtasuhde, jossa joku tai jokin ymmärretään toista alemmaksi tai alempiarvoiseksi. Toiseus viittaa tilaan, jossa yksilö tai ryhmä määrittellään määrittelyoikeuden omistavasta ryhmästä käsin (Kaartinen 2004). Toiseutta on käsitelty filosofisessa, sosiologisessa, antropologisessa ja sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa lähinnä suhteessa sukupuoleen, maahanmuuttajiin, uskonnollisiin yhteisöihin ja pakolaisiin. Postkoloniaalisesta näkökulmasta jonkin tai jonkun määrittelemine toiseksi on henkilön tai prosessin marginalisointia ja väheksyntää. Toiseuttaminen uusintaa valta-asetelmia ja identifioi valtavirrasta poikkeavat yksilöt alempiarvoiseksi. (Lanas 2011, 25.) Toiseuden käsitteeseen liittyy aina ”me”. Toiset eivät ole osana ”meitä” vaikka he ovat läsnä. (Helne 2002, 115; Taajamo 2003, 10.)

Opetuksessa, oppimisessa ja tietämisessä toiseus nivoutuu tiedostamattomuuteen ja ilmenee sosiaalisena ja kulttuurisena kieltämisenä. Toiseus ottaa epäsuorasti sijan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa, ja tulee esille sivuhuomautuksissa, kieltämisissä, unohtamisissa ja torjumisissa pelon, häpeän ja

huvien kautta yksilöiden toistaessa makrotason käytänteitä kasvatustilanteissa. (Ellsworth 1997, 64; Keskitalo 2010, 28.) Toiseuden käsitettä koulun kontekstissa on tärkeä avata ja tutkia, sillä koulun tehtävät ovat yhteiskunnallisia. Oleellista toiseuden kohtaamista tarkastellessa on pohtia, missä ja miksi joku määrittyy toiseksi (Ahmed 2000, 145).

Opettajien toimintaa alkuperäiskansaopetuksessa voidaan kuvata *toimijuuden* käsitteellä. He työskentelevät usein valtakulttuurin koulussa, jossa alkuperäiskansan toimintakulttuurin edistämistä voivat hidastaa koulun rakenteet, jotka ovat muotoutuneet valtakulttuurin mukaan. Toimijuuden käsitettä (engl. *human agency*) käytetään laajasti eri tieteenaloilla, kuten lapsuudentutkimuksessa ja feministisessä tutkimuksessa. Toimijuuden käsitettä on teoretisoitu laajasti muun muassa psykologiassa, sosiaalipsykologiassa, sosiologiassa ja sosiaalityössä. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 18.) Toimijuudella viitataan usein yksilön kykyyn tehdä ja toteuttaa päätöksiä, ja tällaisenaan käsitteeseen liittyy ymmärrys voimasta ja vaikutusmahdollisuuksista (Gordon 2005, 115).

Toimijuuteen kytkeytyy ajatus valinnanmahdollisuudesta (Ronkainen 1999, 53; Suoranta 2005, 20). Mikäli toimijalla ei ole mahdollisuutta tehdä toisin, toimijuus ei toteudu (Pietilä-Litendahl 2014, 25; Ronkainen 1999, 53). Edelleen toimijuus tarkoittaa tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuuden käsitteeseen liitetään usein sitä kuvaavia käsitteitä, kuten ”aktiivisuus”, ”intentionaalisuus”, ”osallisuus”, ”vaikutus- ja valinnanmahdollisuus”, ”vapaahoitoisuus” sekä ”taito ja voima valita itse toimintatavat”. (Kumpulainen ym. 2010.) Toisaalta taas toistuvat eriarvoisuuden kokemukset voivat vaikuttaa toimijuuden mahdollisuuksiin (Gordon 2005, 114), ja näin ymmärrettynä itse toimijuuteen. Tukeudun ajatukseen siitä, että yksilöillä on erilaisia mahdollisuuksia suunnitella, neuvotella ja rakentaa omaa toimijuuttaan. Eri tavoin paikantuneet ihmiset rakentavat toimijuuttaan toisistaan poikkeavien reunaehtoisten varassa. Toimijuus, kuten toimijuuteen liittyvät rajoitukset, ovat yksilöllisiä ja yhteisöllisiä sekä liittyvät kansallisuuteen, etniseen taustaan, ikään, sukupuoleen ja sosiaaliluokkaan. (Gordon 2005; Skeggs 2002, 8–12; vrt. Moore 1999, 91, 110–111; Suoranta 2005, 121–124.)

Monissa yhteyksissä toimijuus ymmärretäänkin tietyllä tavalla resursoitun yksilön suhteena rakenteisiin, instituutioihin, yhteisöihin sekä niihin

kiinnittyviin odotuksiin, sääntöihin, normeihin ja käytäntöihin. Yksi tapa tarkastella toimijuutta tutkimuksessa on jakaa se kolmeen eri tasoon. Makrotasolla voidaan analysoida erilaisia diskursiivisia rakenteita ja kysyä, millaista asenneilmastoa ja tilaa erilaiset diskurssit toimijuudelle tuottavat. Institutionaalisella mesotasolla voidaan tarkastella diskursiivisia valtajärjestelmiä, institutionaalisia käytäntöjä ja yhteisön sisäistä dynamiikkaa, jotka tuottavat toimijuudelle paikkoja, joihin pääsy riippuu toimijan yhteiskunnallisista, kulttuurisista ja materiaalisista resursseista. Yksilöiden tasolla eli mikrotasolla voidaan tarkastella, miten ihmiset itse määrittelevät toimijuuttaan. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13–16.) Arki ja kulttuuriset säännöt ohjaavat toimintaa. Toimijuudessa ei ole kysymys yksilön toiminnallisista ominaisuuksista, vaan se on nimenomaan vuorovaikutuksellista. Toimijuus rakentuu sosiaalisesti osana instituutioita ja yhteisöjä, kulttuurisia käsityksiä ja normeja sekä vuorovaikutussuhteita, joissa toimijat asetetaan ja he asettuvat erilaisiin kategorioihin. Näin ollen voidaan sanoa, ettei toimijuus viitta yksilön ominaisuuksiin, vaan hänen tilanteiseen ulottuvuuteensa näissä kategorioissa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 20–22.)

Toimijuuteen liittyvät keskeisesti kysymykset vallasta ja voimasta, jotka toimivat toimijuuden resurssina ja vaikuttavat toimijan kapasiteettiin. Toimijuus ei ole mahdollista ellei toimijalla ole valtaa ja voimaa vaikutta asioihin, mahdollisuutta tehdä valintoja sekä päätöksiä ja mahdollisuutta saada aikaan jotakin. Opettajat käyttävät yhteiskunnallista valtaa ja toisaalta opettajien toimintaa säädellään lukuisin virallisin ja epävirallisin normein. (Vuorikoski 2003, 18–19.) Valta ja valtaistuminen ovat sekä toimijuuden resurssi että sen tavoite. Toimijuuden ja vallan välistä suhdetta on tarkasteltu muun muassa vastavuoroisena suhteena, jossa yksilöiden on tultava toimijoiksi oman minänsä refleksiivisessä prosessissa. Opettajiin kohdistuva valta säätelee ja rajoittaa heidän toimijuuttaan. Toisaalta opettaja useita valintoja tehdessään on vallankäyttäjä ja siten aktiivinen toimija.

Keskustelu toimijuuden ja sosiaalisten rakenteiden (agency and structures) vuorovaikutuksesta on sosiologian tieteenalan ydintä ja keskusteluja on lukuisia (ks. Dictionary of Sociology 2000, 9–11). Keskusteluissa keskeiseksi on noussut kysymys siitä, ovatko toimijat vapaita vai määrittelevätkö ympäristön sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät toimijuutta. Teoreettiset pohdinnat ovat pai-

nottuneet tarkastelemaan sosiaalisten rakenteiden merkitystä toiminnalle ja toisaalta toimijoiden valinnanmahdollisuuksia. (O'Donnell 2010, xxiii–xxiv.) Max Weber on muotoillut toiminnan sosiologian klassiset näkemykset toimijasta. Myöhemmin sosiologian historiassa toiminnan sosiologiaa on otettu esille aika ajoin, viimeksi toimijuuden teorioiden yhteydessä. Toimijuuden teorioissa toimija on periaatteessa vapaa ja luova, mutta hänen toimintansa on erilaisten yhteiskunnan rakenteiden kehystämää. (Ruonavaara 2005, 164, 177.)

Anthony Giddensin strukturaatioteoria (1984) on yksi keskeisiä toimijuusteorioita. Toimijuuden käsite yhtyy Giddensin käsitteeseen rakenteen kaksitahoisuudesta, jolla viitataan siihen, että rakenteet ovat inhimillisen toiminnan tulosta ja tuloksen syntyminen edellytys. (Saaristo & Jokinen 2004, 144.) Giddens näkee rakenteen ja toimijana toimimisen keskinäisen riippuvuuden. Toimijan toimintaa ohjaavat olemassa olevat järjestelmät ja säännöt, mutta toimiessaan toimijat muodostavat samalla uusia sääntöjä ja järjestyksiä. (Giddens 1984, 117–121.) Usein toimijuus ja rakenne nähdään toisilleen vastakkaisina, mutta Giddensin teoria pyrkii yhdistämään nämä käsitteet (O'Donnell 2010, xxv). Giddensin näkemystä toimijan vallasta vaikuttaa, on kritisoitu liian positiiviseksi, sillä hän olettaa ihmisen toiminnan liian tietoiseksi ja päämäärähakuiseksi (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 19).

Vaikka rakenteellisten tekijöiden vaikutus ihmisen elämäntilanteeseen on kiistämätön, merkittäviksi tekijöiksi nousee myös inhimillisen toimijuuden merkitys. Steven Hitlin ja Glen H. Elder (2007, 60) esittävät toimijuuden oleva aikuisen ymmärrystä kyvyistään ja elämän mahdollisuuksista sekä näiden huomioonottamista elämäntilanteiden eri tilanteissa. Elämäntilanteeseen taas vaikuttavat useat syntyperäiset seikat, eikä esimerkiksi epätasa-arvo elämäntilanteessa synny tyhjössä, vaan on sosiaalisten rakenteiden luomaa (Kennett Ferrano ym. 2009, 423).

Määrittelyn alkuperäiskansaopettajien toimijuuden olennaisimmaksi tekijäksi mahdollisuuden vaikuttaa omaan työhönsä ja työtä koskeviin uudistuksiin. Yleisemmin opettajien ammatillisen toimijuuden keskiöön nousevat myös osallistuminen opetussuunnitelmauudistukseen sekä ymmärrys itsestään ammatillisena toimijana (ks. Vähäsantanen 2014). Opettajan toimijuus ja työ ovat vahvasti sidoksissa myös sosiokulttuurisiin käytänteisiin ja välineisiin, kuten opetussuunnitelmaan ja resursseihin (esim. Lasky 2005).

2.3 Alkuperäiskansanopetuksen dekolonisaatio

Kolonialismin vaikutukset ovat läsnä ja samankaltaisia kaikkialla maailmassa, vaikka sen toimintatavat ja muodot ovatkin eronneet radikaalisti eri aikakausina ja eri puolilla maailmaa (Kuokkanen 2004, 144). Historiallisesti *dekolonisaatiolla* viitataan toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan, kun eurooppalaiset valtiot luopuivat siirtomaistaan ja Afrikan ja Aasian valtiot itsenäistyivät vapaiksi kolonisaatiosta (Kuokkanen 2009, 34).

Dekolonisaatioprosessiin liittyy keskeisesti kolonialististen rakenteiden ja käytänteiden sekä kolonisaation vaikutusten kriittinen tarkastelu. Edelleen dekolonisaatio tarkoittaa alkuperäiskansojen oman kielen, kulttuurin ja arvojen varaan perustuvien käytänteiden rakentaminen yhteiskunnan eri alueilla. (Smith 1999.) Dekolonisaatiossa on kyse uudenlaisen ajattelutavan omaksumisesta. Brittiläinen kolonialismi Intiassa onnistui hyvin, koska intialainen eliitti myöntyi ja hyväksyi kolonialistisen ajattelun, arvot ja toimintamallit. Toisin sanoen kolonisaatiossa ei ollut oleellista fyysisen tai sotilaallisen voiman käyttöä, vaan pikemminkin kolonisaatio tapahtui arvojen ja kulttuurin muutoksena. Tämän vuoksi dekolonisaatiossa oleellista onkin eurooppalaisten arvojen ja rakenteiden hylkääminen, mielen dekolonisaatio. (Kuokkanen 2009, 35.)

Dekolonisaatio liittyy monella tapaa yhteiskuntaa kriittisesti tarkastelemaan, jälkikolonialistiseen teoriaan, joka kuvaa, millaisia vaikutuksia eurooppalaisella kolonialismilla ja eurosentrismillä on ollut niin siirtomaavaltioissa kuin muissakin valtioissa. Jälkikoloniaalinen teoria pyrkii analysoimaan keinoja, joilla voidaan kyseenalaistaa kolonialistisen ja imperialistisen perinnön välittämät rasistiset, sukupuolittuneet tai kulttuurisesti ja poliittisesti eriarvoisuutta lisäävät rakenteet. (Kuokkanen 2007b.) Alkuperäiskansatutkijat ovat usein välttäneet jälkikoloniaalinen-käsitteen käyttöä, sillä kolonialistiset diskurssit ja käytänteet elävät ja voivat hyvin monissa alkuperäiskansayhteisöissä yhä tänäkin päivänä (Kuokkanen 2009, 34).

Jälkikoloniaalinen teoria on siitä huolimatta avannut uudenlaisen näkökulman alkuperäiskansoja koskevalle tutkimukselle. Alkuperäiskansojen omia instituutioita (esim. opetus-, oikeus-, talous- ja hallintojärjestelmät) kehitettäessä ja perustettaessa tulisi pohjana olla kansan omat käytänteet

ja arvojärjestelmät. Alkuperäiskansat pyrkivät pääsemään eroon ulkoapäin tuoduista rakenteista ja malleista, ja soveltamaan omia kulttuurisia mallejaan nykypäivän rakenteisiin.

Alkuperäiskansojen yhteydessä dekolonisaatioprosessi on merkinnyt keskeisten yhteiskunnallisten osa-alueiden uudelleen järjestämistä. Opetuksessa se on merkinnyt tiedon tuottamiseen vaikuttavien länsimaisten maailmankatsomusten ja eurosentristen oletusten ja arvojen paljastamista ja riisumista sekä alkuperäiskansojen omiin arvoihin ja maailmankatsomuksiin perustuvien voimauttavien käytänteiden luomista. (Kuokkanen 2007, 145–146.) Opettajat ja heidän toimijuutensa ovat keskiössä, kun puhutaan saamelaisopetuksen dekolonisaatiosta ja voimaannuttamisesta. Opetuksen dekolonisaatio on haaste, joka vaatii opettajilta varmuutta käyttää uudenlaista pedagogiikkaa sekä opettaja-oppilas-suhde muutosta siten, että oppijat ymmärretään autonomisina ja opettaja enemmänkin oppimisen mahdollistajana. Opettajat voivat tarvita enemmän aikaa löytääkseen opetukseensa sopivaa materiaalia ja resursseja sekä mahdollisuuksia järjestää kokeellista oppimista ja laajempia aktiviteetteja, joita ei voida yhden tunnin aikana tehdä. Haasteena voivat olla oppilaat tai opiskelijat, jotka eivät arvosta sellaisia transformatiivisia oppimistapoja, jotka vaativat heitä kyseenalaistamaan alkuperäiskansan identiteettiä määrittäviä stereotyyppioita. Haasteena voi olla löytää ratkaisuja, mikäli alkuperäiskansaoppilaat tai ei-alkuperäiskansaan kuuluvat oppilaat, heidän vanhempansa tai muut yhteisön jäsenet vastustavat uudenlaista pedagogiikkaa. (McGregor 2012.)

Dekolonisaatioprosessin yhteydessä olisi varottava uusien dikotomisten eli kahtiajakautuneiden hierarkioiden synnyttämistä. Joissain tapauksissa dekolonisaatioprosessit ovat johtaneet etniseen nativismiin, jossa muutosta ohjaa halu palata takaisin kolonisaatioita edeltäviin kulttuurisiin muotoihin ja käytänteisiin. Jälkikolonialisen teorian piirissä käydään keskustelua siitä, onko paluu menneeseen mahdollista tai edes toivottavaa. Nativismiin liittyy läheisesti essentialismin vaara. Tämä tarkoittaa oletusta siitä, että olisi vain yksi ainoa ja autenttinen alkuperäiskansanäkökulma, jonka menneisyydestä voi ottaa käyttöön sellaisenaan. (Kuokkanen 2009, 35, 43.) Essentialismin eli olemusajattelun omaksuminen tuottaa arvoasetelmia eri kansanryhmien tarkasteluun ja luo rajoja eri kansanryhmien välille (Lehtola 1997b, 18–19).

Essentialismista puhuttaessa on tarpeen muistaa, että se voi olla keino sellaisen ihmisryhmän ja ihmisten hiljentämiseen, jotka ovat jo muutoinkin syrjittyjä tieteellisestä ja muusta keskustelusta. (Kuokkanen 2009.) Vaikka essentialismi ei sinänsä liity omaan tutkimukseeni, on sen tiedostaminen vähemmistö-kansan opettajalle oleellista. Opettajan tulisi voida ottaa huomioon erilaiset toiseudet, ja varoa uusien dikotomioiden synnyttämistä omalla toiminnallaan.

2.4 Lääkintäkehä dekolonisaatioprosessia ohjaavana työkaluna

Lääkintäkehä (*sacred circle/medicine wheel*) on Pohjois-Amerikan alkuperäiskansojen visualisoima abstrakti ympyrä, joka symbolisoi elämän eri osaluokkien yhteenkuuluvuutta. Numero neljä on pyhä useille Pohjois-Amerikan alkuperäiskansoille. Luku kuvaa montaa eri asiaa: neljää vuodenaikaa ja ihmisen neljää ominaisuutta (fyysinen, psyykinen, emotionaalinen ja henkinen). Lääkintäkehän merkitys ja käyttö on ollut eri intiaaniheimoilta kulttuuri-kohtaista, ainoa yhdistävä tekijä on muoto ja se, että lääkitäkehä edustaa jatkuvaa vuorovaikutusta henkisen, fyysisen, emotionaalisen, mentaalisen ja spirituaalisen todellisuuden välillä. (Balto 2008.)

Tutkimuksessa lääkitäkehää on käytetty apuna kolonisaation jälkien kartoittamisessa ja esiintuomisessa, kuten myös erilaisten ongelmien terapeuttisessa hoidossa. (Battiste 2000.) Lääkitäkehää käyttäen on kehitelty erilaisia opetusmalleja, jotka pyrkivät huomioimaan oppimisen holistisena tapahtumana, ja joka lisää ymmärrystä eri asioista ottamalla huomioon erilaisia näkökulmia ja näkemyksiä (ks. Challou 1995).

Tässä tutkimuksessa lääkitäkehä on jaettu pääilmansuuntiin ja jokaiselle ilmansuunnalle on oma ovensa. Näiden takana on erilaisia elementtejä, jotka edistävät dekolonisoitintprosessia. **Länsiovesta** astuessaan tutkija kartoittaa kolonisaation historiaa ja erilaisia kolonisoinnin muotoja sekä sitä, kuinka ne vaikuttavat yhä tänä päivänä. Näin pyritään löytämään kansan ja kulttuurin vahvoja puolia ja keinoja, jotka edistävät ihmisten ja yhteisöjen selviytymistä. **Pohjoisovesta** astuessa tehtävänä on kolonialismin seurausten sanoittaminen ja teoretisointi. Näin pyritään tunnistamaan ja ymmärtämään syrjiviä raken-

teita ja käytäntöjä sekä analysoimaan ja refleктоimaan omia kokemuksia ja rinnastamaan niitä muiden alkuperäiskansojen kokemuksiin. **Itäisestä ovesta** astuttaessa tehtävänä on löytää, huomata ja edistää ratkaisuja ja keinoja, jotka voimaannuttavat kansaa. Kun saavutaan **eteläovelle**, katsotaan tulevaisuuteen ja visioidaan, millainen se voisi olla. (Balto 2008; Battiste 2000.)

3 SAAMELAISOPETUSTA JA SAAMELAISOPETTAJUUTTA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT

Saamelaiskoulun ja kasvatuksen tutkimus on läheisessä yhteydessä muiden alkuperäiskansojen koulu- ja kasvatustutkimukseen samankaltaisen kouluhistorian sekä samankaltaisen pedagogisen ajattelun ja maailmakuvaan vuoksi. Saamelaiskoulua ja kasvatusta määrittää aikaisempi alkuperäiskansojen kasvatusta ja opetusta koskeva tutkimus siten, että se antaa suuntaviivoja sille, mitä on tärkeää tutkia ja mitä on jo tutkittu

3.1 Saamelainen kouluhistoria osana assimilaation historiaa

Saamelaista kouluhistoriaa leimaa vahva assimilaation historia. Saamelaisten kouluhistorian tarkasteleminen avaa näkökulmia siihen, miten koulu on vaikuttanut saamelaisiin ja saamelaiskulttuuriin vuosisatojen ajan. Historian tunteminen on tärkeää, jotta voisi ymmärtää, mitkä ovat saamelaisopetuksen historialliset taustat ja mistä lähtökohdista saamelaisopetusta on alettu edistää. Kyse on tutkimuskohteen kontekstualisoinnista (ks. Wyatt & Lyberth 2011).

Svein Lundin (2014) mukaan saamelainen kouluhistoria sisältää eroavaisuuksia eri valtioiden välillä. Jokaisessa saamelaisten asuttamassa valtiossa assimilaatiopolitiikkaa on toteutettu joko kirjoitetussa tai piilotetummassa muodossa. Norjassa assimilaatiopolitiikka oli kirjoitettu poliittinen ohjelma. Ruotsissa harjoitettiin segregatiopolitiikkaa. Venäjällä saamelaisten koulutukselliset asiat jäivät paitsioon. Suomessa vähemmistöjen kieliin ei panostettu ennen 1980-lukua, vaan suomen kieli ja suomalaisuus olivat painopistealueita. (Keskitalo ym. 2014.) Lund jakaa saamelaisen kouluhistorian seuraaviin ajanjaksoihin: 1. Lähetysaarnaajien aikakausi (1600-luvulta lähtien), jolloin kansansivistyksen tavoitteena oli sivistys ja uskonto oli keskiössä. 2. Sulaut-

tamisen aikakausi (1800-luvulta lähtien), jolloin tavoitteena oli assimilaatio. 3. Hyväksymisen aikakausi, jolloin koulun tavoitteena oli tarjota koulutusta kaikille. Saamen kieli oli pedagoginen apukieli ja joissain tapauksissa myös opetuskieli (1960-luvulta lähtien). 4. Elvyttämisen aikakausi, jolloin tyyppillistä ajattelua on se, että koulussa elvytetään saamen kieltä ja kulttuuria sulauttamisen ajanjakson jälkeen (1990-luvulta lähtien). (Lund 2014, 11.)

Kansakoulun ja asuntolalaitoksen perustamisesta alkaen kouluunlähtö on vienyt osan saamelaisista pois oman kulttuurin vaikutuksesta. Näin koulutus on merkinnyt kulttuurin enkulturaatiosta osittaista luopumista. (Nyysönen 2014; ks. myös Helander 1996, 2.) Saamelaiskulttuurin näkökulmasta kouluun lähtö on voinut merkitä vieraantumista omasta kielestä, kulttuurista ja elämäntavasta. Kansallismielisten pyrkimysten seurauksena on tapahtunut laajamittainen kielenvaihto (Seurujärvi-Kari 2012a).

Assimilaatioprosessin taustalla oli vahvasti Euroopassa vallinnut kansallisromanttinen ideologia, jonka perusajatuksena voidaan pitää ”yksi valtio, yksi kansa” -periaatetta. Suomessa assimilaatio toteutui suomalaistamisena ja suomen kielen korostamisena, jolloin vähemmistöjen kielet ja kulttuurit saivat kouluissa vain vähän sijaa ennen vuotta 1980. (Keskitalo 2014; Pulma 2005.) Norjassa harjoitettiin vahvaa ja tietoista sulauttamispolitiikkaa, jonka tarkoituksena oli kitkeä pois vieraita kansanosia. Saamelaisten ja kveenien pakkosulauttaminen oli tunnustettua ja hyväksyttyä poliittisten ohjelmien tasolla. Assimilaation tehokkaana edistäjänä toimi koulujärjestelmä. (Anttonen 2010; Todal 1998.) Ruotsissa toteutettiin vuonna 1913 koulu-uudistus, jonka myötä perustettiin poronhoitajien mukana kiertäviä nomadikouluja. Uudistuksen taustalla oli segregaatiopoliittinen näkemys, jonka iskulauseena oli ”lapp ska vara lapp”. Koska saamelaiset olivat paimentolaisia, ei heidän ajateltu tarvitsevan yhtä laajaa opetusta kuin ruotsalaislasten. Nomadikouluissa opetuskielenä oli ruotsi. Saamelaiset vastustivat koulu-uudistusta jo vuonna 1918, mutta nomadikouluista luovuttiin vasta 1950–1960-lukujen aikana, jolloin saamelaisten opetus kytkettiin nykyaikaiseen koulutusjärjestelmään. (Saamelaiskulttuurin ensyklopedia 2005.)

Venäjän saamelaisten tilanne on ollut monin verroin haastavampi ja on edelleenkin. Lokakuun vallankumouksen jälkeen 1900-luvun toisella vuosikymmenellä Venäjällä harjoitettiin niin sanottua juurruttamispolitiikkaa,

jonka tarkoituksena oli edistää vähemmistökansojen poliittista ja kulttuurista itsehallintoa, autonomiaa sekä luoda kansallista sivistyneistöä kouluttamalla opettajia. Murmanskin pedagogisessa oppilaitoksessa oli mahdollisuus opiskella saamen kieltä. (Rantala 2006, 25.) Koska saamelaislapsista vain kolmannes oli opetuksen piirissä elinkeinoista johtuvista syistä, perustettiin asuntolakouluja. Hyvät aikomukset saamelaisten aseman parantamiseksi kaatuivat 1930-luvun toisella puoliskolla neuvostopatriotismiin, jonka pyrkimyksenä oli korvata etniset identiteetit kansallisuuksien yläpuolelle rakennettavalla neuvostokansalaisen identiteetillä. Saamelaisten aseman kehittäminen pysähtyi ja useat aluehallinnon toimihenkilöt joutuivat Stalinin vainojen uhriksi. Tästä johtuen saamen kielen tutkimus ja opetus taantui vuosikymmenten ajaksi. Kuolan saamelaiset ovat kärsineet maatalouden kollektivisoinnista ja tästä seuranneista pakkosiirroista. Saamelaiset siirrettiin Luujärvelle (Lovozero), eikä Kuolan niemimaalle jäänyt enää yhtään saamelaisenemmistöistä kylää. Venäjää suosiva kielipolitiikka sekä neuvostopedagoginen käsitys siitä, että alle kouluikäisten kanssa tulisi käyttää koulumenestyksen turvaamiseksi ainoastaan valtakieltä, johtivat siihen, että nuoremmat sukupolvet eivät enää oppineet saamea. (Laihiala-Kankainen & Potinkara 2009.)

Koulussa tapahtuva assimiloituminen liitetään usein kolonialistiseen perinteeseen, joka yhä edelleen jatkuu yhteiskunnan rakenteissa ja instituutioissa. Norjan saamelaisopetusta kuvailevassa tutkimuksessa käytännön arjen saamelaisopetus tuodaan esiin kolonisaation käytänteitä toistavana ja niiden värittämänä, vaikka opetussuunnitelma painottaa integroivan ja monikulttuurisen koulutuksen tavoitetta. (ks. Keskitalo 2010, 237–238.) Koulutus käytäntöineen toimii länsimaisten mittapuiden varassa, ihanteinaan yhdenvertaisuus ja yksilöllisyys. Koulutuksen voidaan sanoa edustavan rekolonisaatiota ja tällaisenaan koulu säilyttää ja toisintaa länsimaisia kolonialistisia rakenteita. Rekolonisaation myötä muista kulttuureista ja niiden edustajista tulee epäpäteviä, mikä johtaa siihen, että ei-länsimaiset ajattelutavat ja tietojärjestelmät unohtuvat. (Suoranta 2005, 68–69.) Tätä prosessia voi kutsua toiseuttavaksi. Kahta käytännettä, saamelaiskulttuuria ja valtakulttuurin koulukulttuuria, toteuttava saamelaisopetus liikkuu useilla rajapinnoilla ja on liminaalitallassa sekä toiseuden leimaamaa (Keskitalo & Määttä 2011a, 47–48).

3.2 Suomen saamelaisopetuksen kehitysaskeleet

Saamelaisen kouluopetuksen historia alku ulottuu aina 1500-luvulle uskonpuhdistuksen aikaan. Tuolloin nykyisen Suomen Lapin maakunta oli osa Ruotsin kuningaskuntaa. Pohjoinen alue nähtiin arvokkaana ja kristillisen esivallan intresseihin valtakunnan äärialueilla kytkeytyi alueellista, poliittista ja taloudellista kilpailua. Uskonpuhdistuskauden kuningas Kustaa I Vaasa (1523–1560) tahtoi käännyttää saamelaiset pakanuudesta kristilliseen uskoon ja ensimmäiset pyrkimyksen saamelaisten saattamiseksi kouluun on kirjattu vuodelta 1526. (Kähkönen 1982, 43.) Saamelaiset omaksuivat kokonaan uudenlaisen arvomaailman 1600-luvun lopun ja 1800-luvun alun välisenä aikana luopuessaan omasta luonnonuskostaan ja omaksuessaan kristinuskon (Kylli 2013, 77).

Euroopassa kansallisuusliikkeiden ohjelmaan nousi 1800-luvun lopulla vaatimus kaikelle kansalle kuuluvasta perusopetuksesta. Vaatimuksen taustalla oli tavoite varustaa myös alemmat kansanosat perussivistyksellä, kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaidolla sekä näiden lisäksi jonkinlaisella käsityksellä oman maan luonnosta, hallinnollisista ja yhteiskunnallisista olosuhteista sekä kansalaisten oikeuksista ja velvollisuuksista. Kansakouluasetus annettiin vuonna 1866. Kansallisuusliike kansakoulun puolesta loi puitteet suomalaisen koulutuspolitiikan omalle ideologialle. Koulutus ja siihen liittyvät kysymykset etäännyivät kirkon vaikutuspiiristä. (Laamanen 2000, 11–14.)

Suomalaisen koululaitoksen historiassa näkyvin muutos ajoittuu Suomen itsenäistymiseen, 1900-luvun alkuun. Suomalaisen kansakoulun tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui sivistää kansaa. (Paksuniemi 2009, 14.) Koulun kasvatustehtävän tarkoituksena on ollut alusta saakka suomalainen kulttuuri ja kristillinen humanismi, jossa painotetaan isänmaan, uskonnon ja kodin merkitystä. Yleinen oppivelvollisuus tuli voimaan vuonna 1921. Tämän myötä Suomeen saatiin kuusivuotinen kansankoulu, jonka kaksi alinta luokkaa muodostivat alakansakoulun ja neljä seuraavaa yläkansakoulun. Myöhemmin 1950-luvun loppupuolella kansakoulu jakaantui kuusivuotiseen kansakouluun ja kaksivuotiseen kansalaiskouluun. (Seppovaara 2000, 9.) Lain säätämisestä huolimatta syrjäseutujen kouluolot poikkesivat suuresti kaupunkien kouluoloista eikä kouluverkostoa voitu kehittää nopeatahtisesti

muun muassa pula-ajan aiheuttaman heikon talouden johdosta (Jauhiainen 1993, 105).

Toisella maailmansodalla oli merkittäviä vaikutuksia suomalaisen opetuksen sisältöihin. Erityisesti toinen maailmansota oli tuhoisa vaikutuksiltaan saamelaisen koulutukseen ja saamen kieliin. Sodan perintö (lukuun ottamatta Ruotsia) jätti saamelaiset ilman koulutusta millään kielellä useiksi vuosiksi, mikä vaikutti negatiivisesti heidän lukutaitoonsa ja kykyynsä siirtää kieltä tuleville sukupolville. (Anaya 2011.) Sodan aikana opetuksessa painotettiin suomalaisuutta ja suomalaisen yhteiskunnan merkitystä. Opetussuunnitelma uudistettiin sodan päätyttyä, ja sen myötä koulun tavoitteeksi muodostui kelpolisten yhteiskunnan jäsenten kasvattaminen sekä heidän persoonansa kehittäminen. (Kuikka 1991, 59, 89–105.) Maanlaajuinen instituutio oli tehokas väline kansakuntaa rakennettaessa. Keskeisimmiksi oppiaineiksi nousivat historia ja äidinkieli. Keskeisiä symboleja olivat Suomen luonto, sotahistoria, Suomen lippu, kansalliset merkkihenkilöt ja Kalevala. (Syväoja 2004, 259.)

Ennen toista maailmansotaa saamelaiset saivat elantonsa pääosin erilaisista luontaiselinkeinoista eikä muualta tuotuja tavaroita juurikaan tarvittu. Saamelaisilla ei ollut tarvetta olla päivittäisessä yhteydessä valtakuntaan, ja oli luonnollista, että kasvatusta tapahtui saamelaisen perinteen ja tapojen mukaan. Pohjoismaissa edistettiin 1930- ja 1940-luvuilla kansansivistystä ja kouluja rakennettiin kaikkien ulottuville. Pohjoisessakin koulut toimivat valtakulttuurin mallien mukaan. Koulujen perustamisen myötä myös saamelaislapset lähtivät kouluun ja saivat sen sivistyksen, mitä koulu heille tarjosi. Koulussa lasten kasvatusta perustui valtakulttuuriin. Kouluun meno aiheutti kulttuurimurroksen kasvatusta kulttuurisen pohjan muuttuessa. Lapsuutensa luontaiselinkeinoihin pohjautuneessa ympäristössä kasvaneet lapset joutuivat kouluissa kohtaamaan uudenaikaisen kulttuurin, joka perustui kaupallisuuteen ja teollisuuteen. (Aikio 2010, 9–10.)

1960-luvulla Pohjois-Suomeen perustettiin asuntoloita, jotta myös syrjäseuduilla asuvat lapset pääsisivät käymään koulua (Aikio-Puoskari 2001, 144). Ajan henkeen ei sopinut saamen kielen puhuminen, joten saamelaislapsia kiellettiin puhumasta omaa äidinkieltään. Saamen kielen taidolla ei ajateltu olevan edellytyksiä eikä merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Kielenvaihtoprosessin seurauksena yhä useampi kadotti yhteytensä saamelaiskulttuuriin ja juuriinsa. (Aikio 1988, 58–59.) Kielenvaihtoprosessit eivät olleet yksistään asuntoloiden aikaansaamaa. Kielenvaihdon taustalla saattoi olla kamppailu paremman elämän puolesta. Saamelaisvanhemmat halusivat puhua lapsilleen valtakieltä, koska he halusivat lapsillaan olevan paremmat edellytykset toimia yhteiskunnassa. (Bull 1994, 129–131.) Marjut Anttonen (2010) mukaan esimerkiksi Pohjois-Norjassa kielenvaihto oli osittain seurausta nykyaikaistumisesta. Norjan kielen taito oli välttämätöntä yhteiskunnassa, jossa koulunkäynnin ja tiedonlevityksen merkitys kasvoi. Saamen kieli liitettiin menneisyyteen, josta haluttiin päästä eteenpäin. (Anttonen 2010.) Kielenvaihdon takana on poliittisten, sosioekonomisten, demografisten ja ideologisten syiden vyyhti, joka on tehnyt vähemmistökielen puhumisesta halveksittavaa, epäedullista, vaikeaa tai suorastaan kiellettyä. Oman kielen menettäminen voi pahimmillaan rapauttaa yhteisön kulttuurin ja hyvinvoinnin. Se on inhimillinen tragedia, jonka jäljet näkyvät sukupolvien päähän. (Pasanen & Valkonen 2015.)

Asuntolaelämä ei ollut helppoa. Saamelaisten asuntolamuistoja on käsitelty tutkimuksissa jonkin verran (ks. esim. Rasmus 2008a). Kaunokirjallisuudessa esimerkiksi Kerttu Vuolab ja Irene Hagelin ovat käsitelleet saamelaisten asuntola-aikoja. Kiusaaminen oli hyvin yleistä. Saamelaistaiteilija Merja Aletta Ranttila totesi omiin asuntolamuistoihinsa liittyen: ”*Ko suomalaiset polki meitä tunturisaamelaisia, niin me polettiin kolttasaamelaisia. Aina löyty huonompia. Mutta mie en tiää ketä kolttasaamelaiset polki*”. (Hautala-Hirvioja 2013). Asuntolamuistot ja niiden aiheuttamat traumat ovat totta yhä tänäkin päivänä. Saamelaisille, kuten myös useille muille alkuperäiskansoille, asuntola-aikojen muistot ovat kipeitä ja tähän traumaan piilotetut kollektiiviset muistot voivat välittyä sukupolvelta toiselle esimerkiksi vanhempien tai opettajien toiminta- ja käyttäytymismallin kautta. (Wesley-Esquimaux & Smolewski 2004.) Kuokkanen (2008) toteaa, että asuntolan aiheuttamista traumaista ei ole vielä tarpeeksi käyty keskustelua saamelaisten keskuudessa, ja osaltaan keskustelun puute hidastaa ja estää yhteisön traumasta parantumista ja eheytymistä. Alkuperäiskansojen edustajat korostavat usein, että kävelemme tulevaisuuteen aikaisempien sukupolvien jalanjäljissä. Jotta tämä tulevaisuus olisi positiivinen, on tärkeää että nämä jalanjäljet ovat eheitä. (Kuokkanen 2008, 8.)

