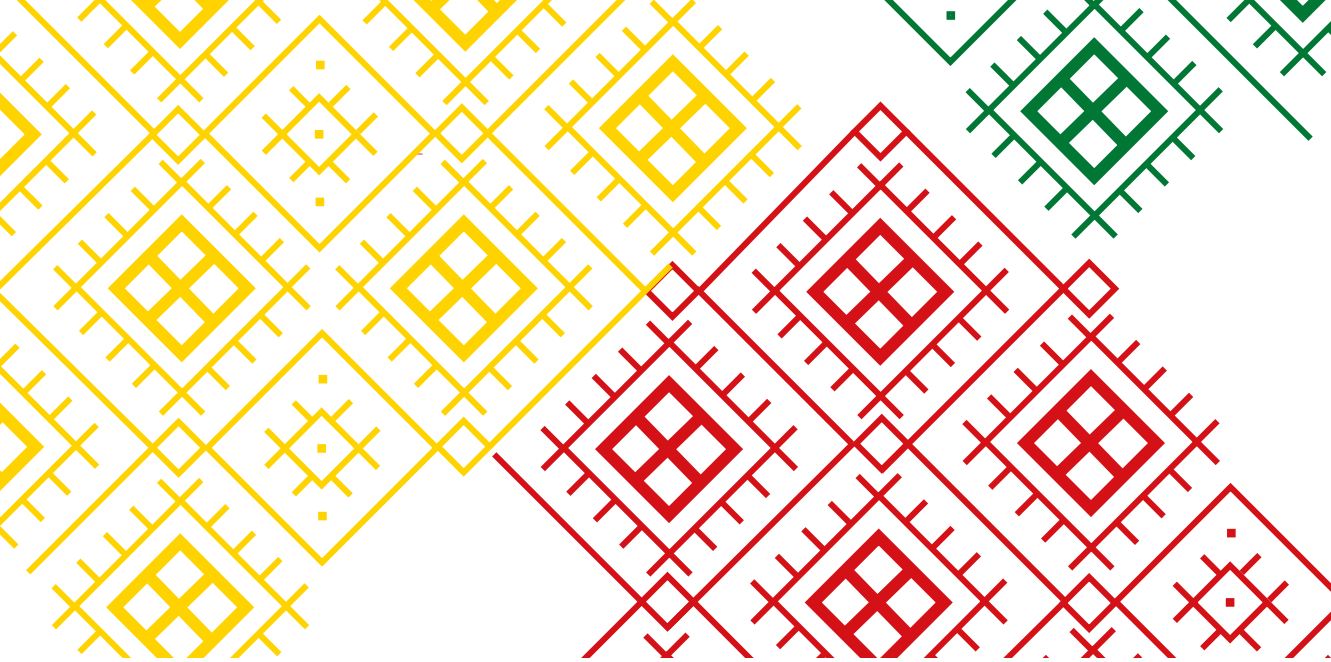




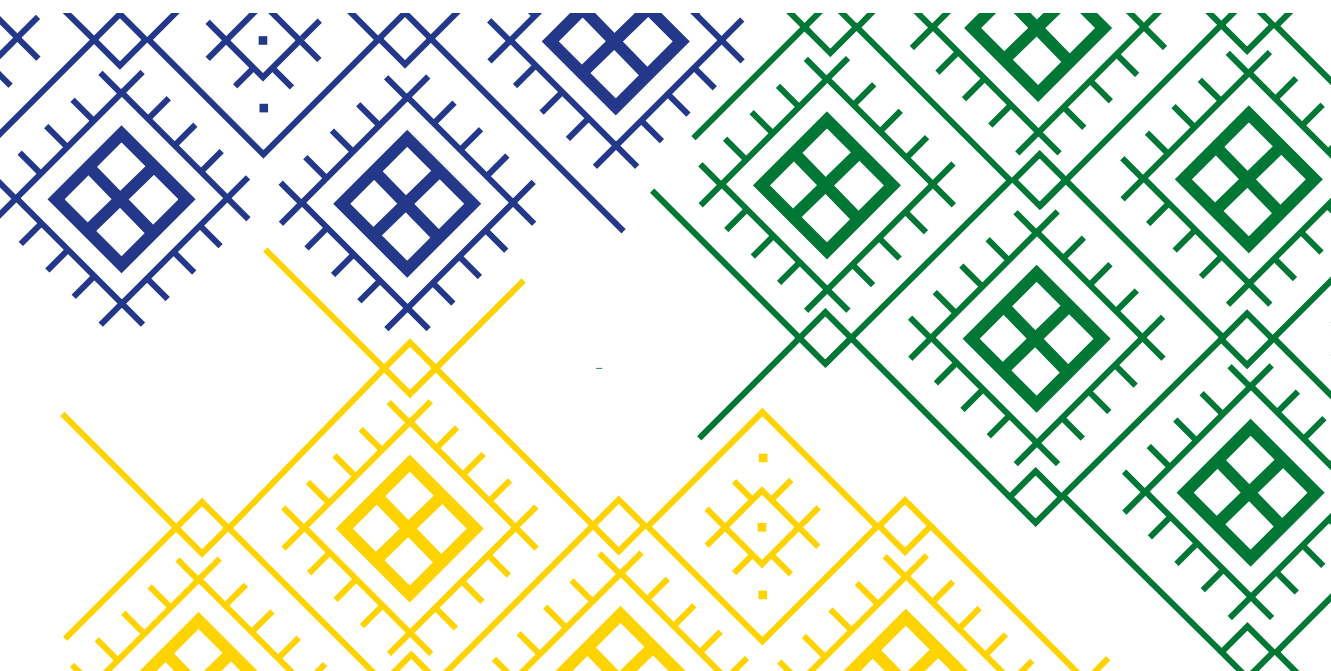
Dutkansearvi diedâlaš áigečála

vol 7 ♦ no 1 ♦ 2023

Tutkâmseervi
tiedâlâš äigičaalâ

Tu'tkķeemsie'br tiõdlaž
äi'ğğpââ'jilõstt

 **Dutkansearvi**



Dutkansearvvi diedalaš áigečála
vol 7 ♦ no 1 ♦ 2023

Sámáiditmin sámičiel máttááttiijei škovliittâs
Sámáidahttimen sámegiela oahpaheaddjiid skuvlejumi
Saamelastamassa saamenkielistä opettajankoulutusta

Temánummira doaimmaheaddjit | Teemanumeron toimittajat
Marja-Liisa Olthuis & Hanna Guttorm

Diedalaš artihkkalat leat fágaguoibmeárvvoštallon.
Tieteelliset artikkelit on vertaisarvioitu.

Buvttadeaddji | Julkaisija
Sámegiela ja -kultuvrra dutkansearvi

Bardin ja bearbma | Kannot ja taitto
Pohjolan Palvelumuotoilu PAMU Oy

Lapin yliopiston paino 2023
Rovaniemi

ISSN 2489-7930

SISDOALLU ♦ SISKÁLDÂS ♦ SISÄLLYS

Marja-Liisa Olthuis

Alggsää'nn	2
Esipuhe	4

DIEĐALAŠ ARTIHKKALAT ♦ TIETEELLISET ARTIKKELIT

Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis,
Anni-Siiri Länsman & Sari Harmoinen

Máŋggahámat skuvlen oassečoavddusin sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid váilumii	6