Saamelaislasten opetus kehittyi vähitellen toisen maailmansodan jälkeen saamelaisten aktiivisen järjestäytymisen myötä. Tosin saamenkielinen opetus koki niin sanotun uuden tulemisen vasta 1970-luvun loppupuolella, ja ensimmäinen saamenkielinen luokka perustettiin vasta 1979. (Lassila 2001a.) Samoihin aikoihin Lapin lääninhallituksen sivistysosasto sai ensimmäiset saamelaisopetuksen virkamiehet. Näiden virkamiesten keskeisenä tehtävänä oli saamenkielisen oppimateriaalin suunnittelu ja valmistaminen. Saamelais-ten koulutusasiainneuvosto perustettiin vuonna 1986 ja sen tehtävänä oli tiivistää yhteistyötä valtion opetushallinnon, saamelaisten ja kuntien kesken. Kun saamelaiskäräjät perustettiin vuonna 1996, siirtyivät saamelaisasioita hoitaneet virkamiehet saamelaiskäräjien palvelukseen lukuun ottamatta sivistystoimentarkastajan virkaa, joka säilyi Lapin lääninhallituksen alaisuudessa. (Kivirauma 2012, 363.) Nykyään saamenkielisen oppimateriaalin valmistuksesta vastaa saamelaiskäräjien oppimateriaalitoimisto.

Saamelaisopetusta on lainsäädännön tasolla edistänyt vuonna 1983–1984 tehty koulu-uudistus, jossa saamen kielen käyttö opetuskielenä mahdollistettiin. Tällöin saamen kieltä pystyi opiskelemaan äidinkielenä ja vieraana kielenä. Säännökset eivät velvoittaneet opetuksenjärjestäjiä. (Aikio-Puoskari 2007.)

Vuosien 1991–1995 aikana saamen kieli sai itsenäisen äidinkielen oppiaineen aseman ja opetuksen erityisresursseja lisättiin. Vuonna 1995 toteutettiin koko maata koskenut valtionosuusuudistus, jossa ei aluksi huomioitu saamelaisopetusta laisinkaan. Tämä aiheutti epävarmuutta saamelaisopetuksen jatkuvuudesta. Vuonna 1998 toteutettiin viimeisin opetuslainsäädännön uudistus. Tämän uudistuksen myötä saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestäminen tuli saamelaisalueen kuntien veloitteeksi. Samassa yhteydessä saamelaisopetuksen rahoitus turvattiin rahoitussäännöksellä, joka kattaa saamelaisopetusta antavien opettajien palkkakulut 100-prosenttisesti. (Aikio-Puoskari 2007.)

Saamelaisopetus järjestelyineen kohtaa edelleen haasteita. Terttu Haantie on tutkinut kyläkoulujen lakkautuksia Pohjois-Suomen ja Tunturi-Lapin alueella. Pienten kyläkoulujen lakkautukset ovat vaikuttaneet saamelaisopetukseen, sillä oppilaat kuljetetaan pois paikallisen tiedon lähteiltä kuntien keskuksiin. Haantien mukaan saamelainen identiteetti saattaa heiketä isomas-

sa koulussa kulttuuritaustaltaan erilaisten lasten kohdatessa, mikäli koulu ei pysty vahvistamaan saamelaisidentiteettiä. (Haantie 2013, 159.) Tämä on haaste etenkin kuntakeskusten kouluissa, mikä tulee myöhemmin ilmi tämän tutkimuksen tuloksissa.

3.3 Saamelaisopettajat alkuperäiskansaopettajina

Pigga Keskitalon (2010) mukaan saamelainen koulukulttuuri on kolonisaation värittämää. Yksi keskeinen ongelma alkuperäiskansojen opetuksessa on se, että opetusteoriat perustuvat useimmiten valkoiseen, keskiluokkaiseen ja eurosentriseen näkemykseen opettamisesta ja oppimisesta. Vaikka monet näistä teorioista ovat muuten käyttökelpoisia, ovat ne rajoittuneita ja haastavia alkuperäiskansojen viitekehyydessä. Alkuperäiskansojen näkökulmasta katsottuna kyseessä on epäsuhta, jonka miellän epistemologiseksi epäsymmetriaksi. Tämä epistemologinen epäsuhta tuottaa toiseutta. Toiseus tässä tutkimuksessa kuvaa suomalaisen koulujärjestelmän ja saamelaisopetuksen suhdetta, joka rakentuu koulutuspoliittisten päätösten tasolla ja heijastuu koulun arkeen. Koulun tulee tuottaa työvoimaa ja rakentaa kansallista identiteettiä. Lisäksi koulun tehtävänä on kvalifointi ja valikointi, eli tietojen ja taitojen tuottaminen sekä yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen. (Vuorikoski 2003, 19.) Opetussuunnitelman perusteissa saamelaisten historia Suomessa sivuutetaan, saamelaiset ovat näkymättömiä yhtenäisen suomalaisuuden kertomuksessa, kuten myös monikulttuuristumisen kertomuksessa (Riitaoja 2013, 13–14). Opetussuunnitelman lisäksi koulun päivittäiset rutiinit kertovat valtasuhteista, opettajien ja oppilaiden suhteista, käytösnormeista, osallistumisen mahdollisuuksista sekä tasa-arvosta. Näin nämä koulussa päivittäin koettavat mallit vaikuttavat oppilaiden käsitykseen yhteiskunnassa vallitsevista valtasuhteista. (Nousiainen & Piekkari 2007, 10.)

Alkuperäiskansan näkökulmasta tarkasteltuna kouluopetuksen keskiössä on se, kuinka hyvin opettajat pystyvät takaamaan alkuperäiskansaan kuuluville oppilailleen mahdollisuuden menestyä koulussa antaen samalla työkaluja alkuperäiskansana kehittymiseen ja alkuperäiskansakulttuurin säilymiseen. Koulun tulisi pyrkiä siihen, että alkuperäiskansaoppilaiden ei tarvitse hylätä

alkuperäiskansaidenteettiään menestyäkseen koulussa. Opettajien tulisi löytää ja kehittää alkuperäiskansojen tietoon ja epistemologioihin perustuvia käytäntöjä sekä menetelmiä tukeakseen oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista kehittymistä. (Goulet & Goulet 2014, 5.) Alkuperäiskansaopettajalle on tärkeää paikallisen kulttuurin tunteminen. Vaikka paikallisuutta voidaan pitää nykyisessä globaalissa yhteiskunnassa rajoittuneena, on paikallisella tiedolla perusteensa, etenkin alkuperäiskansan kasvatuksen kontekstissa. Jotta opettaja voi toimia menestyksekkäästi, tulee hänen olla perillä paikallisesta kulttuurista. (Erkkilä 2005.) Paikalliskulttuurilla on myös merkityksensä identiteetin osa-alueena (Räsänen 2002, 101).

Keskitalon (2010) mukaan saamelaiskoulussa tulisi käyttää kulttuurisen konfliktin ratkaisevia välittäviä rakenteita, jotta enkulturaatiossa eli saamelaiskulttuurin välittämisessä voitaisiin onnistua. Tällä hetkellä koulun aikataulutus, fyysinen organisointi ja työskentelytavat sosiaalistavat oppilaita rajoitetusti länsimaisen yhteiskunnan tarpeisiin. Välittäviksi rakenteiksi Keskitalo määrittelee ensinnäkin saamelaisen syklisen aikakäsityksen, jossa korostuvat eri vuodenaikoihin liittyvät työt. Toiseksi hän määrittää tilakäsitystä ilmentävät länsimaiset fyysiset organisointitavat, jotka ohjaavat koulujen luokkahuoneissa tapahtuvaa toimintaa. Saamelaisessa tilakäsityksessä korostetaan luontoa sekä paikallisuutta. Kolmanneksi koulujen tietokäsitys on auktoriteettipainotteinen, mikä näkyy opetuksen opettajakeskeisyytenä. Opetuksen haasteena on se, että saamelaiskulttuurissa tieto on yhteistä ja neuvottelun tulosta. Keskitalon mielestä saamelaisopetuksen kehittymisen paikka on siinä, miten saamelaiset tietämistavat, aikakäsitys ja paikkaymmärrys integroidaan kouluopetukseen.

Alkuperäiskansaopettajan opettajan tulisi toimia kulttuurisena välittäjänä (*cultural broker, cultural mediator*). Esimerkiksi Julian Kitchen ja kumppanit (2009), Michael Michie (2014), Arlene Stairs (1995) sekä June Deborah Wyatt (1978) esittävät, että alkuperäiskansojen opettajankoulutuksessa tulisi painottaa opettajien valmiuksia toimia kulttuurisina välittäjinä. Kulttuuriset välittäjät toimivat kahden eri kulttuuria edustavan ryhmän välissä linkkeinä konfliktien minimoimiseksi tai muutoksen aikaansaamiseksi. Ensimmäisen kerran kulttuurisen välittäjän käsitettä alkuperäiskansojen opetuksen yhteydessä käytti June Deborah Wyatt (1978, 17). Hänen näkemyksensä mukaan

alkuperäiskansojen opetuksessa tulisi suunnata kulttuurisesta inklusiosta kohti kulttuuriin pohjautuvaa opetusta, jossa alkuperäiskansaopetuksen kehittäminen ja toteuttaminen onnistuvat parhaiten, kun opettajat toimivat kulttuurisina välittäjinä. Stairsin mielestä kulttuurisena välittäjänä toimiva opettaja auttaa alkuperäiskansan lapsia parempaan koulumenestykseen. (Stairs 1995.)

Opettaja toimii ammatissaan tietyssä roolissa ja häneen kohdistuvat tähän rooliin liittyvät odotukset. Saamelaisopettajan rooliin kohdistuu odotus siitä, että opettaja on alkuperäiskansan kielen ja kulttuurin vaalija, joka pystyy käyttämään alkuperäiskansan epistemologioita opetuksensa pohjana. Tässä tutkimuksessa ymmärrän opettajan roolin sosiaalisesti rakentuvana ja muuttuvana institutionaalisenä positiona (Ashfort 2001; Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2010), joka joissakin yhteyksissä määrittää myös sosiaalista identiteettiä. Roolit eivät ole valmiiksi annettuja ja pysyviä, vaan niiden merkityksistä voidaan neuvotella. Roolissa toimiminen edellyttää eräänlaista kykyä toimia rooliodotusten mukaisesti, mutta roolin ei voida sanoa olevan vain passiivista sosiaalisiin odotuksiin vastaamista. Roolissa toimiminen edellyttää tunnistamista, valintoja ja soveltamista suhteessa niihin rutiineihin, jotka määrittävät roolia. (Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2010.)

Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan keskity roolin tarkasteluun itsessään, vaan saamelaisopettajan rooliin liittyvän toimijuuden tarkasteluun. Eri rooleissa toimiminen vaati erilaista toimijuutta. Opettajan roolissa toimijuus ilmenee kyvyssä tunnistaa tilanteita, etsiä vaihtoehtoisia ratkaisuja ja soveltaa aiemmin koettuja, rooliin linkittyviä toimintatapoja tarkoituksenmukaisesti tähän hetkeen sopiviksi (Emirbayer & Mische 1998; Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2010).

Saamelaisopettajat ovat avainasemassa saamelaisopetuksen kehittämisessä ja toteuttamisessa. Siten keskiössä on heidän toimijuutensa ja mahdollisuutensa vaikuttaa siihen. Toimijuuden tarkastelu on tässä tutkimuksessa oleellista, sillä tarkoituksena on ymmärtää, miten saamelaisopettajat muuttavat ja muokkaavat työkäytänteitään saamelaisopetukseen sopiviksi. Ymmärrän tässä tutkimuksessa toimijuuden sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi toimia (Ahearn 2001, 112). Vaikka toimijuuden voi nähdä yksilön omaan kehittymiseen liittyvänä projektina, on se myös sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen sekä resurssien ohjailemaa (Alanen ym 2011; Thorne 2005).

Toimijuus on tällä tavalla keskeinen tulokulma saamelaisopettajia tutkittaessa koulussa, joka on rakentunut valtakulttuurin arvojen varaan. Vaikka opetussuunnitelma ja koulun toimintakulttuuri ovat tekijöitä, jotka rajaavat opettajien toimijuutta, on lähtökohtani rakenteiden ja toimijuuden välisen suhteen tarkasteluun induktiivinen siinä mielessä, että tarkastelen rakenteita empiirisen aineiston pohjalta ilmenevien lähtökohtien valossa. Toimijuus on usein tilannesidonnaista, mutta tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan, mitä on opettajien toimijuus heidän itsensä määrittelemänä. Samalla tarkastelen makrotasolla toimijuudelle annettua tilaa opettajien kertoman perusteella.

Saamenkielinen ja saamelaiskulttuuriin pohjautuva opetus voi toimia ja sen tulisi toimia apuna dekolonisaatiolle ja saamelaisyhteisön voimaantumiseksi. Dekolonisoiminen on uudelleen oppimista ja oman kulttuurin haltuunottoa. Koulussa vallitsevat länsimaiset rakenteet, mutta dekolonisaation myötä tulisi oppia käyttämään oman kansan tietojärjestelmiä, taitoja, henkisyttä ja ajatuksia sekä omassa yksityisessä elämässä että ammatillisella tasolla. Dekolonisaatio ei ole pelkästään alkuperäiskansojen seremonioiden sisällyttämistä opetukseen, vaan se tulee ymmärtää paradigman muutoksena, jossa kulttuurin kieltämisen sijaan tehdään tilaa alkuperäiskansojen filosofialle ja tietojärjestelmille. Dekolonisaatio näin ollen vaati toteutuakseen uudenlaisia kulttuurisia käsityksiä ja valtasuhteiden muutosta. (Regan 2010, 189.) Useat Suomessa toimivat saamelaisopettajat työskentelevätkin kahden kulttuurin ristipaineessa kouluissa, joissa aina ei välttämättä ymmärretä saamelaiskulttuuria. Asta Balton mukaan opettajat tarvitsevat uskoa itseensä, uskallusta, hyvää itsetuntoa ja tasapainoa edistääkseen saamelaiskulttuuria kouluissa joissa saamelaiset ovat vähemmistönä. (Balto 2008, 26–28.) Koulussa työskentelevien opettajien tulisi tietoisesti oppia pois ”valkoisista silmälaseista” sekä opetella ja käyttää oman kulttuurinsa tietoja ja taitoja opetuksensa pohjana. (Balto 2008; Kapoor 2009.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on saamelaisopetuksen dekolonisaatio. Tarkastelen saamelaisopetusta kokonaisuutena pyrkien tunnistamaan valtarakenteita sekä niitä makrotason käytänteitä, jotka vaikuttavat saamelaisopettajien työhön. Kun saamelaisopetuksen historia ja nykytila on kuvattu perusteellisesti, on helpompi käydä keskustelua siitä, mihin suuntaan opetustamme haluamme kehittää.

3.4 Koonti saamelaisopetusta koskevasta tutkimuksesta

Saamelaisopetuksen tutkimus on monesta näkökulmasta katsottuna tärkeää. Koulun kulttuuri vaikuttaa oppilaiden opiskelumotivaatioon ja koulussa menestymiseen. Saamelaisopetuksen kehittäminen voidaan nähdä pyrkimyksenä juurruttaa oppilaat saamelaisalueelle. Viimeaikaiset PISA-tulokset ovat osoittaneet, että etenkin Pohjois-Suomen pojat menestyvät koulussa huonosti. Anneli Laurialan johtamassa Pohjoisen pojat -tutkimushankkeessa ilmeni, että koulun ja saamelaiskulttuurin välinen kulttuuriero ilmenee muun muassa kodin ja koulun välisenä ristiriitana näiden kulttuurien erotessa toisistaan erilaisten arvojen, toimintatapojen ja rooliodotusten vuoksi. Tämä ilmenee saamelaispoikien negatiivisena suhtautumisena koulunkäyntiin, kun koulun yksilötyöskentelyä painottava ja oppilaalta odotettu passiivinen ja alistainen rooli ovat ristiriidassa miesten ja poikien luonnon ympärille rakentuvaan, liikkumiseen ja yhteisöllisyyteen perustuvan elämäntavan kanssa. (Lauriala 2012, 38.) Samankaltaisiin tuloksiin on päätynyt Maija Lanaksen (2011). Lanaksen tutkimuksen mukaan pohjoisen syrjäisillä alueilla asuvat kokivat koulun toiseuttavan heidät elämäntavastaan ja olevan ristiriidassa heitä ympäröivän todellisuuden kanssa. Lanaksen mukaan koulu ohjaa lapsia pois syrjäisiltä kyliltä kulttuurisesti ja emotionaalisesti. Koulun syrjäyttävät, kaupunkiin ohjaavat käytännöt aiheuttavat oppilaissa vastustusta, joka ilmaistaan yleisenä opettajien vastustamisena ja haastavana käyttäytymisenä. (Lanaksen 2011, 43–44.)

Arto Ahonen (2010, 2012) on tutkinut pohjoisen nuorten opiskeluvaihtoehtoja sekä psykososiaalista hyvinvointia. Nuorten opiskeluvaihtoehtoja kuvaavissa tarinoissa ilmeni, että vaikka koulutus avaa ovia menestykseen, koulutuksen avulla tavoiteltava menestyksenkäs elämä ei toteudu täysin Pohjois- tai Tunturi-Lapissa. Lisäksi suomalaisten nuorten tyytyväisyydessä koulu- ja kotielämää kohtaan oli havaittavissa selkeä ristiriita: elämään oltiin yleisesti tyytyväisiä, mutta koulua kohtaan tunnettiin tyytymättömyyttä. Ahonen selittää ristiriidan johtuvan siitä, että pohjoisen yleissävyltään myönteinen elämisen ilmapiiri ei pääse osaksi Suomen tietopohjaista opetusjärjestelmää. Ahonen painottaa, että kulttuurin, ilmastun, eetosun ja henkisyyden huomioon ottava opetus vaatii vielä kehittämistä. (Ahonen 2010, 143–144; 2012, 102.) Aikaisempi-

en pohjoista koulunkäyntiä koskevien tutkimusten pohjalta voi todeta, että kodin ja koulun kulttuurit ovat ristiriidassa, ja että koulu valmistaa oppilaita sellaiseen maailmaan, joka on jossain muualla. Koska saamelaisopetuksen yhtenä tärkeimpänäkin tehtävänä on saamelaisen kulttuuri-identiteetin ja kielen tukeminen ja säilyttäminen, on tärkeää tutkia saamelaisopettajien näkökulmaa aiheeseen sekä löytää keinoja kodin ja koulun välisen ristiriidan ratkaisemiseksi. Edellä mainitut tutkimuksen eivät suoranaisesti liittyneet saamelaisopetukseen, mutta koskettivat koulunkäyntiä pohjoisessa. Omassa tutkimuksessani tutkin saamelaisopetusta ja tässä mielessä tutkimukseni fokuoioituu nimenomaan saamelaisopetukseen.

Tutkimuksessani saamelaiskoulua ja kasvatusta määrittää aikaisempi opetusta sekä saamelaiskasvatusta ja opetusta koskeva tutkimus (esim. Aikio 2001, 2007, 2008, 2010; Aikio-Puoskari 2001, 2006, 2007; Balto 1997, 2008; Hirvonen 2003a, 2003b; Hoëm 2003, Jannok Nutti 2010; Keskitalo 2010; Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014; Keskitalo & Määttä 2011a, 2011b; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a; 2013b; Keskitalo, Uusiautti, Sarivaara & Määttä, 2014; Kuokkanen 2005; Lauhamaa 2008; Linkola 2014). Aikaisempaa tutkimusta saamelaisopetuksen tilasta on tehty keskittyen erityisesti Norjan saamelaisopetuksen tilanteeseen. Vaikka Suomen ja Norjan opetuskontekstit eivät olekaan rinnasteisia keskenään, antavat Norjan saamelaisopetuksesta tehdyt tutkimuksen erinomaisia suuntaviivoja Suomen tilanteen tarkasteluun, ja näin ollen ne määrittävät omaa tutkimustani. Keskitalon väitöstutkimuksessa *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusanthropologian keinoin* (2010) tarkastellaan kouluetnografisesti Norjan saamelaiskoulujen opetusta ja sen toteutumista käytännön koulutodellisuudessa. Tutkimus on rajattu koskemaan Norjaa, sillä ainoastaan siellä on tutkimuksen suorittamisen aikoihin ollut käytössä erillinen saamelaisopetussuunnitelma. Tutkimuksen keskiössä on saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyys sekä koulukulttuurin ja saamelaiskulttuurin kohtaaminen. Tutkija itse piti tutkimuksen lähtökohtaa haastavana, sillä saamelaiskoulutuksen kenttä on moninainen. Sekä opettajien että paikkakuntien kesken löytyy paljon eroavuuksia. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena on havainto siitä, että koulukulttuurin ja saamelaiskulttuurin kohtaamisessa on ongelmia. Syynä tähän on muun muassa saamelaisten itsemääräämisoikeuden vähäisyys.

Saamelaiset eivät itse pääse uudistamaan koulua siten, että se pohjautuisi saamelaisiin arvoihin. Tutkimuksessa tulee esille, että saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyys on törmäyskurssilla, sillä saamelaisopetus ei sovi yhteen opetussuunnitelmien ideologian ja käytännön kanssa. Toisin sanoen valtion koulutusintressi ei tue täysimääräisesti saamelaiskulttuuria.

Myös Vuokko Hirvonen (2003a) on tuonut esille Norjan puolen saamelaisopetuksen tilanteen tutkimuksessaan *Mo sámáidáhttit skuwlla* (suom. *Miten saamelaistaa koulu*). Tutkimus oli osa Norjan kansallista opetussuunnitelman arviointia, jossa Hirvonen tarkasteli opetussuunnitelmauudistuksen (Reform 97 samisk) vaikutuksia saamelaisopetuksen toteutumiseen. Opetussuunnitelman arvopohja on monikulttuurinen, mutta saamelaiskulttuuri on keskiössä. Hirvonen painotti tutkimuksessaan saamen kieltä, saamelaisia koulukysymyksiä sekä saamelaista maailmankuvaa. Tutkimus osoitti, että kouluissa on suuria eroja siinä, miten ne ovat tavoittaneet monikulttuurisen koulun erityisyyden. Hirvonen kuvaa saamelaisopetuksen toteutumista James A. Banksin monikulttuurisen opetuksen neliportaisella mallilla, jonka avulla voidaan määrittellä, millä tasolla koulut monikulttuurisuuden skaalassa. Banksin mallin mukaan ensimmäisellä tasolla olevissa kouluissa keskiössä ovat myytit, pyhäpäivät ja yksittäiset kulttuuriset elementit. Hirvosen mukaan etenkin saamelaisalueen reuna-alueille sijoittuvat koulut saavuttivat vain ensimmäisen tason. Saamelaiskulttuuri näkyi koulun arjessa koulun juhlissa ja saamelaisten merkkipäivinä, ikään kuin opetuksen mausteena. Koulun pääkieli on norja ja norjalaistaminen jatkui näiden koulujen käytänteissä. Toisella tasolla opetuksen sisältöön lisättiin saamelaisia käsitteitä, teemoja ja näkökulmia, mutta opetuksen rakenne ei muuttunut. Hirvonen tuo esille valta-asetelmat, jotka estävät koulujen muutosta. Opettajat eivät välttämättä itsekään tiedosta toimivansa kolonisoivan mallin mukaan, sillä saamelaiskoulu on toiminut koko historiansa ajan länsimaisten arvojen ja toimintatapojen pohjalta. Näin ollen saamelaisten arvojen ja näkemysten siirtäminen koulun arkeen on hankalaa. Siksi tarvittaisiin toimia, joiden avulla opettajia dekolonisoitaisiin ajattelemaan ja toimimaan saamelaiskulttuurin lähtökohdista. Kolmannella tasolla olevat koulut ovat kehitysmässä saamelaiskoulun suuntaan sekä yksittäiset opettajat tiedostavat kehityksen tarpeen ja pyrkivät muutokseen.

Asta Balto on Ruotsin saamelaiskoulussa toteutetussa toimintatutkimuk-

sessaan tarkastellut saamelaisten perinteistä kasvatusta (1997) sekä saamelaiskoulun dekolonisaatiota (2008). Jälkimmäisessä Balto käytti opettajien opetusmenetelmien dekolonisoinnissa, ”saamelaistamisessa”, apuna Pohjois-Amerikan alkuperäiskansojen pyhää ympyrää. Balton tutkimuksessa tavoitteena oli rohkaista opettajia tietoisesti käyttämään koti- ja lähiympäristönsä saamelaisten ja muiden tutkijoiden taitoja ja tietoja. (Balto 2008.) Aimo Aikio (2001, 2007, 2008, 2010) on tutkinut saamelaista kasvatuserinnettä ja sen keskeisiä piirteitä sekä hahmotellut saamelaisen kasvatuksen arvopohjaa. Aimo Aikion tutkimukset antavat myös teoreettisia välineitä tutkimukseeni.

Lähtökohtanani on ollut, että haluan tutkia eritoten Suomen saamelaisopetusta, koska tätä on tutkimuksessa vähiten nostettu esille. Tällä hetkellä valtioiden rajat ja erilaiset koulukulttuurit ovat muokanneet saamelaisopetuksen erilaiseksi kaikissa saamelaisten asuttamissa maissa (Aikio-Puoskari 2001, 2006). Ulla Aikio-Puoskari on tarkastellut saamelaiskoulutusta kielellisten ihmisoikeuksien (2001) ja vertailevan koulutuspolitiikan (2006) näkökulmista. Aikio-Puoskari toteaa, että saamelaisopetuksen toteutumiseen vaikuttavat yhteiskunnan tasolla opetuslainsäädäntö, rahoitus ja valtion kansainväliset sitoumukset, ryhmä- ja aluetasolla saamelaisväestön ja pääväestön määrälliset ja toiminnalliset suhteet, saamen kieleen liittyvät asenteet ja paikallispolitiikat sekä eri kielten käyttäjien lukumäärät. Yksilötasolla vaikutuksensa on jokaisen henkilökohtaiset valinnat. Aikio-Puoskari esittää, että saamelaisopetusta koskevaa lainsäädäntöä ja saamelaisopetuksen opetussuunnitelmaa tulisi harmonisoida pohjoismaisella tasolla. Ongelmalliseksi Aikio-Puoskari mieltää sen, että saamelaisilla itsellään on kapeat vaikutusmahdollisuudet opetukseen ja sen sisältöihin. (Aikio-Puoskari 2006.)

Saamelaisten koulutuksellisen itsemäärämisen toteutumisen lisäksi tärkeää on kollegoiden tuki sekä saamelaisopetuksen ominaispiirteiden ymmärtäminen. Koulun sisäinen kulttuuri vaikuttaa paljon saamelaisopetuksen toteutustapaan. Esimerkiksi Aileen Moreton-Robinsonin (2004) mukaan valtakulttuuria edustavat opettajat eivät täysin kykene huomioimaan ja ymmärtämään alkuperäiskansojen pedagogiikkaa, monitahoista kulttuuria, tietojärjestelmää ja identiteettejä, vaikka olisivatkin omistautuneita ja taitavia työssään. Valkoisuus on näkymätön vallankäytön väline, joka turvaa hegemonisen diskurssin ja vaikuttaa jokapäiväiseen elämään. (Moreton-Robinson 2004, 75.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tarkastelen väitöskirjatutkimuksessani Suomen saamelaisalueella työskentelevien saamelaisopettajien päivittäistä työtä heidän kertomanaan. Tutkimuksessani paneudun koulukulttuurin ja saamelaiskulttuurin kohtaamisen tarkasteluun opetustyössä saamelaisopettajien kertomana. Opettajien kokemustausta antaa merkityksellisen tulokulman asian tutkimiseen. Koulukulttuurilla tässä yhteydessä tarkoitan oppilaiden, opettajien ja hallinnon yhteisestä toiminnasta ja odotuksista muodostunutta vuorovaikutuskulttuuria (Sahlberg ym. 1996, 85), joka vaikuttaa opettajien toimintaan ja toiminnan mahdollisuuksiin koulussa. Saamelaiskulttuurilla tarkoitan saamelaisen alkuperäiskansan kulttuuria. Saamelaiskulttuuri ei ole yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan se käsittää useita kulttuureja ja kieliä. Saamelaiskulttuurin tarkka määrittely on haastavaa, sillä määrittelyssä on useita käytäntöjä. Saamelaisten asuttamat seudut ovat vanhastaan monikulttuurisia. Saamelaisalueella elää rinta rinnan saamelaiskulttuurin kanssa valtakulttuuri, ja vaikutteita muistakin kulttuureista tulee koko ajan lisää. (ks. Magga & Ojanlatva 2013.) Kulttuurinvaihtoa on tapahtunut monisatavuotisesti. Näin ollen saamelaiskulttuuria ei voi ajatella staattisena. Saamelaisopetuksen näkökulmasta saamelaiskulttuurin ydintä ovat saamen kieli, saamelainen kasvatusperinne, saamelainen tietokäsitys sekä saamelaiset tavat tietää ja olla. Koulua tarkasteltaessa on tärkeää selvittää, miten saamelaisten kasvatukselliset näkemykset ja arvot otetaan huomioon koulutusjärjestelyissä sekä miten ne toteutuvat koulussa (Keskitalo 2010). Opettajatutkimuksessa on tärkeää tuoda kuuluviin marginaaleista kumpuavia kertomuksia, sillä ne voivat toimia uusille opettajille ja muille marginaalissa toimiville opettajille vapauttavina kokemuksina (Erkkilä 2005). Nykypäivänä koulukeskustelua leimaa muutospuhe joka asettaa vaatimuksia kouluille ja opettajille (Säntti 2008).

Olen asettanut tutkimukselleni yhden pääkysymyksen:

Millaisena saamelaisopetus ja -opettajuus näyttäytyvät Suomessa saamelaisopettajien näkemysten mukaan?

Tätä pääkysymystä tarkastelen neljän alakysymyksen avulla. Alakysymykset nojautuvat aiemmin luvussa 3.4 esittelemääni lääkintäkehään.

1. Millaisia sisältöjä ja vaiheita saamelaisopettajat pitävät merkityksellisinä opetustyössä saamelaisen kouluhistorian valossa?

Tällä kysymyksellä kuvataan *länsioven* symboloimana kolonisaation ja assimilaation heijastumista saamelaisopetukseen saamelaisopettajien näkemysten mukaan.

2. Miten saamelaisopetus ja -opettajuus niveltvät suomalaisen valtakulttuurin ja saamelaisen alkuperäiskansakulttuurin koulukontekstiin?

Toinen alakysymys avaa *pohjoisoven* mukaisesti saamelaisopetuksen ja -opettajien näkemyksiä koulun valta-asetelmista, rakenteista ja jokapäiväisen toiminnan muodoista. Opettajat työskentelevät suomalaisessa peruskoulussa ja noudattavat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittuja paikallisia opetussuunnitelmia ja näiden rinnalla saamelaisopetukseen tehtyjä opetussuunnitelmia.

3. Miten saamelaisopettajan työ on kehittynyt ja muuttunut saamelaisopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?

Kolmas tutkimuskysymys johdattaa *itäöven* avulla etsimään vastauksia siihen, millaisia kehitysvaiheita tai edistysaskeleita saamelaisopettajat tuovat esiin luonnehtiessaan omaa työtään.

4. Miten saamelaisopetusta ja -opettajuutta tulisi kehittää Suomessa saamelaisopettajien käsitysten mukaan?

Neljäs kysymys avaa *eteläöven* kautta suunnan kohti tulevaisuutta.

Kolmas ja neljäs tutkimuskysymys liittyvät saamelaisopetuksen kehittymiseen ja tulevaisuuskuviin. Saamelaisopettajien työ on saamelaiskulttuurin vahvistamisessa kannalta tärkeä. Olli Luukkaisen (2000, 230) mukaan uuden opettajuuden ja innovatiivisen koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa ja maailmankuvaansa. Saamelaiskontekstissa tulkitsen Luukkaisen lausumaa siten, että saamelaisopettajien tulisi jäsentää hyvin oma kulttuurinen identiteettinsä, saamelainen arvomaailma ja maailmankuva sen lisäksi, että

he olisivat perillä myös opetussuunnitelman määrittelemästä suomalaisesta maailmankuvasta ja arvomaailmasta. Toimijuuden tutkiminen on erityisen merkityksellistä saamelaisopetuksen kontekstissa, sillä sen voi ymmärtää yhteisöllisessä toiminnassa syntyvää yksilön identiteettiä ja kulttuuriin malleihin perustuvaa toimintavalmiutta. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) Saamelaisopettajan työssä kysymykset identiteetistä, kulttuurista ja opetuksen saamelaistamisesta ovat keskiössä. Tässä suhteessa on tärkeää tutkia sitä toimintavalmiutta, joka opettajilla on. Saamelaisalueen kouluja voi hyvinkin kutsua monikulttuurisiksi. Vaikka saamelaisopettajan työ monikulttuurisessa kontekstissa voi olla haastavaa, on tärkeää tuoda esille opettajuuden positiiviset puolet. Tärkeä on pitää mielessä, että saamelaisopetus itsessään on melko nuorta ja siten saamelaisopetuksen kehittämistyö on vasta aluillaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen paradigmaattiset lähtökohdat

Tutkimusta ei voi pitää suoranaisena objektiivisena raportointina todellisuudesta, vaan se on aina kulttuuriin sidottu tuote. Tutkimus informoidaan sen mukaan, millainen maailmankuva tai näkökulma tutkijalla on oman tieteenalansa sisällä. Nämä tieteenalakohtaiset perspektiivit ovat paradigmoja. Paradigmat ovat ikkunoita, joiden takaa nähtyä maailmaa tulkitaan ja päätetään, mitkä asiat nähdystä ja tulkitusta maailmasta ovat valideja ja tärkeitä tallentaa. (LeCompte & Schensul 1999, 41.) Tässä tutkimuksessa sitoudun alkuperäiskansatutkimuksen paradigmoihin eli tarkastelemaan maailmaa saamelaisesta näkökulmasta käsin.

Alkuperäiskansojen tutkimusparadigmojen tehtävänä on tuoda esiin kysymyksiä siitä, mikä on relevanttia tutkimusta nimenomaan alkuperäiskansojen omista lähtökohdista. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa: Kenen tutkimuksesta on kyse? Kuka omistaa tutkimustulokset? Kenen intressejä tutkimus palvelee? Kuka hyötyy tutkimuksesta, ja kuka on suunnitellut tutkimuskysymykset sekä laatinut tutkimuksen raamit? Voidaan kysyä, kuinka tutkimuksen tuloksia levitetään. (Smith 1999, 10.) Alkuperäiskansojen tutkimusparadigmojen tehtävänä on tuoda esille uudenlaisia näkökulmia. Halutaan kyseenalaistaa vallitsevia arvoja, näkemyksiä ja tietojärjestelmiä sekä huomioida alkuperäiskansojen tarpeet. Alkuperäiskansojen tutkimus muun tutkimuksen tavoin on sidoksissa tiettyihin poliittisiin ja sosiaalisiin olosuhteisiin. (Smith 1999, 5, 198.)

Tutkimukseni sijoittuu alkuperäiskansatutkimuksen ja tarkemmin saamentutkimuksen piiriin. Saamentutkimus on osa alkuperäiskansatutkimuksen diskurssia, jossa korostetaan tutkimuksen eettisyyttä ja tutkijan paikantumista. Tutkimuksella tähdätään tiedon tuottamiseen saamelaisesta näkökulmasta. Tutkimus on voimaantumiseen ja dekolonisaatioon pyrkivää. Tutkimuksen

avulla tuodaan esille saamelaisesta kulttuurista ja yhteisöstä kumpuavia ääniä.

Saamentutkimuksessa on syytä huomioida saamentutkimuksen varhaisemman tieteenalan, lappologian perinne. Lappologien aika, aina 1600-luvun lopusta 1900-luvun loppupuolelle, on ollut kolonialismin, imperialismin, nationalismien ja sosiaalisdarwinismin värittämää aikaa. (Schanche 2002.) Lappologisissa kuvauksissa saamelaisista luotiin kuvaa mystisenä ja lapsenomaisena luonnonkansana, joka eli vaatimattomasti karuissa luonnonolosuhteissa. Saamelaiset piirtyivät oppimattomana, mutta nöyränä kansana. Lappologien harjoittama tutkimus oli harvoin hyödyksi saamelaisille ja tämän vuoksi useat saamelaiset ovat suhtautuneet skeptisesti tutkijoihin. (Lehtola 1997a, 14–15.) Viime vuosina saamelaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa on siirrytty kohti kulttuurin sisäistä lähestymistapaa. Lappologian käsite on korvattu ottamalla käyttöön ”monitieteinen saamentutkimus”, jossa saamelaiset toimivat tutkijoina. (Saamelaiskulttuurin ensyklopedia 2003.)

Tutkimus-käsite on alkuperäiskansojen parissa mielletty hyvin ongelmalliseksi, sillä se on väistämättä sidoksissa imperialismin eli siirtomaaherruuteen tai kolonialismiin (Kuokkanen 2002, 241). Tutkimusta on käytetty voimakeinona ja oikeutuksena assimiloida alkuperäiskansoja. Viimeisten kymmenien vuosien aikana alkuperäiskansat ovat aktiivisesti pyrkineet irtautumaan passiivisen tutkittavan roolista aktiivisiksi osallistujiksi, jotka itse määrittelevät tutkimukseen liittyvät kysymykset, tarpeet ja periaatteet sekä tutkimuksen lähtökohdat. Alkuperäiskansojen tutkimusparadigmojen tulee tuoda uudenlaisia näkemyksiä muun muassa kyseenalaistamalla vallitsevia arvoja ja näkemyksiä. Alkuperäiskansatutkimuksen tavoitteena on revitalisoida, vahvistaa alkuperäiskansojen kieltä, tietoa, tietojärjestelmää sekä ymmärrystä ja soveltaa kansojen omia metodeja, pedagogiikoitaan ja opetustapojaan nykyiseen tutkimukseen ja opetukseen. (Kuokkanen 2009, 171–172.)

5.2 Tutkimusmetodologia

Tutkimusmetodologioiden tarkoituksena on auttaa ja palvella tiedon hankkimista ja tuottamista. Metodit taas ovat työkaluja, joiden tulee palvella tarkoitustansa. (Kuokkanen 2009, 187.) Voidaan sanoa, että tutkimusmeto-

dologiat eivät ole koskaan neutraaleja, sillä ne ohjaavat kysymyksenasettelua ja näin ollen vaikuttavat tutkimustuloksiin. Alkuperäiskansatutkija voi valita alkuperäiskansatutkimuskontekstiin sopivan tai sopimattoman metodologian. (Smith 1999, 15–16.)

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt paljon aikaa metodologisten valintojen pohtimiseen ja vertailuun. Lähtökohtanani on ollut se, että alkuperäiskansatutkijana teen alkuperäiskansatutkimusta. Alkuperäiskansatutkimuksen metodologiasta ei ole olemassa selkeää linjaa, mutta tieteenfilosofisena perustana pidetään perinteistä tietoa, kulttuurikäytänteitä, arvoja ja käyttäytymismalleja. Nämä ovat elementtejä, jotka sisällytetään tutkimukseen eksplisiittisesti, ja joista keskustellaan osana tutkimuksen lopputuloksia ja silloin, kun tutkimustulokset palautetaan takaisin tutkimuskohteena olleeseen yhteisöön. Tutkimustulosten palauttamisessa tärkeänä pidetään sitä, että se tehdään kulttuurisesti sopivalla tavalla ja kielellä, jota muutkin kuin tutkijat ymmärtävä. (Kuokkanen 2009, 12–13; Länsman 2004; Smith 1999, 15.) Alf Isak Keskitalon mukaan alkuperäiskansatutkimukselle olisi asetettava kaksi perustehtävää: tutkimuksen avulla voidaan dokumentoida alkuperäiskansan omaa historiaa ja oikeuksia, ja täten legitimoida vaatimuksia sekä tutkimuksen avulla voidaan paljastaa ja purkaa enemmistökulttuurin dynaamisia valtamekanismeja. (Keskitalo 1974/1994, 29–30; ks. myös Keskitalo & Sarivaara 2016.)

Tutkimukseni lähtökohtana on tuoda esille saamelaisopettajien käsityksiä ja näkemyksiä omasta työstään. Niitä tulkitsemalla on mahdollista esittää ratkaisuja saamelaisopetuksen kehittämiseen. Usein länsimainen tiede sivuuttaa ihmisen äänen merkityksen tutkimuksessa, vaikka sitä voidaan pitää yhtenä keskeisenä tiedon muotona alkuperäiskansojen parissa. Vaikka en tässä tutkimuksessa sovellakaan fenomenologian perinnettä, haluan painottaa fenomenologisen tutkimuksessa korostuvaa tutkijan reflektiivisyyttä: tutkija käsittelee aineistoa syvällisesti ja sen intuition valossa, joka on syntynyt yksityiskohtaisen perehtymisen avulla. Saksalaisen filosofin, fenomenologian oppi-isän Edmund Husserlin (1907, suom. 1995) mukaan kokemus on ihmisen tiedon ja tarkoituksen tärkein lähde. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole puhtaasti fenomenologinen, koska en säännönmukaisesti toteuta fenomenologisen tutkimuksen periaatteita tässä tutkimuksessa.

Kyseessä on kasvatustieteellinen laadullinen tutkimus saamelaisopetuksesta. Tutkimukseni saa vaikutteita hermeneuttisesta tutkimusperinteestä. Hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että tutkija ymmärtää tutkittavaa ilmiötä etukäteen eikä tutkimus ala tyhjästä (Gadamer 1985; Ruohotie-Lyhty 2011). Vaikka tämä esiymmärrys olisi vääristynyt tai ennakkoluuloinen, on se ainoa tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa oma esiymmärrykseni on saanut minut tarttumaan tutkittavaa ilmiöön, ja motivoinut minua perehtymään siihen tarkemmin. Hermeneutiikka korostaa tosiasioiden ja arvojen välistä yhteyttä toisin kuin positivismi, joka sulkee arvot tieteellisen ajattelun ulkopuolelle. Ilmiöt sidotaan sekä “leveysuunnassa” että “pituusuunnassa” muihin ilmiöihin ja tapahtumiin, ajallisesti samankaisiin tapahtumiin ja ilmiöiden kehitykseen. Tähän pyrin tutkimuksessani, sillä saamelaisopetusta ei voi käsitellä irrallisena asiana ilman sen historiallisen kontekstin huomioon ottamista. Hans-Georg Gadamerin mukaan ajallinen etäisyys antaa meille arvostelemisen mittapuita. Hermeneutiikassa ajallinen etäisyys on ymmärtämisen positiivinen mahdollisuus. (Gadamer 1985.)

Tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet aineiston keräämisen ja sen käsitelyn myötä sekä teoreettisen perehtymisen myötä. Tutkimukseni aineisto koostuu opettajien haastatteluista sekä heidän lyhyistä päiväkirjoistaan, joissa he viikon aikana kuvaavat, mikä eri viikonpäivinä opetuksessa oli positiivista ja mikä negatiivista. Aluksi keräsin aineistoa myös observoimalla oppitunteja. Päätelin sen olevan kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta tarpeetonta, sillä huomioni tutkimuksessa ei kohdistu luokahuoneen käytäntöihin eikä opettajien toimintaan luokahuoneissa, vaan pikemminkin opettajien käsityksiin ja kokemuksiin omista mahdollisuuksistaan toteuttaa autonomiaansa siten, että se tukee saamelaiskulttuuria ja saamen kieltä. Toisin sanoen tutkimuksessani keskiössä ovat kysymykset vallasta ja opettajuudesta.

Haastattelut toteutin teemahaastattelun menetelmin. Teemahaastattelu on niin sanottu puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelulle on ominaista se, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204–205.) Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa, koska se vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Haastattelun etuna on se, että aineiston keruuta voidaan säädellä

joustavasti tilanteen ja vastausten mukaan. Haastattelussa korostuu ihminen aktiivisena subjektina ja sen myötä vastaukset voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Luotettavuutta lisää mahdollisuus syventää vastauksia haastattelun kuluessa. Haastattelu on käyttökelpoinen menetelmä etenkin, jos tutkimusaihe on vähän kartoitettua, kuten saamelaisopetus on. (Hirsjärvi ym. 1997, 201–205.) Tutkimuksessani teemahaastattelu olikin mielestäni sopiva tutkimusaineiston hankintamenetelmä, sillä saamelaisopettajat ovat saamelaisopetuksen aseman ja arjen parhaita asiantuntijoita. Teemahaastattelua varten olin tehnyt valmiin rungon aihealueista, joita haluan haastattelun aikana käsiteltävän. Lisäksi laadin apukysymyksiä haastattelun tueksi. Teemahaastattelussa (ks. liite 1) käsiteltiin opettajien työn tarkoitusta ja merkitystä, opettajien näkemyksiä saamelaisopetuksen asemasta, opetussuunnitelmasta, oppimateriaalista, saamen kielen ja perinteisen tiedon asemasta kouluissa sekä heidän käsityksiään saamelaisopetuksen tulevaisuudesta. Haastattelun avulla aihetta pystyi lähestymään laajasti ja tarkentamaan tarvittaessa haastattelun edetessä.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on aikaa vievä ja edellyttää haastattelijalta osaamista. Haastattelun ongelmaksi voi muodostua luotettavuus, sillä haastateltavat voivat antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Vaikka haastattelun etuna voidaan pitää kontekstuaalisuutta, voi se olla Sirkka Hirsjärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaren (1997, 200–203) mukaan seikka, joka aineiston tulkinnassa on muistettava. Lisäksi erityisesti teemahaastattelun vaikeutena on se, että useimmat haastateltavat puhuvat asioiden vierestä, ja toiset taas eivät saa sanotuksi mitään. Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari (1995) tosin toteavat, että juuri näissä tilanteissa haastattelun hyvät puolet, kuten joustavuus, ovat eduksi. Haastattelija ei voi lukkiutua omiin teemoihinsa liikaa, vaan hänen täytyy hyväksyä tutkimustehtävän ja aineiston muotoutuminen osin haastateltavien ehdoilla. (Syrjälä ym. 1995, 86.) Opettajat puhuvat siitä, mikä heille on merkityksellistä (Tornberg 2000).

Vaikka tutkinkin opettajien käsityksiä, ei niiden esiin tuominen ole ainoa pyrkimys, vaan tärkeänä tavoitteena tutkimuksella on tuottaa ymmärrystä saamelaisopetuksesta, ja näin saada aikaan muutosta koulukulttuurissa. Kokemusten kuulemisessa on kysymys tulkinnoista, jolloin kuulemisessa ja raportoinnissa nousee merkitykselliseksi tutkijan ääni. Tämän vuoksi

tutkimuksessa tärkeitä elementtejä ovat eettiset ulottuvuudet ja tutkijan kyky ymmärtää oma positionsa. (Nousiainen 2004, 27.) Alkuperäiskansoja koskevan kvalitatiivisen tutkimuksen laadun takana on tutkijan position ja valintojen tarkka kuvaaminen (Denzin, Lincoln & Tuhiwai Smith 2008).

5.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksessa on mukana kymmenen (N=10) saamelaisopettajaa. Suomessa peruskoulun saamelaisopetuksessa työskentelee 39 opettajaa, joita 32 työskentelee pohjoissaamenkielisessä, 4 inarinsaamenkielisessä ja 1 koltansaamenkielisessä opetuksessa.

Pohjoissaamenkielisen opetuksen opettajista 19 työskentelee peruskoulun asteella luokka-asteilla 1–6 ja 11 luokka-asteilla 7–9. Saamelaisopetuksessa työskentelevistä opettajista noin 15 prosenttia on epäpäteviä ja pätevistä aineenopettajista on suuri pula. Haastateltavien määränä 10 oli riittävä, sillä haastattelut alkoivat toistaa itseään. Uudet haastattelut eivät olisi välttämättä tuoneet enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Toisaalta saamelaisopettajat olisi voinut erotella sukupuolen, koulutuksen ja luokka-asteen mukaan, jolloin aineistoa olisi voinut tarvita enemmän (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 90), mutta tämä ei ollut tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaista.

Pidän haastateltuja opettajia saamelaisopetuksen asiantuntijoina, sillä heillä on käytännön kokemusta saamelaisopettajan työstä (ks. myös Twumasi-Ankrah 2015). Pyrkimyksenäni oli valikoida haastatteluun opettajia, jotka olivat saaneet opettajankoulutuksen joko Saamelaisessa korkeakoulussa tai jossain Suomen yliopistossa, ja jotka toimivat opettajan työssä Suomen saamelaisten kotiseutualueella saamenkielisessä perusopetuksessa.

Tutkimukseni kannalta oli tärkeää, että haastateltavien opettajien äidinkieli on saame. Tällä pyrin varmistamaan kulttuurisen kontekstin ymmärryksen. Tutkimuksen haastateltavien helpon tunnistettavuuden vuoksi pitäydyn kuvaamasta tutkimukseen osallistuneita opettajia, heidän koulutustaustaansa, sukupuoltansa tai ikäänsä tämän tarkemmin. Kontekstin sensitiivisyyden ja pienten yhteisöjen vuoksi tutkittavien suojeleminen on tärkeää. Anonymi-

soinnin ja taustojen häivyttäminen oli tärkeää, jotta haastattelut onnistuisivat eikä tutkimushenkilöiden ole tarpeen silotella vastauksiaan. Tämän lähtökohdan tein selväksi tutkimushenkilöille ja olen pitänyt sitä ohjenuorana tutkimusta suorittaessani ja tutkimustekstiä laatiessani.

5.4 Aineiston keruu

Aineiston keruun olen aloittanut keväällä 2013 osana Lapin yliopiston *School for All* -hanketta. Kerroin haastateltaville omasta taustastani sekä tutkimuksen lähtökohdista, jotta he olisivat tietoisia siitä, mihin tarkoitukseen heitä haastattelen, ja pystyivät tällä perusteella tekemään ratkaisunsa osallistumisestaan. Haastattelujen yhteydessä kerroin opettajille toiveeni saada heiltä merkintöjä yhden viikon ajalta siitä, mikä kunakin päivänä on ollut hyvää ja mikä huonoa. Opettajien lyhyitä päiväkirjamerkintöjä minulla oli tarkoitus käyttää apuna opettajien arjen kokemusten hahmottamiseen ja ne auttoivatkin lopulta työn positiivisten puolten löytämiseen, sillä haastatelussa painopiste oli enemmänkin työn haasteissa. Haastatteluja tein 10 ja päiväkirjoja minulle kertyi 6.

Välillä itselleni tuli tunne, että haastateltavia oli vaikea saada. Itse tulkitsin tämän vaikeuden osittain omaksi ylitulkinnaksi ja varovaisuudeksi, mutta myös opettajien varovaisuudeksi, ja ehkä jonkinlaiseksi epäluuloisuudeksi minua kohtaan henkilönä tai tutkijana. Saamelaiset tuntevat toinen toisensa ainakin kiertotien kautta. Eräs haastateltava kysyi, olenko tekemässä saamelaisvastaista tutkimusta. Vaikka ymmärsin kysymyksen osittain humoristiseksi, pohdin pitkään, kuinka vielä paremmin voisin tehdä tutkimuksesta eettisesti kestävän ja sellaisen, jolla on käyttöarvoa saamelaisopetuksen kehittämisessä tai että mikä oma positioni on tutkimusta tehdessäni. Kyseinen ilmaus voi olla lappologian taakkaperintöä: tutkimusta kohtaan on skeptisyyttä. Pohdin, kuinka rakentaa luottamusta itseni ja haastateltavien välille. Saamelaisia on tutkittu paljon ja tutkitaan yhä edelleen, ja monet saamelaiset ovat tiedostavia sen suhteen, että aina kaikki tutkimukset eivät ole heidän etujaan ja asemaansa parantavia. Oman tutkimukseni eettisiä puolia avaan erillisessä kappaleessa.

Ensimmäisen haastattelun tein huhtikuussa vuonna 2013. Päiväkirjaani tutkimusmatkalla majapaikassani kirjoittama teksti kielii jännityksestä ja epävarmuudesta haastatteluja aloittaessani:

Tästä se alkaa. Olen matkalla ensimmäiseen kenttätutkimuskouluun. Tunteeni ovat ristiriitaiset ja epävarmat. Entä jos en osakaan kysyä oleellisia asioita tai jos opettajat eivät haluakaan avautua minulle? Jos opettajat kokevat, että en ole tarpeeksi luotettava tutkija? Odotan joka tapauksessa jännityksellä ja odottavin mielin huomista päivää ja kouluun menoa. (Tutkimuspäiväkirja 9.4.2013.)

Osittain tulkitsen epävarmuuteni johtuvan ensimmäisestä varsinaisesta tutkimuspäivästä ja haastattelusta. Epävarmuuteeni on voinut vaikuttaa se, että olin tulossa kouluun uudenaikaisessa roolissa, tutkijana. Ehkä koin olevani hieman ulkopuolinen siinä mielessä, että asun saamelaisen kotiseutalueen ulkopuolella. Koen jopa huonoa omaatuntoa siitä, että en ole pätevä opettajana opettamassa saamelaisalueen koulussa ja tällä tavoin osallistu arjen arvokkaaseen työhön. Jännitys kaikkosi kohdattuani haastateltavani.

Aamu oli aurinkoinen. Opettajainhuone ja tuttu haastateltavakin sieltä löytyi. Oli ilo huomata, että haastateltava otti minut lämpimästi vastaan. Yritin aistia opettajanhuoneen ilmapiiriä, jonkinlainen hiljaisuus siellä vallitsi – ehkä se oli vain aamuväsymystä – latautumista päivän tunteihin. (Tutkimuspäiväkirja 10.4.2013.)

Teemahaastattelun osa-alueet olivat melko laajoja. Vaikka olin laatinut teemahaastattelun rungon tarkasti, pyrin herkästi tarttumaan aiheisiin, joi- ta opettajat ottivat haastattelun aikana esille. Tällä tavoin aineistoa saattoi paikoin tulla runsaasti, eikä kaikella puhutulla asialla ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Koin keskustelut kokonaisuudessaan merkityksellisiksi sekä minulle että haastateltaville.

Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja lämminhenkisiä kohtaamisia. Haastattelumetodin käyttämisen perimmäisenä tarkoituksena on ollut hierarkioiden purkaminen. Vastavuoroisuus korostaa tasa-arvoista suhdetta

ja haastattelu mielletään tasa-arvoisena keskusteluna. Haastattelutilannetta voidaan kuvata valta-asemien purkamisena. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa valta-asetelmat ovat aina läsnä. Tutkijan tulisikin olla koko tutkimusprosessinsa ajan tietoinen niistä valta-aseista, joita tutkimusasetelmaan liittyy. (Burkitt 1991, Nousiainen 2004.) Valta-asemien purkamisen ja toisaalta haastattelutilanteiden luonnollisena pitämisen vuoksi olen tehnyt kaikki haastatteluni haastateltavan valitsemalla kielellä. Haastattelutilanteissa emme aina välttämättä istuneet nenät vastakkain pöydän ääressä, vaan opettaja saattoi haastattelun lomassa puuhailia omiaan, järjestellä luokkaa, valmistella seuraavan päivän tuntia, miten luonnollisimmilta tuntui.

Haastatteluja tehdessäni huomasin, että opettajilla oli tarve puhua ja he mielellään puhuivatkin työstänsä sekä omista kokemuksistaan opettajana. Mielsin haastattelut vahvasti vuorovaikutustilanteina, ja sitä ne ovatkin haastattelumenetelmästä riippumatta (ks. myös Alasuutari 1993, 112). Pidän itseäni ja opettajia tasavertaisina haastattelun aikana. Tilanteessa kumpikin osapuoli oli aktiivinen, todellisuutta ja merkityksiä tuottava osapuoli. Merkitysten tuottamisen prosessi alkaa jo silloin, kun tutkija haastatteluaseman perusteella määrittelee osallistujat passiivisina tai aktiivisina. Passiiviset osapuolet subjekteina kätkeytyvät kysymysten ja vastausten taakse, jolloin heitä ei mielletä merkitysten rakentajina. Silloin, kun osapuolet ymmärretään aktiivisina, korostetaan heidän pätevyytään kysyjinä, vastaajina ja merkitysten rakentajina ja välittäjinä. (Holstein & Gubrium 1995, 18; Eskola & Suoranta 1998). Käytännön haastattelutilanteessa olimme haastateltavien kanssa kumpikin rakentamassa merkityksiä yhdessä ja näin ollen kummallakin on valta vaikuttaa tulokseen.

Välillä tutkimuksessani oli pitkiä jaksoja, jolloin en kerännyt aineistoa olleenkaan. Tämän vuoksi ensimmäisen ja viimeisen haastattelun välillä on yli kaksi vuotta. Tämä osittain saattaa vaikuttaa aineiston vaihtelevaan laatuun. Viimeisimmät haastattelut ovat olleet kaikista hedelmällisimpiä tutkimukseni kannalta siksi, että visioni tutkimuksesta on jalostunut ajan saatossa ja kokonaisuudesta on tullut kirikkaampi. Olen myös kehittynyt ja saanut varmuutta tutkimushaastattelijana.

5.5 Aineiston analyysin lähtökohta lääkintäkehään nojautuen

Hahmottelin aineistolähtöisesti luokittelun ja analysoinnin perusteita jo aineistoa litteroیدessani. Litteroitua aineistoa kertyi 88 sivua, ja tämän lisäksi opettajien päiväkirjoja 6 kappaletta viikon ajalta. Laadullista aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Aineiston analyysista puhutaan kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa havainnot pelkistetään ja toisessa ratkaistaan arvoitus, mikä tarkoittaa tulkintaa ja selittämistä. (Alasuutari 1993, 28–30.)

Erittelin jokaisen haastattelun luokitusyksiköittäin. Luokitusyksikkönä voi olla lausuma eli ajatuksellinen kokonaisuus, sana, fyysinen tila- ja aikayksikkö sekä henkilöhahmo. Luokitusrungon lähtökohdaksi voidaan ottaa tutkittavan aineiston tarjoamat mahdollisuudet (tutkijan esiyttäminen), aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset, asiantuntijoiden antamat viitteet, viitekehäyksessä osoitetut lähtökohdat ja yhteydet, aikaisempi teoria asiasta tai näiden yhdistelmät. (Pietilä 1976, 109–111.) Tässä työssä käytin sisällön erittelyn luokitusyksikköinä teemoja, jotka sain haastattelurungosta. Juha Suoranta ja Jari Eskola (1992, 277–278) kuvaavat tämän kaltaista kvalitatiivista analyysitekniikkaa. Teemoittelun avulla tekstimassasta pyritään löytämään olennaiset aiheet.

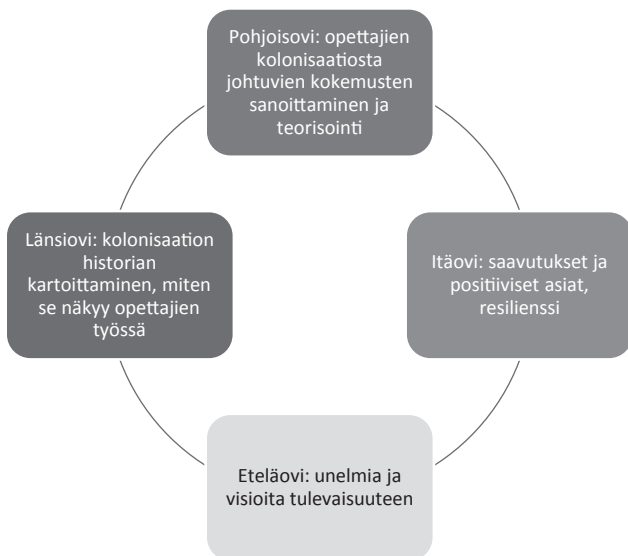
Aihealueeseen perehtyessäni ja haastattelujen litteroinnin sekä teemoittelun yhteydessä minulle nousi tarve ymmärtää ja tuoda tutkimaani aihealuetta syvemmin ja kokonaisvaltaisemmin esiin sekä sitoa opettajien kokemukset laajempaan kontekstiin. Ajattelin, että olisi tärkeä valottaa saamelaisopetuksen koloniaalinen historia ja saamelaisopetuksen paikka suomalaisessa koulujärjestelmässä. Olen halunnut tuoda tutkimukseeni voimauttavan perspektiivin ja siksi päädyin käyttämään Pohjois-Amerikan alkuperäiskansojen *lääkintäkehää* apuna aineiston analyysin teemoittelussa. Koin kyseisen lääkintäkehän auttavaksi ja selkeäksi löydöksi hakiessani perusteita oman työni tulosten analysointiin sekä tutkimuskysymysten muotoiluun.

Lääkintäkehä antaa tässä tutkimuksessa mahdollisuuden sijoittaa aineistoni ja tutkimuksen kontekstiin, jolla on oma historiansa, nykyhetkensä ja tulevaisuutensa. Valitsemani tulokulma antaa mahdollisuuden saamelaisopetuksen holistiseen tarkasteluun, ja pyrkii tuomaan siihen voimaannuttavan näkökulman (ks. myös Smith 2003). Alkuperäiskansatutkimuksessa kokemus

on rinnastettavissa tietoon. Alkuperäiskansatutkijat uskovat, että alkuperäiskansojen epistemologioiden tasapainoinen, holistinen ymmärtäminen on oleellista pätevyyttä alkuperäiskansatutkimusta tehdessä. (Rheault 2001.)

Kuten jo tutkimuskysymyksiäni esitellessäni totesin, **länsiovellalla** kartoitan kolonisaation historiaa tuomalla esille haastatteluaineiston pohjalta opettajien näkemyksiä siitä, millä tavoin kolonialistinen perintö ilmenee tänä päivänä koulussa ja opettajan työssä (tutkimuskysymys 1). **Pohjoisovella** kuvaan opettajien kokemuksia kolonialismin seurauksista sekä pyrin selittämään näitä kokemuksia teorian avulla (tutkimuskysymys 2). **Itäovella** tuon esille saamelaisopetuksen edistysaskeleet, voimavarat ja ilot (tutkimuskysymys 3). Siitä huolimatta, että tässä tutkimuksessa voin saavuttaa vain pienen osasen siitä, miten kolonisaatio ja assimilaatio vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin, on tärkeää kuvata, millaisena saamelaisopettajien työ näyttyy sekä pohtia kuinka koulu voisi toimia eheyttävänä tilana. **Eteläovella** kuvaan saamelaisopettajien unelmia ja visiota siitä, millainen on tulevaisuuden saamelaisopetus ja mihin suuntaan he toivovat koulun kehittyvän (tutkimuskysymys 4).

Kuvio 3 esittelee lääkintäkehän soveltamisen tässä tutkimuksessa eri ilmansuuntiin avautuvine ovineen.



KUVIO 3. Lääkintäkehä eri ilmansuuntiin aukeavin ovin tässä tutkimuksessa

Olen teemoitellut aineistoni lääkintäkehän mukaisiin teemoihin. Analysoidessani aineistoa tulkitsen aineistoani teorian rinnalla – toisin sanoen pyrin käymään vuoropuhelua aineiston ja teorian kesken.

5.6 Tutkijan positio

Tieto paikantuu etupäässä tutkijan näkökulman mukaisesti (esim. Ahmed 1998). Tämän vuoksi tutkijan on tärkeää kirjoittaa maailmankatsomuksensa näkyväksi. Tutkijan näkökulman paikantumisen kautta voi arvioida muun muassa tutkimuksen luotettavuutta. Pyrin tuomaan ajatteluni kulun näkyväksi niin teoriaa, aineiston muodostumista, analyysia kuin tulososioitakin kirjoittaessani. Näin lukijalla on mahdollisuus punnita, kuinka kantavia näkemykseni ovat.

Tutkijanpositioni rakentuu niistä lähtökohdista, että olen saamelaisopettaja, joten minulla on runsaasti metatietoa ja etukäteisinformaatiota saamelaisopetuksesta. Olen päässyt tarkkailemaan saamelaisopetusta eri näkökulmista, olen opiskellut saamenkieliseksi luokanopettajaksi Norjassa Saamelaisessa korkeakoulussa, olen työskennellyt sekä saamenkielisessä että suomenkielisessä opetuksessa sekä saamelaiskäräjien opetusasioista vastaavana virkamiehenä. Olen toiminut opettajainkoulutuksen parissa viime vuodet ja omalta osaltani pyrkinyt lisäämään ymmärrystä tulevien opettajien keskuudessa saamelaiskulttuuriin liittyen. Tässä tutkimuksessa asetun tutkimaan omaa yhteisöäni, ja minulla on runsaasti etukäteistietoa tutkittavasta aiheesta. Tämä asettaa luonnollisesti oman haasteensa tutkimuksen objektiivisuudelle, mutta uskon hyötyjen olevan suurempia kuin haittojen. Ammatillisten ja koulutuksellisten saavutusten lisäksi minulla on positioni saamelaisyhteisössä. Kuulun poronhoitajasukuun, ja poronhoito on yhä keskiössä sukuni elämässä. Sukuni on levittäytynyt Suomen lisäksi Ruotsiin ja Norjaan, ja tämän vuoksi koen saamelaisuuden oleva rajoja ylittävää ja jossain määrin kollektiivista. Tiedostan olevani etuoikeutettu siinä mielessä, että olen saanut oppia saamen kielen äidinkielenäni ja tällä tavoin voinut säilyttää yhteyteni sukuuni ja saamelaisuuteen siitäkkin huolimatta, että olen kasvanut saamelaisalueen ulkopuolella.

Niin tutkimuksen teossa kuin haastatteluita tehdessä olen huomannut, että tutkimuksessani tunteilla on oma paikkansa ja tilansa. Perinteisesti tiede ja tieteen tekeminen on ymmärretty objektiiviseksi ja mitattavaksi, ja sen ihanteena ovat abstrakti ja rationaalinen ajattelu. Tunteiden sitä vastoin on koettu haittaavan rationaalista ajattelua. Tiede, julkinen keskustelu on haluttu rajata tunteilta vapaaksi järjenkäytön alueeksi. Kun tunteiden rooli marginalisoidaan yhteiskunnasta, on se marginalisoinut samalla ihmiset, jotka toimivat tunteidensa voimalla. (Nousiainen 2004, 26.) Tällä perusteella voidaan vastustaa esimerkiksi naisten, köyhien ja etnisten vähemmistöjen poliittisia vaatimuksia, ja sulkea heidät täysivaltaisen kansalaisuuden ulkopuolelle (Sihvola 1994, 201–202; Nousiainen 2004, 27). Tunteiden mukana olo on vaikuttanut aiheen valintaan, haastattelujen tekemisen prosessiin, analyysiin ja raportointiin. Hermeneuttisista lähtökohdasta tehtävässä tutkimuksessa tunteet ymmärretään tiedonvälittäjinä. Tunteiden avulla todellisuudesta voi saada sellaista tietoa, mitä järki ei meille toimita tiedoksi. Tunteet antavat mahdollisuuden asioiden yhdistelylle ja objektiiviseen tarkasteluun. Välimatkan synnyttämiseen pyrkivän tutkijan voi olla hankala säilyttää kosketuksensa tutkimiinsa asioihin. (Anttila 1999; Nousiainen 2004, 40.)

Alkuperäiskansaan kuuluva tutkija joutuu alkuperäiskansaa tutkiessaan pohtimaan, miten tutkimukseen vaikuttaa se, onko tutkija kulttuurin ulkopuolinen vai sisäpuolinen edustaja. Alkuperäiskansojen tutkimusmenetelmät problematisoivat usein tutkijan kulttuurin sisäpuolista asemaa, koska on monia eri vaihtoehtoja olla kulttuurin sisäpuolinen tai ulkopuolinen tutkija. Kulttuurin sisäpuolista tutkijaa voidaan kritisoida siitä, miten hän reflektoi tutkimustuloksia. Usein kulttuurin sisäpuolisilta tutkijoiden odotetaan kriittistä pohdintaa omia tutkimusprosessejaan, yhteyksiään ja tutkimustulostensa laadun ja luonteen suhteen. Samaa vaaditaan ulkopuoliselta tutkijalta, mutta erona voidaan pitää sitä, että tutkimuksen tulokset koskettavat kulttuurin sisäpuolista tutkijaa henkilökohtaisesti. (Smith 1999, 137.) Jelena Porsangerin mukaan kulttuurin sisäpuolisella tutkijalla on monia eri vaihtoehtoja ammentaa erilaisista niin sanotuista *insider*-positioista. Porsanger (2007, 49–52) nostaa esiin keskeiseksi tutkijan insider-positiota tarkasteltaessa, onko tutkija kasvanut tutkittavan ryhmän sisäpuolella ja toimiiko tutkija kulttuurin sisäpuolisena vai ulkopuolisena tutkijana. Niin ikään Porsanger

korostaa kielellisiä kriteerejä ja paikallisperinteen hallintaa eli sitä, hallitseeko tutkija alkuperäiskansan kielen ja perinteen. Hanna Guttorm työryhmineen huomauttaa, että ei ole ulkopuolta, sillä elämme kaikki samassa maailmassa; elävät ihmiset ja kulttuurit sekoittuvat sekä ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Guttorm, Keskitalo & Bergier 2016).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voi tuntua arveluttavalta, että tunsin tai tiesin entuudestaan haastateltavat, ja osan kanssa olen työskennellytkin. Kun tutkii aihealuetta, joka on henkilökohtaisesti läheinen, ei voi välttyä roolikasaumien ongelmilta. Tämän vuoksi länsimaisen tieteen perspektiivistä voi objektiivisuuteni olla kyseenalainen. Miellän kyseisen roolikasauman ensisijaisesti resurssina. Aikaisemmat kokemukseni saamelaisopetuksen parissa ovat lähtökohtina tälle tutkimukselle. Tutkimuskirjallisuudessa onkin useita keskusteluja siitä, kuinka paljon tutkijan omat ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Taustalla minulla on omat opettajan kokemukset sekä omanlaiseni, ehkä hieman ideologinenkin näkemys saamelaisopetuksesta, mutta myös aito kiinnostus edistää saamelaisopetuksen asemaa tutkimuksellani.

Tässä tutkimuksessa onkin kyse oman kansani tutkimisesta ja omieni parissa olemisesta. Näin ollen joudun astumaan hieman askeleita taaksepäin ja aloittamaan ikään kuin uudenlaista polkua pitkin lähestymiseni saamelaisopetukseen.

6 SAAMELAISOPETUS JA -OPETTAJUUS SUOMESSA

6.1 Länsiovi – kolonialismin historia ja vaikutukset tänä päivänä

Tässä tulostulokokonaisuudessa käsittelen saamelaisten kansan- ja kouluopetuksen historian heijastumia tähän päivään ja kouluun. Käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen aihepiiriä siitä, millaisena saamelaisopetus ja -opettajuus näyttäytyvät Suomessa saamelaisopettajien näkemysten mukaan. Tulkintakehyksenä käytetään kolonisaatiosta ja kouluhistoriasta seurannutta taakkasiirtymää. Tämän mukaan nykykoulua kuormittaa kielenvaihto, länsimainen koulukulttuuri ja paikallisten kulttuuristen piirteiden vähäinen rooli koulun käytänteissä (ks. myös Keskitalo 2010). Alkuperäiskansojen opettajat joutuvat työskentelemään monien henkisten ja sosiaalisten sekä yhteiskunnallisten taakkojen vähentämiseksi, kuten aineistoani tulkiten voidaan ymmärtää.

6.1.1 Kolonisaation heijastuminen saamelaisopetuksessa tänään

Opettajieni haastatteluissa tuli ilmi useita erilaisia näkökulmia kolonisaation seurauksista.

Oppilaillla on monenlaisia ikävää taustalla, murbeita ja suruja.

Edellisessä sitaatissa opettaja kuvaa, että oppilaiden taustoista löytyy monenlaisia surullisia tarinoita, mutta ei kuitenkaan halunnut tarkemmin määritellä, millaisista ongelmista oli kyse. Alkuperäiskansat ovat menettäneet kielen ja kulttuurin muun muassa taloudellisten, sosiaalisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten, kuten globalisaation ja postmodernismin sekä esimerkiksi kolonisaation, seurauksena (esim. Ventsel & Dudeck 1995). Assimilaation vaikutukset ilmenevät negatiivisina vaikutuksina myös pitkän ajan kuluttua.

Alkuperäiskansojen parissa on raportoitu muun muassa psykologista stressiä, psyykkisiä ongelmia, identiteettikriisejä, itsemurhia, alkoholismia ja sosiaalisia ongelmia (State of the world indigenous peoples 2009). Modernisaation tuloksena alkuperäiskansojen yhteisöt ja perheet ovat usein hajonneet sekä yhteys perinteisiin elinkeinoihin ja ympäristöihin on voinut katketa. Kahden kulttuurin rajamaastoon joutuneiden vaarana on, etteivät he pääse toteuttamaan alkuperäiskansan perinteisiä rooleja ja osallistumaan kulttuurisiin toimintoihin. (Kuokkanen 2008, 7.) Tällöin uhkana on ihmisten syrjäytyminen.

Haastattelemani saamelaisopettajat eivät yksilöineet perheiden vaikeuksia yksityiskohtaisesti, eivätkä ne kaikissa haastatteluissa nousseet edes esille. Arvioin tutkimuksellisen lähestymisnäkökulmani selittävän tulosta, sillä nämä asiat eivät olleet keskiössä tutkimuksessani. Emme käsitelleet oppilaiden asioita haastatteluissa – se ei ollut tutkimuksen tarkoitukseen. Tulkitseen tämän tutkimuksellisen seikan johtuvan siitä, että saamenkielisillä luokilla olevista oppilaista osa tulee perheistä, jotka ovat jossain määrin säilyttäneet kosketuksensa saamelaiskulttuuriin ja saamen kieleen. Joissain tapauksissa perinteiset elinkeinot ovat tärkeä osa usean perheen arkea. Saamenkielisen opetuksen valinneet perheet ovat tietoisia saamen kielen ja saamelaiskulttuurin merkityksestä. Suomen saamelaisten kotiseutualueella kosketus saamen kieleen ja perinteisiin elinkeinoihin näyttäytyy oppilaita ja perheitä syrjäytymiseltä suojaavana tekijänä. Assimilaatiota ja saamen kielen säilyttämistä on tutkittu vähän, ja asiaa tulisi tarkastella perheiden sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta enemmän.