Monimuotoinen koulutus osaratkaisuna saamenkielisten aineenopettajien puutteeseen	17

Michelle Francett-Hermes

What does and could decoloniality do in the context of developing Sámi teacher education in Finland? The case of Ketterä Korkeakoulu	31
---	-----------

EARÁ ARTIHKKALAT ♦ MUUT ARTIKKELIT

Arla Magga & Hanna Helander

Gáiddusoahpahus ja digitála oahpponeavvut dihkádit ođđa bálgáid sámegielaide ja sámí kultuvrra oahppamii	50
---	-----------

Máren-Elle Länsman & Laura Ylinampa

Häppilis uáppeeh šaddeh neppiris sāmikielāi máttáátteijen — Kyevti Häppilis olläöpättäh -haahân uásálistám uáppee uáinuhsierä uáppu-ubâlášvuodâin . .	58
Ketteristä opiskelijoista näppäriä saamen kielten opettajia — Kahden Ketterä korkeakoulu -hankkeeseen osallistuneen opiskelijan näkökulmia eri opintokokonaisuuksista	64

Kirjoittajat	70
-------------------------------	-----------

Alggsää'nn

Marja-Liisa Olthuis

Tän spesiaalnâamar tee'mmen lie sää'm mátt'tös da jeä'rben Ketterä korkeakoulu -proje'kt, koon Oulu universitee'tt Giellagas-instituutt da Pedagogikkitiöttji tiðdkå'dd čõðte ðhtsaž-tuâjast Sää'm škooltemkõðskõðzzin ii'jji 2019–2022. Nâamrest lie kue'htt verddsažärv-vtõllum artikkee'l, ðhtt kiçldøk da ðhtt saakkvuär.

Vuõssmõs artikkee'lest Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis, Anni-Siiri Länsman da Sari Harmoinen kee'rjte Oulu universitee'tt Giellagas-instituutt da pedagogikkitiöttji tiðdkå'dd čõðtem Ketterä korkeakoulu -ha'ñkkõðzzâst škooltõðzz jä'rjsteei kiðččâmkuu'lmeſt. Proje'kt škoolti ii'jji 2019–22 sää'mkiõl aaunâsu'čtee'lid já'tlõttum äi'gğtaulin sää'm ðhtsaž-kádda. Kee'rjteei tä'rkstá'le sää'mkiõllsaž aaunâsu'čtee'li škooltõðzz vuállamvuõð, škooltõðzz täävtõsjoouki di siiskõðzzi vuei'nnemkuu'lmeſt. Vuõssmõsân sij smeä'tte, mä'htt mátt'temhaa'mi va'lljumuſ vaaikat määttai vuállamvuõ'tte sää'mvuu'deſt. Nu'bben sij tä'rkstá'le tøn, mõk lie sää'mkiõllsaž aaunâsu'čtee'lid puu't'teei škooltõðzz täävtõs-joouk. Kuälmað kõðččmõſſân lij tõt, mä'htt škooltõðzz täävtõsjoouki kiõlltuäggaide õõlgçi vä'lddeð lokku aaunâsu'čtee'lmäättain. Neelljeen artikkee'lest smiõttât, mä'htt sää'mkiõl da keerjlažvuõð aaunâsu'čtee'li škooltõðzz siiskõðzzid õõlgçi ouu'deð åå'n vuåžžum kiðččlâſtmõðžzi vuåðald. Ketterä korkeakoulu koołl mátt'tös- da kulttuurministeria teäg-tem u'čtee'lškooltõðzz ouu'deemha'ñkkõðzzid.

Nuu'bb artikkee'lest Oulu universitee'tt Giellagas-instituutt nãggtõſke'rjitu'tkkeei Michelle Francett-Hermes åå'vad vuei'nnemkuu'lmide tõðzz, mä'htt plaaneet Ketterä korkeakoulu -pilottha'ñkkõ'sse dekolonialisá'sttma põrggi pedagoogaž määttaide ij-alggmeer da algmeer ðhtsažtuâjjan. Case-ouddmiärkkân son åånn Ketterä korkeakoulu -ha'ñkkõðzz. Tu'tkkuumuž õððmeſt lij sosiaal'laž toi'mmumuž säimmõs pedagoogaž tuâjj-jooukâst di tøn seu'rremjooukâst, kooi sábbriñ tu'tkkeei põrggmõſſân leäi ka'rttjed škooltõðzz dekoloniaal'laž jiðččvuõðide di tõi väillmõðžž. Tu'tkkeei smeätt, mä'htt dekolonialisá'sttem vaaikti da vuei'tlvânji vuaitçi pue'ttiäi'jest ſe vaaikted lookkâmjä'rjstõðzz plaanma di čõðð

viikkma. Tu'tkkeei áánn ðhttuum-metood neksusanalyysást da juurdčummšest teoriain (engglðškið'le thinking with theory). Dekolonialisá'stem kiðččâmkuu'limest tá'rkstððleen škooultððzz plaanmð'sše da čððð viikkmð'sše ðhttne onto-epistemolooglaž va'žžtððzz, kook jáá'dte tððzz, što mátt'tððttâmprogramm ðð'ni se'st va'lljuum sää'msiiskððzz da -pedagogia. Francett-Hermee'zz tu'tkkummuš ta'rjjad dekoloniaal'laž da alggmeer pue'tti-ái'gğkuásttmððžžid di dekoloniaal'laž vaajtðsmääinaid láä'dd meersaž lookkâmjá'rjstð'sse. Kðskksaž fi'ttðs tán artikkee'lest lij dekolonisaatio da tðn áä'vummuš vuáðai mie'ldd.