Se, että opettajat eivät nostaneet syrjäytymiseen liittyviä asioita esille yksityiskohtaisesti, ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö perheiden elämää voisi varjostaa huoli elinkeinon, kielen ja kulttuurin jatkumosta. *Saamelaisten kestävän kehityksen ohjelma* (2006) luettelee saamelaiskulttuurin uhaksi ilmastonmuutoksen, kaivosteollisuuden, yleisen negatiivisen asenteen saamelaisia kohtaan, koulutusjärjestelmän puutteet sen ohjatessa oppilaita pois saamelaisalueelta sekä saamelaisten itsemääräämisoikeuden puuttumisen. Saamenkielisen opetuksen saavutettavuus on ongelma erityisesti saamelaisalueen ulkopuolella (Aikio-Puoskari 2007, 77).

Kyse voi olla myös siitä, että saamelaisyhteisössä vallitsee vahva pärjäämisen kulttuuri. Minna Rasmus on nostanut esiin pärjäämisen kulttuurin huonot

puolet, erityisesti pärjäämisen pakon. Pärjäämisen paktoon kuuluu, että on pakko pärjätä, vaikka olisi kuinka vaikeaa. Pärjäämisen kulttuuriin ei kuulu tunteiden näyttäminen, eikä esimerkiksi asuntolassa koulun käymiseen liittyviä ikäviä tunteita voinut näyttää. (Rasmus 2008.) Voi olla niin, että saamelaisperheiden sisällä olevat mahdolliset ongelmat pysyvät visusti piilossa ulkopuolisilta ja suvun sisäisinä asioina, eikä niihin toivota ulkopuolisten puuttumista.

Lisänäkökulman tutkimukseeni tuovat School for All-hankkeen yhteydessä pohjoisten kouluissa Suomessa tehdyt haastattelut, jossa olin mukana tutkijana ja haastattelijana. Haastatteluissa opettajat mainitsivat opetuksen haasteiksi köyhyyden ja sosiaaliset ongelmat, jotka heijastuvat koulutyöskentelyyn. Tutkimuksessa syrjäytyminen ei kuitenkaan kosketa kuitenkaan ainoastaan saamelaisia tai saamelaistaustaisia, vaan ongelmat voivat olla heijastumia syrjäseutujen kapeista työmahdollisuuksista. (Väyrynen & Rahko-Ravantti 2014.)

6.1.2 Assimilaatiosta saamen kielen tukemiseen

Opettajat korostivat haastatteluissa saamen kielen merkitystä.

Saamelaisopetuksen tärkein tehtävä on saamen kielen ylläpitäminen.

Kolonisaation havaittavin ja konkreettisin assimilaation heijastuma saamelaisopetuksessa on aineistoni perusteella saamen kielen asemaan ja saamen kielen elvyttämiseen liittyvät näkökohdat. Kielen ja kulttuurin menettäminen ja kielen uhanalaistuminen ovat vaikuttaneet monin tavoin niin yhteisöön kuin yksilöönkin, sillä kieli sisältää runsaasti kulttuurista tietoa. Oman kielen menettäminen voi marginalisoida monella tavalla. Kielensä menettäneet alkuperäiskansan jäsenet voivat ajautua ulos perinteisistä yhteisöistään. (Juutilainen, Miller, Heikkilä & Virta 2014.) Saamenkielisen luokkaopetuksen oppilaat ovat monenlaisista perheistä. Joissakin perheissä saamen kielellä on vahvempi asema ja joissakin heikompi.

Saamen kielen opiskelu on tärkeää oppilaiden kulttuurisen identiteetin tukemisessa. Ari Antikaisen mukaan kieli on olennainen osa sosialisointiprosessia. Tässä suhteessa sosialisointi-käsite on koulun yhteydessä merkityk-

sellinen. Sosialisatio tarkoittaa ihmisen kehitystä biologisesta sosiaalisesti olennoksi ja yhteiskunnan jäseneksi (Antikainen 1986, 67). Sosialisaatioon liittyvät olennaisesti käsitteet ”kulttuuri” ja ”kasvatus”. Voidakseen kehittyä toimintakykyiseksi ja yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi, täytyy yksilön kyetä osallistumaan yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosesseihin, joissa omaksutaan yhteisön kulttuuri, arvot, sosiaaliset normit ja käyttäytymismallit. (Antikainen 1998, 102–103, 105; Laukkanen 2002, 25; ks. myös Mikkola 2001, 33; Soilamo 2008, 29.) Sosialisaation onnistuminen kielen näkökulmasta on merkityksellistä ihmisen hyvinvoinnille.

Assimilaation historia ja kielenmenetykset näkyvät aineistossani erityisesti siten, että saamelaisopettajat raportoivat oppilaiden kielitaustan variaation kasvaneen voimakkaasti:

Oppilaiden saamen kielen osaaminen on vaihtelevaa.

Se tarkoittaa sitä, että opetuksesta on tullut aiempaa heterogeenisempää. Saamen kielen osaamisen tason vaihteluun on useita syitä, kuten kaksikieliset perheet sekä saamen kielen heikko status yhteiskunnassa. Tilanne on yleinen erityisesti sodan jälkeisten sukupolvien kielen menettämisen seurauksena. Näiden sukupolvien lapset ja lastenlapset ovat kielenmenettäjiä enenevässä määrin. Mitään tarkkaa tutkimusta ja tilastoja asiasta ei kuitenkaan ole. Marjut Aikio (1988) on tutkinut asiaa paikallisesti tapaustutkimuksena. Assimilaatiota ja sen seurauksia koskeva tutkimus on vasta aluillaan.

Opettajien mukaan oppilaiden heterogeeninen kielitausta on ongelmallista opetuksessa. Oppilaiden moninaiset kielelliset lähtökohdat haastavat opettajien työtä kouluissa, sillä kieltä pidetään kulttuuristen tekijöiden ohella alkuperäiskansan kontekstissa opetuksen keskiössä. Annika Pasanen ja Sanna Valkonen painottavat, että omaa kieltä voidaan pitää ihmisen identiteetin ytimenä. Heidän mukaansa kieli peilaa puhujan maailmankuvaa, historiaa ja kulttuuria. (Pasanen & Valkonen 2015.)

Kansallisvaltion koulutukselliset toimenpiteet ovat merkinneet saamelaisille toisaalta sivistyksen kohteeksi joutumista, kun samalla sivistämisen saatossa aiheutunut assimilaatio on päässyt vaikuttamaan syvällisesti ja pitkään. Pasanen ja Valkonen tuovat esiin, että yhä useammat alkuperäis-

kansa- ja vähemmistöyhteisöt ovat ryhtyneet taistelemaan omien kieltensä ja kielioikeuksiensa puolesta. Monin paikoin kielet, joiden sammuminen vaikutti väistämättömältä, ovat alkaneet siirtyä lapsille uudestaan yhden tai useamman sukupolven katkoksen jälkeen. Samalla ne ovat saaneet uusia puhujia ja kielenkäyttöyhteyksiä, modernisoituneet sekä elpyneet paikoin kaikkien ikäluokkien parissa. (Pasanen & Valkonen 2015.)

Korjaustoimenpiteenä kieltensä menettäneet pyrkivät elvyttämään sitä. Osa oppilaista ei ole oppinut kieltä kotona, vaan kieltä on opittu päiväkodissa. Väylä varhaiskasvatuksen kielikylvystä kouluun puuttuu. Kielikylpyluokkia ei laajamittaisesti ole, vaan oppilaat aloittavat kaikki samoissa luokissa kielitaidosta huolimatta. Voimakas halu elvyttää saamen kieltä vaatii esimerkiksi erillisiä kielikylpyluokkia:

Minulla on yksi oppilas, joka on tullut kielikylvystä, eikä vielä osaa kovin hyvin saamen kieltä.

Voimakkaaseen kielenelvytyshaluun ei aineistoni valossa ole toistaiseksi kouluissa vastattu. Haastattelujen mukaan kielikylpyoppilaat sijoitetaan pääosin saamenkielisiin luokkiin tai menevät vaihtoehtoisesti suomenkielisiin luokkiin. Saamenkielisiin luokkiin tulevat kielikylpyoppilaat teettävät opettajille lisää työtä, sillä opettajilla on huolehdittavanaan kahdenlaisia kielenpuhujia: saamea äidinkielenään puhuvia sekä oppilaita, joilla on passiivinen kielitaito. Erillisten kielikylpyluokkien puute voi estää joitakin oppilaita elvyttämästä saamen kieltä. Heillä ei ole välttämättä väylää tavalliseen äidinkieliseen luokkaopetukseen, jos he eivät ole esimerkiksi varhaiskasvatuksessa osallistuneet kielikylpyyn. Halukkuus elvyttää menetetty kielitaito kertoo siitä, että saamelaiskielten status on kohentunut kielen saatua laillista tukea ja kielellä on sijansa saamelaisalueen kouluissa sekä ihmisten elämässä.

Jotta kielellä olisi hyvä status koulussa, tarkoittaisi se painopistealueiden muuttamista. Saamen kieli opettajien kertoman mukaan joutuu taistelemaan asemastaan esimerkiksi koulujen tuntijärjestelyissä:

Meillä on aina vapaatunnit, kun suomen kielen oppilailta on suomea, ja heillä vastaavasti vapaata silloin, kun me opiskelemme saamea. Jälleen

nousi pinnalle keskustelu siitä, tulisiko saamen tunnit siirtää aamu- tai iltapäivään. Tiedän, että oppilaat eivät valitse kieltä, jos tunnit pidentävät koulupäivää.

Saamen kielen tuntien sijoittelu päivän aikana kertoo siitä, onko oppiaine tärkeä vai ei. Monilla pohjoisen paikkakunnilla Suomessa aamu- tai iltapäivään sijoitetut tunnit voivat vaikuttaa koulupäivän pituuteen paljonkin, sillä yhdensuuntaiseen koulumatkaan voi mennä jopa tunti. Arvelen, että tämä voi vaikuttaa oppilaiden halukkuuteen opiskella saamea.

Kielenmenetyks ja monikieliset perheet ovat vieneet tilanteeseen, jossa koulu on useissa tapauksissa saamen kielen oppimiseen ja puhumiseen pääasiallinen paikka. Koulun harteilla on enenevässä määrin huolehtia saamen kielen jatkumosta:

Tuntuu, että on enenevästi koulujen tehtävänä huolehtia saamen kielen opetuksesta. Ajattelen, että asian tulisi olla toisin. Kotien tulisi myös vaalia saamen kieltä ja koulu antaisi siihen lisätukea.

Opettaja painottaa kotien roolia saamen kielen vaalimisessa. Kielellisen assimilaation muuttaneessa tilanteessa perheet eivät kaikissa tapauksissa pysty huolehtimaan saamen kielen jatkuvuudesta. Tämä on johtanut tilanteeseen, jossa kouluilla on suurempi vastuu kuin ennen siitä, että saamen kieli säilyy ja välittyy seuraaville sukupolville (ks. myös Hirvonen 2003a; Rasmussen 2013).

Assimilaation jälkeinen tilanne on opettajien haastatteluiden mukaan muutos aiempaan. Taustalla vaikuttavat monet asiat. Yhä useampi on kiinnostuneempi kielenelvytyksestä. Kodeissa saamen kielen rooli voi olla vähäinen, jos esimerkiksi koko perheen yhteinen kieli on suomi tai joku muu vastaavassa asemassa oleva kieli.

Voisi ajatella, että yhtenä ratkaisuna heterogeenisen kielitilanteen ratkaisemiseksi on kotien ja koulun tiiviimpi ja tietoisempi yhteistyö kielen vaalimisessa sekä saamen kielen elvyttämiseen ja säilyttämiseen tähtäävä palvelupolku aina neuvolapalveluista toisen asteen opintoihin saakka. Yhteiskunnallisella tasolla voisi pohtia, millaisia toimenpiteitä on aloitettava koko perheen kielenelvytyksen onnistumiseksi ja saamen kielen säilymiseksi.

(Olthuis 2003.) Tarpeita on kahdenlaisia. Yhtäältä on tärkeää tukea ja kannustaa niitä perheitä, joissa saamen kieli on yhä jokapäiväinen kieli. Toisaalta vanhemmat tarvitsevat tukea ja rohkaisua kielenelvytykseen liittyvissä kysymyksissä. Tähän koulu ei ole vielä pystynyt laajasti vastaamaan. Saamen kielen elvyttäminen ohjelman ja suunnitelman tasolla on toistaiseksi toteutumatta kouluissa uusien vaatimusten valossa.

Opettajat kertovat ratkaisseensa saamenkielisen opetuksen ongelmalliset kysymykset monella tavalla. He esimerkiksi kertovat puhuvansa oppilailleen pelkästään saamea. Opettajat konkretisoivat, mikäli oppilas ei vaikuta ymmärtävän opettajan puhetta. Opettajat mainitsevat kielenelvytyksen vaativan etukäteissuunnittelua keskimääräistä enemmän, mutta myös oppilaiden eriyttämistä. Eräs opettaja kertoi palkkinneensa oppilaitaan saamen kielen käytöstä:

Olen kokeillut sellaista keinoa, että keräämme pisteitä, kun onnistumme olemaan koko päivän luokassa ilman yhtäkään suomenkielistä sanaa. Kun meillä on jokin tietty määrä pisteitä kasassa, teemme jotakin mukavaa.

Ajattelen kyseisen menetelmän toimivan hyvin äidinkielisten oppilaiden parissa, kuten opettaja oli kokenut. Passiivisemmän kielitaidon omaavat oppilaat saattavat tässä tilanteessa hiljentyä jäädessään pohtimaan saamenkielisiä termejä. Kielenelvytyksen ja kielenopetuksen eräs tärkeä tavoite on kommunikointi, ja tällöin ei tulisi kiinnittää puheen tai kirjoituksen virheisiin huomiota. Puheen ja kirjoituksen tuotto sekä kommunikaation ja ymmärtämisen tukeminen voi olla virheetöntä kielenilmaisua tärkeämpi tavoite uusien oppimiskäsitysten valossa. (Buss & Laurén 1997; Øzerk & Juuso 1999; Äärelä 2015; ks. myös Keskitalo & Määttä 2011a.) Eräs opettajista käyttää positiivisen psykologian keinoja (ks. Seligman 2011) oppilaita tukeakseen, rohkaistakseen ja motivoidakseen:

En korjaa oppilaiden saamen kieltä heidän puhuessaan, vaan enemminkin kiitän heitä, kun puhuvat saamea. Mutta pyrin itse olemaan esimerkki puhumalla puhdasta saamen kieltä.

Aineistoni mukaan opettajat kiinnittävät huomiota saamen kielen puhumiseen. Etenkin ylemmillä luokilla opettajat vaativat saamenkielisiltä oppilailtaan saamen kielen käyttöä. Opettajan strategiana on jättää vastaamatta oppilaan puhussa suomea, mikä on ymmärrettävää, sillä opettaja tietää oppilaansa osaavan ilmaista asiansa saameksi:

Puhun saamea oppilaille koko ajan, enkä suostu puhumaan suomea. En vastaa, jos kysyvät suomeksi. Yksikin oppilas, jonka tiesin puhuvan saamea hyvin, pyrki puhumaan suomea minulle. Kolme kertaa kysyi asiaa suomeksi, mutta en vastannut.

Kielikylvyn menetelmät voivat tuoda lisäarvoa opetukseen etenkin, kun kyseessä on oppilas, jonka kielitaito on vasta kehittymässä. Opettaja voi ottaa käyttöön kielikylvyn tarjoamat keinot puheen lisäämiseksi. Silloin oppilaille voi tarjota puhemallin: kun asiasta keskustellaan saameksi, ja oppilas vastaa suomeksi, voisi opettaja toistaa sanan tai lauseen niin monta kertaa saameksi, että se kuormittaa oppilaiden muistia. (Ks. myös Mård 1997.)

Opettajien näkemysten mukaan saamen kieli on vahvasti koulukieli peruskoulun alaluokilla. Koulukielellä viitataan tilanteeseen, jossa kieltä puhutaan pääasiassa koulussa oman luokan tunneilla. Asia koskee juuri niitä oppilaita, jotka eivät puhu saamea kotona:

Minulla on oppilaita, joilla saame on kotikieli. Sitten on oppilaita, jotka eivät puhu saamea kotona. Saame on tällöin heille koulukieli ja sen kyllä huomaa.

Kyseisten oppilaiden kielitaidon kohentamisessa on paljon töitä. Tilanne vaatii eriyttämistä, kun ryhmän oppilaiden kielitaito vaihtelee suuresti. Opettajat kokevat tilanteen hajottavana ja kuormittavana, sillä erillisiä kielikylpyluokkia ei ole.

Useat opettajat ovat havainneet, että luokkahuoneen oven sulkeutuessa ja oppilaiden poistuessa luokasta, he vaihtavat saamen kielen puhumisen suomeen. Kaksikielisyytustutkimuksissa on havaittu, ettei kaksikielinen lapsi välttämättä saavuta syntyperäisen kaltaista kielitaitoa vähemmistökielessä, mikäli

tähän ei ole motivaatiota tai riittävää tukea. Lähiympäristö ja sen asenteet taas vaikuttavat suuresti lapsen kielenoppimis- ja käyttömotivaatioon, ja tässä oppijan kavereilla ja heidän käyttämällä kielellään on merkitystä. (Karhunen 2004, 62; Romaine 1999.) Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien koulujen pihat ovat kaikki sekakielisiä eli niissä saamenkieliset ja suomenkieliset ovat yhtä aikaa välitunneilla:

Oppilaat puhuvat mieluummin sitä kieltä, mitä kaikki osaavat. Koulun pihalla se kieli on suomi.

Opettajat mainitsevat ongelmaksi suomen kielen vahvan vaikutuksen kouluissa. Joissakin kouluissa on kokeiltu sitä, että saamenkieliset luokat ovat eri aikoina välitunneilla kuin muu koulu. Syynä kyseisiin kokeiluihin on ollut halu saada vähemmistökieliselille oppilaille tilaisuus käyttää vähemmistökieltään suunnitelmallisesti. Saamelaisopetus järjestetään kunnallisessa koulujärjestelmässä suomenkielisen luokkaopetuksen rinnalla. Voi pohtia, onnistuuko tämä järjestely ilman erityisponnisteluja.

Rasmussen (2013) arvostelee suomalaisen kaksikielisen koulun mallin haittaavan oppilaiden kielitaidon kehittymistä. Hänen Utsjoella keräämässään aineistossaan tulee ilmi, että koulun yhteiset toiminnot tapahtuvat suomeksi. Tämä kertoo siitä, että koulun yhteinen kieli on suomi, jossa saame on jäänyt paitsioon. Näin kaksikielisen koulun malli jää toteutumatta. Rasmussen ehdottaa erillisen saamelaiskoulujärjestelmän perustamista, jolla Norjan puolella on onnistuttu vahvistamaan saamen kielen ja kulttuurin asemaa. (Rasmussen 2013, 219, 263.)

Koulut tarjoavat saame vieraana kielenä -oppiaineen opetustarjontaa. Opettajien näkemysten mukaan vieraskielisen ryhmän motivointi on tärkeää. Eräs opettaja oli tehnyt saamen kielen opiskelusta mieluisaa vieraskielisille järjestämällä opetuksen siten, että saamea vieraana kielenä ja äidinkielenään opiskelevat pääsivät yhdessä osallistumaan toimintaan, joka on normaalista luokkahuonetyöskentelystä poikkeavaa. He lähtivät retkelle yhdessä. Tavoitteena oli opiskeluympäristön muutoksen keinoin motivoida oppilaita saamen kielen käyttöön. Äidinkielisten ryhmä voi toimia passiivisemmän kielitaidon omaavien kielellisenä mallina ja tukena:

Lähdimme sinne ja olin ottanut mukaan vieraana kielenä saamea opiskelevat. Tämä on heille erityistä, että pääsevät koulun ulkopuolelle ja ajattelin sen motivoivan saamen kielen opiskeluun.

Opettajan ratkaisu on kannustin lisätä saamen kielen käyttöä. Tällä tavoin kouluun luodaan positiivinen ilmapiiri saamen kielen käyttämiseksi sekä pyritään laajentamaan kielen puhujien verkostoa.

6.1.3 Oman historian näkymättömyys

Kielikysymysten lisäksi saamelaisopettajat nostavat esiin erityisesti historian opetuksen ongelmat.

Ei jää aikaa saamelaisten historian opettamiselle, kun pitää opettaa niin paljon Suomen historiaa.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksessa tulisi painottaa saamelaista kulttuuria oppilaiden kulttuurista identiteettiä tukien. Oman historiansa tunteminen on osa identiteetin rakentumisen prosessia ja identiteettiä. Historiatietoisuus ja kollektiivinen muisti luovat pohjaa yksilön historialliselle identiteetille ja yhteisön kollektiiviselle identiteetille. Yhteiset muistot ja menneisyyteen pohjaavat mielikuvat yhdistävät kansakuntaa tai ryhmää yhteen. (Virta 2008, 18.) Historiaan liittyy keskeisesti muistaminen, joka palauttaa mieliin ja nostaa esille tärkeitä historiallisia asioita. Muistaminen on ihmisen arjen voimavara laajentaen ihmisen elämänperspektiiviä ja lujittaen toimintakykyä. Muistamiseen ja historiaan liittyy sen tiedostaminen, että yhteisellä toiminnallamme uusinamme tai uudistamme maailmaa, säilytämme vallitsevan joko tällaisenaan tai yritämme muuttaa sitä. (Suoranta 2005, 228.) Michael Markerin mukaan eurosentrinen historian opetus on ongelmallinen alkuperäiskansaopetuksessa. Alkuperäiskansaopetuksessa historian opetuksessa tulisi huomioida sen paikallisuus sekä syklinen aikakäsitys: historiaa ei tarkasteltaisi lineaarisesti vaan syklisesti siten, että historialliset tapahtumat sidotaan vuodenaikoihin. (Marker 2011.) Oman historiansa oppiminen on osa voimauttavaa prosessia, joka on merkityksellistä alkuperäiskansoille (ks. Smith 2003).

Saamenkielisessä opetuksessa käytetään suomalaisesta oppimateriaalista käännettyä saamenkielistä historiankirjaa, jossa historiaa – väistämättä – käsitellään suomalaisesta näkökulmasta. Suomen kansallisen historian ”suuri kertomus” on sisältänyt kertomuksen talonpoikaisen asutuksen leviämisestä nykyisin Suomeksi kutsutulle alueelle. Saamelaiset eivät ole mahtuneet tähän kertomukseen muuten kuin marginaalisina vaeltajina, jotka väistyivät talonpoikien tieltä kauemmaksi. Kyseessä on Suomi-nimisen valtion historia. Keskiössä tässä kertomuksessa ovat ne ryhmät, joiden mielletään aktiivisimmin osallistuneen valtion rakentamiseen. Näin ollen Suomen historia päähenkilöiksi määrittyvät suomalaiset ”muiden” ollessa kertomuksen laidalla. (Lakomäki 2014.) Oppikirja toisin sanoen uhkaa toisintaa saameksi kolonialistista ja vierauttavaa näkemystä saamelaisista, mikä voi olla oppilaiden kannalta jopa kohtalokasta, jos tämä oppiaines opetetaan oppilaille kritiikittömästi. Vaarana on oppilaiden toiseuden kokemus omasta itsestään omalla äidinkielellään.

Opettajat kertovat täydentävänsä historian oppiaineisia saamelaissälöin kykyjensä mukaan, mutta tämä on haastavaa ajallisten ja materiaalisten resurssien puuttuessa:

Miten ennätän opettamaan saamelaista historiaa niin perusteellisesti kuin haluaisin, kun minun pitää saavuttaa tavoitteet Suomen historian opetuksessa? Saamenkielinen oppikirja on käänös suomenkielisestä ilman saamelaiskulttuurista sisältöä.

Tilanne on absurdi saamelaisopetuksen kannalta: oppimateriaali on saameksi, mutta se ei ole kulttuurisensitiivistä, sillä siinä ei ole mukana saamelaisten historia. Opettajat ratkaisevat historian opetuksen puutteet täydentämällä opetusta saamelaissälöllä aina, kun siihen on mahdollisuus ja kun käsitellyt asiat ovat olleet heille entuudestaan tuttuja:

Olen tietoisesti halunnut kertoa oppilaille evakkoajoista ja sotahistoriasta.

Tilanne aiheuttaa saamelaisopettajille lisätöitä, sillä he joutuvat valmistelemaan opetusta usein ilman kunnollista lähdeaineistoa. Toisaalta monimut-

kaisen tilanteen voisi ratkaista aloittamalla oppilaiden kanssa projekteja, jotka voivat osoittautua varsin hedelmällisiksi.

Monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota erityisesti historian opetukseen ja oppimateriaaleihin. Saamelaisen historian opetuksessa tulisi olla kyse oppilaiden identiteetin tukemisesta. Tällöin opetuksen pohjana voitaisiin käyttää historian didaktiikan ankkurikäsitettä ”menneisyydenhallinta”. Menneisyydenhallinta on Arja Virran (2008) mukaan avainkäsite etenkin niissä koululuokissa, joissa opiskelevat nuoret työstävät perheidensä usein traumaattisia lähihistorian kokemuksia. Menneisyydenhallinta voisi olla avainkäsitteenä saamelaisopetuksessa silloin, kun oppilaat työstävät esimerkiksi saamelaisten historian kipeitä kokemuksia, kuten asuntola-aikoja. Saamelaisten historian opetuksella on käyttämättömiä voimavaroja koko kunnan oppilaiden kannalta:

Minua ei häittäisi ollenkaan, vaikka suomalaiset oppilaatkin tässä koulussa oppisivat saamelaista historiaa.

Saamelaiset ja suomalaiset ovat eläneet rinnakkain jo vuosisatojen ajan pohjoisilla alueilla. Tällöin olisi luonnollista ajatella, että suomen kielellä opiskelevat lapset oppisivat saamelaiskulttuurista ja saamelaisuudesta sekä oman alueensa historiasta alkuperäiskansan näkökulmasta. Historian opetuksen traditioon liittyvät koulun ulkopuolella, yhteiskunnassa vallitsevat tavat, joissa historiaa hyödynnetään eri tarkoituksien perusteluna. Henry Giroux (1997) on kritisoinut kansallishistorian painottamista kapeaksi, epäkriittiseksi ja epädemokraattiseksi, sillä siitä puuttuu avoin menneisyyden kohtaaminen. Hän korostaa, että tiedon ja opetussuunnitelmien rakentuminen on yhteydessä valtaan. (Ks. myös Virta 2008.) Näyttäisikin siltä, että opetussuunnitelmat ohjaavat vahvasti sitä, mitä koulussa priorisoidaan ja mitä asioita arvotetaan tärkeäksi. Saamelaiskulttuurin sisältöalueilla on vahvuutensa paikallisten opetussuunnitelmien kannalta.

6.2 Pohjoisovi – käsitteellistäminen: ilmiöt eriarvoisten kokemusten taustalla

Tässä luvussa esittelen ja pyrin käsitteellistämään opettajien kokemuksia ja arkipäivän haasteita saamelaisen ja valtakulttuurin kohtaamisista kouluissa. Opettajien työhön vaikuttaa se, että he toteuttavat saamelaisopetusta suomalaisessa koulussa. Oletan tämän vaikuttavan heidän työskentelynsä. Ilmiötä selittääkseni tukeudun toiseuden käsitteeseen.

6.2.1 Toiseuden kokemuksia opettajan työssä

Toiseuden kokemukset ilmenevät opettajien kertomuksissa sekä suoraan että epäsuorasti.

Tämä tapahtui jo joku aika sitten. Olin tyytyväinen, kun oppilaat pääsivät porotöihin silloin, kun porot olivat aidassa. Olin järjestänyt poroaidalle läksyjä ja tehtäviä, mutta en nyt niin hirveitä oppilailta vaatinut. Tähän rehtori tokaisi, että kyllähän koulusta pois saa olla, mutta että tuollaisen tyhjäänpäiväisen takia lähtevät sinne. Se tuntui kuin olisi kylmää vettä kaadettu niskaan. Ajattelumme ja arvomaailmamme ovat niin kaukana toisistaan.

Sitaatissa opettaja kuvaa suomalaisen koulukulttuurin ja saamelaisen elämäntavan törmäystä. Kouluopetus korostaa seinien sisäpuolella tapahtuvaa oppimista, kun taas saamelainen oppiminen on kokemuksellista, tekemällä oppimista. Tämä tulee esille esimerkiksi poronhoitoon liittyvien töiden yhteydessä. Poronhoitoon osallistuu usein koko perhe. Porotyöt voivat venyä erotusten aikaan myöhäänkin, ja tämä näkyy koulussa muun muassa oppilaiden väsymyksenä tai poissaoloina. Saamelaisopettaja pyrkii ymmärtämään tilanteen oman kulttuuritaustansa pohjalta. Valtakulttuuria edustava opettaja ei välttämättä kykene huomioimaan saamelaiskulttuurin erityistarpeita, sillä hän ei jaa samaa elämämaailmaa saamelaisoppilaan kanssa. (Erkkilä 2005, 108–110.)

Nimeän saamelaisopettajien kokemat erilaisuuden tai eriarvoisuuden kokemukset suomalaisessa koulussa toiseudeksi. Ymmärrän saamelaisen toiseuden

linkittyvän siihen, että saamelaiset on mielletty alempiarvoisina kuin valkoiset eurooppalaiset. Postkoloniaalisesta näkökulmasta jonkin tai jonkun määrittelemisen toiseksi on henkilön tai prosessin marginalisointia ja väheksyntää. Toiseuttaminen uusintaa valta-asetelmia ja identifioi valtavirrasta poikkeavat yksilöt alempiarvoiseksi. (Lanas 2011, 25.) Ajattelen, että saamelaisten toisuus ja sen ilmeneminen on hyvä kyteä koulutuspoliittisen diskurssiin, jotta ”sokeat pisteet” voitaisiin paljastaa: kohdat, joissa saamelaisuus määrittyy toiseksi.

Saamelaisopettajat vievät oppilaitansa koulutilojen ulkopuolelle opiskelemaan saamelaiseen kulttuuriin ja vuodenaikoihin liittyviä taitoja. Opettajien kertoman mukaan on tavallista, että ulkona tapahtuva opetus on mieluista kaikkien koulun oppilaiden mielestä. Vastustus tai kateus voi koulussa nostaa päätään, mikäli vain saamenkielisen opetuksen oppilaat saavat hyödyntää koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta.

Näitä kommentteja kuulee aina, kun teemme jotain koulun ulkopuolella. Syksyllä kävimme savustamassa lihoja. Lähdimme sinne, ja olin ottanut mukaan myös vieraana kielenä saamea opiskelevat. Tämä on heille erityistä, että pääsevät koulun ulkopuolelle. Ajattelin sen kannustimena saamen kielen opiskeluun. Silloin yksi oppilas huutaa meille koulun pihalla ”Taas ne saamelaiset pääsee tekemään jotain kivaa.” Ei ole kovin tavallista, että muut kuin saamelaisoppilaat pääsevät lähtemään koulun ulkopuolelle yhtä usein kuin me. Meillä se on enemmänkin perinne ja pidämme kiinni siitä, että näin me toimimme.

Ymmärrän tämän ristiriitoja aiheuttavan erilaisen toimintatavan olevan ei ainoastaan saamelaisen kulttuurin ja suomalaisen koulukulttuurin yhteentörmäystä, mutta myös paikallisen kulttuurin ja koulun kulttuurin yhteentörmäystä. Valtaväestön oppilaiden elämäntapa pohjoisessa on vahvasti sitoutunut luontoon, ja tämä ei kaikilta osin sovellu yhteen ”perinteisen” koulun kulttuurin kanssa. Aineistoa tulkiten voi huomata, että suomenkielisen opetuksen oppilaat harvemmin voivat toteuttaa paikallista pohjoista opetussuunnitelmaa, johon kulttuuriset taidot sopivat hyvin sisällöksi.

Aineistossani saamelaisopettajat nostavat saamelaisen kasvatuserinteen erilaisuuden verratessaan suomalaisia lapsia saamelaislapsiin. Tutkimusten

perusteella opettajat huomaavat eron kasvatuksen ihannenormeissa verrattessaan omiaan kollegoidensa arjen kasvatuksen toteuttamiseen (ks. esim. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Aimo Aikion (2010) mukaan saamelaisen kasvatuksen ydintavoitteena on kasvattaa ihminen holistisesti siten, että ihminen voi monipuolisesti hyödyntää omia lahjojaan ja tällä tavoin parantaa elämänlaatuaan. Kasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi Aikio (2010) nimeää pärjäämisen ankarissa olosuhteissa. Saamelainen kasvatustapa on Paavo Päivänsalon (1953) mukaan erityistä ankarien luonnonolojen takia ja sen tulosta. Saamelaisen kasvatuksen keskeisiä arvoja ovat itsenäisyys, ekologinen ajattelu, saamen kieli, saamelaiset perinteet, joustava aikakäsitys sekä sukupuolituneet kasvatusstrategiat. Saamelaiset viettävät paljon aikaa lastensa kanssa, ja lapset kulkevat paljon vanhempiensa mukana osallistuen niin kokouksiin kuin juhliinkin. (Balto 1997, 119–151.) Saamelaisopettajat tiedostavat hyvin omat ominaispiirteensä kasvattajina. Kasvatustapahtuma on vapaamuotoisempi tai informaalimpi, eikä perustu auktoriteettiasemaan.

Saamelaislapsilla on erilainen tausta ja erilainen tapa ajatella. Huomaan, että suomalaisopettajat vaativat enemmän kuria, ja esimerkiksi viittamaan vastatessa. Oppilaani sanovat asiansa, ja tilanne etenee luonnollisesti. Minulle ei ole ominaista olla sellainen auktoriteetti, jolta pitäisi pyytää lupaa vastata.

Saamelaisessa kulttuurissa aikuisen ja lapsen välinen suhde on tasa-arvoinen (Balto 1997). Tämä heijastuu myös opettajan ja hänen oppilaidensa suhteeseen. Saamenkielisessä luokassa oppilaat saavat olla vapaammin: viittaaminen puheenvuoron pyytämiseksi ei ole tärkeää, vaan kommunikointi on luontevaa ja tilannetaju kehittyy siihen, milloin on sopiva puhua ja milloin ei. (Väyrynen & Rahko-Ravantti 2014, 78.)

Saamelaisessa kasvatustraditiossa painotetaan lapsen itsenäisyyttä, itseohjautuvuutta sekä epäsuoraa kasvatustapaa, jossa kasvatetaan kurin sijaan sosiaalisen kontrollin avulla. Ulkopuolisten havainnoitsijoiden näkökulmasta saamelainen epäsuora kasvatustapa saatetaan mieltää itsesääätelyn puutteeksi. (Balto 1997, 44–47.) Saamelainen kasvatustraditio heijastuu myös saamelaisestaustaisen opettajan työskentelyyn: saamelaispedagogiikkaa painottaen

opettajan rooli on olla oppilaaseen luottava ohjaaja, kun taas oppilas on aktiivinen ja itsenäinen oppija (Keskitalo 2010; Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 288). Aiemman tutkimuksen perusteella saamelaisen ja suomalaisen toimimisen tapojen erot ovat aiheuttaneet ristiriitoja opettajien välillä. Pohjoisen kouluilla on vallinnut huono työilmapiiri opettajien keskuudessa, ja se on vaikuttanut saamelaisopettajien työssä viihtymiseen. (Rasmus 2010.)

Aineistossani opettajat kertovat tulevansa kollegoidensa kanssa hyvin toimeen eikä suurempia ristiriitoja tullut esille. Opettajat kokevat toisinaan olevansa epävarmoja siitä, tulisiko heidän olla enemmän suomalaisten kollegoidensa kaltaisia.

Käytän erilaista kasvatustapaa kuin suomalaiset kollegani. Joskus on tunne, että olen liian kiltti. Mutta en halua, että oppilaat pelkäävät oppitunneillani. Jotkut opettajat ovat tosi tiukkoja, ja pakottavat oppilaitaan esimerkiksi syömään. Joskus ajattelen, että mitäköhän ne muut ajattelevat, kun olen näin kiltti, mutta mieluummin olen lempeä kuin liian tiukka. Minä en pakota, ehkä saan vähän vähemmän sitten niitä TSA-pisteitä.

Opettaja pohtii omaa rooliansa kasvattajana sekä myös sitä, miten hänen toimintansa kasvattajana sopii kouluun. Kasvatus on sosialisointi, ja sen tarkoituksena on toimintakompetenssien saavuttaminen (Siljander 1997, 7–10). Saamelais- ja suomalaisopettajien yhteisymmärryksen lisäksi olisi tärkeää, että myös koulun ja kodin välillä olisi yhtenäinen näkemys kasvatuksesta. Koulun tehtävänä on tukea lapsen oman identiteettiä ja kulttuurisia kokemuksia sekä toisaalta auttaa lasta integroitumaan moninaiseen eli monikulttuuriseen ja moniarvoiseen yhteiskuntaan. (Berger & Lucmann 1987, 156; Soilamo 2008, 27.) Kasvattajien ristiriitaiset kasvatustrategiat voivat hämmäntää lasta.