Ķiçldððggâst Arla Magga da Hanna Helander áä'vee lookkjid sää'mkiðli ouggłðsmátt'tem-projee'kt, káá'tt lij tán kee'rjte'mmen ðinn mátt'tððzz u'vddi pilottproje'kt. Suána smeá't-te, mákam lij šiðgg ouggłðsmátt'tempirrðs. Te'kstt reflektátt ouggłðsmátt'tððzz u'çtee'li da proje'kt-tuájjlai kiðččlásttmððžži vuáðald koummân kiðččâmkuu'limest: má'htt šððdeed psyykklaž staanvuð tobddi, má'htt čððð viikkâd toi'mmjeei ouggłðsmátt'tððzz da má'htt ððlgçi šiðttððllâd heterogeenlaž mátt'temjoouki mátt'tððzz. Ķiçldðk ta'rjjad konkreettlaž vuá'ppððzzid tððzz, mákam tuájjnää'l lie pue'rren vuámmšum da o'nnstam. Suána teáðdee kee'rjtððzzsteez še verddsðstuárj miárktððzz. Tuejjeem táä'zz jie'llmest vuážžum teátt lij miárkteei u'çtee'lmäättai siiskððzz ouu'dummšest.

Saakkvuárust Ketterä korkeakoulu -ha'ğkðððzzâst u'çtee'len valmštððvvâm Máren-Elle Länsman da Laura Ylinampa mušttle vuáinlmeez tð'st, mákam škooultðs lij leámmaž da máid tðt lij miárkkšððvvâm suánnaid. Mááimðsân áá'n puátt ou'dde tðt, što ánn'jðž peda-googlaž máátt jie ta'rjjed nokk jeá'vvsid kðdda serddjeei sää'mkiðl u'çtee'lid. Saakkvuár táä'rkesvuðtt lij tðn činglð'sse vuállai smiðttmððžžâst tð'st, má'htt proje'ktvuáððsaž škooul-temha'ğkðððzz vuáitçeš ðinn ouu'deed pue'ttiáái'j, da mie'ldd lie konkreettla pue'reem-e'tkðððzz, koid škooultððzz já'rjsteei vuái'tte hie'lkelð áu'kkeed. Tán saakkvuárust maai-nast ju'n jáänab toi'mmjeei pue'ttiái'gğ.



Esipuhe

Marja-Liisa Olthuis

Tämän erikoisnumeron teemana on saamelainen opetus ja erityisesti Ketterä korkeakoulu -projekti, jonka Oulun yliopiston Giellagas-instituutti ja Kasvatustieteiden tiedekunta toteuttivat yhteistyössä Saamelaisalueen koulutuskeskuksen kanssa vuosina 2019–2022. Numerossa on kaksi vertaisarvioitua artikkelia, yksi katsaus ja yksi puheenvuoro.

Ensimmäisessä artikkelissa Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis, Anni-Siiri Länsman ja Sari Harmoinen kirjoittavat Oulun yliopiston Giellagas-instituutin ja kasvatustieteiden tiedekunnan toteuttamasta Ketterä korkeakoulu -hankkeesta koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Projekti koulutti vuosina 2019–22 saamen kielen aineenopettajia nopeutetulla aikataululla saamelaiseen yhteiskuntaan. Kirjoittajat tarkastelevat saamenkielisten aineenopettajien koulutusta saavutettavuuden, koulutuksen kohderyhmien sekä sisältöjen näkökulmasta. Ensinnäkin he pohtivat, miten opetusmuotojen valinta vaikuttaa opintojen saavutettavuuteen saamelaisalueella. Toiseksi he tarkastelevat sitä, mitkä ovat saamenkielisiä aineenopettajia tuottavan koulutuksen kohderyhmät. Kolmantena kysymyksenä on se, miten koulutuksen kohderyhmien kielitaustat tulisi ottaa huomioon aineenopettajaopinnoissa. Neljänneksi artikkelissa pohditaan, miten saamen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajien koulutuksen sisältöjä tulisi kehittää nyt saatujen kokemusten perusteella. Ketterä korkeakoulu kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamiin opettajankoulutuksen kehittämishankkeisiin.

Toisessa artikkelissa Oulun yliopiston Giellagas-instituutin väitöskirjatutkija Michelle Francett-Hermes avaa näkökulmia siihen, kuinka suunnitella Ketterä korkeakoulu -pilottihankkeelle dekolonialisointiin tähtäävät pedagogiset opinnot ei-alkuperäiskansan ja alkuperäiskansan yhteistyönä. Case-esimerkkinä hän käyttää Ketterä korkeakoulu -hanketta. Tutkimuksen keskiössä on sosiaalisen toiminnan verkosto pedagogisessa työryhmässä sekä sen seurantaröhmässä, joiden kokouksissa tutkijan pyrkimyksenä oli kartoittaa koulutuksen dekoloniaalisia piirteitä ja niiden puuttumista. Tutkija pohtii, miten dekolonialisointi vaikutti ja mahdollisesti voisi tulevaisuudessakin vaikuttaa lukujärjestyksen suunnitteluun sekä toteutukseen.

Tutkija käyttää yhdistelmämetodia neksusanalyysista ja ajattelusta teorian kanssa (eng. thinking with theory). Dekolonialisoinnin näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen suunnittelu ja toteutus kohtasivat onto-epistemologisia haasteita, jotka johtivat valikoidun saamelaissällön ja -pedagogian sisällyttämiseen opinto-ohjelmaan. Francett-Hermesin tutkimus tarjoaa dekoloniaalisia ja alkuperäiskansan tulevaisuudennäkymiä sekä dekoloniaalisia vaihtoehtoja suomalaiseen kansalliseen lukujärjestykseen. Keskeinen käsite tässä artikkelissa on dekolonisaatio ja sen avaaminen perinpohjaisesti.

Katsauksessa Arla Magga ja Hanna Helander avaavat lukijoille saamen kielten etäopetusprojektia, joka on tätä kirjoitettaessa edelleen käynnissä oleva pilottiprojekti. He pohtivat, millainen on hyvä etäopetusympäristö. Teksti reflektoi etäopetusta opettajien ja projektityöntekijöiden kokemusten pohjalta kolmesta näkökulmasta: kuinka rakentaa psyykkistä turvallisuuden tunnetta, kuinka toteuttaa toimiva etäopetus ja kuinka tulisi mukauttaa heterogeenisten opetusryhmien opetusta. Katsaus tarjoaa konkreettisia ohjeita sen suhteen, millaiset työtavat ovat hyväksi havaittuja ja onnistuneita. He korostavat kirjoituksessaan myös vertaistuen merkitystä. Käytännön elämästä saatu tieto on merkittävää opettajaopintojen sisällön kehittämisessä.

Puheenvuorossa Ketterä korkeakoulu -hankkeesta opettajaksi valmistuneet Máren-Elle Länsman ja Laura Ylinampa kertovat näkemyksiään siitä, millainen koulutus on ollut ja mitä se on merkinnyt heille. Viimeistään nyt käy ilmi se, etteivät nykyiset pedagogiset opinnot tarjoa riittävästi eväitä kentälle siirtyville saamen kielen opettajille. Puheenvuoron suuri ansio on syvälinen pohdinta siitä, miten projektipohjaista koulutushanketta voitaisiin edelleen kehittää tulevaisuudessa, ja mukana on konkreettisia parannusehdotuksia, joihin koulutuksen järjestäjät voivat helposti tarttua. Tässä puheenvuorossa puhuu jo toimivampi tulevaisuus.



Máŋggahámat skuvlen oassečoavddusin sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid váilumii

Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis,
Anni-Siiri Länsman & Sari Harmoinen

Oulu universitehta Giellagas-instituhtta
Lášmes allaskuvla (Ketterä korkeakoulu) -fidnu (OKM)

Abstrákta

Dát artihkal giedahallá sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid skuvlejeaddji Lášmes allaskuvla -fidnu ja dan, manin fidnuin, mat ollašuhttojuvvojit máŋggahápmásažžan, lea sadji sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid skuvlemis viđajahkásaš dutkkusgeainnu bálddas. Oulu universitehta Giellagas-instituhtta ja pedagogihka dieđagoddi leat jagiid 2018–2022 ollašuhtán Lášmes allaskuvla -fidnu – Ođđa ja beaktileabbo mállet sámegiela ja sámegielat oahpaheaddjiid skuvlemii-fidnu, man ulbmilin lea skuvlet johtilit ja njuovžilit ođđa sámegielat oahpaheaddjiid.

Artihkkalis geahčaduvvo sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema njealji geahččanguovlus. Álggos suokkarduvvo, mo oahpahushámi válljen váikkuha dasa, man bures oahpu lea vejolaš juksat. Dan lassin guorahallojuvvo mat leat sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid buvtadeaddji skuvlema čuožáhatjoavkkut ja mo čuožáhatjoavkkuid gielalaš heterogenalašvuohta galggašii váldot skuvlemis vuhtii. Maŋimužžan geahčaduvvo dat, mo sámegielat ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema sisdoaluid sáhtášii ovdánahttit.