Kodin ja koulun yhtenevä arvopohja on lähtökohtana onnistuneelle sosialisointiin. Saamelaisiin koulutuskysymyksiin perehtyneen Anton Hoëmin mukaan sosialisointi on prosessi, jossa ihminen kasvaa tietyn sosiaalisen järjestelmän jäseneksi. Kaikki prosessissa mukana olevat vaikuttavat toisiinsa. Arvot ja normit muun muassa siirtyvät sellaisessa tilassa ja lähtökohdassa,

jota voidaan kutsua kulttuuriksi. Sosialisatio voidaan Hoëmin mukaan jakaa neljään osaan. Ensimmäinen on vahvistava sosialisatio, joka rakentaa kodin ja koulun välisille yhteistä arvo- ja kiinnostuspohjaa, jolloin koulu tukee kotona tapahtunutta sosialisatiota ja vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Toinen on de-sosialisatio, jossa aiempaa sosialisatiota ei arvosteta ja koulun ja kodin välille muodostuu arvokonflikti, jolloin oppilaan identiteettiä ei vahvisteta. Kolmannessa, re-sosialisatiossa, vahvistava ja de-sosialisatio yhdistyvät, jolloin tapahtuu uudenlaista sosialisatiota. Neljännessä eli ei-sosialisatiossa arvopohja ei tue identiteetin rakentumista, jolloin koulun sisältö jää vieraaaksi. (Hoëm 1978, 72–78; ks. myös Keskitalo 2010, 29.) Aineistoni perusteella saamelaisalueen koulujen tulisi olla tietoisia monikulttuurisen kentän kasvatustrategioista, jotta oppilaat eivät hämmentyisi.

Välillä opettajat ovat joutuneet havahtumaan kulttuurien erilaisuuteen. Pienet tutut asiat saamelaisille voivat olla vieraita toisille:

Käsittelimme koulussa ihmisen biologiaa. Otin kotoa matkaani poronsydämen. En ilmoittanut siitä kenellekään. Suomalaiset kollegani moittivat, kun en ollut ilmoittanut asiasta etukäteen vanhemmille. En ollut ajatellutkaan, että siinä olisi mitään epänormaalia, sillä kaikki oppilaani ovat tekemisissä poronhoidon kanssa ja erilaisten sisäelinten käsittely on normaalia.

Olisikin tärkeää, että myös opettajien suomalaiset kollegat olisivat tietoisia saamelaisesta tapakulttuurista ja kasvatustrategioista. Saamelaisopettajista moni oli kokenut, että heidän odotetaan opettavan kollegoitaan ja koulun muita oppilaita saamelaiskulttuuriin ja -kasvatukseen liittyvissä asioissa. Näin koulun saamelaisisällöt voivat olla yksilöiden vastuulla, ei koulun yhteinen asia. Tilanne voi väsyttää ja kuormittaa saamelaisopettajia.

Kansallispäivänä yksi kollega kysyi, miksi emme ole järjestäneet tilaisuutta, jossa kerromme saamelaisuudesta muulle koululle. En viitsinyt selittää, että se on meidän juhlapäivämme, ja silloin juhlimme emmekä toimi oppaina saamelaiskulttuuriin.

En viitsi enää selittää, mitä ja miksi näin teemme. Näen ja tiedän, että maailmamme ovat erilaiset.

Aineistositaitit kuvastavat sitä, että Suomessa saamelaisuudesta tiedetään paikoin hyvin vähän, jopa saamelaisalueen kouluissa. Tällöin yksittäisten saamelaisten vastuulle jää ”sivistystyö” siitä, mitä saamelaisuus ja saamelaiskulttuuri ovat. Koulun oppikirjoissa saamelaisia koskevat kuvaukset ovat pintapuolisia ja sivumääränsäkin puolesta marginaalissa (Korva 2012, 67). Oppikirjojen puutteellisia tietoja saamelaisista pidetään Oikeusministeriön laatiman selvityksen mukaan rakenteellisenä syrjintänä (Jauhola & Vehviläinen 2015). Oppikirjojen tarkempi analyysi on osoittanut, että joissakin kappaleissa saamelaiset esitetään erillisessä kappaleessa Suomen historian jälkeen ja joissakin saamelaisiin liittyvä teksti on jopa antanut epämääräisen kuvan siitä, ovatko saamelaiset historiaa vai edelleen elävä kansa tai ovatko he osa Suomen historiaa vai eivät. (Lampinen 2013.)

Unohtaminen ja sivuuttaminen tuottavat nekin toiseutta. Useassa haastattelussa tuodaan esille, että saamelaisopettajat ja saamelaisopetus unohdetaan. Tämä ilmenee muun muassa huonona tiedonkulkuna tai saamen kielen tuntien sijoittamisena joko aamuihin tai myöhäisiin iltapäiviin. Myös koulun puhe- ja tiedotuskieli voi olla pelkästään suomi riippuen rehtorin kielitaidosta, ellei koululla ole erityistä kaksikielistä tiedotusstrategiaa. Saamelaisopettajat eivät aina koe olevansa osa koulua.

Koska olen saamenluokan opettaja ja opetan yhdysluokkaa, minut unohdetaan ottaa mukaan luokka-asteita koskeviin toimiin. En usko, että se johtuu ilkeydestä, mutta eivät osaa ajatella, että minäkin olen olemassa.

Opettaja kuvaa pahoittaneensa mielensä siitä, että häntä saamelaisopettajana ei – ainakaan tulkintani mukaan – oteta yhdenvertaisena kollegana toimintaan mukaan. Vaikka toiseuden kokemukset perustuisivat vain diskursiiviseen abstraktioon, ovat ne silti kokijalleen todellisia kokemuksia. Erityisesti lasten osalta toiseuden kokemusten kieltäminen voi johtaa tilanteisiin, joissa on pidettävä yllä kahta erilaista, keskenään yhteen sovittamatonta maailmankuvaa eri tilanteita varten. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 73–74.)

Toiseus rakentuu aineistossani unohtamisen, kieltämisen, väheksymisen ja huomioonottamisen keinoin. Kyseessä ovat saamelaisopetusta vakavasti kuormittavat tekijät, jotka vaikuttavat saamelaisopettajien arkeen monella tavoin. Erityisen huolestuttavaa on, mikäli toiseuden kokemukset välittyvät oppilaille, sillä se vieraannuttaa oppilaat yhteiskunnasta piiloisesti tai tietoisesti.

6.2.2 Opettajan työn haasteet

Oppimateriaalin vähyys ja oppituntien pirstaleisuus

Saamelaisopetuksen työn haasteiksi lähes kaikissa haastatteluissa kuvattiin saamenkielisen oppimateriaalin vähyyttä ja jossain määrin kirjojen vanhuutta.

Tämä on jokavuotinen vitsini. Kun suomenkieliset opettajat pohtivat, minkä kirja tilaisivat seuraavalle lukukaudelle, on minulla tapana vitsailla, että ai niin hyvä, kun muistutit.

Historiassa on käytössä ne vanhat kirjat, joita suomenkielisten luokkien opettajat ovat jo ajat sitten heittäneet pois.

Aineistokohta tarkoittaa sitä, että saamelaisopetuksessa ei ole valinnanvaraa, kun taas suomenkielistä oppimateriaalia on olemassa valittavaksi asti. Jotkut opettajat olivat kokeilleet kirjoista luopumista, mutta sellaisen olivat oppilaat kokeneet hankalaksi.

Olen myös kokeillut että emme käyttäisi kirjoja ollenkaan, mutta tuntuu, että oppilaat ovat jollakin tapaa tottuneet, että aina pitäisi olla joka asiaan kirja.

Saamelaiskäräjien oppimateriaalitoimisto tuottaa saamelaisopetukseen tarkoitettua oppimateriaalia Opetushallituksesta saatavan avustuksen turvin. Saamelaisopettajista useat valmistavat työnsä ohella oppimateriaalia saamelaiskäräjille. Se kuormittaa opettajien arkea, kun opetustyön ohella täytyy valmistaa saamenkielistä oppimateriaalia vapaa-ajalla:

Työ tuntuu raskaalta. Monesti tuntuu, että pitäisi tehdä vielä tuo ja tuo asia, ja olla mukana erilaisissa oppimateriaalityöryhmissä. Tunnen monesti, etten ehdi tehdä kaikkea, mitä haluaisin. Ja kuka ne tekee, jos minä en tee.

Oppimateriaalityö tai oppimateriaalin puute vie aikaa myös opetuksen sisällölliseltä kehittämiseltä.

Energia, jota minun pitäisi käyttää tuntien suunnitteluun, menee käännöstöihin.

Kokonaisuuksien opettaminen

Yhdysluokat tuovat opettajien työhön omat haasteensa. Luokilla voi hyvinkin olla jopa neljän eri luokka-asteen oppilaita, joista osa opiskelee oman luokka-asteensa suomenkielisen luokan kanssa yksittäisiä oppiaineita. Käytäntö pirstaloittaa saamenkielistä opetusta:

Haluaisin opettaa enemmän kokonaisuuksia ja teemoja, mutta en voi, sillä luokkani lukujärjestys on niin hajanainen. Melkein välillä stressaannun tästä.

Toisaalta jotkut opettajat olivat hyvinkin voineet ottaa käsittelyyn kokonaisuuksia. Näin ollen voikin todeta, että koulujen tuntijärjestelyissä on variaatiota.

Pystyn opettamaan hyvin kokonaisuuksia.

Oppimisteorioiden valossa saamelainen holistinen kasvatustapa on lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Koulussa holistisuutta voitaisiin paremmin huomioida muun muassa opetuksen sisältöjä cheyttämällä ja tuntien aikataulutusta muuttamalla. Voi pohtia, sopiiko tiukka ainejakoisuus ja kontrolloiva aika saamelaiseen ajatteluun. Saamelainen aikakäsitys on syklinen. Kun toimintaympäristön muuttuu yksinkertaiseksi ja rajoitetuksi, myös käsitys ajasta muuttuu hallitsevaksi, ja

voi haitata toimintaa. Tiukat toimintaraamit voivat olla saamelaisopetuksessa ongelma ja toiseutta aiheuttava tekijä. Kontrolloitu aika eristää ihmiset kosmologisesta ymmärtämisestä, ja imperialistisen ja kolonialistisen ajan seuraaminen sekä säännöt vierauttavat alkuperäiskansoja. (Keskitalo 2010, 55.)

Tasapainoisten yksilöiden ja eheidän persoonallisuuden kasvattaminen on yksi keskeinen piirre saamelaisessa kasvatuksessa. Saamelaisen näkemyksen mukaan erikoistuminen ja taitojen rajaaminen vain tiettyyn elämänalueeseen heikentää ihmisen kasvua tasapainoiseksi. Erikoistumisen välttäminen heijastaa saamelaista elämäntapaa ja saamelaisten holistista maailmankuvaa. Pärjätäkseen luonnossa tuli ihmisten osata hyödyntää luontoa monipuolisesti ja elämästä selviytymiseen tarvittiin monenlaisia taitoja. Ihmistä, joka oli kapea-alainen osaamisessaan, kutsuttiin yhden työn ihmiseksi. (Aikio 2010, 27–31.) Holistinen ajattelutapa näkyi saamelaisessa kasvatuksessa siten, että vanhemmat opettivat lapsilleen asioita kokonaisuuksina ja toivat esille asioiden eri puolia. Uusi asia sidottiin aiemmin opittuun asiaan ja lapsen tuli itse huomata asioiden välillä vallitseva yhteys. (Aikio 2010, 46–47.)

Saamelaisopettajien kuvauksissa ilmenee riittämättömyyden tunnetta: tunnetta, että työtä ei voi tehdä niin kuin haluaisi tai niin kuin kuuluisi. Kaksoikielisyys ja -kulttuurisuus koulussa toimiminen ei aina ole yksinkertaista ja rajapinnalla oleminen voi joskus aiheuttaa ristiriidan ja riittämättömyyden tunteita (Erkkilä 2005, 120). Osittain esteet ovat rakenteissa, mutta osittain kyse on myös opettajan työn luonteesta. Opettajien väsyminen on nykyisin tosiasia ja opettajan työnkuva on radikaalisti muuttunut. Työssäjaksamiseen ei ole yksiselitteistä reseptiä, mutta tietynlainen selkeys ja opettajana olemisen elementtien tiedostaminen voivat auttaa ongelman ratkaisemisessa. (Stenberg 2011, 133.)

Saamelaisen perinteisen tiedon ja ekologisuuden välittäminen

Saamelaisten perinteinen tieto (árbediehtu) on saamelaisten kollektiivista viisautta ja taitoja, jota on vuosisatojen ajan käytetty elinkeinojen kehittämiseen. Se on siirtynyt sukupolvelta toiselle suullisesti työn teon ja käytännön kokemusten kautta. (Porsanger & Guttom 2011; Helander-Renvall & Markkula 2014.) Perinnetietoa voidaan sen kollektiivisesta ja holistisesta luonteestaan huolimatta pitää paikallisena tietona.

Luonto on tärkeä ja pyrin sitomaan sen opetukseen.

Opettaja kertoo käyttävänsä luontoa opetuksessaan paljon. Saamelaisessa koulumallissa oppimisympäristö ymmärretään luokkahuonetta laajemmaksi ja yhteistyö alkuperäiskansayhteisön kanssa on tärkeää kulttuuriperinteen siirtämiseksi ja vahvistamiseksi (Keskitalo 2010; Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013).

Opettajat halusivat opettaa oppilailleen myös luonnon kunnioittamista ja luonnossa liikkumisen tapoja.

Luonnon säilyminen sekä sellaisen luontoon liittyvän perinnetiedon säilyttäminen ovat tärkeitä. Pohdimme oppilaiden kanssa esimerkiksi sitä, miten moottoriajoneuvoilla tulee luonnossa liikkua niin, ettei luonto siitä hirveästi kärsi. Ja myös sitä, tarvitseeko aina edes liikkua jollakin moottorilla kulkevilla.

Saamelaisten perinteinen tieto kytkeytyy tiukasti myös ihmisen ja luonnon vuorovaikutukseen (Balto 2008). Alkuperäiskansat ovat eläneet luonnosta ja luonnolla on oma henkisyytensä, joka näkyy muun muassa luonnon kunnioittamisena. Koulu ei ole ominainen paikka perinteisen tiedon siirtymiseen, vaan parhaiten se siirtyy käytännön toiminnassa. Saamelaisen maailmankuva mukaan ihminen ja luonto ovat yhtä, ja luonnon tasapainosta riippui kummankin osapuolen hyvinvointi. (Markkula & Helander-Renvall 2014.) Heather McGregor toteaa, ettei koulu voi korvata sitä tapaa, miten perinteinen tieto on siirtynyt vanhemmilta, isovanhemmilta ja muilta sukulaisilta lapsille. Hänen tutkimuksensa mukaan inuittien perinteinen tieto oli länsimaiseen koulujärjestelmään siirrettyä muuttunut sillä koulut ovat instituutioita, joissa hallitsee länsimainen ymmärrys ja tapa hallita tietoa. (McGregor 2015.)

Ekologisen perinnetiedon ja paikallistiedon arvo on rinnastettu tieteelliseen tietoon. Perinnetiedon ja paikallistiedon on todettu tuovan uusia näkökulmia muun muassa resurssien käyttöön. Suomessa ekologista perinnetietoa koskeva tutkimus ja formaalia tietoa yhdistävä tutkimus on vielä harvinaista. (Markkula & Helander-Renvall 2014.) Opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa koskevassa valtioneuvoston asetuksessa todetaan (§ 3 mom. 3),

että opetettavan tiedon tulee perustua tutkittuun tietoon (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta). Perinteisen tiedon voi ajatella sisältyvän saamelaisopetukseen, sillä Suomessa saamelainen kulttuuri ja historia ovat opetussuunnitelman mukaan paikallisia erityispiirteitä, joita voidaan sisällyttää opetukseen opettajien ja koulujen mielenkiinnon mukaan.

On opettajasta kiinni, kuinka perinteisen tiedon integroimista opetukseen voi edistää. Resurssihenkilön kautta voisi, mutta siihenkään ei ole aina rahaa.

Sitaatista käy ilmi, että perinteisen tiedon opetus on opettajan taidoista sekä resursseista riippuvaista. Kulttuurisena välittäjänä saamelaisopettaja pystyy toimimaan linkkinä kahden erilaisen maailman välillä ja linkittämään perinteisen tiedon myös formaaliin kouluopetukseen joissain määrin. Opettajien haastattelujen perusteella saamelaisopettajat toteuttivat usein opetustansa koulutilojen ulkopuolella. Koska perinteisten taitojen vaaliminen vaati opettajilta vahvaa kulttuurista osaamista, eikä yliopistojen opettajankoulutus valmista opettajia niiden opettamiseen, on perinteisten taitojen sisällyttäminen kouluopetukseen riippuvainen itsekustakin opettajasta. Tämä lisäksi opettajat olivat kokeneet perinteisten taitojen opettamisen olevan riippuvaista myös taloudellisista ja ajallisista resursseista. Haasteena pidettiin myös sitä, että saamelaiskäräjät on keskittänyt eri projektitoimintojaan Inariin, jolloin niiden saavutettavuus on opettajien mukaan heikentänyt:

Silloin, kun täällä toimi saamelaiskäräjien kulttuurisiida-projekti, oli meillä enemmän resursseja käytössä ja ne olivat lähellä. Nyt kaikki toiminta on Inarissa.

Perinteisen tiedon merkitys nousi esille selkeämmin siinä, kuinka opettajat omassa toiminnassaan pyrkivät noudattamaan saamelaista kasvatustraditiota. Suullisella kertomaperinteellä on myös oma merkityksensä. Osa opettajista kertoi hyödyntävänsä kertomuksia opetuksessaan. Vaikka saamelaiset käännytettiin kristityiksi, voidaan sanoa, että vanhaan uskoon liittyvät elementit

elävät saamelaisissa tarinoissa. Kertomukset ovat myös pedagogisia ja niillä on erilaisia funktioita. Tutkimuksen opettajat kertoivat tietoisesti hyödyntävänsä opetuksessaan saamelaisia perinteisiä tarinoita sekä kertoivat lapsille vanhan saamelaisen uskon tapoja.

Oppilaan arvostelukykyä opettajat kertoivat testaavansa ja kehittävänsä eri tavoin. Aineistossani opettajat olivat liittäneet tehtävät perinteisiin koulu tehtäviin:

Annan oppilaiden kokeilla itse selviytymistä varsinkin sellaisissa tehtävissä, joissa tiedän heidän löytävän ratkaisun enemmän tai myöhemmin.

Eräs opettaja käytti työskentelyssään saamelaista perinteistä tapaa kertoa tarinoita, jotka eivät ole aivan tosia:

Kerron oppilaille monesti tarinoita, jotka eivät ole ihan tosia ja haastan heidät arvostelevaan asian todenperäisyyttä.

Tällä hän halusi kehittää oppilaidensa arvostelukykyä ja samalla myös kehitti oppilaan omaa ajattelua. Arvostelukyky on ollut tärkeä taito luonnossa liikuttaessa. Pitää osata esimerkiksi arvioida, voiko jossain tiettyssä säässä lähteä tunturiin. Omat kykynsä täytyy tunnistaa, jotta toiminta olisi realistista. Arvostelukyky on tärkeää myös monikulttuurisessa ympäristössä toimittaessa. Ihmisen tulee arvioida omien havaintojensa oikeutta ja totuudenmukaisuutta. Kyky arvostella omaa toimintaansa edistää lapsen omakuvan kehittymistä. Saamelaisessa kasvatuksessa lapselle tulee luoda tilanteita, jossa lapsi pääsee kokeilemaan ja kehittämään taitojaan sekä tunteitaan. Lapsen tulee myös voida vertailla ja rinnastaa niitä ikätovereidensa taitoihin. Näin lapselle syntyy realistinen kuva itsestään ja taidoistaan. (Aikio 2010.)

Aikion (2008) mukaan kouluissa voitaisiinkin entistä enemmän käyttää tarinoita kasvatusta ja opetustyössä. Narratiivisin keinoin voidaan välittää asenne-, tunne- ja arvoisältoja. Tarinankerronta kehittää myös ilmaisutaitoa, kommunikointitaitoja ja saamen kielen taitoa.

Kulttuurisen identiteetin vahvistaminen

Saamelaisopettajat pyrkivät työssään vahvistamaan saamelaisoppilaiden kulttuurista identiteettiä. Sukuun ja omiin juuriin liittyvä tietoisuus on yksi osa identiteetin vahvistamisessa.

Käsitlemme koulussa sukulaissuhteita. Se auttaa oppilaita rakentamaan identiteettiään. Suku on saamelaiselle tärkeä.

Sukulaisten ja oman paikkansa tunteminen on saamelaiskulttuurille tyyppillistä käytäntöä. Lapsen omakuvaa rakennettaessa tärkeänä pidetään sukua ja ympäröivää yhteisöä, ja lapsi osaa sukuaan tuntemalla myös arvostella omia hyviä ja huonoja puoliaan. Suvun historian tuntemisen lisäksi suvun jäsenillä on ollut ja edelleen voi olla tärkeä ja aktiivinen rooli lapsen kasvatuksessa muun muassa neuvojina, ohjeistajina ja huolenpitäjinä. Elämän haasteissa suku on toiminut tukijana ja avustajana. Balto tuo esille myös sukujärjestelmän huonot puolet: mikäli suku oli huonossa maineessa syystä tai toisesta, leimasi se myös yksittäisen yksilön negatiivisesti. Uskottiin, että yksilö perii sukunsa ominaisuudet, tavat ja käyttäytymisen. (Balto 1997, 75–81.) Osa opettajista mainitsee saamelaiskulttuurin sisäisen yhdenmukaisuuksien korostamisen voivan olevan ongelma jossain määrin. Tulkitsen tämän voivan lisätä vastakkainasetteluja silloin, kun jokin kulttuurinen piirre määritetty aidommaksi kuin toinen.

Olen nähnyt työssäni, että jotkut pitävät itseään enemmän arvokkaana kuin muita, koska ovat muka ”paremmasta suvusta”.

Käytännössä osallisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen vaativat taitoa välttää etnosentrisiä, tietyn ryhmä paremmuutta painottavia asenteita, ymmärrystä toisia ja toisten kulttuurista taustaa kohtaan sekä yhdenvertaisuuden hyväksymistä. Yhdenvertaisuus ei tarkoita samanlaista kohtelua ja samansuuruisia kauhallisia, vaan annostelua nälän mukaan. (Riitaoja 2014.) Edellä mainittujen asioiden saavuttaminen ei ole helppoa, sillä saamelaiset ovat marginalisoituja ja vähemmistössä ja enemmistön asettamat normit voivat monesti olla etnosentrisiä. (Keskitalo 1999, 13.) Toisaalta etnosentris-

min taustalla on saamelaisten etnisyyden rakentumisen prosessi. Saamelaisen etnisyyden, kuten toiseudenkin, rakentuminen on osa poliittista prosessia, jota voidaan luonnehtia strategiseksi essentialismiksi. Saamelaisten yhdenmukaisuutta ja samanlaisuutta korostetaan, sillä muunlaista ryhmytymistä ei tunnisteta. (Valkonen 2009.) Etnosentrismi ja essentialismi voivat johtaa esimerkiksi syrjintään tai muuhun ei-toivottavaan lopputulokseen, joten tutkimus ja siten osaltaan myös koulutusjärjestelmät joutuvat ottamaan kantaa niiden ilmentymiseen.

Saamelaisyhteisön sisäinen arvojärjestys on aiheuttanut koulukiusaamista, jossa osa saamelaisista määrittyy huonommaksi kuin toiset. Saamelaisia on jaoteltu historiassa monin eri tavoin asuinpaikan, elinkeinojen ja kielen perusteella. Muun muassa 1800-luvulla Utsjoella pappina ollut Jacob Fellman jakoi utsjokelaiset porosaamelaisiin ja kalastajasaamelaisiin. Fellmanin mielestä porosaamelaiset olivat ”puhtaita” saamelaisia, kun taas kalastajasaamelaiset olivat köyhtyneiden porosaamelaisten jälkeläisiä tai sekarotuisia. (Helander 1991, 51; Rasmus 2008a, 78.) Myös saamelaiset itse ovat rakentaneet eroja eri saamelaisyhtymien välille, kuten esimerkiksi jaon talollisiin ja porosaamelaisiin (Rasmus 2008a, 79).

Koulussa opettajat ovat pyrkineet ratkaisemaan hierarkkisesta järjestelmästä kumpuavia ongelmia käsittelemällä saamelaisyhteisön moninaisuutta oppilaiden omiin sukuihin liittyvien tehtävien avulla. Opettajien mukaan omaan sukuun liittyvät tehtävät avaavat oppilaita huomaamaan saamelaiskulttuurin moninaisuuden – sen, että kaikilla sukuilla ei ole samanlaisia perinteitä ja että kaikilla ei ole samanlaista elinkeinoa taustalla.

Moninainen saamelaisyhteisö

Aineistosta nousi esille kysymyksiä ja pohdintaa herättävä näkökulma saamelaisopetuksen ja -opettajan kulttuurisista haasteista:

Minulla on suuria kysymyksiä siitä, mitä se tarkoittaa, että olen saamenluokanopettaja, ja mitä on oikea saamelaiskulttuuri. Onko se poronhoito? Jos koulussa opetus painottuu poroihin ja poronhoitoon, ja ne eivät ole tuttuja perheen arkielämän kautta, niin mitä ne oppilaat ajattelevat, joille nämä eivät ole luonnollisesti arkeen liittyviä asioita, kun tulevat

kouluun ja täällä painotamme poronhoitoa. Ajattelevatko he, että heidän saamelaisuutensa ei olekaan oikeanlaista? Meidänhän tulisi vahvistaa oppilaiden saamelaista identiteettiä.

Saamelaiskulttuuri on totuttu liittämään perinteisiin elinkeinoihin, kuten poronhoitoon, kalastukseen ja saamelaiseen käsityöhön, *duodjiin*. Saamelainen kulttuurin voidaan sanoa olevan heterogeenistä, ja sitä on myös tietoisesti rakennettu korostaen yhtenäistäviä ominaisuuksia, kuten kieltä, kansankulttuuria ja kansallisia symboleja (Seurujärvi-Kari 2012b, 38). Toisaalta saamelaiset ovat olleet pakotettuja toimimaan yhdenmukaisuutta korostaen ja heterogeenisyyttä piilottaen, sillä hegemoniset rakenteet vaativat etenkin alkuperäiskansojen viitekehyksessä autenttisuutta ja homogeenisyyttä (Valkonen 2009).

Tulkitsen saamelaiskuvan tietoisien rakentamisen toisaalta pyrkimyksenä dekolonisaatioon, mutta kolonisaatiosta johtuvaksi. Valkonen luonnehtii saamelaisuuden alkuperäiskansalaisuuden rakentumista poliittisena prosessina, jossa tuotetaan yhtenäistä alkuperäiskansaa, identiteettiä ja subjektiutta. Alkuperäiskansalaisuuteen liittyvät tietyt olemukselliset piirteet, kuten harmoninen luontosuhde, siihen perustuva elämäntapa, kolonisaation ja assimilaation aiheuttama uhriutumisen sekä kollektiivisuus ja historiallinen jatkuvuus. (Valkonen 2009, 209.)

Voidaan puhua kollektiivisen identiteetin rakentamisesta. Yhteisöjä ja siihen kuuluvien ihmisten yhdistävästä identiteetistä käytetään termiä kollektiivinen identiteetti, jota voidaan pitää yhtenä, mutta jaettuna itsensä tunnistamisen tapana. Jotta kollektiiviset identiteetit säilyisivät, on niiden ylitettävä useiden ihmisten erot ja perustuttava abstraktioihin. Postmodernisaation ja ihmisten elämään kuuluvien konkreettisten asioiden erilaistumisen myötä on yhteisöjä yhdistävien asioiden muututtava yhä abstraktimmiksi tai yhteisöjen on luotava hyvin yhtenäinen käytännön elämän kulttuuri. Tarja Lamminmäki-Kärkkäinen (2002, 73–74) toteaa, että kun jossain on kollektiivinen identiteetti, on toisaalla väistämättä myös toiseus.

Yhtenäisyyden ja vain tiettyjen ominaispiirteiden korostaminen, tiukkara-jainen saamelaisidentiteetti, tekee saamelaisuudesta haavoittuvaisen. Vaarana on, että väliaikainen erojen häivyttäminen saamelaispoliittisten päämäärien

saavuttamiseksi muuttuu pysyväksi ja automaattisesti eroja kieltäväksi. Tällöin uusi valta eli vallitseva saamelaisdiskurssi kolonisoi erilaiset saamelaisuudet ja saamelaisuuden kokemuksen. (Valkonen 2009, 15.)

Koulun kontekstissa saamelaisuuden yhdenmukaisuuden vaade on haaste opettajalle. Opettajien kulttuurisina välittäjinä tulisi olla sensitiivisiä ja tukea myös niiden oppilaiden saamelaista identiteettiä, jotka eivät tunnistaudu saamelaiseksi poliittisesti rakennetun saamelaissubjektin kautta, vaikka tämäkin kuva on autenttinen ja monelle saamelaiselle arkipäiväinen. Tämä vaatii opettajia refleктоimaan omaa positiotaan ja omia arvotuksiaan.

Saamelaisopetuksen kohdalla voisi olla ajankohtaista soveltaa kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mallia. Geneva Gayn (1995, 159–160) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen pyrkimyksenä on kulttuurinen jatkuvuus. Tämän takaamiseksi on tärkeä huomioida etnisten ja kulttuuristen ryhmien oman kulttuuriperinnön ja kokemusten säilyttäminen sekä vaaliminen, erilaisen oppimistyylien huomioiminen sekä laadukkaan ja kulttuurisesti sopivan kasvatuksen toteuttaminen kuin myös etnisen identiteetin tukeminen. Se on laadukkaan oppimisen tarjoamista kulttuurisesti ja etnisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa. Koska kriittinen monikulttuurisuus ymmärtää ihmisten välisten erojen vaikuttavan heidän väliseen kanssakäymiseensä, hyväksyy se samalla konfliktien mahdollisuuden. (Koponen 2004.) Saamelaisopetuksessa on saamelaiskulttuurin sisältä kumpuavia kysymyksiä, joihin opettajat joutuvat ottamaan kantaa aineistoni mukaan.

6.2.3 Eriarvoistavat rakenteet koulussa

Vaikka suomalainen opettaja ja tässä tutkimuksessa suomalaisessa koulussa toimiva saamelainen opettaja ovat autonomisia ja itsenäisiä toimijoita, on koulumaailma varsin tiukasti säädeltyä (ks. Sääntti 2008). Opettaja asiantuntijana päättää varsin harvoin kasvatuksen ja yhteiskunnan suunnasta (Lapintie 2006, 15). Opettajan työtä kouluissa ohjaavat asiakirjat, kuten opetussuunnitelman perusteet. Nämä koulun makrotason rakenteet luovat puitteet ja raamit koulun päivittäiselle toiminnalle. Koulun tehtävät ovat yhteiskunnallisia. (Sääntti 2008; Vuorikoski 2003, 19.) Nämä makrotason rakenteet rajoittavat myös saamelaisopettajien työskentelyä.

Toki opetussuunnitelma rajoittaa, kun on niin paljon asioita, pitää ennättää opettaa, eikä ennätä keskittyä saamelaisisältöihin. Saamelaisisällöt eivät ole samalla viivalla opetussuunnitelman tasolla. Se vaikuttaa opetukseen.

Riitaojan (2013) mukaan saamelaisuus näkyy suomalaisessa opetussuunnitelmassa heikosti. Painotus opetussuunnitelmassa on monikulttuurinen, mutta monikulttuurisuuden mielletään koskevan vain uusia, Suomeen viimeisten vuosikymmenien aikana tulleita etnisiä kansallisuuksia. Opetussuunnitelman perusteet 2004 sivuuttaa saamelaisten historian Suomessa. Saamelaiset ovat näkymättömiä yhtenäisen suomalaisuuden kertomuksessa, kuten myös monikulttuuristumisen kertomuksessa. (Riitaoja 2013, 13–14.)

Sitä saa olla niin kuin panssarina saamelaisoppilaiden opettajien ja rehtorin välissä. Tuntuu, että joudun suojelemaan oppilaita ja valvomaan heidän etujaan.

Koulun päivittäiset rutiinit kertovat valtasuhteista, opettajien ja oppilaiden suhteista, käytösnormeista, osallistumisen mahdollisuuksista sekä tasa-arvosta. Nämä koulussa päivittäin koettavat mallit vaikuttavat oppilaiden käsitykseen yhteiskunnassa vallitsevista valtasuhteista. (Nousiainen & Piekkari 2007, 10.) Opettaja oli kokenut, että joutuu toimimaan ikään kuin panssarina ja suojelemaan oppilaitaan sekä valvomaan heidän etujaan tilanteissa joissa suomalaisen ja saamelaisen maailma joutuvat törmäyskursseille koulun arjessa.

Opetussuunnitelmaan voi soveltaa niin, että itsekukin opettaja lisää siihen sopivia saamelaisisältöjä. Itse olen soveltanut paljon. Kuitenkaan paikallisessa opetussuunnitelmassa ei mainita saamelaisisältöjä. Esimerkiksi kuviksesta ne puuttuvat täysin ja minun mielestäni siinä voisi olla vaikka edes maininta alueen saamelaisista taiteilijoista. Eli jos saamenkielistä luokkaa opettaa esimerkiksi kuviksessa suomalainen opettaja, niin voi olla, että saamelaisisältö jää tunneilta pois.

Toiseus ja erot, jotka havaitaan koulujen arkipäivässä, voivat koskettaa henkilökohtaisesti. Haastattelemani opettajat olivat kokeneet erontekoja. Toiseus rakentuu tulkintani mukaan jo opetussuunnitelman tasolla. Vaikka paikallistason suunnitelmissa on mahdollisuus ottaa huomioon paikallinen saamelaisuus, ei sitä aina ole huomioitu: saamelaiskulttuurin huomioiminen on yksittäisten opettajien varassa (ks. myös Hirvonen 2003).

Aineistossani kouluissa ilmenevää arvoerojen ja hierarkioiden muodostumista ei voi määritellä koulun tai ihmisten epätäydellisyydestä johtuvaksi, vaan se johtuu pikemminkin siitä, että koulu toimii yhteiskunnan tavoitteiden mukaisesti tuottaen eroja ja arvojärjestyksiä oppilaiden välille. Eroihin totutaan siinä määrin, että niiden ajatellaan olevan luonnollisia ilmentymiä koulun arjessa. Erotteluun ja hierarkioihin liittyvää vallankäyttöä ei tunnisteta, vaan sitä pidetään itsestään selvänä ja epäpoliittisena. (Riitaoja 2013, 20–21.) Aineistossani vallankäytön tunnistamattomuus liittyy opettajien pohdintoihin epätasa-arvoisista ja toiseutta aiheuttavista käytänteistä. Pohdinnoissa ei kuitenkaan tunnisteta vallan vinoutumaa – sitä, että saamelaisopettaja voi vaikuttaa työhönsä omaa panostaan lukuun ottamatta aika vähän.

5.3 Itäovi – missä ollaan, mitä saavutettu ja mitä askelia otettu

Saamelaisopetus on kehittynyt viime vuosikymmeninä. Tässä luvussa tarkastelen saamelaisopetuksen positiivisia puolia eli asioita, jotka ovat edistyneet. Vahvuuksien korostamiseen keskittyvä näkökulma luo mahdollisuuden tulevaisuuden kehittämistyölle.

6.3.1 Saamelaisopetuksen kehittyminen opettajien näkemysten mukaan

Saamelaisopettajien mukaan saamelaisopetuksen kehittyminen näkyy etenkin siinä, että oppimateriaalia saamenkieliseen opetukseen on alettu saada.

Saamelaisopetus on edistynyt hyvin paljon siitä, kun aloitin. Silloin, kun aloitin, ei ollut oppimateriaalia paljoa saatavilla.

Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalilautakunta tuottaa oppimateriaalia saamenkieliseen opetukseen. Vaikka oppimateriaalia ei ole runsain mitoin, on sitä enemmän kuin muutama vuosikymmen sitten. Tarkoituksena on varmistaa, että jokaisella luokka-asteella on kaikissa aineissa käytössään saamenkielistä oppimateriaalia.

Ennen olimme kuin eristettyjä. Vähän sellainen tunne, että syrjivät.

Kehittymistä on tapahtunut myös koulun asenteessa saamelaisopetusta kohtaan. Suomalainen koulu, ainakin saamelaisalueella, koetaan opettajien haastatteluissa vastaanottavaisemmaksi saamelaisopetukselle. Positiivinen asenne voi heijastella koulumaailman muuttumista monikulttuurisemmaksi, myös opetussuunnitelman tasolla.

Opettajien mukaan rehtori voi vaikuttaa paljon saamelaisopettajien työn mielekkyyteen:

Meidän rehtorimme lähtee mukaan kaikille reissuille ja muutenkin tukee. Hän ei tee suuria päätöksiä kysymättä ensin meidän mielipidettämme.

Rehtorimme suhtautuu hyvin positiivisesti saamelaisopetukseen. Uskon, että se vaikuttaa moniin asioihin.

Rehtori voi omalla toiminnallaan ja tuellaan vaikuttaa opettajan työviihtyvyyteen ja työn mielekkyyteen. Rehtori saamelaisopetuksen toimintaan osallistumalla ilmaisee mielenkiintoa ja välittämistä. Rehtorit ovatkin keskeisessä roolissa koulun ilmapiiriin vaikuttajina. Rehtorit voivat toimia kouluissansa voimaannuttavina johtajina myötäelämällä, kannustamalla ja rohkaisemalla opettajia yksilöllisesti. (Liusvaara 2014, 41.) Aineistoni perusteella rehtorilla voivat merkittäväällä tavalla vahvistaa saamelaisopettajien toimijuutta.