Čoavddasánit:

sámegiella, oahpaheaiskuvlen, sámegielat oahpaheaddjit, sámegiela oahpaheaddjit, ávnnasoahpaheaddjit, Máŋggahámat gáiddusoahpahus

Álggahus

Eamiálbmogiin lea ON eamiálbmogiid julggástusa mielde riekti vuodđudit skuvleninstitušuvnnaid, mat addet oahpahusa eamiálbmogiid iežaset gielaide dakkár vuogi mielde, mii gudnejahtá eamiálbmoga oahppan- ja oahpahusvugiid. Stáhtat galget doaibmat nu, ahte eamiálbmotmánát ožžot vejolašvuodaid mielde iežaset kultuvrii heivehuvvon oahpahusa iežaset gillii. (UNDRIP 2007.)

Suomas gelbbolaš sámegiela oahpaheaddjiid váilun lea okta stuorámus hehttehusain sámegiela oahpahusa ollašuvvamii ja ovddideapmái (Aikio-Puoskari 2017, 1; Arola 2020, 23). Sáhtá dadjat, ahte suomelaš allaskuvlavuogádat ii leat dán rádjai nagodan ollásit vástidit sámegiela oahpaheaddjiid skuvlendárbuti.

Dán artihkkalis geahčadat sámegiela ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema oázžunvejolašvuodaid, skuvlema čuožáhtjoavkkuid ja sisdoaluid geahčanguovllus. Álggos suokkardat mo oahpahushámiid válljen váikkuha oahpuid oázžunvejolašvuodaid. Oahpahushápmi oaivvilda das dan mo oahpahus geavdis lágduvvo. Suomas allaskuvlaoahpuid leat geahččalan lágdit nu, ahte dat leat olámuttus buot riikka osiin, ja allaskuvlafierbmi leage dutkamušaid mielde oalle viiddis: juohke Suoma eanagottis lea allaskuvlaoavttadat dahje allaskuvla váldo- dahje siidodoaibmabáiki (Nori et al. 2021, 39; Saari, Inkinen & Mikkonen 2016, 17–20).

Suoma davimus osiide, sámeguvlui, allaskuvlafierbmi ii goittot ole, ja danin ferte smiehttat, sáhtágo sámegiela oahpaheaddjiid meari lasihit mánggahámat skuvlemiin ja earenoamážit gáiddusoahpahusvejolašvuodain ávkkástallamiin. Gáiddusoahpahusain mii dárkkuhat instituálalaš, formálalaš skuvlema, mas oahpahusjoavku lea sierra ja mas interaktiivalaš, teknihkalaš veahhkeneavvut geavahuvvojit ovttahttit oahppiid, oahpahusresursaid ja oahpaheaddjiid gaskaneaset (gč.

omd. Schlosser & Simonson 2006 sihke Simonson, Smaldino & Zvacek 2015).

Nubbin geahčadat dan, mat leat sámegiela oahpaheaddjiid buvttadeaddji skuvlema čuožáhtjoavkkut. Čuožáhtjoavkku válljen ja beaktilis juksan lea dehálaš skuvlema plánemis, daningo sámegiela oahpaheaddjiid ealáhahkii sirdáseapmi dáhpáhuvvá johtilit, eaige ođđa oahpaheaddjit fitnašuva nu johtilit dábálaš viđajagat vuodđodutkkusvuogi mielde (gč. omd. Aikio-Puoskari 2017, 1). Dasa lassin ahkeluohkát unnot oppa Suomas ja nu maiddá sámeguovllus (Tilastokeskus 2021b). Danin gártatge smiehttat, galggašii oahpaheaoahpuid čuožáhtjoavkkuid ohatge eambo nuorra ahkeluohkáid olggobealde rávesolbmuid siste.