Olen itse käynyt kouluni suomen kielellä. Siihen verrattuna nykypäivänä asiat ovat hyvin.

Opettajilla on omia koulukokemuksiaan, joita he peilaavat nykytilanteeseen. Monet opettajista ovat suomalaistamisen ajan kasvattaja, jolloin saamen kieltä kouluissa ei kuulunut.

6.3.2 Opettajien toimijuuden tunteet ja kokemukset

Seuraavaksi käsittelemme opettajien toimijuutta. Tulkitsen opettajien toimijuuden olevan riippuvaista siitä, millainen asema heillä on koulussaan tai yhteisössään. Saamelaisyhteisössä opettajan ammatti on haastateltavieni mukaan arvostettu. Onhan opettajien tehtävänä kielen ylläpitäminen ja luoda saamelaisoppilaille myös mahdollisuuksia uusiin koulutuspolkuihin.

Koululla oli hiihtopäivä. Koska meillä oli käytettävissä ylimääräistä rahaa, olimme järjestäneet ulkopäivän. Oppilaiden piti hakea pajunkuorta (ostu). Moottorikelkalla tietysti menimme ja koko päivän työskentelimme. Oppilaat sanoivat, että kyllä on koulu hauskaa, kun pääse tosissaan tekemään töitä. Kollegani totesi koululle tullessamme, että ette sitten olleet hiihtämässä. Mutta en välittänyt, minulla oli vanhempien ja rehtorin tuki. Minä tein oikein ja se meni hyvin.

Opettaja toteutti opetuksensa tavalla, joka ei ollut tavanomaista. Opettaja on ollut aktiivinen ja aloitteellinen sekä ottanut vastuuta saamelaisesta opetuksesta; tehnyt sen itsensä näköiseksi. Nimeän edellä mainitun kaltaisen toimijuuden proaktiiviseksi. Proaktiivista toimijuutta on painottanut myös Graham Smith (2003), jonka mukaan on tärkeää, ettemme ainoastaan keskustele kolonisaatiosta, vaan omalla proaktiivisella toiminnallamme kehitämme yhteisöämme. Ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia havaitsemalla ja hyödyntämällä opettaja saa aikaan onnistumisen kokemuksia, jotka ovat tarpeen saamelaisopetusta koskevan käyttötiedon kehittämisessä (ks. Ruohotie-Lyhty 2011).

Toimijuuden käsitteeseen liittyy käsitys subjektiudesta. Subjektin muodostuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mikä vaikuttaa olennaisesti toimijuuteen. Beverly Skeggsin (2002, 4) mukaan subjektin muodostumisen prosessiin vaikuttaa keskeisesti se, miten yksilö huomaa toisten ihmisten määrittelevän hänen asemaansa. Edellisen sitaatin opettaja oli kokenut epämukavaksi kollegansa kommentin hiihtopäivään osallistumattomuuteen liittyen. Tulkitsen, että kollegan sanat olivat järkyttäneet ainakin hetken verran opettajan käsitystä siitä, toimiko hän opettajana oikein ja tällä tavoin hän oli hetkellisesti epäillyt omaa opettajuuttaan ja oikein toimimistaan, omaa subjektiuttaan opettajana.

Opettaja on kehittänyt opetustaan siten, että se pohjautuu vahvasti saamelaiskulttuuriin. Kysyessäni tukeeko koulu hänen työtään, totesi hän:

Kyllä periaatteessa, mutta en koe saavani henkistä tukea. Enkä oikeastaan muunlaista tukea kaipaakaan, kunhan saan tehdä työtäni rauhassa.

Opettaja on kokenut saamelaiskulttuurin tärkeäksi ja päättänyt tehdä töitä sen eteen. Proaktiivista toimintaa kuvaa muutoksen halu ja tahto tehdä jotain muutoksen eteen. Proaktiivisen toimijan valinnat ovat omien arvojen ja päätösten mukaisia, eivätkä olosuhteiden tai mielipiteiden sanelemia.

Opettajien toimijuuteen kouluissa vaikuttavat koulun mikrotason rakenteet, opetussuunnitelma, tuntikehys sekä taloudelliset, henkiset ja aineelliset resurssit. Yhteisö voi vaikuttaa yksilön toimijuuteen monella tavalla. Tukea ja vaikutusmahdollisuuksia tarjoamalla toimijuutta voidaan vahvistaa, rajoittamalla ja resursseja epäämällä taas kaventaa. Opettajan toimijuuteen vaikuttaa kyvykyys samaistua yhteisöön, aiempi tietämys ja käyttötieto sekä saamelaisopettajien ollessa kyseessä myös heidän kulttuurinen ja paikallinen osaamisensa. Opettajan toimintaan vaikuttaa todellisten taitojen sijaan kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista. (Ruohotie-Lyhty 2011.)

Marja Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan aktiivisuus, reflektio ja kokeileva työote kuuluvat vain sellaisen yksilön toimintaan, joka kokee voivansa itse ohjata kehittymistään. Myös vastuunottaminen on luontaisempaa silloin, kun yksilö kokee voivansa vaikuttaa itseä ja toisia koskeviin päätöksiin. Vastuunottoa kuvaa hyvin erään opettajan lausahdus:

Olen itse halunnut ottaa tämän areenan haltuuni.

Proaktiivista toimijuutta kuvastaa ilmaus toivoa muutosta ikäviin tai negatiivisiksi koettuihin asioihin:

Laulamme saamelaisten kansallispäivänä ja esiinnyimme muissa juhlallisuuksissa, ja muistutamme näin, että olemme saamenluokka. Elämme täällä vierekkäin, mutta emme tee yhteistyötä. Käymme vain esittelemässä kauniita (saamen) vaatteita. Halusin muutoksen tähän, ja toteutimme projektin yhdessä suomenkielisen luokan kanssa.

Tulkintani mukaan toimijuus on myös yksilön taitavuutta löytää ratkaisuja yhteiskunnan ja ympäristön asettamista rajoitteista huolimatta. Toimijuus on kompetenssi, jossa yhdistyvät tiedot, taidot ja kyvyt. Toimijuuden ymmärrän tässä tutkimuksessa tarkoittavan opettajan tekemiä valintoja, joissa on punnittu itselle mahdollisimman luontainen tapa toimia ja uskallettu käyttää sitä tietoisesti.

Reaktiivista toimintaa sen sijaan kuvaa toiminta, jossa tunteita ja toimintaa ohjaavat ulkoiset seikat. Reaktiivinen toimijuus syntyy ulkoisesta ärsykkeestä tai pakosta. Reaktiiviseksi toimijuudeksi määrittelen asiantilaan tyytymisen ja hyväksymisen. Reaktiiviselle toimijuudelle on tyypillistä mukautua ympäröiviin olosuhteisiin.

Kun menee Norjan saamelaiskouluun, niin kokemus on VAU. Täällä saamelaisluokka on suomalaisessa koulussa ja meidän on toimittava sen mukaan.

Opettajan lausahduksen voi tulkita siten, että koska saamelaisopetus operoi suomalaisessa koulussa, ei saamelaisopetuksen kehittäminen ole luovallista. Ruohotie-Lyhdy (2011) mukaan reaktiivista toimijuutta edustavat opettajat olivat pettynyttä työyhteisön tuen ja yhteistyön määrään, mutta eivät aktiivisesti pyrkineet muutokseen, vaan sopeutuivat yksintekemisen kulttuuriin tai jopa perääntyivät työyhteisöstään. Nämä opettajat myös toteuttivat opetustaan hierarkkisista lähtökohdista, ja kielenopetuksen pe-

rustana olivat oppikirjat. (Ruohotie-Lyhty 2011.) En havainnut kuitenkaan tätä tässä tutkimuksessa, vaikka tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat taipuvaisia tukeutumaan oppikirjoihin opetuksessaan (Keskitalo 2010; Klette 2004; Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013).

Reaktiiviseksi toimijuudeksi olen osittain määritellyt myös asiantilaan tyytymisen:

Kun asiat eivät muutu, olen lopettanut valittamasta.

Lainaus kuvaa opettajan lannistumista, mutta toisaalta myös proaktiivista toimijuutta. Kun asiat eivät valittamalla muutu, on tehtävä jotain muuta asiantilan muuttamiseksi. Tässä tapauksessa opettaja lakkasi valittamasta.

6.3.3 Opettajan työilleen antama arvostus

Opettajien työn merkitystä selvitettäessä pinnalle nousee halu opettaa saameksi saamelaislapsia. Opettajat kokevat tekevänsä tärkeää työtä saamen kielen ja saamelaisyhteisön hyväksi.

Haluan olla saamelaisopettaja, opettaa nimenomaan saameksi. Opetan saamelaislapsia ja vahvistan heidän identiteettiään. Uskon, että lapsetkin iloitsevat siitä, vaikka välillä tuntuu raskaalta, kun etenkin pojat kasvaessaan tuntuvat vihaavan saamen kieltä ja haluavat vaihtaa suomen luokalle. Mutta ajattelen, että kyllä he sitten isona antavat arvoa sille, että äiti laittoi saamenkieliselle luokalle.

Opettajat kuvaavat arkeansa melkein pääsääntöisesti sanoin ”ei ole yhtä samanlaista päivää, koskaan ei tiedä mitä päivä tuo tullessaan”. Tämä lienee melko tyypillinen kuvaus opettajan työstä. Olen jaotellut arjen iloja tuottavat asiat henkisiin ja aineellisiin kategorioihin.

Henkistä iloa opettajille ensikädessä tuottavat oppilaat ja heidän innostuneisuutensa sekä motivaationsa. Eira Korpisen (2007) mukaan oppilailta saatu palaute on usein opettajalle tärkeämpää kuin esimerkiksi esimiehen antama palaute. Oppilaiden iloisuus ja motivaatio viestittävät opettajalle myös

siitä, että opettaja on onnistunut työssään ja että oppilaat viihtyvät koulussa. (Korpinen 2007, 37.) Iloa opettajille tuottaa oppilaiden hyvinvointi.

On ilo huomata, miten ylpeitä oppilaat ovat omasta saamelaisuudestaan ja identiteetistään.

Tämä kuvastaa hyvin nykypäivän saamelaisten tilannetta yleisellä tasolla. Toisin kuin aiemmin, saamelaisuus on myönteinen asia. Saamelaiset ovat määrätietoisesti edistäneet kulttuuriaan ja oikeuksiaan monella tasolla hyvinkin lyhyessä ajassa. (Lehtola & Länsman 2012, 13.) Saamelaisnuoret ovat nykyään ylpeitä saamelaisuudestaan (Rasmus 2008b), mikä on positiivista saamelaiskulttuurin tulevaisuuden kannalta.

Julkisessa keskustelussa Suomessa viitataan usein koulumaailman ongelmaksi vanhempien ja opettajien väliset kommunikaatio-ongelmat. Päinvastoin kuin monet tutkimukset sekä julkinen keskustelu opettajien ja vanhempien välisestä kommunikoinnista antavat ymmärtää (esim. Kaunisto 2014; Kauppi 2015), saamelaisopettajilla ja oppilaiden vanhemmilla on hyvä yhteys saamelaisopettajien mukaan. Opettajat kokevat vanhempien palautteen toimivan kannustimena. Toisaalta osa opettajista koki vanhempien kanssa yhteydenpidon niukaksi:

Ei ne hirveästi kysele tai soitele. Kai vanhemmat luottavat, että teemme työmme. Enemmän tällaista tiivistä yhteydenpitoa tapaa suomenkielisen opetuksen puolella.

Tulkitsen tämän varovaisesti joko niin, että vanhemmat luottavat lapsiensa hoitavan koulunkäynnin tai niin, että vanhemmat luottavat opettajan toimintaan koulussa. Saamelaisen kasvatuksen kivijalkana voidaan pitää luottamusta. Vai voisiko syynä olla vanhempien halu tai opittu tapa pysytellä formaalin koulutuksen ulkopuolella? Edelleen tulkitsen, että asian taustalla voi olla ehkä ajatus lastensa itsenäisyyden tukemisesta. Syynä voi olla myös saamelaisyhteisön pienuus. Opettajat ja vanhemmat ovat usein jo entuudestaan tuttuja, ja tämä voi helpottaa kommunikointia ja sen tarvetta tai luottamuksen syntymistä.

Iloa tuottaa myös kollegoiden tuki. Työtyytyväisyyden ja työssäjaksamisen kannalta on tärkeää, että kollegoilta voi saada tukea (Silvennoinen 2004, 66). Etenkin yhteys muihin saamelaisopettajiin ja tapaamiset kollegoiden kesken nähtiin voimauttavina:

On antoisaa tavata muita opettajia. En usko, että samanlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta tulee suomalaisten kollegoiden kanssa.

Saamelaisyhteisöä leimaa vahva yhteisöllisyyden tunne. Lisäksi saamelaisopettajien työssä on monella paikkakunnalla samanlaiset haasteet ja ilot, jotka yhdistävät opettajia. Saamelaisopettajat työskentelevät usein yksin ja kantavat näin ollen yksin vastuun saamelaisopetuksen toteuttamisesta (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013). Näin on ymmärrettävää, että yhteys ja tapaamiset samassa tilanteessa olevan kollegan kanssa koettiin positiivisena voimavarana.

Tapaamisfoorumina toimivat opettajille suunnatut koulutustilaisuudet sekä saamelaisnuorten taidetapahtuma, joka järjestetään vuosittain. Saamelaisnuorten taidetapahtuma kerää saamenkielisen opetuksen ja saamen kieltä opiskelevat oppilaat yhteen eri puolilta saamelaisten kotiseutualuetta sekä saamelaisalueen ulkopuolelta. Sen järjestäjänä toimii Suomen saamelaiskäräjät. Taidetapahtumaa pidettiin positiivisena tapahtumana myös oppilaiden kannalta. Tapahtuma on tuonut ja nostanut esiin nuoria taitajia, etenkin musiikin saralla.

Opettajat mainitsevat Suomen pohjoisia alueita koskettavien ajankohtaisten etnisen kiistojen näkyvän heikosti kouluissa. Opettajien mukaan kiistat eivät ilmene oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, mistä opettaja iloitsee:

Oppilaillla on hyvät yhteydet. Kaveruudessa ei ole väliä, onko saamelainen vai suomalainen.

Opettajat iloitsevat arjen pienistä asioista. Aineellista iloa saamelaisopettajien työhön tuovat muun muassa luokkahuoneen mieluisa sijainti, uudet opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä resurssit hankkia esimerkiksi saamelaiskäsityön opetukseen tarkoitettua materiaalia. Kyseiset asiat parantavat saamelaisopettajan arkea ja työtyytyväisyyden kokemusta.

6.4 Eteläovi – unelmia tulevaan

Tässä luvussa käsittelen saamelaisopetuksen tulevaisuuden visioita ja unelmia. Unelmat ovat arvokkaita ja merkityksellisiä tulevaisuutta ajatellen. Saamelaisopetuksen tulevaisuuskuvien kannalta opettajien unelmien ja toiveiden kartoittaminen on tärkeää. Mikäli unelmien koetaan olevan saavutettavissa, muuttuvat ne haluksi ja sen myötä konkreettiseksi toiminnaksi unelmien saavuttamiseksi (Heckhausen & Kuhl 1985). Unelmat sitovat itseensä paljon positiivista energiaa ja voimauttavat. Unelmat myös antavat ihmiselle voimia ja pitävät yllä hyvää mieltä. Unelmat eivät kuole, vaan ne uudistuvat. (Lähteenmäki 2013.) Ihmisen ja yhteisön voimaantumisen kannalta on ratkaisevan tärkeää, että ne voivat vapaasti asettaa itselleen tulevaisuuden unelmia. Se on myös yksi dekolonisaation lähtökohta.

6.4.1 Opettajien unelmia ja toiveita tulevaisuudesta

Opettajien unelmat kohdistuvat saamelaisopetuksen asemaan ja arvostukseen suomalaisessa koulussa. Opettajat ajattelevat, että saamelaiskulttuurin arvojen ja sisältöjen nouseminen koulussa ja yhteiskunnassa tasa-arvoiseen asemaan olisi hyvin keskeisestä tulevaisuutta ajatellen, jotta kehittymistä ja etenemistä tapahtuisi. Opettajien kokemusten mukaan sekä arvostus että tasa-arvoisuus on pääsääntöisesti heikkoa tällä hetkellä:

Toivoisin, että se mitä kotona ja saamelaisyhteisössä arvostetaan, olisi arvokasta myös täällä koulussa.

... sellainen, jossa henkisestikin tuetaan saamelaista elämäntapaa ja ymmärretään saamelaista arvomaailmaa, senhän tulisi olla koko opetuksen perustana. Ja tärkeää olisi, että se mitä koulussa teemme, olisi oikein kaikkien – ei ainoastaan meidän saamelaisten mielestä.

Myös oppilaat ovat merkityksellisiä. Opettajat halusivat valaa oppilaisiinsa uskoa tulevaan ja siihen, että saamelaisuus kantaa ja kestää. Toivotaan, että oppilaat saisivat kokea, että saamelainen tulevaisuus on hyvä.

Haluaisin luoda oppilailleni vision siitä, että saamelaisien tulevaisuus on positiivinen, vaikka itsekkin välillä sitä epäilen.

Opettajat mieltävät saamelaisopetuksen oppilaiden mahdollisuutena saada sekä juuret että siivet. He eivät ajattele, että saamelaisopetuksen tehtävänä olisi kapsuloida, lukittaa oppilaat ainoastaan saamelaiskulttuuriin. Pikemminkin opetus tähtää kasvattamaan heistä globaaleja, aktiivisia maailmankansalaisia.

Haluaisin ajatella, että saamelaisopetus antaisi oppilaille rohkeutta mennä sellaiseen kouluun kuin itse haluavat. Ei ole pakko mennä opiskelemaan saamen kieltä tai käsityötä. Sinne voi mennä myöhemmin. Maailma on avoin. Rohkeasti sinne, minne haluavat.

Seuraavaksi opettajat painottavat työhön liittyviä näkökohtia oppilaiden ja saamelaisopetuksen saaman arvostuksen lisäksi. Työn kehittämistä koskevat unelmat liittyvät työssä jaksamisen ja ajankäytön kysymyksiin. Yhdysluokkaopetuksessa – vaikka oppilaita olisi vähänkin – on hektistä, sillä jokainen oppilas on kohdattava. Saamelaisopetukseen liittyy tietynlainen kiireen ja kaaoksen tunne opettajien kokeman mukaan. He toivoisivat tilanteeseen helpotusta harmoniaan ja ajankäyttöön liittyvien kysymysten ratkaisemisen avulla.

Unelmoin harmoniasta. Minulla on tunne, että en koskaan ennätä opettaa kaikkea mitä pitäisi.

Saamen kieli on läsnä koko ajan kaikessa koulun toiminnassa tavoitteinen ja ongelmien. Opettajat unelmoivat tilanteesta, jossa kodit tuntisivat enenevästi vastuuta saamen kielen säilymisestä ja elpymisestä.

Se, että myös kodeissa panostettaisiin saamen kieleen, jotta kaikki energia ei menisi siihen, että saa oppilaat puhumaan saamea.

Sitaattikohta kielii tilanteesta, jossa yhteiskunnan tulisi panostaa perheiden ja vanhempien tukemiseen, jotta he jaksaisivat toimia saamen kielen uhanalaistumisen paineessa lapsiaan tukien. Vanhemmat kokevat taakkana,

että saamen kielen tilanne on yhteiskunnassa yleisesti ottaen heikko. Tämä heijastuu välittömästi koulutyöhön kuormittaen opettajia lisää. Opettajat joutuvat panostamaan kovasti siihen, että oppilaiden puhetaito ja -halu kasvavat.

6.4.2 Opetuksen kehittämiskysymyksiä Suomessa

Opetussuunnitelma ja sen uudistaminen nousivat opettajien haastatteluissa esille vaikkakin usea opettaja totesi, ettei suuresti panosta opetussuunnitelman tarkkaan seuraamiseen opetuksessaan.

Jos on tarkoitus, että seuraan koko ajan opetussuunnitelmaa, tulisi meillä olla saamenkielinen opetussuunnitelma. Nykyisessä opetussuunnitelmassa on hyviä ajatuksia, mutta se rajoittaa saamelaisopetusta.

Edellä mainitussa sitaatissa opettaja ilmaisee, että nykyinen opetussuunnitelma rajoittaa saamelaisopetusta. Laajaa keskustelua saamelaisesta opetussuunnitelmasta ja sen sisällöistä ei ole julkisuudessa käyty. Yle Sápmi uutisoi (29.1.2015 ja 30.1.2015) opetussuunnitelmauudistuksesta ja sen suhteesta saamelaisopetukseen. Haastattelun yhteydessä saamen kielen opettaja Marjaana Aikio toivoi opetussuunnitelman puitteissa saamelaisyhteisön sisäistä arvokeskustelua, johon myös vanhemmat osallistuisivat.

Norjassa vastaavasti saamelainen opetussuunnitelma on koskenut jo vuodesta 1997 kaikkia saamen kielen hallintoalueen kouluja ja oppilaita. Mallia voi pitää radikaalina kulttuurisena opetussuunnitelmani (Keskitalo 2010). Onkin mielenkiintoista seurata, millaisia saamelaisopetuksen ratkaisuja Suomessa tehdään. Tulevaisuus näyttää, tuleeko Suomen saamelaisopetukseen erillinen opetussuunnitelma. Erittäin tärkeää on punnita, viekö sellainen ratkaisu segregaatioon vai löytyisikö Norjan mallista ammennettavaa Suomeen. Ajattelin, että kulttuurinen integraatio voi tuoda kulttuurien keskinäiseen yhteistyöhön positiivisia voimavaroja.

Olen miettinyt asiaa, enkä ole varma olisiko erillään olo niin hyvä. Elämme kuitenkin suomalaisessa yhteiskunnassa. Uskon, että oma saamelainen opetussuunnitelma voisi olla hyvä ratkaisu, ei niinkään

fyysinen erillinen sijainti. Sillä tavoin pääsisimme edistämään niitä ajatuksia, joita meillä on.

Kysyessäni haluaisivatko opettajat pitää tulevaisuudessa mahdollisen saamelaiskoulun erillisenä suomalaisesta koulusta, ei opettajilla ollut siitä selkeää kantaa. Kielenelvyttämisen näkökulmasta opettajat kokivat erillisyyden hyvänä. Opettajat painottavat oppilaiden välisiä suhteita. Sosiaalisesta näkökulmasta heidän mielestään nykyinen käytäntö, jossa kouluissa on saamenkielisiä ja suomenkielisiä luokkia, toimii oikein hyvin.

Näen tuolla pienellä koululla, jossa melkein kaikki opiskelevat saamea, että meininki on aika monikulttuurinen. Uskon, että olisi hyvä ajatus opettaa saamen kieltä kaikille.

Eräs opettaja oli myös pohtinut, että saamen kielen opettaminen kaikille koulun oppilaille lisäisi yleisesti suvaitsevaisuutta ja aitoa monikulttuurisuutta.

Onkin syytä pohtia, millainen suhde erityisesti saamelaisalueen kunnilla on saamen kieleen ja tavoitteeseen laajentaa saamen kielen domeeneja. Kysymys on saamen kielen tulevaisuuden kannalta merkityksellinen. Inarin saame on onnistunut kielenelvyttämissyrkimyksissään erityisen hyvin, ja toimenpiteet eivät kohdistu etnisiin rajoihin. Pohjoisella alueella voisi kaikkien oppilaiden saamen kielen taito olla erittäin suotavaa kielensuunnittelun näkökulmasta tarkastellen. Tulevaisuudessa saamenkielisellevä työväestölle on yhä suurempi tarve.

Opettajat toivoivat, että kollegat, päättäjät ja koulujen oppilaat tuntisivat saamelaiskulttuurin erityispiirteet nykyistä paremmin.

Pitäisi opettaa kaikille saamelaiskulttuuria. Kieltä ei tarvitse opettaa niille, jotka eivät halua. Tämä toisi varmasti enemmän ymmärrystä, koska asumme täällä rinnakkain.

Saamelaiskulttuurin osaaminen auttaa myös suomalaisopettajia oppilaiden kohtaamisessa ja oppilaiden elämismaailman ymmärtämisessä. Saamelaisopettajat kertovat esimerkiksi keventävänsä kotitehtävien määrää silloin, kun vuosiensaisten porotöiden kiivain aika on meneillään.

Silloin, kun porot ovat aidassa, ja sovitan opetustani niin, että en silloin vaadi niin paljoa.

Samankaltaisia havaintoja on tehnyt myös Raija Erkkilä tutkiessaan Pohjois-Suomen opettajien kertomuksia työstään ja elämästään (Erkkilä 2005).

Seuraavaksi opettajat pohtivat erityisopetuksen ja oppimisvaikeuksien tukemisen kehittämistä. He miettivät, kuinka ratkaista tilanne, mikäli heidän luokillaan olisi erityisoppilaita. Haastateltavilla opettajilla on vähän kokemusta erityisoppilaiden kohtaamisesta opetuksessa. Osassa kouluista on opettajien kertoman mukaan hyvä ja toimiva porrastetun tuen järjestelmä, mutta heillä ei ollut kokemusta siitä, kuinka se toimisi saamelaisoppilaan kohdalla.

Minulla ei ole oppilaita, joilla olisi oppimisvaikeuksia. Olen miettinyt, että miten jos jollakin oppilaalla olisi esimerkiksi lukivaikeuksia. Oppilaan pitäisi varmaankin siirtyä suomenkieliselle luokalle.

Vaikka tutkimukseni ei syventynyt erityisopetuksen kysymyksiin saamelaisopetuksessa, olen aineistoani tulkiten ymmärtänyt, että eriasteisten oppimisvaikeuksien tai erityistarpeiden ilmaantuessa oppilas aloittaa tai vaihdetaan suomenkieliselle luokalle. Oppimisvaikeuden tai erityistarpeiden ei tulisi olla este saamenkielisen opetuksen saamiseen. Tämä haittaisi saamelaisoppilaan kielellistä ja kulttuurista yhdenvertaisuutta. Erityisoppilaan asema on aineistoni valossa saamen kielen kannalta sovittamaton tekijä kouluissa. Kokemusteni mukaan kunnat ovat ratkaisseet asian vaihtelevasti.

6.4.3 Saamelaiskasvatuksen mahdollisuudet

Opettajat tuovat esiin, kuinka saamelaiskasvatuksella on paljon annettavaa suomalaiselle koulukulttuurille.

Yhdessä oppiminen ja harjoitusten suullinen suorittaminen ovat opetuksessani tavanomaisia. Ja tietysti holistisuus.

Yritän korostaa oppilaille opiskelun tärkeyttä sitomalla opetettavia asioita oppilaille tärkeisiin asioihin, kuten poronhoitoon. Ja yritän saada heitä huomaamaan miten tärkeitä taitoja he kotona oppivat.

Opetussuunnitelmauudistuksen 2016 myötä opetus suuntaa monialaisiin ainekokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen, jossa myös arjen taidot ovat mukana. Saamelaiskulttuurin näkökulmasta monialaisten aihekokonaisuuksien käsittely onkin mielekkäämpi oppimisen muoto kuin ainejakoinen järjestelmä. Toimintakulttuurin ytimenä on oppiva yhteisö. Tavoitteena on edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa, mikä filosofiansa puolesta vastaa hyvin saamelaiskasvatuksen tavoitteita.

Perinteisessä saamelaiskasvatuksessa on monia voimavaroja, jotka soveltuvat hyvin tulevaisuuden kouluun. Saamelainen perinteinen kasvatustapa perustuu lapsen tarpeisiin. Sosiaaliset instituutiot ja epäsuorat kasvatustavat ohjaavat saamelaisen kasvatuksen arvoja ja toteutusta.

Laitan oppilaat etsimään tietoa itsenäisesti. Uskon, että saamelaislapsilla on erilainen vastuuntunto. Oppilaat ottavat itse vastuuta, ja ovat itsenäisiä. Heiltä voi vaatia enemmän. En pidä oppilaille kokeita, vaan arvioin heidän oppimisensa muulla tavoin.

Toiminta muistuttaa reformipedagogioita, joista voi mainita esimerkiksi Montessori- (1969/1936) ja Freinet-pedagogiikat (1987/1969). Aikion mukaan saamelaisen kasvatuksen ydintavoitteena on kasvattaa ihminen siten, että hän kykenee monipuolisesti hyödyntämään omaa lahjakkuuttaan ja pystyy näin parantamaan elämänlaatuaan. (Aikio 2010, 46–47.) Oppiminen näyttäytyy siten kokemuksellisenä ja yhteisöllisenä. Opettajat soveltavat saamelaista perinteistä kasvatusta koulussa.

Saamelaisoppilaat ovat jollakin tapaa itsenäisempiä ja ottavat vastuuta omasta oppimisestaan herkemmin.

Keskeistä perinteisessä saamelaisessa kasvatuksessa on usko ihmisen elinikäiseen kasvuun, omaan tahtoon ja sen voimaan sekä ihmisen itseohjau-

tuvuuteen. Lapsen itseohjautuvuuden kehittämiseksi lapsille ei välttämättä aseteta tiukkoja rajoja eikä anneta selkeitä ohjeita. Tällä tavoin lapsi oppii itse ottamaan vastuun omasta toiminnastaan ja lapsen itsetunto kehittyy luonnollisesti. Vaikka rajat eivät olekaan tiukat, tulee lapsen tuntea olonsa turvallisiksi. Aikuisen läsnäolo on tärkeää kasvatustapahtumassa. (Aikio 2010.) Asta Balto (1997) kutsuu periaatetta epäsuoraksi kasvatustavaksi.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto

Tutkimukseni tehtävänä oli tutkia, millaisena saamelaisopetus näyttäytyy saamelaisopettajien näkemysten mukaan sekä miten saamelaisopetus on kehittynyt ja edelleen, kuinka sitä tulisi kehittää. Tutkimus on toteutettu saamelaisopettajia (N=10) haastattelemalla. Tutkimuksen tuloksissa sivutaan kolonialistista historiaa, työn haasteita ja mahdollisuuksia sekä tulevaisuuden kuvia. Tutkimus on toteutettu Suomen saamelaisalueella.

Saamelaisopetuksessa historiallinen painopiste aikojen saatossa on ollut opettaa saamelaislapsille suomen kieltä. Maailman muuttuessa painopiste saamelaisopetuksessa on keskittynyt kielen säilyttämiseen ja opettamiseen. Kielen opettamisen lisäksi opetukseen on sisällytetty kulttuurisia elementtejä, kuten saamen käsityötä, musiikkiperinnettä, poronhoitoa, kalastusta, marjastusta – sitä, mitä kukin opettaja on kokenut tärkeäksi ja mikä on ollut yksittäisen opettajan vahvuus.

Saamen kielellä opettamisessa opettajat pitivät suurimpina haasteina oppilaiden vaihtelevaa kielitaustaa, vanhempien vaihtelevaa tukea ja sen puutetta sekä sitä, että saamen kieli näyttäisi useissa tapauksissa olevan vain luokkahuoneessa käytetty kieli. Jotta saame voisi nousta assimilaation tilasta ja jotta se voisi säilyä, olisi kielenelvyttämiseen tähtäävän toiminnan oltava pitkäjänteistä ja suunnitelmallista. Muiden muassa Torkel Rasmussen (2013) on tutkimuksessaan todennut, että saamenkielinen opetus Suomessa ei ole tarpeeksi tehokasta ylläpitämään elävää kielitaitoa. Tähän on monia syitä, mutta keskeinen ongelma on, että saamelaisopetus on rakentunut osaksi suomalaista ja suomenkielistä koulua. Vaikka saame on nykyään opetuskieli, sillä ei edelleenkään ole sijaa tasa-arvoisena koko koulun kielenä.

Opetussuunnitelma, oppimateriaalit, yhdysluokat ja koulun arkiset järjestykset hallitsevat opettajien arkea, eikä saamelaisopetuksen sisällölli-

selle kehittämislle jää aikaa. Samankaltaisiin tuloksiin on päätyntä myös Keskitalo (2010) väitöskirjassaan. Samoin normina pidetyt käytänteet ja institutionaaliset järjestykset kouluissa vaikuttavat opettajien toimijuuden mahdollisuuksiin ja mielekkyyteen. Tästä huolimatta opettajat pääosin toteuttavat toimijuuttaan aktiivisesti, jokainen omista lähtökohdistaan käsin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan omat arvot ja kulttuuriset taidot vaikuttavat vahvasti saamelaisopetuksen sisältöihin. Opettajien arkea ilostuttavat oppilaat. Opettajat kokevat kuitenkin toimivansa yksin, ilman verkostojen ja pedagogisen johtajuuden tukea.

Kun saamelaisopetuksen haasteena ovat tekijät tuodaan tutkimuksen kautta julki ja tunnistetaan, voi proaktiivinen toimijuus konkretisoidua uudella tavalla. Saamelaisopetuksen kehittämistä ei tulisi jättää yksittäisten opettajien varaan, vaan se olisi ymmärrettävä koko koulun tahtotilana.

Saamelaisopettajien kokemusten mukaan saamelaisopetus toteutuu useimmiten erillään suomalaisesta koulusta. Saamelainen ja suomalainen kulttuuri kohtaavat lähinnä juhlatilaisuuksissa. Kyseinen koulumalli jatkaa suomalaistamista, kuten Hirvonen (2003a) asian esittää. Koulu ei kykene toteuttamaan monikulttuurista koulua, kuten myös Hirvonen (2003a) on todennut Norjan saamelaiskouluista.

7.2 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimuksessani tutkin saamelaisopettajien arjen kokemuksia saamelaisopetuksesta Suomen kouluissa. Käsillä olevassa väitöskirjassa kuvaan saamelaisopettajien arkea sellaisena kuin se aineistoni perusteella näyttäytyy ja kuin olen sen tutkijana tulkinut.

7.2.1 Opettajan työ opettajien näkemysten mukaan

Opettajien arjen työn sisällöt ja vaiheet

Saamelaisopettajien työ näyttäytyy opettajien kertoman mukaan haastavana, mutta antoisana. Opettajien arkeen tuovat iloa oppilaat sekä heidän onnistumisen kokemuksensa ja ilonsa saamelaisesta identiteetistä. Saamelaisopet-

tajien arjen työ on haastavaa, ja opettajat joutuvat operoimaan kielellisesti eri tasolla olevien oppilaiden kanssa useimmiten yhdysluokkaopetuksena järjestetyssä opetusmuodossa. Saamelaisopettajien päivittäisen työn haasteena vaikuttaisivat tämän tutkimuksen perusteella olevat koulun tuntijärjestelyjen struktuurit, opetussuunnitelmapainotteisuus sekä oppimateriaalien ja taloudellisten resurssien puute.

Saamelaisiin kohdistuvat assimilaation vaikutukset ilmenevät aineistoni perusteella tänä päivänä oppilaiden heikkona kielitaitona, omaan kulttuuriin pohjautuvana oppimateriaalin puutteena sekä rakenteellisella tasolla selkeän saamelaisopetukseen tähtäävän koulutuspoliittisen linjan puuttumisena, joka vaikuttaa koulujen arjen käytäntöihin.

Assimilaation aiheuttamia traumaattisia kokemuksia en tässä tutkimuksessa voinut käsitellä, sillä ne eivät aineistossani nousseet erityisesti esille, eivätkä olleet tutkimuksessani keskiössä. Usein voi olla, että nämä kokemukset ovat myös piilossa ja tiedostamattomia. Nämä traumaattiset kokemukset voidaan ymmärtää sukupolvien yli kulkevinä taakkasiirtyminä. Pirkko Siltalan mukaan taakkasiirtymä yhteisössä syntyy, vahvistuu ja jatkuu, kun yhteisöä hallitaan ylhäältä ja ulkoapäin, ja pitäydytään vain yhdenlaisessa totuudessa. Kun asioita ei tuoda päivänvaloon sellaisessa moninaisuudessa kuin ne ovat, ei synny myöskään refleksiivistä, asioita ratkaisevaa prosessia. Refleksiivisyyden Siltala ymmärtää psyykkisenä uudelleenjärjestämisenä, jolloin muutokselle tulee tilaa. (Siltala 2012.) Ajattelen näiden traumaattisten kokemusten olevan jossain määrin edelleen tabuja ja tiedostamattomia, eikä tässä tutkimuksessa ole mahdollisuutta käsitellä ilmiötä tarpeeksi.

Saamelaisopettajien tulee opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden lisäksi huolehtia kielen ja kulttuurin elvyttämisestä. Rooli asettaa heille siten ylimääräisiä vaatimuksia. Alkuperäiskansaa edustavalta opettajalta vaaditaan myös vahvaa paikallista tuntemista. Erkkilän (2005, 120, 122–123) mukaan alkuperäiskansaopettajat työskentelevät kouluissa kulttuurien rajapinnoilla, ja joissakin tapauksissa tämä voi aiheuttaa henkilökohtaisella tasolla ristiriidan ja riittämättömyyden tunteita. Opettajien on havaittu kokevan jännitteitä, kun he pyrkivät sovittamaan yhteen vahvan sitoutumisensa yhteisöjensä ja opiskelijoidensa hyvinvoinnin edistämiseen läntisen kasvatuksen paradigman kanssa. Opettajankoulutus ei anna opettajille

riittävää alkuperäiskansojen paikallisen tietämyksen hallintaa. (Kitchen, Hodson & Raynor 2012.)

Saamelaisopettajien toimijuutta makrotasolla rajoittavat Suomen kouluissa rakenteet, jotka eivät anna tilaa tai aikaa toimia saamelaisopettajien haluamalla tai saamelaisyhteisön kannalta tarpeellisella tavalla. Mesotasolla institutionaaliset käytänteet rajaavat saamelaisopettajien mahdollisuutta toteuttaa opetusta saamelaiskulttuurin lähtökohdista käsin. Toisaalta opettajat ovat aktiivisia toimijoita ja toteuttavat proaktiivista toimijuutta tilanteissa, joissa rikkovat koulun perinteisiä käytänteitä, ja tekevät toisin kuin tavallisesti oli totuttu tai on ollut tapana koulun asettamissa raameissa.

Saamelaisopetusta suomalaisessa koulussa – toiseutta ja eroja

Diskursiiviset rakenteet eli puhuttu todellisuus ja institutionaaliset käytänteet asettavat saamelaisopetuksen toisen asemaan erontuottajina. Aineistostani nousi esiin eronteko saamelais- ja suomalaisopetuksen välillä. Eroja suomalaisopetukseen rakensivat myös saamelaisopettajat itse verratessaan saamelaisopetuksen ja suomalaisopetuksen asemaa ja erilaisuutta. Aineistostani kumpuaa kokemus siitä, että he saamelaisopettajina eivät ole yhdenvertaisia suomalaisopettajien kanssa ja että heidän autonomiansa opettajina oli rajattumpaa kuin suomalaisten kollegoidensa. Saamelaiskulttuurin arvojen ottaminen opetuksen lähtökohdaksi on opetussuunnitelman tasolla rajattu pois tai se laajentuu suomalaisten arvojen huomioon-ottamisen rinnalle. Näin ollen saamelaisopettajat ajautuvat tilanteisiin, joissa joutuvat puolustautumaan ja selittämään itseään sekä valintojaan. He asettautuvat myös kilveksi saamelaisoppilaiden ja suomalaisen systeemin välille toimien kulttuurisina välittäjinä.

Vaikka saamelaiskulttuuri ja suomalaiskulttuuri ovat luonnollisestikin erilaisia, kielivät eronteot mielestäni siitä, että eroja käsittelevä ajattelu hallitsee koulun maailmassa ja synnyttää toiseuden positioita. Riitaoja (2013) toteaa, että koulun tehtävä on sinällään ristiriitainen: samalla, kun se tuottaa hierarkioita, tavoittelee se yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuuden tavoitteen ja hierarkioiden tuottamisen välille syntynyt jännite tulisikin tiedostaa ja kuvata esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa. Koulun muutoksen tulisi alkaa ihmisyyttä ja eroja koskevien käsitysten muuttamisesta. Normina pidetyt jaot ja hierarkiat tulisi ymmärtää tuotettuina, poliittisina ja vallankäytön keinoi-

na. (Riitaoja 2013, 364–366.) Tämä vaatisi opettajilta ja koulujen johtajilta tiedostavuutta ja avointa keskustelua koulussa vallitsevista käytännöistä eri toimijoiden näkökulmista. Tällainen avoin arvotyö on moninaisten yhteisöjen toimintaedellytyksen varmistamiseksi ensiarvoisen tärkeää.

Koulun rakenteet tuottavat eroja ja toiseutta. Siitä huolimatta koulun virallisena tavoitteena on olla myös paikka, jossa korostuvat yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. UNESCO ja Yhdistyneet Kansakunnat ovat useissa eri ihmisoikeuksia koskevissa julistuksissaan ja sopimuksissaan painottaneet oikeutta osallisuuteen ja yhdenvertaisuutta (esim. YK:n Alkuperäiskansojen oikeuksien julistus 2007; YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus 1948; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on inklusiivinen, osallistava ja kaikille yhteinen koulu. Koulujen toimintaa ohjaavat viralliset säädökset, kuten perusopetusta koskeva lainsäädäntö sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ovat lähtökohdiltaan osallisuuteen kannustavia, sen mahdollistavia ja sitä edistäviä normeja. (Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Suomen perusopetuslaki 1998/628; ks. myös Seppälä-Pänkäläinen 2009, 5.)

Kouluyhteisön hyvinvoinnin johtaminen on ajankohtainen aihe uuden opetussuunnitelmamuutoksen kynnyksellä. Vuonna 2016 voimaan astuva opetussuunnitelmassa korostetaan yhtenä oppivan yhteisön osa-alueena hyvinvointia ja turvallisuutta. Opetuksen järjestämisen yhteiskunnallisena tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Näin ollen opetuksen tulisi lisätä inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka kasvattavat yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia sekä kehitystä. (Opetushallitus 2014.)

Toisen asemasta vapautuakseen tulisi tiedostua myös henkilökohtaisella tasolla. Toisen rooli ei ole ainoastaan annettua, vaan se on jossain määrin myös omaksuttua. Paolo Freire (2005) puhuu sorretusta, jonka rinnastan *Toiseen*. Freiren mukaan *Toisen* tulisi vapautua sisäisestä dualismista, joka estää häntä toimimasta. Sorron olosuhteissa muodostettu kuva on ulkoapäin omaksuttu käsitys itsestä. Tiivistetysti tähän liittyy käsitys itsestä alempiarvoisena ja huonompana, toisena olemiseen tottuneena. Vapautuminen edellyttää ihmisen mieleen rakennetun sortaja-sorrettu-dualismin purkamista. Sorretun tulee tiedostua ja tunnistaa itsensä olentona, joka on

omaksunut sortajan käsitykset itsestään osaksi minäkuvaansa ja asettanut sortajan ihmisyyden malliksi. Kriittinen tiedostaminen on sekä sortajan että oman toiminnan tarkastelemista entistä objektiivisemmin. Kriittinen tiedostaminen rakentaa myös reittejä proaktiiviselle toimijuudelle. Tarkastelun seurauksena sorrettu havaitsee itsensä sortajan vastavoimana ja alkaa havaita myös sortavan todellisuuden rakenteita. (Hannula 2005, 53–57.) Puhutaan identiteettityöstä, jossa etnosentrismistä luovutaan ja kehitytään kohti globaalia, ihmisoikeudellista identiteettiä (Banks 2006, 132–142). Tässä suhteessa tutkimukseni puhuu voimaantumisen ja tiedostamisen puolesta. Opettajat tiedostavat tekijät, jotka estävät saamelaisopetusta kehittymästä, mutta ovat toistaiseksi suhteellisen voimattomia tekemään pieniäkään muutoksia, koska tuki ja järjestelmä jättävät saamelaisopettajan verraten yksin koulujärjestelmän sisään.

Valtion, kuntien ja yksittäisten koulujen tasolla tulisi varmistaa, että saamelaisopettajien ääni ja toiveet tulevat kuulluiksi opetuksessa ja kasvatuksessa. Tärkeää olisi myös saamelaisten vanhempien kuuleminen. Kun etnisillä vähemmistöillä on todellinen mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, tuntuu ympäröivä yhteiskunta tutummalta, moniäänisemmältä ja turvallisemmalta. Tällöin syntyy mahdollisuus aitoon dialogiin, jossa ajatusten vaihtaminen on turvallista ilman ristiriitojen kärjistymistä konflikteiksi. Mitä paremmin henkilö kokee itsensä tulevan kuulluksi, sitä kiinnostuneempi hän on etsimään ratkaisuja. Mikäli ympäristö ohittaa yhteisön näkökulmat usealla eri elämänalueella, voivat näkemykset jyrkentyä ja dialogin mahdollisuus livetä kauemmaksi. (Ekholm & Salmenkangas 2008.)

7.2.2 Saamelaisopetuksen työn muutos ja kehittyminen

Assimilaatiosta kohti saamelaisopetusta

Saamelaisopetus on kehittynyt viime vuosikymmeninä verrattuna tilanteeseen, jolloin saamelaisiin kohdistuneen opetuksen tavoitteena oli assimilaatio suomalaiseen yhteiskuntaan. Saamen kielen status on kohentunut ja useat haluavat elvyttää menetetyn kielen takaisin käyttöönsä. Toisaalta taas kielen käyttö arkisissa tilanteissa on kaventunut, mikä heijastuu saamenkieliseen opetukseen siten, että oppilaiden kielitaito ei ole yhtä vahva kuin ennen.

Opettajien käsitysten mukaan saamelaisopetuksen asema koulujen sisällä on parantunut siitä, mitä se on aikaisemmin ollut. Voi siis tulkita koulukulttuurin muuttuneen positiiviseen suuntaan, vaikkakin parannettavaa on.

Oppimateriaalia on opettajien mukaan paremmin kuin aiemmin, mutta silti sitä on vähän verrattuna suomenkieliseen oppimateriaaliin. Oppimateriaali myös on osin vanhentunutta ja saamelaisopetukseen sopimatonta.

Saamelaisopettaja ja saamelaisopetus kulttuurisena välittäjänä

Koulun muutos on hidas prosessi. Vallitsevat toimintamallit, perinteet ja tavat ohjaavat sitä, millaiset toiminnot koulussa ovat mahdollisia. Koulukulttuuri on verrattain pysyvää. Koulu muuttuu hitaasti ja muutosta ohjaa dynaamisen tasapainon periaate, jonka mukaan kulttuurit säätelevät itseään. Niillä on keinonsa suojautua sisäistä ja ulkoista muutoksen uhkaa vastaan. (Kemmis & Heikkinen 2012, 300–301.) Yksittäiseen kouluun sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että muutos on mahdollista, mutta muutos tapahtuu hyvin hitaasti. Konkreettisen muodon tämä dynaamisen tasapainon vaatimus saa huomautuksissa, joissa todetaan ”täällä on aina tehty näin”. Koulussa toimivat ihmiset mukautuvat koulun vakiintuneisiin tapoihin ja järjestykseen. Koulussa vallalla oleva opettajakulttuuri asettaa puitteet yksittäisen opettajan toiminnalle. Tutkimukseni perusteella saamelaisopettajien mahdollisuus toteuttaa saamelaispedagogisia käytänteitä on toisaalta suuri, mutta toisaalta kapea. Voisi sanoa, että liikkumavara riippuu tilanteesta, ja siitä johtuen opettajat eivät täysin varmasti voi aina ennakoida, sopivatko heidän ratkaisunsa koulun kulttuuriin.

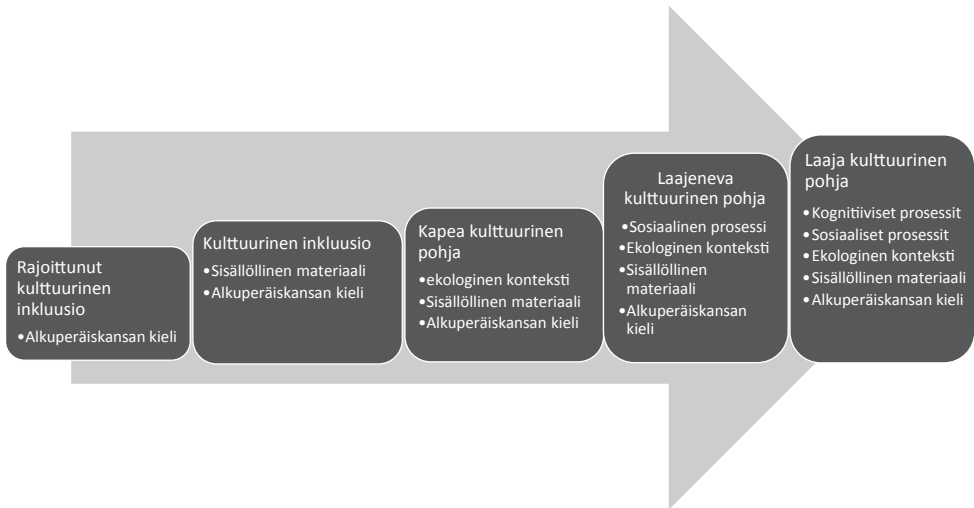
Gayn (2000) mukaan opettajien tulee ymmärtää, millä tavoin kulttuuri vaikuttaa luokan dynamiikkaan. Opettajan tulee luoda oppimisympäristö, joka heijastaa kulttuurista moninaisuutta sekä opastaa oppilaansa kriittiseen kulttuurisiin konflikteja koskevaan dialogiin. Opetuksen pohjana tulisi käyttää kulttuurille ominaisia tietämisen, ajattelemisen, puhumisen, tuntemisen ja käyttäytymisen tapoja. Tavoitteena tulisi kasvattaa kulttuurisesti moninaisia oppijoita, jotka ovat varmoja omasta kulttuuri-identiteetistään, kunnioittavat muita kulttuureja, luovat positiivisia kulttuurit ylittäviä suhteita ja välttävät ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja rasismia. (Gay, 2000, 42–43.)

Kulttuurisena välittäjänä opettajan roolina on tukea ja auttaa oppilaitaan elämään ja tuntemaan omaa kulttuuriaan antaen samalla oppilaille valmiuk-

sia toimia ja menestyä siinä länsimaisessa kulttuurissa, mikä heitä ympäröi. Alkuperäiskansaopettajat kulttuurisina välittäjinä pystyvät edistämään oman kansansa etua opetusmenetelmillään ja löytämään tasapainon eri tavoitteiden, kuten kulttuurin ja kielen säilyttämisen sekä taloudellisen kehityksen, välillä. Tällaiset opettajat paikantuvat luonnostaan kahden erilaisen, keskenään jännitteisen maailman väliin: alkuperäiskansojen perinteisiä arvoja, kieltä, kulttuuria, identiteettiä ja maata painottavan kulttuurin sekä kapitalismia ja individualismia painottavan länsimainen kulttuurin välille. (Kitchen, Hodson & Raynor 2012; Stairs 1995.)

Stairsin (1995, 147) mukaan kulttuurisena välittäjänä toimivan opettajan on oltava herkkä havaitsemaan, mikä on kullekin oppilaalle parhain tapa oppia ja millaista tukea oppilas tarvitsee. Alkuperäiskansaopettajan tai alkuperäiskansaoppilaita opettavan opettajan työssä on kyse näin olleen myös pedagogisesta kohtaamisesta. Myös maorien alkuperäiskansan koulumenestystä koskevat tutkimukset painottavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä. (Bishop ym. 2003, 4–5.) School for All -hankkeen yhteydessä tehdyssä tutkimuksessa saamelaisalueella työskentelevät opettajat korostavat kokonaisvaltaista otetta, jolla vastata oppilaiden tarpeisiin. Tämä edellyttää vilpittömää halua oppia tuntemaan jokainen oppilas. Kohtaaminen ei edellytä erityispedagogista osaamista, vaan monipuolisia pedagogisia taitoja yhdistettyinä vahvaan vuorovaikutukseen. (Väyrynen & Rahko–Ravantti 2014.) Pedagogisia kohtauksia voidaan pitää eettisinä, vastaanottavaisina ja muuttuvina tiloina, joissa opettajan, oppilaan ja ympäristön vuorovaikutus mahdollistaa yllätykset ja vastavuoroisen oppimisen. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta pedagoginen kohtauksissa oppijoina ovat sekä opettaja että oppilas. Kohtaaminen edellyttää pysähtymistä, dialogia, erilaisten ajatusten etsimistä, omien näkemysten kyseenalaistamista ja erilaisiin elämismaailmoihin paneutumista niin opettajan ja oppilaan välisessä kohtauksissa kuin opettajan ja muiden asiantuntijoiden välisissä kohtauksissa. Näkemykseni mukaan kulttuurisina välittäjinä toimivien opettajien tehtävä olisi antaa oppilailleen sekä juuret että siivet. Juuret ymmärrän tietoisuutena omasta historiasta ja taustasta, siivet mahdollisuuksina tulevaisuudessa valita sellaisia koulutuspolkuja, joihin he itse haluavat ja joita he pitävät mielenkiintoisina.

Kuviossa 4 esittelen Arlene Stairsin (1995) kehittelemän kulttuurisena välittäjänä toimivan opetuksen mallin.



KUVIO 4. Opetus kulttuurisena välittäjänä (Stairs 1995)

Kuvion perusteella Suomen saamelaisopetus operoi osin kapealla kulttuurisella pohjalla, mutta aineistoni perusteella voisoin sanoa sen operoivan tilanteisesti myös laajalla kulttuurisella pohjalla. Haasteena mielestäni on, kuinka opetusta voitaisiin kehittää niin, että se pääsääntöisesti toteutuisi laajalla kulttuurisella pohjalla, jossa huomioidaan kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit, ekologinen konteksti, sisällöllinen materiaali ja alkuperäiskansan kieli.

7.2.3 Saamelaisopetuksen kehittäminen

Saamelaisopetuksesta ja sen kehittämisestä käydään Suomessa varsin vähän julkista saamelaispoliittista keskustelua. Näkemykseni mukaan tämän poliittisen debatin puute heikentää koulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. *Agenda setting* -teorian mukaan mediajulkisuus ei vaikuta siihen, miten ihmiset ajattelevat asioista vaan siihen, mitä asioita ajatellaan (Lyytimäki 2009).

Saamelaisopetuksen näkymättömyys on siis ongelmallista myös kehittymisen näkökulmasta. Meneillään oleva saamen kielen elvyttämissuunnitelman soisi saavan lisähuomiota myös saamelaisopetuksessa. Viime aikojen valtakunnallisessa poliittisessa keskustelussa korostettu saamen kielen tilanne ja sen elvyttämistarpeet ovat tuoneet laajempaan tietoisuuteen uhanalaisen saamen kielen tarpeet.

Vahvuuksien korostamiseen keskittyvä näkökulma avaa mahdollisuuden tulevaisuuden kehittämistyölle. Koulun kehittäminen toimii voimavarana saamelaisyhteisön hyvään tulevaisuuteen. (Ks. esim. Balto 2008; Battiste 2002.) Voimaantuminen mielletään alkuperäiskansan hyvinvoinnin keskeisenä mittarina (ks. Smith 2003). Alkuperäiskansakontekstissa voimaantunut koulu painottaa opettajien sosiaalista vuorovaikutusta ja sen hyödyntämistä koko koulun kehittämisen tarpeisiin. Mikäli sosiaalinen vuorovaikutus toimii luottamuksellisella ja empaattisella tasolla, myös sisäinen kehittyminen – oppiminen toinen toisilta ja hiljaisen tiedon siirtäminen – on mahdollista. (Vrt. Nonaka & Takeuchi 1995; Goleman 1997; Heikkilä & Heikkilä 2005.)

Saamelaisopetuksen kontekstissa osallisuuden ja yhdenvertaisuuden toteuttaminen tarkoittaa sitä, että saamelaiset voisivat olla osallisia ja vaikuttaa opetuksen suunnitteluun aina perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista paikallisen tason suunnitelmiin saakka ja että saamen kieli ja saamelaiskulttuuri ja sille ominaiset tietämisen ja tiedon tuottamisen tavat tulisivat huomioituiksi kouluissa ja opetussuunnitelman tasolla. Osallisuus tarkoittaisi myös saamelaisopetuksen laajempaa itsemääräämisoikeutta ja parempaa resursointia.

Ymmärrän käsitteen kulttuurisena välittäjänä toimivasta opettajasta linkittyvän kasvatustieteen tieteenalalla käytävään keskusteluun interkulttuurisuudesta ja kriittisestä monikulttuurisuudesta. Banksin (1999) mukaan interkulttuurisesti pätevän ihmisen osaamista on taito olla kriittinen, taito nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta sekä taito asettua toisen asemaan ja tuntea myötätuntoa. Interkulttuurisuus-termiä käytetään usein monikulttuurisuuden rinnalla, mutta se käsitetään usein monikulttuurisuus-käsitettä laajemmaksi, koska se sisältää niin vähemmistöjen kuin enemmistöjenkin kasvatuksen yhteiskunnassa. Interkulttuurisuudella viitataan aktiiviseen ja positiiviseen kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen,

jolloin rakentavin vaihtoehto on dialogi ja toisilta oppiminen. Enemmistön kohdalla on kyse monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppimisesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta. Vähemmistön kohdalla kyse on niiden tietojen ja taitojen oppimisesta, jotka ovat edellytyksenä enemmistökulttuurissa menestymiselle. (Cushner 1998; Räsänen 2002; Sitomaniemi-San 2009.) Saamelaisen vähemmistön kohdalla ei kuitenkaan usein ole huolena se, etteivätkö saamelaiset menestyisi enemmistökulttuurissa vaan siitä, siirtyvätkö ja säilyvätkö perinteiset kulttuuriset taidot. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteissa on mietittävä, keskitytäänkö vain erilaisuuksiin ja konflikteihin vai tuodaanko esille ryhmien välinen yhteistyö, vastuu ja rauhanomainen ongelmien ratkaiseminen. (Räsänen 2000, 12; Sitomaniemi-San 2009.) Interkulttuurisen kompetenssin painottaminen ja kriittinen monikulttuurisuus kasvatuksessa ovat reflektioon ja transformaatioon pyrkiviä suuntauksia, joiden painottaminen yleisesti opettajankoulutuksessa antaisi opettajille paremmat työkalut kohdata saamelaisuutta ja myös muita kulttuureja kouluissa.

Vuonna 2016 voimaanastuva opetussuunnitelma painottaa interkulttuurisia käytänteitä. Tämän uudistuksen myötä paikallista vastuuta ja kuntien roolia tulisi avata. Paikallisella tasolla kunnilla on itsehallinto ja saamelaiset ovat saamelaisalueen kuntien vastuulla saamelaisten kotiseutualueella ja muualla Suomessa. Saamelaiskäräjien vastuualuetta saamelaisopetuksen suhteen tulisi tarkastella ja painottaa proaktiivisen toimijuuden merkitystä yhteisöä voimauttavana elementtinä. Tällä hetkellä saamelaiskäräjien lausunnoissa todetaan, että vastuu saamelaisopetuksen kehittämisestä ei ole kenelläkään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ettemmekö itse tätä vastuuta voisi itsellemme ottaa. Reaktiivisesta proaktiiviseksi siirtyminen tarkoittaa vastuunotto itsestään ilman, että sille tarvitsee odottaa kenenkään muun lupaa (Smith, G. H. 2000). Saamelaisilla alkuperäiskansana on lupa edistää koulutustaan. Se vaatii niin sisäisten kuin ulkoistenkin rakenteiden tarkastelua sekä negatiivisuudesta ja uhriastelemasta luopumista ja positiivisen asenteen haltuunottoa. Tällä en kuitenkaan viittaa pelkkään saamelaisyhteisöön vaan yleiseen ilmapiiriin. Maria Battiste (2002) toteaa osuvasti, että koulu-uudistuksen kehittämisessä paras lähtökohta on keskittyä enemmän kahden erilaisen tietojärjestelmän yhteneväisyyksiin kuin eroavaisuuksiin.

“Focusing on the similarities between the two systems of knowledge rather than on their differences may be a more useful place to start when considering how best to introduce educational reform. [Kun pohditaan koulutus uudistusta, parempi lähtökohta on keskittyä kahden eri tietojärjestelmän yhtäläisyyksiin kuin eroihin.]” (Battiste 2002, 11).

Kouluissa muutos voisi lähteä pienistä suurista teoista. Opettajien olisi saamelaisuuden ja suomalaisuuden vertailussa usein esille tulevien vastakkaisuuksien sijaan hyvä pyrkiä rinnakkaisuuteen. Vastakkaisuudelle ominaista on, että toinen määritellään puuttuvien ominaisuuksien valossa, jolloin määrittelytkin voivat olla negatiivisia. Vastakohtaisuuksien avulla tapahtuva määrittely johtaa helposti myös yhteisötasolla negatiivisen tunnustuksen kierteeseen, jolloin tunnustusta ei anneta. Kun tätä tarkastellaan ryhmien välisestä näkökulmasta, se ei johda mihinkään. Sitä vastoin ajatus rinnakkaisuudesta sisältää ajatuksen vastavuoroisen tunnustuksen antamisesta ja saamisesta, jolloin voi muodostua positiivinen tunnustuksen kehä. Rinnakkaisuuden tunnustaminen sisältää arvostuksen antamisen toiselle. (Erkkilä 2005, 95–96.)

Opetussuunnitelmauudistuksen 2016 myötä opetus suuntaa monialaisiin ainekokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen, jossa myös arjen taidot ovat mukana. Saamelaiskulttuurin näkökulmasta uudistus on toivottava. Tässä uudistuksessa myös saamelaisopettajat voisivat toimia voimavarana ja toisaalta saada vahvistusta oman opetuksensa toteuttamiseen.

Saamelaisopettajien koulutuksessa tulisi huomiota kiinnittää erityisesti opettajien omien koulukokemusten reflektointiin ja uudenlaisen opettajuuden mallin omaksumiseen, jossa opettaja ei ole enää keskiössä.

7.3 Laavumalli – lääkintäkehän soveltaminen saamentutkimukseen

Lääkintäkehän voisi jatkossa muokata myös laavun tai kodan malliin. Laavumallia on aikaisemmin käytetty kuvaamaan saamelaisten perinteistä verkostoa, ja laavu on tässä yhteydessä kuvastanut verkostodiagrammia (Henriksen 1999). Saamelaisen poronhoitokulttuurin yksi selkeimmistä tunnusmerkeistä on laavu. Laavu on sidoksissa etenkin poronhoitokult-

tuuriin ja jutaavaan elämäntapaan, sillä se on ollut helposti siirrettävissä paikasta toiseen.

Laavuun astutaan oviaukosta (*uvssoŧ*). Laavun keskellä on kivin reunustettu *árran* eli tulisija ja sen yläpuolella *reahpenráigi* eli aukko, josta savu menee ulos. Árraniin voisi sijoittaa tutkimuksen aiheen. Tuli on tärkeä elementti saamelaiselle, ja sitä on kunnioitettava ja hallittava. Täten árraniin sijoittuu tutkijan vastuu eettisistä kysymyksistä ja aiheen eettisestä käsittelystä. Tärkeää on myös se, että tutkijana hallitsee tutkittavan osa-alueen.

Loitot eli *loaiddut* ovat eteisen ja *posion* väliin jääviä alueita, joissa oleskellaan. Loitossa jokaisella on oma tietty paikkansa: yleensä laavun emäntä istuu vasemmalla puolella, posion vieressä ja isäntä oikealla puolella. Vieraat ja rengit istuvat yleensä lähellä oviaukkoa.

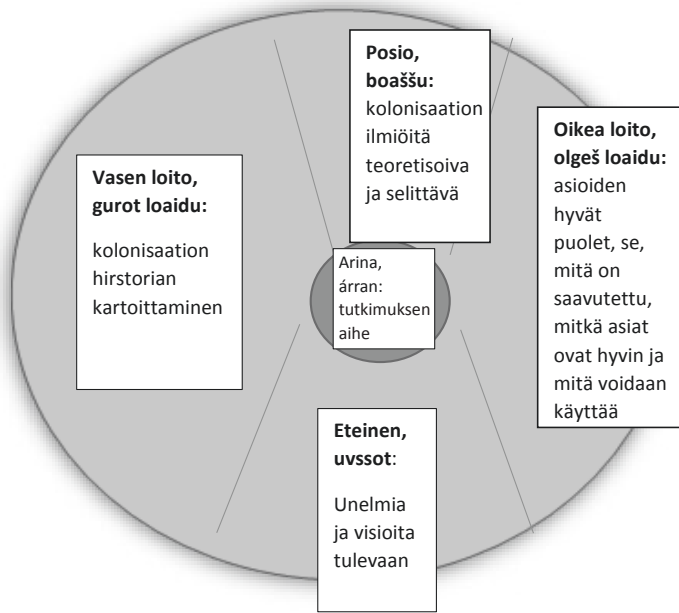
Vasemmanpuoleisessa loitossa voisi sijaita kolonisaation historian kartoittaminen ja se, millaisena se tänä päivänä näyttäytyy.

Loitosten välissä on *posio*. *Posio* eli *boaššu* on laavun perällä ja sen pitää osoittaa aina pohjoiseen. *Posiota* pidetään pyhänä paikkana ja sen läpi kulkevista vältetään. Posiossa säilytetään yhteisiä tavaroita, kuten ruokia, astioita ja aseita. Turvekammissa, joka oli pysyvämpi asumus, *posioon* kuului myös takaovi, josta miehet lähtivät metsästämään ja uhritoimituksiin. *Posion* kautta sisään tuotiin riista, ja siellä säilytettiin muun muassa noitarumpua. *Posio* oli paikkana sallittu vain miehille, vaikka sitä hallitsi feminiininen jumaluus.

Posiossa voisi teoretisoida ja sanoittaa kolonisaation ja assimilaation seurauksia ja kokemuksia. Olen sijoittanut tämän aihealueen tietoisesti pyhään *posioon*, sillä tätä aihealuetta on tutkimuksellisesti tai julkisessa keskustelussa valotettu melko vähän saamelaisten keskuudessa. Kielen menettäminen, asuntolamuistot ja etnisiteetistä johtuva alempiarvoisuus ovat usealle saamelaiselle ja muillekin alkuperäiskansoille tuttuja kokemuksia (ks. esim. Aikio 1988; Isaksson 2001; Rasmus 2008a).

Oikeanpuoleisessa loitossa tuodaan esille asioiden hyvät puolet eli se, mitä on saavutettu, mitkä asiat ovat hyvin ja mitä voidaan käyttää voimavarana tulevaan.

Eteinen eli *uvssoŧ* on árranin ja oven välissä oleva alue. Tässä säilytetään yleensä puita ja myös vieraat odottavat tässä kohtaa sisään kutsua. Kun saavutaan *eteiseen*, on aika lausua unelmia ja visioida tulevaisuutta, samoin kuin eteisessä on tapana ennen ulko-oven avaamista toivoa hyvää säätä.



KUVIO 5. Laavumalli

7.4 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tämä tutkimus on kuvaus Suomen saamelaisopetuksen haasteista, jotka heijastuvat saamelaisopettajien päivittäiseen työhön ja heijastavat myös sitä, millaisena saamelaisopetuksen tilanne näyttäytyy tällä hetkellä.

Tässä tutkimuksessa olen huomionut tutkimuskohteena olevan oikeuden vapaaehtoisen ja tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen antamiseen (*free, prior and informed consent*), mitä voidaan pitää alkuperäiskansaa koskevassa tutkimuksessa eettisen tutkimuksen kivijalkana (Kuokkanen 2009, 127). Kysyessäni opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseen kerroin heille tutkimukseni lähtökohdista ja tavoitteista selittäen, miksi tahdon tutkimuksen tehdä. Koko tutkimuksenteon prosessin ajan ajatuksenani on ollut se, että tutkimuksen tekotavan ja itse tutkimuksen on oltava sellaisilla menetelmillä tehty ja sellaisella kielellä kirjoitettu, että myös saamelaisyhteisö sen voi hyväksyä ja siitä hyötyä.

Tutkimukseni uskottavuutta arvioidessa keskiöön nousevat tavat, joilla tutkimus on toteutettu, tutkimusprosessi kuvailtu ja tutkimuksen tulokset käsitelty (ks. Suoranta 2000). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusaineistoni hankinnan ja analyysin vaiheet tarkasti. Uskottavuutta voi tässä tutkimuksessa heikentää se, että en ole erikseen koodannut haastateltavieni sitaatteja. Tätä valintaa perustelen sillä, että kysymyksessä on pientä yhteisöä, saamelaisia, koskeva tutkimus. Myös saamelaisopettajina toimivat henkilöt ovat yhteisön sisällä ja yleisesti tunnetut, kuten on tavallista pohjoisen pienillä paikkakunnilla. Sitaattien koodaaminen siten, että yhden haastateltavan kuvaukset voitaisiin yhdistää vastaajakoodin avulla, olisi saattanut johtaa haastateltavan tunnistamiseen. Saamelaistutkijana keskeisenä uskottavuuteen liittyvänä kysymyksenä nousee, onko tutkimukseni sellainen, jonka tutkimuksen informanteina olevat saamelaisopettajat pystyvät hyväksymään ja olenko osannut tulkita heidän sanomaansa oikein (ks. Bagele 2012; Kovach 2010; Kuokkanen 2009; Tuhiwai-Smith 1999). Tämän varmistamiseksi olen antanut heidän lukea ja kommentoida omia sitaattilainauksiansa sekä muokannut ne siten, että heitä ei ole mahdollista tunnistaa. Olen saanut haastateltaviksi henkilöitä, joilla on paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Siinäkin mielessä arvioin saamani tutkimusaineiston olevan perinteisten luotettavuuden kriteereiden valossa riittävää ja kattavaa (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Tutkimusaineistoni on siinä mielessä arvokas, että tulosten totuudellisuus (Shenton 2004) on varmistettu. Tulokset vastaavat tutkimushenkilöiden käsityksiä, enkä kokenut kenenkään kaunistelleen vastauksiaan. Tässä kohtaa oma vastuuni tutkijana on ollut käsitellä aineistoa haastateltavien kokemuksia kunnioittaen. Olen kuvannut omaa tutkijanpositiota jo aiemmin sekä pyrkinyt tuomaan omat ennako-oletukseni julki. Nämä ennako-oletukseni ovat väistämättäkin ohjanneet myös tutkimuksen teon aikana tekemiäni valintoja, mutta valintojeni ja oman taustani suhteen olen pyrkinyt olemaan avoin ja tulkitsemaan opettajia nimenomaan saamelaiskulttuurin kantajina ja saamelaisesta näkökulmasta.

Tutkimukselle on monesti ominaista, että sillä voidaan harvoin päästä kovin syvälle tutkittavaan ilmiöön, eikä ilmiötä onnistuta kuvaamaan raportissa täysin sellaisena kuin se tutkimustilanteessa ilmenee. Täten voi sanoa, että tutkimus ei koskaan voi tuottaa täydellistä ymmärrystä asioista (Eskola

& Suoranta 2000, 219–222). Koska tässä tutkimuksessa on mahdollisuus käsitellä vain rajattua saamelaisopetuksen aihealuetta, on selvää, että paljon tärkeää jäi kuvaamatta ja tutkimatta. Tästä on tulevaisuudessa hyvä jatkaa. Tutkimukseni onnistui mielestäni antamaan riittävän peruskuvauksen siitä, mistä pitikin, eli saamelaisopettajien arjesta sekä saamelaisopetuksen ja suomalaisen koulukulttuurin kohtaamisesta.

Tässä tutkimuksessa eettiset näkökulmat ja luotettavuuden arviointi liittyvät toinen toisiinsa. Yleistettävyyys ja siirrettävyys (ks. esim. Shenton 2004) eivät ole tämän tutkimuksen kannalta kovinkaan relevantteja, joskin työlläni on yhtymäkohtia aikaisempaan saamelaisopetusta koskevaan tutkimukseen (ks. Keskitalo 2010). Tulosten merkittävyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2002) luotettavuuden osoittimena tuskin voi tämän tutkimuksen osalta kiistää. Luotettavuuden takaamiseksi ei riitä pelkästään monipuolinen ja laaja aineisto, vaan luotettavuus rakentuu tutkimuksen eri osa-alueiden vuoropuhelusta sekä tutkimusprosessin huolellisesta kuvauksesta (Creswell & Miller 2000, 128; Hyytiäinen 2003, 217; Tobin & Begley 2004, 394; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–139.)

7.5 Jatkotutkimustarpeet

Saamelaisyhteisö tarvitsee lisää tutkimusta ja etenkin tutkimusta, joka kumpuaa saamelaisen yhteisön tarpeista. Tutkimuksen tehtävänä pitäisi olla vahvistaa, ei lannistaa. Koulun ja opetuksen saralla tehtävää ja tutkittavaa on paljon. Etenkin toimintatutkimuksen keinoin on mahdollista juurruttaa uusia toimintatapoja koulun arkeen, tällä tavoin saamelaispedagogiikan toimintamalleja voisi paremmin sisällyttää koulun käytäntöön. Tärkeää olisi myös saamelaispedagogiikan täydennyskoulutus sekä saamelaisille että muillekin pohjoisen kouluissa ja Suomessa saamelaislapsia opettavissa kouluissa toimiville opettajille.

Olen tutkimuksessani esitellyt Suomen saamelaisopetusta opettajien kokemana. Tutkimuksessani lähestytään saamelaisopetusta erityispiirteitä esittelemällä. Jatkossa esittelemiäni teemoja on tarkoituksenmukaista lähteä syventämään tutkimuksen avulla. Erityisesti erityispedagogiikkaan liittyvät

pedagogiset haasteet ja ongelmat ovat yksi alue, johon voitaisiin tutkimuksen avulla löytää kehittäiskeinoja. Erityispedagogisten kysymysten ratkaisun tarve on korostuneempi uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) uudistumisen myötä. Lain tarkoituksena on edistää oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2.1§, 2.2§.)

LÄHTEET

- Abercrombie, Nicholas, Hill, Stephen & Turner, S. Bryan. 2000. *Dictionary of Sociology*. Lontoo: Penguin Books.
- Ahonen, Arto. 2010. Psychosocial well-being of schoolchildren in the Barents region: a comparison from the northern parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Doctoral Dissertation. Acta Universitatis Lapponiensis 173. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Ahonen, Arto. 2012. Opiskelijavalinnat pohjoisen nuorten elämää suuntamassa. Teoksessa A. Lauriala (toim.) *Koulu ja pohjoiset pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 86–104.
- Ahmed, Sara. 1998. *Differences that matter: feminist theory and postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmed, Sara. 2000. *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Aikio, Aimo. 2001. Sámi skuvla-mággakultuvralaš servodaga skuvla? Teoksessa V. Hirvonen (toim.) *Sámi understanding and sámi education*. Nordic sami educational resech conference Kautokeino Noverber 7 th-9th 2001. SUC-report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla/ Samisk högskole, 66–70.
- Aikio, Aimo. 2007. Saamelainen elämänpolitiikka. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Aikio, Aimo. 2008. Tarinat identiteetin luojina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Suomen museoliiton julkaisuja 58. Helsinki: Suomen Museoliitto, 139–144.
- Aikio, Aimo. 2010. Olmmošhan gal birge. Áššit mat ovddidit birgema. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Aikio, Marjut. 1988. Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910 – 1980. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. *Juridica Lapponica* 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Pohjoismaisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Anár: Sámi Parlamentaralaš Ráddi/ Sámediggi.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua- kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä. Teoksessa A. Aikio & J. Ylikoski (toim.) *Sámit, sánit, sátnehámit*. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. Beavve 2007. Helsinki: Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 253, 73–84.