Guorahallat maiddá dan, mo skuvlema čuožáhtjoavkkuid gielladuogážiid galgá váldit vuhtii ávnnasoahpaheaoahpuin. Sii, geat leat lohkaš sámegiela ávnnasoahpaheaddjin, leat giela dáfus hui heterogenaš joavku: oassi oahppiin hállet sámegiela eatnigiellan, muhtimat fas leat oahppan sámegiela nubbin dahje vieris giellan ja nuppit fas studerejit sámegiela áibbas álggu rájes oahpaheaiskuvlema áigge. Studeanttat háliidit ovddidit ja seallu hit gielladáidduset iešgudegelágan oahpahusdiliin, muhto joavkkus ii álo leat okta sámegiella, man buohkat áddejit. Oahpahusa lágideaddjit de fertejit čoadit makár giellageavahanstrategiijaid dán lágan oahpahusdiliin sáhtášii geavahit.

Loahpas guorahallat, mo earenoamážit sámegiela ja girjjálašvuoda ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema sisdoaluid galggašii ovddidit Lášmes allaskuvla -fidnus fidnejuvvon vásáhusaid vuodul.

Lášmes allaskuvla lea Oulu universitehta Giellagas-instituhta ja pedagogalaš dieđagotti jagiid 2019–2022 ollašuttin fidnu, man ulbmilin lea leamaš skuvlet sámegiela ávnnasoahpaheaddjiid ain jođáneappot ja njuovžileappot. Lášmes allaskuvla gulá oahpahus- ja kulturministeriija ruhtadan oahpaheaiskuvlema ovddidanfidnuide.

Artihkkala ávnnasin leat Lášmes allaskuvla -fidnu lágideaddjiid vásáhusat sihke stuđeanttain fidnejuvvon máhcahus. Fidnu stuđeanttaide lea dahkkon Webropol-vuđđosaš strukturaston skovvejearhallamat, main ledje fárus maiddá rabas jearaldagat. Stuđeanttain lea čohkkejuvvon máhcahat maiddá telefovnnain dahkkon fáddájearahallamiiguin. Materiála lea analyserejuvvon lágášvuodalaš vugiiguin, dego tiippaid ja fáttáid meroštallamiin ja lagašlohkama vugiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208, 224.) Dutkanoainnu sáhtá karakteriseret fidnodettolaš doaibmadutkamuššan (Suojanen 2004), daningo ulbmilin lea ovddidit sámegeilat ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema nu, ahte loktet oidnosii omd. Lášmes-fidnus ovdan boahátan lihkestuvvamiid ja hástalusaid.

Ávnnasoahpaheaddjiid skuvlen Suomas sámeoahpahusa geahčanguovllus

Ávnnasoahpaheaddjiid gelbbolašvuoh- ta šaddá bajit allaskuvladutkosis, unnimusat 60 oahppočuoggá viidosaš oahpahanávdnasa oahpuin ja unnimusat 60 oahppočuoggá viidosaš oahpaheaddji pedagogalaš oahpuin. Logahaga ávnnasoahpaheaddji gelbbolašvuhtii gáibiduvvo bajit allaskuvladutkosa ja oahpaheaddji pedagogalaš oahpuid lassín 120 oahppočuoggá viidosaš vuodđo-, ávnnas- ja čiekŋudeaddji oahput dutkosa válđoávdnasis. Eará ávdnasat, maid oahpaha, sáhttet leat unnimusat 60 oahppočuoggá viidosaččat. (Pursiainen et al. 2019, 67–68; VNA 986/1998.)

Ávnnasoahpaheaiskuvlen lea Suomas ráhkadusa dáfus girjjat. Ávnnasoahpaheaddji gelbbolašvuoda sáhtát skáhppot mángga láhkai, ja sierra linjjáid ohcanproseassat ja eará skuvlemii laktáseaddji vuogit leat iešguđege láhkai guđege universitehtas. Buot ávnnasoahpaheaiskuvlemii okta- saš leat oahpaheaddji pedagogalaš oahput,

mat govvejuvvojit oahpahushárjehallama sisttisoalli ja didaktihkalaččat deattuhuv- von pedagogalaš oahppun. Dat sáhttet doalvut oahpahussuorggi bargguide dego vuodđooahpaha, logahaga, ámmát- skuvlema dahjege rávesolbmuid skuvle- ma surggiide. (Pursiainen et al. 2019, 42; VNA 794/2004.)