- Alanen, Riikka, Huhata, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Ylönen, Sabine. 2011. Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediassa kieltenopettamisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa*. AFiNLAN vuosikirja 2011. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 69. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys, 23–39.
- Alasuutari, Pertti. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anaya, James. 2011. The situation of the Sami people in the Sápmi region of Norway, Sweden and Finland. Human Rights Council. <http://unsr.jamesanaya.org/country-reports/the-situation-of-the-sami-people-in-the-sapmi-region-of-norway-sweden-and-finland-2011>. (Luettu 21.1.2013.)
- Andreotti, Vanessa. 2011. Actionable postcolonial theory in education. New York and London: Palgrave.
- Andreotti, Vanessa. 2010. Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliot, C. Furlong & S. Issler (toim.) *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 238–250.
- Antikainen, Ari. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, Ari. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Anttila, Pirkko. 1999. Hermeneuttinen tieteenperinne. <https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/> (Luettu 10.05.2015.)
- Anttonen, Marjut. 2010. Menetetty koulunkäynti–Norjan valtion hyvitykset saamelaisille ja kveeneille. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Ashfort, B. E. 2001. Role transitions in organizational life. An identity-based perspective. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Bagele, Chilisa. 2012. *Indigenous Research Methodologies*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Baker, Michael. 2012. Modernity/Coloniality and Eurocentric education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present. *Policy Futures in Education* 10 (1), 4–22.
- Balto, Asta. 1997. Sámi mánaid bajásgeassin nuppástuvvá. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Balto, Asta-Mitkijä. 2008. Sámeoahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boastevaš buolvvaide-dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Banks, James A. 1999. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. (5. painos.). Boston, MA: Pearson Education.
- Battiste, Marie. (toim.) 2000. Introduction: unfolding the lesson of colonization. *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver/ Toronto: UBC Press.
- Battiste, Marie. 2002. *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education. A literature review with recommendations*. Prepared for the National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs and Northern Affairs Canada (INAC) Ottawa, ON. http://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf. Luettu (10.11.2015.)

- Berger, Peter L., Lucmann, Thomas & Raiskila, Vesa. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedon sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Biddle, Bruce J. 1979. *Role theory. Expectations, identities, and behaviors*. New York, NY: Academic Press.
- Bishop, Russel, Berryman, Mere, Tiakiwai, Sarah & Richardson, Cathy. 2003. *Te Kōtahitanga: The experiences of year 9 and 10 māori students in mainstream classrooms. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Bull, Tove 1994. *Språkskifte og språkbevaring blant norske kystsamer*. Teoksessa U. B. Kotsinas & J. Helgand (toim.) *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i norden. Föredrag från et forskarsymposium*. Institutionen för nordiska språk. Stockholm: Stockholms universitet, 129–139.
- Burkitt, Ian. 1991. *Social selves. Theories of the social formation of personality*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE.
- Buss, Martina & Laurén, Christer. 1997. *Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen*. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 17–25.
- Calliou, Sharilyn. 1995. *Peacekeeping action at home: a medicine wheel model for a peacekeeping pedagogy*. Teoksessa M. Battiste & J. Barman (toim.) *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: UBC, 47–72.
- Creswell, John W. & Miller Dana L. 2000. *Determining validity in qualitative inquiry*. *Theory into Practice* 39 (3), 124–130.
- Cushner, Kenneth. 1998. *International perspectives on intercultural education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. & Smith, Linda T. (toim.). 2008. *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eco, Umberto. 1995/1977. *Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään*. (Suom. Pia Mänttari, 3. PAINOS.) Tampere: Vastapaino.
- Ekholm, Elina & Salmenkangas, Mai. 2008. *Puhumalla paras. Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Sisäasianministeriön julkaisuja*. <http://www.intermin.fi/julkaisu/012008?docID=24933>. (Luettu 3.10.2015.)
- Ellsworth, Elizabeth. 1997. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann. 1998. *What is agency?* *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Eriksen, Kati. 2007. *Iešmearrideapmi hástá suverenitehta. Sárgastallan álgoálbmogiid iešmearrideamis Ovtastuvvan Našuvnnaid álgoálbmotjulggaštus -bargojoavkkus. Pro gradu –tutkielma, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Rovaniemi*.
- Erkkilä, Raija. 2005. *Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. *Acta Universitatis Ouluensis E 79*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Escola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Eteläpelto, Anneli, Heiskanen, Tuula & Collin, Kaija. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Fanon, Frantz. 1952/1967. *Black skin, white masks*. New York, NY: Grove Press.
- Fanon, Frantz. 1959. *Studies in a dying colonialism*. Harmondsworth: Penguin.
- Fanon, Frantz. 1961. *The wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin.
- Ferraro, Kennett F., Shippee, Tetyana Pylypiv & Schafer, Markus H. 2009. Cumulative inequality theory for research on aging and the life course. Teoksessa V. L. Bengtson, Siverstein, P. Merrill, M. Norella & D. Gans (toim.) *Handbook of theories of aging*. New York, NY: Springer Publishing, 413–434.
- Freinet, C. 1987 (1969). *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälaineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. (Käännös L. Oksanen.) Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, Paulo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gay, Geneva. 1995. A multicultural school curriculum. Teoksessa C.A. Grant & M.-L. Gomez (toim.) *Making school multicultural: campus and classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall, 37–54.
- Gay, Geneva. 2000. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Gadamer, Hans. 1985. *Truth and method*. (2. painos.) Lontoo: Sheed and Ward.
- Giddens, Anthony. 1984. *Constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, Henry A. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview/Harper Collins.
- Goffman, Erwin. 1971. *Arkielämän roolit*. Helsinki: WSOY.
- Goleman, Daniel. 1997. *Tunneäly. lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Gordon, Tuula. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Goulet, Linda M. & Goulet, Keith N. 2014. *Teaching each other: nehinuw concepts and indigenous pedagogies*. Vancouver/ Toronto: UBC Press.
- Guttorm, Hanna, Kesitalo, Pigga, & Bergier, Aleksandra. 2016 (in press). *Sharing reflections on the Sámi University College as a language (re)vitalization center*.
- Haantie, Terttu. 2013. *Kun ukset kiinni pantihin: tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lassi. 2004. *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Porvoo: WS Bookwell.
- Hannula, Aino. 2005. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa- systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hautala-Hirvioja, Tuija. 2013. Saamelainen kuvataide Suomessa – kolmen taiteilijasukupolven kautta tarkasteltuna. www.tahiti.fi/kirjoittaja/tuija-hautala-hirvioja. (Luettu 31.12.2013.)

- Heckhausen, Heinz & Kuhl, Julius. 1985. From wishes to action: The dead ends and shortcuts on the long way to action. Teoksessa M. Frese & J. Sabini (toim.) Goal directed behavior: The concept of action in psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 134–159.
- Heikkilä, Jorma & Heikkilä, Kristiina. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Porvoo: WSOY.
- Helander, Elina. 1991. A Saami strategy for language preservation. Teoksessa R. Kvist (toim.) Readings in Saami history, culture and language II. Umeå: Center for Arctic Cultural Research, 135–148.
- Helander, Elina. (toim.) 1996. Awakened voice: the return of Sami knowledge. Kautokeino: Nordic Sami Institute.
- Helne, Tuula 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 1123. Helsinki: STAKES.
- Henriksen, Jan Erik. 1999. Meahcis lávostallan– sámi servodaga árbevirolaš fierpmádagat. Teoksessa O.-H. Magga (toim.) Sámi dieđalaš áigečála Nr. 1. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla/ Sámi Allaskuvla, 9–17.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, Vuokko. 2003a. Mo sámáidahttit skuvlla? Reforma 97 evalueren Kárášjohka: ČálliidLágáduš.
- Hirvonen, Vuokko (toim.). 2003b. Sámi skuvla plánain ja praktihkas: mo dustet 097S hásta-lusaid? Reformma 97 evalueren. Guovdageaidnu: Čálliid lágáduš.
- Hitlin, Steven & Elder, Glen H. Jr. 2007. Agency: an empirical model of an abstract concept. *Advances in Life Course Research* 11, 33–67.
- Hoëm, Anton. 1978. Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. The active interview. *Qualitative research methods*. Vol. 37. Thousand Oaks, CA: Sage.
- hooks, bell. 1994. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York, NY: Routledge.
- Hussler, Edmund. 1995/1907. Fenomenologian idea: Viisi luentoa. (Suom. Juha Himanka, Janita Hämäläinen & Hannu Sivenius.) Helsinki: Loki-kirjat.
- Hoëm, Anton. 2003. Reserach activities concerning saami education in Norway – a survey. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikalaš sámi skuvladutkiid konfereánsa Guovdageainnus 7.-9.11.2001. Sámi understanding and Sámi education . Nordic Sami Educational Reserch Conference Kautokeino Noverber 7 th-9th 2001. SA-raporta / SUC-report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla/ Samisk högskole, 16–24.
- Isaksson, Pekka. 2001. Kumma kuvajainen. Rasismi rotututkimuksessa, rotuteorioiden saamelaiset ja suomalainen fyysinen antropologia. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Jannok Nutti, Ylva. 2010. Rípsteg mot spetskunskap i samisk matematik: lärares perspektiv på transformeringsaktiviteter i samisk förskola och sameskola. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Jauhainen, Arto. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvin vointivaltio. Suomen oppivelvollisuuslaitoksen oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja C 98. Turku: Turun yliopistopaino.
- Jauhola, Laura & Vehviläinen, Jukka. 2015. Syrjintä koulutuksessa. Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Jewenski, Mary Ann & Sotnik, Paul. 2001. Culture brokering: Providing culturally competent rehabilitation services to foreign-born persons. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange. Buffalo, NY: CIRRIE.
- Juutilainen, Sandra, Miller, Ruby, Heikkilä, Lydia & Virta, Arja. 2014. Structural racism and indigenous Health. What indigenous perspectives of residential school and boarding school tell us? A case study of Canada and Finland. *The International Indigenous Policy Journal* 5 (3). <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1184&context=iipj>. (Luettu 16.1.2016.)
- Kaartinen, Marjo. 2004. Neekerikammo. Kirjoituksia vieraan pelosta. Turku: k & h.
- Kapoor, Dip. 2009. Education, decolonization and development perspectives from Asia, Africa and the Americas. Rotterdam: Sense Publishers.
- Karhunen, Anja. 2004. Saksansuomalaisten perheiden ja lasten suomen kielen käyttö ja sen merkitys. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyysepäily Tampereella 18.–20.10.2002. Tampere: Tampere University Press, 56–66.
- Karjalainen, Reetta. 2015. Saamen kielet pääomana monikielisellä Skåbmagovat -elokuva festivaaleilla. *Jyväskylä studies in humanities* 254. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kaunisto, Saara-Leena. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”. Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. *Acta Universitatis Ouluensis E* 146. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppi, Teemu. 2015. Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Humanities* 253. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kemiläinen, Aira. 1993. Suomalaiset, outo Pohjolan kansa, Rotuteoriat ja kansallinen identiteetti. Vol. 177. Helsinki: SHS.
- Kemmis, Stephen & Heikkinen, Hannu L. T. 2012. Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Peer-group mentoring for teacher development. Milton Park: Routledge, 144–170.
- Keskitalo, Alf-Isak. 1974/1994. Research as an inter-ethnic relation. Paper delivered at the Seventh Meeting of Nordic Ethnographers Held at Tromsø Museum in Tromsø, Norway 29 August 1974. Republished at the occasion of the twentieth anniversary of the Sámi Instituhtta and the Second International Circumpolar Workshop “Skábmadiggi” Guovdageaidnu/Kautokeino, 14 December 1994. Rovaniemi: Arctic Centre University on Lapland Rovaniemi/ Sámi Instituhtta/ Guovdageaidnu Sápmi Norway, 29–30.
- Keskitalo, Jan-Henry. 1999. Sámi oahppoplánat-sámi skuvla? – Čálusráidu O97 sámi oktavuodas; temagihpa 1. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráddi.

- Keskitalo, Pigga. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustropologian keinoin. *Dieđut 1. Väitöskirja. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla.*
- Keskitalo, Pigga. 2014. Saamelaisopetuksen historia. Teoksessa. P. Keskitalo, S. Uusiautti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä.* Rovaniemi: Lapland University Press, 75–87.
- Keskitalo, Pigga & Määttä, Kaarina. 2011a. Sámi pedagogihkká iešvuodat. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Keskitalo Pigga & Määttä Kaarina. 2011b. Sámegielat álgoohpahua gielalaš iešvuodat. [The Special Features of Sámi Language Instruction at First Grades]. *Sámi diedalaš áigečála* 1/2011, 67–94.
- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2011a. How to develop indigenous peoples' education? Issues and solutions of the Sámi education. *Problems of Education in the 21st Century* 34, 34–49.
- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2011b. Toward the practical framework of Sámi education. *British Journal of Educational Research* 1 (2), 84–106.
- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2012a. Re-thinking sámi education. *Linguistics, Culture & Education* 1 (1), 12–41.
- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2012b. Sámi Education in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 329–343.
- Keskitalo, Pigga, Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2013. Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 1.
- Keskitalo, Pigga & Sarivaara, Erika. 2016. The definition and task of mediating Sámi research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *The basics of caring research.* Rotterdam: Sense Publishers, 119–136.
- Keskitalo, Pigga, Uusiautti, Satu, Sarivaara, Erika, & Määttä, Kaarina. (toim.) 2014. Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä. Rovaniemi: Lapland University Press
- Keskitalo, Pigga, Lehtola, Veli-Pekka & Paksuniemi, Merja. 2014. Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan. Teoksessa P. Keskitalo, V.-P. Lehtola & M. Paksuniemi (toim.) *Saamelaisen kansanopetuksen ja koulukäynnin historia Suomessa.* Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 13–29.
- Kitchen, Julian, Cherubini, Lorenzo, Trudeau, Lyn & Hudson Janie M. 2009. Aboriginal education as cultural brokerage. *New aboriginal teachers reflect on language and culture in the classroom.* *McGill Journal of Education* 44 (3), 355–375.
- Kitchen, Julian, Hodson, John & Raynor, Marg 2012. Indigenous teacher education as cultural brokerage: A university/First Nations partnership to prepare Nishnawbe Aski teachers. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* 12 (1), 119–134.
- Kivirauma, Joel. 2012. Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 345–366.
- Koponen, Heini. 2004. Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu – Mitä kaikkea se sisältää. Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et praxis.* Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html

- Korkeakoski, Esko. 1997. Saamelaisten koulutuksen tila peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 5/97, Helsinki: Opetushallitus.
- Korpinen, Eira. 2007. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 36–48.
- Korva, Minna-Maarit. 2012. Romanit ja saamelaiset yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Pro-gradu tutkielma, Kasvatustieteen tiedekunta, Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Kovach, Margaret E. 2010. Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts. Toronto: University of Toronto Press.
- Kuikka, Martti, 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kumpulainen, Kristiina, Krokfors, Leena, Lipponen, Lasse, Tissari, Varpu, Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.
- Kuokkanen, Rauna. 2002. Alkuperäiskansojen diskurssi ja dekolonisaatio. Teoksessa S. Lakomäki & M. Savolainen (toim.) Kojootteja, Sulkapäähineitä, uraankaivoksia. Pohjois-Amerikan intiaanien kirjallisuksia ja kulttuureja. Oulu: Oulun yliopisto, 240–264.
- Kuokkanen, Rauna. 2004. Saamelaisnaiset, feministinen analyysi ja saamelaisyhteiskunnan dekolonisaatio. Teoksessa K. Kailo, V. Sunnari & H. Vuori. (toim.) Tasa-arvon haasteita globaalin ja lokaalin rajapinnoilla. Oulu: Oulun yliopisto, 143–160.
- Kuokkanen, Rauna. 2005. Láhi and attáldat: the philosophy of the gift and Sami education. *The Australian Journal of Indigenous Education* 34, 20–32.
- Kuokkanen, Rauna. 2007a. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutus nykypäivänä. Teoksessa J. Kuortti, O. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 142–155.
- Kuokkanen, Rauna. 2007b. Myths and realities of Sami women: A postcolonial feminist analysis for the decolonization and transformation of Sami society. Teoksessa J. Green (toim.) Making space for aboriginal feminism. Halifax, NS: Fernwood Books, 72–92.
- Kuokkanen, Rauna. 2008. Mitä on saamelaisten hyvinvointi? Tarkastelua kansainvälisessä alkuperäiskansojen kontekstissa. Puhe Sami Sister-seuran 10-vuotisjuhlaseminaarissa Inarissa 20.4.2008. <https://rauna.files.wordpress.com/2008/04/samisostersuomi.pdf>. (Luettu 20.5.2014.)
- Kuokkanen, Rauna. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijat ja dutkan. Kärášjohka: ČálliidLágádus.
- Kuokkanen, Rauna. 2015. Gendered violence and politics in indigenous communities. *International Feminist Journal of Politics* 17 (2), 271–288.
- Kylli, Ritva. 2005. Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886. *Studia Historica Septentrionalia* 47. Rovaniemi: Pohjois-Suomen Historiallinen Yhdistys.
- Kylli, Ritva. 2012. Saamelaisten kaksi kääntymystä. Uskonnon muuttuminen Utsjoen ja Enontekiön lapinmailla 1602–1905. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kylli, Ritva. 2013. Lukuhaluinen luonnonkansa. *Kasvatus & Aika* 7 (1), 76–88.
- Kähkönen, Esko I. 1982. Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden julkaisuja A1. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.

- Kähkönen, Esko I. 1988. Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden julkaisu A4. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- Laamanen, Hilikka. 2000. Kenen koulu, sen kansa. Lehdistökeskustelu kansakoulun muodosta ja sisällöstä kansakouluasetuksesta piirijakoasetukseen (1866–1898). Vantaa: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Laihiala-Kankainen, Sinikka & Potinkara, Nika. 2009. Kuolan saamelaiset Venäjän murreksessa. *Idäntutkimus* 2, 38–52.
- Lakomäki, Sami. 2014. Marginaaleista valtakunniksi: alkuperäiskansahistoriat, kansallisvalti-onarratiivit ja menneisyyden de/kolonisaatio. *Kosmopolis* 44 (3–4), 45–60.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, Tarja. 2002. Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulu University Press, 71–83. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>. (Luettu 28.3.2013.)
- Lampinen, Johanna. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Lanas, Maija. 2011. Smashing potatoes. Challenging student agency as utterances. *Acta Universitatis Ouluensis E*, 120. Oulu: University of Oulu.
- Lapinoja, Kari-Pekka. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Chydenius Institute –Kokkola University Consortium.
- Lasky, Sue. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899–916.
- Lassila, Juhani. 2001. Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulu, osa I. *Acta Universitatis Ouluensis E* 49. Oulu: Oulun yliopisto.
- Laukkanen, Anne-Mari. 2002. Lähiö lapsen kasvuympäristönä. Näkökulma lapsuuden hyvinvointiin ja sosiaalisaatioon. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja A:12. Turku: Turun yliopisto.
- Lauriala, Anneli. 2012. Poikakoodi, pohjoisuus ja pedagoginen kohtaaminen. Teoksessa A. Lauriala (toim.) *Koulu ja pohjoiset pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 31–41.
- Lauhamaa [Keskitalo], Piggä. 2008. Saamelaisopetus suunnitelman merkitys: tutkimus saamelaisopetuksen organisoinnista. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lisensiaattityö. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- LeCompte, Margaret D. & Schensul, Jean J. 1999. Designing and conducting ethnographic research. Teoksessa J. J. Schensul & M. D. LeCompte (toim.) *Ethnographer's Toolkit*, Vol. 1. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 41–60.
- Lehtola, Veli-Pekka. 1994. Saamelainen evakko: Rauhan Kansa sodan jaloissa. Helsinki: City Sámit.
- Lehtola, Veli-Pekka. 1997a. Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, Veli-Pekka. 1997b. Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lehtola, Veli-Pekka. 2012. Saamelaiset suomalaiset – kohtaamisia 1896–1953. Helsinki: SKS.
- Lehtola, Veli-Pekka & Länsman, Anni-Siiri. 2012. Saamelasiilikkeen perintö ja institutionalisoitunut saamelaisuus. Teoksessa V. P. Lehtola, U. Piela & H. Snellman (toim.) Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia. Helsinki: SKS, 13–35.
- Lempäinen, Kirsti. 2007. Sukupuolinen toimija: kysymys olemuksesta, roolista ja tavasta. *Sociologia* 44 (2), 109–120.
- Linkola, Inker-Anni. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema – etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. *Dieđut* 2/2014. Koutokeino: Sámi allaskuvla.
- Liusvaara, Leena. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. *Annales Universitatis Turkuensis* C 388. Turku: Turun yliopisto.
- Lund, Svein. 2014. Yksi kansa neljän koulujärjestelmän alaisuudessa. Teoksessa P. Keskitalo, V.-P. Lehtola & M. Paksuniemi (toim.) Saamelaisen kansanopetuksen ja koulukäynnin historia Suomessa. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 10–13.
- Luukkainen, Olli. 2000. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tampereensis* 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lyytimäki, Jari. 2009. Hiipuuko ilmastokeskustelu? Julkisen keskustelun merkitys ilmastopolitiikan valtavirtaistamiselle. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (5), 537–541.
- Lähteenmaa, Jaana. 2010. Nuoret työttömät ja taistelu toimijuudesta. *Työpoliittinen aika-kausikirja* 4/2010, 51–63.
- Lähtenmäki, Susanna. 2013. Miten elämä kantaa – Narratiivinen tutkimus puhevaltaisten CP-nuorten elämäntarinoista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 265. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Länsman, Anne & Tervaniemi, Saara. 2012. Saamenkielen käyttö Utsjoella. Utsjoki: Saamen kielen toimisto ja ”Saamenkielikeskus Utsjoelle” esiselvitys-hanke.
- Länsman, Anni-Siiri. 2004. Väärtisuhteet Lapin matkailussa. Kulttuurianalyysi suomalaisten ja saamelaisten kohtaamisesta. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Löytty, Olli. 2005. Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen L. & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Magga, Päivi & Ojanlatva, Elina (toim.). 2013. Ealli biras. Elävä ympäristö. Saamelainen kulttuuriympäristöohjelma. Inari: Saamelaismuseosäätiö.
- Marker, Michael. 2011. Teaching history from an indigenous perspective: Four winding paths up the mountain. Teoksessa P. Clark (toim.) *New possibilities for the past: Shaping history education*. Vancouver: UBC Press, 97–112.
- Markkula, I., & Helander-Renvall, E. (2014). *Ekologisen perinnetiedon käsikirja*. Arktisen keskuksen tiedotteita 59. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- McGregor, Heather. 2015. Decolonizing the Nunavut school system: stories in a river of time. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0167161>. (Luettu 9.1.2016.)
- McGregor, Heather. 2012. Decolonizing pedagogies teacher reference booklet service project for: Aboriginal Focus School, Vancouver School Board. http://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing_Pedagogies_Booklet.pdf. (Luettu 28.1.2016.)

- Michie, Michael. 2014. *Working cross-culturally: identity learning, border crossing and culture brokering*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mignolo, Walter. 2009. The enduring enchantment: secularism and the epistemic privileges of modernity. Teoksessa P. Bilmoria & A. B Irvine (toim.) *Postcolonial philosophy of religion*. New York, NY: Springer, 279–294.
- Mikkola, Pirjo. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja C 171. Turku: Turun yliopisto.
- Moore, H. 1999. *A passion for difference*. London: Blackwell.
- Montessori, Maria. 1969/1936. *Lapsen salaisuus*. (5. painos. Käännös J. A. Hollo.) Helsinki: WSOY.
- Moreton-Robinson, Aileen. 2004. Whiteness, epistemology and indigenous representation. Teoksessa A. Moreton-Robinson (toim.) *Whitening Race Essays in social and cultural criticism*. Canberra: Aboriginal Studies Press, 75–88.
- Mård, Karita. 1997. Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa: Vaasan yliopisto, 31–45.
- Määttä, Kaarina, Keskitalo, Pigga & Uusiautti, Satu. 2013. Saamelaiskoulun asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. *Kasvatus* 44 (3), 286–298.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nousiainen, Kirsi. 2004. Lapsistaan erillään asuvat äidit. Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja. *SoPhi* 89, Sosiaalipolitiikan väitöskirja, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Nousiainen, Leena & Piekkari, Ulla. 2007. *Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu*. Opetusministeriön julkaisuja 32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nyssönen, Jukka. 2014. Suomalainen koululaitos ja saamelaiskysymys. Teoksessa P. Keskitalo, V.-P. Lehtola & M. Paksuniemi (toim.) *Saamelaisen kansanopetuksen ja koulukäynnin historia Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 154–174.
- Nyssönen, Jukka. 2013. Sami counter-narratives of colonial Finland. *Articulation, reception and the boundaries of the politically possible*. *Acta Borealia* 30 (1), 101–121.
- O'Donnell, Mike. 2010. Editor's introduction. The structure/agency 'problem'. Teoksessa Mike O'Donnell (toim.) *Structure and agency*. London: Sage, xxiii–xxix.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Olthuis, Marja-Liisa. 2003. Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä inarinsaame. *Viritäjä* 4, 568–579.
- Opetushallitus. 2015. *Tiedote. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2015*. http://www.oph.fi/download/164350_valtionavustus_tiedote_132015.pdf. (Luettu 22.12.2015.)

- Opetusministeriö. 248/1995; 179/428/1999; 130/428/2004. Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950248>. (Luettu 6.6.2014.)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 11.1.2016.)
- Oxford Dictionary. 2015. <http://www.oxforddictionaries.com/>. (Luettu 12.1.2015.)
- Paksuniemi, Merja. 2009. Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pasanen, Annika & Valkonen, Sanna. 2015. Pääkirjoitus. AGON 1–2/2015. <http://agon.fi/article/paakirjoitus-1-22015/>. (Luettu 2.1.2016.)
- Pehkonen, Leila & Isopahkala-Bouret, Ulpu. 2010. Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 (2), 38–54.
- Perusopetuslaki. 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 12.1.2013.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, Veikko. 1976. Sisällön erittely. (2. painos.) Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä-Litendahl, Pirita. 2014. Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen. Kasvatusantropologinen tutkimus andalusialaisten naisten arjesta. Acta Universitatis Lapponiensis 289. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pinar, William F. 2004. What is curriculum theory? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Porsanger, Jelena. 2007. Bassejoga čáhci. Gáldut nuortasámiid eamioskkoldaga birra álgoálbmotmetodologijaid olis. Kárášjohka: Davvi girji.
- Porsanger, Jelena & Guttorm, Gunvor. 2011. Working with traditional knowledge: communities, institutions, information systems, law and ethics. Teoksessa Writings from the Árbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge. Diedut 1. Kautokeino: Sámi allaskuvla / Sámi University College, 13–57.
- Pulma, Panu. 2005. Piirteitä suomalaisesta etnopolitiikasta. Teoksessa A. Hänninen, P. Palmu & M. Tervonen (toim.) Vieraat kulkijat –tutu talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Helsinki: SKS, 453–468.
- Päivänsalo, Paavo. 1953. Lappalaisten lastenhoito -ja kasvatustavoista. Helsinki: Suomen kasvatussosiologinen yhdistys
- Rantala, Leif. 2006. Dokument om de ryska samerna och Kolahalvön. Lapplands universitets pedagogiska publikationer 15. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rasmus, Minna. 2008a. Bággu vuolgat, bággu birget. Sámemánáid ceavzinstrategiijat ásodagain 1950-1960-logus. Pro gradu-tutkielma, Giellagas-instituutti, Oulun yliopisto, Oulu.
- Rasmus, Minna. 2008b. ”Sápmelašvuotta lea dego skeaŋka” Saamelaisuus on kuin lahja. Saamelaislasten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomen saamelaisalueella. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston selvityksiä 1. Helsinki: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto.

- Rasmus, Minna. 2010. Saamen kielen ja kulttuurin koulutustarpeet Suomessa. Publications of Giellagas Institute 13. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rasmussen, Torkel. 2015. The Finnish school system – A Taboo issue in Sámi language revitalization. AGON. <http://agon.fi/article/the-finnish-school-system-a-taboo-issue-in-sami-language-revitalization/>. (Luettu 1.1.2016.)
- Rasmussen, Torkel. 2013. ”Go ealáska, de lea váttis dápmat”: Davvisámegiela etnolingvistalaš ceavzinnávccaid guorahallan guovtti gránnjágieiddas Deanus ja Ohcejogas 2000-logu álggus. Tromsø: UiT the Arctic University of Norway.
- Rauste von Wright, Majjaliisa & von Wrigrth, John. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Regan, Paulette. 2010. Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada. Vancouver: UBC Press.
- Rheault, D’arcy. 2001. The Ivory Wiigiwaam: Aboriginals and the academy, <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/additional/rheault.htm>. (Luettu 6.6.2016)
- Riitaoja, Anna-Leena. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Väitöskirja, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Rinne, Risto & Kivirauma, Joel. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800 ja 1900-luvulla. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–78.
- Ronkainen, Suvi. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Gaudeamus.
- Romaine, Suzanne 1999. Early bilingual development: from elite to folk. Teoksessa G. Extra & L. Verhoeven (toim.) Bilingualism and Migration. Berlin: Mouton, 61–75.
- Ruohotie-Lyhty, Marja. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruonavaara, Hannu. 2005. Toiminnan sosiologia ja empiirinen tutkimus. Teoksessa Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila & Harri Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä: Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus, 163–180.
- Räsänen, Rauni. 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen julkaisuja E 55. Oulu: Oulun yliopisto, 97–113.
- Saamelaiden kestävän kehityksen ohjelma 2006. http://www.ym.fi/fi-fi/Ymparisto/Kestava_kehitys/Kansallinen_kestavan_kehityksen_strategia. (Luettu 13.8.2015.)
- Saamelaiskulttuurin ensyklopedia. http://www.helsinki.fi/~sugl_smi/senc/. (Luettu 1.12.2015.)
- Saaristo, Kimmo & Jokinen, Kimmo 2004. Sosiologia. Juva: WSOY.
- Sahlberg, Pasi. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

- Santos, Boaventura. 2007. Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Revista Critica de Ciencias Sociais* 80. <http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>. (Luettu 21.03. 2016.)
- Sarjala, Jukka. 1982. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.
- Schanche, Audil. 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*. London: Routledge, 47–58.
- Seligman, Martin. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, Martin & Csikszentmihalyi, Mihaly. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seppovaara, Juhani. 2000. *Kansakoulu armas aika*. Hämeenlinna: Rakennustieto.
- Seppälä-Pänkäläinen, Tarja. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluuyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 364. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seurujärvi-Kari, Irja. 2012a. Äle jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille. Väitöskirja, Suomen kielen, suomalaisugrialaisten ja pohjoismaisten kielten kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Seurujärvi-Kari, Irja. 2012b. Saamelaiset alkuperäiskansana ja saamelaisten tulevaisuus. Teoksessa O. Daher, L. Hannikainen & K. Heikinheimo (toim.) *Suomen kansalliset vähemmistöt. Kielten ja kulttuurien rikkautta*. Keuruu: Vähemmistöoikeuksien ryhmän Suomen jaosto/ Minority Rights Group Finland, 33–50.
- Shenton, Andrew, K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22 (2), 63–75.
- Sihvola, Juha. 1994. Hyvän elämän politiikka: Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. *Tutkijaliiton julkaisusarja* 76. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Siljander, Pauli (toim.) 1997. *Kasvatus ja sosialisaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siltala, Pirkko. 2012. *Psykoanalyttisia esseitä*. Helsinki: Prometheus.
- Silvennoinen, Markku. 2004. *Vuorovaikutuksen avaimet*. Helsinki: Talentum.
- Sitoniemi-San, Johanna. 2009. Kriittisen monikulttuurisuus-kasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa O.-P. Moisis & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto, 41–58.
- Skeggs, Beverly. 2002/1997. *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Smith, Graham H. 2000. Protecting and respecting indigenous knowledge. Teoksessa M. Battiste (toim.) *Reclaiming Indigenous voice and vision*. Toronto: UBC Press, 209–224.
- Smith, Graham H. 2003. *Kaupapa Maori Theory: Theorizing Indigenous Transformation of Education & Schooling*. Kaupapa Maori Symposium, Auckland, NZ. <http://www.aare.edu.au/03pap/pih03342.pdf>. (Luettu 14.6.2014.)
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

- Soilamo, Outi. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. *Annales Universitatis Turkuensis C* 267. Turku: Turun yliopisto.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1999. *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stairs, Arlene. 1995. Learning processes and teaching roles in native education: cultural base and cultural brokerage. Teoksessa M. Battiste & J. Barman (toim.) *First Nations education in Canada: the circle unfolds*. Vancouver: UBC, 140–153.
- State of the World's Indigenous Peoples. New York: UN Permanent Forum on Indigenous Issues (UNPFII). http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf. (Luettu 20.1.2016.)
- Stenberg, Katariina. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suoranta, Juha. 2005. Radikaali kasvatustieteellinen kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, Juha & Ryyänen, Saara. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 277–278.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syväoja, Hannu. 2004. *Kansakoulu: suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säntti, Janne. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Taajamo, Matti. 2003. *Eri-laisuuden toisenlainen hahmotelma. Pro gradu -tutkielma, Erityispedagogiikan laitos*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Thorne, Steven L. 2005. Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal* 89 (3), 393–409.
- Tobin, Gerarld. A & Begley, Cecily. M. 2004. Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing* 48 (4), 388–396.
- Todal, Jon. 1998. Minorities with a minority: language and school in the Sami Areas of Norway. *Language, Culture and Curriculum* 11 (3), 354–366.
- Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi. 2005. *Kenen kasvatustieteellinen tutkimus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Tornberg, Aki. 2000. Valistus on viritetty: seurantalutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilaneajattelun ja reflektion kehityksestä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 35. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Twumasi-Ankrah, Osei. 2015. Education experts' perceptions of the Ghanaian language policy and its implementation. *Acta Universitatis Lapponiensis* 308. Rovaniemi: University of Lapland.
- Uusi-ahti, Satu. 2016. Flourishing in indigenous cultures. Teoksessa S. Uusi-ahti & K. Määttä (toim.) *The basics of caring research*. Rotterdam: Sense Publishers, 61–78.

- Valkonen, Sanna. 2009. Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. (Luettu 2.1.2016.)
- Ventsel, Aimar & Dudeck, Stephen. 1995. Do the Khanty need a Khanty curriculum? Indigenous concepts of school education. *Siberian Studies*. <http://www.siberian-studies.org/publications/PDF/beventseldudeck.pdf>. (Luettu 24.11.2015.)
- Virta, Arja. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Vuorikoski, Marjo. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vähänsantanen, Katja. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus* 34 (2), 129–133.
- Väyrynen, Sai & Rahko-Ravantti, Rauna. 2014. Opettajan taidot syrjässä: Näkökulma opettajan työn todellisuuteen syrjäseuduilla ja opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin vastata tähän todellisuuteen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajakoulutuksen tilannekatsaus: Tilannekatsaus marraskuu 2014. Helsinki: Opetushallitus, 74–82.
- Wesley-Esquimaux, Cynthia C. & Smolewski, Magdalena. 2004. Historical trauma and aboriginal healing. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.
- Wyatt, June Deborah. 1978. Native involvement in curriculum development: The native teacher as cultural broker. *Interchange* 9 (1), 17–28.
- Wyatt, Tasha R. & Lyberth, Naasunnguaq. 2011. Addressing Systemic Oppression in Greenland's Preschools: The Adaptation of a Coaching Model. *Equity & Excellence in Education* 44 (2), 221–232.
- YK:n alkuperäiskansojen oikeuksien julistus. 2007. http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_en.pdf. (Luettu 13.7.2014.)
- YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>. (Luettu 10.7.2014.)
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Luettu 12.7.2014.)
- Øzerk, Kamil & Juuso, Randi. 1999. Pedagogalaš jurddagirji guovttegielalaš mánaidgárddiide. Sámi oahpahusráđđi. Kautokeino: Samisk Utdanningsråd.
- Äärelä, Rauni. 2015. Saamenkielisen kielikylvyn toteutus kielipesissä. *AGON*. <http://agon.fi/article/saamenkielisen-kielikylvyn-toteutus-kielipesissa/>. (Luettu: 22.12.2015.)

LIITTEET

Liite 1

Teemahaastattelu- runko

Kerro työstäsi ja miltä tuntuu olla saamelaisopettaja?

Millaisena näet saamenkielisen opetuksen aseman suomalaisessa koulussa?

Mitä haasteista työssäsi on?

Millaista tukea saat työhösi?

Millaisena näet saamenkielen aseman työssäsi?

Mitä ajattelet opetussuunnitelmasta?

Millainen merkitys perinteisellä tiedolla on työssäsi?

Millaisena näet saamelaisopetuksen tulevaisuuden?

Mitä muuta haluaisit nostaa esille omaan työsi liittyen?