Oulu universitehta lea Suoma allaskuv- la, gos sáhtá stoderet eatnigiela ja girj- jálašvuoda oahpaheaddjin anáraš-, nuor- talaš- ja davvisámegeilas. Sámegeila ja kultuvrra oahpahas lea čohkkejuvvon Oulu universitehta humanisttalaš dieđa- gottis doaibmi Giellagas-instituhtii, mas lea riikkaviidosaš ovddasvástádus sáme- geila ja sámi kultuvrra alimus oahpahu- sas ja dutkamušas Suomas. Stuđeanta sáhtá válljet válđoávnasin juogo nuorta- laš-, anáraš- dahje davvisámegeila ja oh- cat pedagogalaš dieđagotti ordnen áv- nasoahpaheaddjiid pedagogalaš ohppui magistarmuttus. Oahpahas lea sámegeilas, sámi kultuvrras ja oahpahushárjehallamiin sámegillii, muhto buot eará oahput, ovda- mearkka dihte oahpaheaddji pedagogalaš oahput, čadahuvvojit suomagillii.

Eará sámegeilat ávnnasoahpaheaddjiid ea- ret sámegeila oahpaheaddjiid skuvlen ii leat ovttaga universitehta ovddasvástádu- sas, ja seammá guoská luohkáoahpa- headdjiide. Suomagielat oahpaheaiskuv- lemis gárvvásmuvvan sámegeilat oahpa- headdjit eai leat dábálaččat ožžon sámege- lat oahpahusa eaige sámegeila oahpahusa, eaige sii leat sáhtán čadahit oahpahushár- jehallama sámegeilat oahpahusas. Suoma- gielat oahpaheaiskuvlemat eai atte doarvái válmmašvuodaid sámegeilat ávnnasoah- paheaddji iige luohkáoahpaheaddji bar- gui. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 55–56.)

Suomas ii nappo leat ollásit sámegeie- lat, sámekultuvrra ja pedagogihka vuodu alde doaibmi oahpaheaiskuvlen, muhto Norggas dakkár skuvlenprográmma gávd- no. Guovdageainnus Sámi allaskuvllas skuvlejuvvojit luohkáoahpaheaddjit viht-

ta jagi bisti prográmmas guovtti skuvládassái: luohkáide 1–7 ja luohkáide 5–10. Sámekultuvra, servodat ja pedagogihkka ja vel árbevirolaš dáiddut ja eamiálbmoga eallinoaidnu leat oahpahusa vuodđun, ja oahpahusa giellan lea sámegiella. Sámi allaskuvlla vuodđudeapmi 1989 lea váikkuhan positiivvalaččat maiddái Suomas lágiduvvon oahpahussii, daningo stuorra oassi Suoma sámegiela oahpaheaddjiin, earenoamážit luohkáoahpaheaddjiin leat gárvvásmuvvan Sámi allaskuvllas. (Sámi allaskuvla 2022a; Sámi allaskuvla 2022b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 11, 55.)

Varrasamos sámegiela oahpaheaddjiid skuvlema Suomas giedahalli publikašuvdna lea Čielggadeapmi oahpahus- ja árabajásgeassinbargiid oažžunvejolašvuodain ja skuvlenbálgáin (Arola 2020). Čielggadeamis dahkkojuvvojit doaibmabidjoevttohusat sámegiela árabajásgeassiid ja oahpaheaddjiid meari lasiheamis ja maiddái skuvlema lági buorideami birra. Čielggadeamis váldojuvvo ovdan dárbu earet eará sámeguovllus lágiduvvon mánnggahámat skuvlejumiide, mat dahket vejolažžan juksat gelbbolašvuoda nu, ahte skuvlemis váldojuvvo vuhtii sámegiella ja maiddái sámekultuvra ja pedagogihkka (Arola 2020, 10). Lášmes allaskuvla -fidnu lea lávki dán ulbmila guvlui.

Viidábut juvssahahtti gáiddusoahpahusdettolaš mánnggahámat oahpahus

Sámegiela ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema plánen ja ollašuttin lea prinsihpas ovttagardán, daningo Oulu universitehtas lea guhkes vásáhus oahpaheaddjiid skuvlemis (gč. omd. Kuikka 2010, 13), ja sámegielage lea oahpahuuvon Oulu universitehtas juo 1960-logu rájes (Lehtola 2015, 315). Váttisvuhtan lea goittotge stuđeanttaid fidnen, daningo potentiálalaš stuđeanttaid joavku lea hui unni ja dat orru bieđgguid

birra Suoma. Skuvlema várás várrejuvvon resurssaid jierpmálaš geavaheami ja sámehoahpahusa váivvideaddji oahpaheaddjiid váiluma dihte lea dehálaš juksat nuolugovejolašskuvlemisberostuvvanolbmuid. Skuvlen galggašii lea nu bures fidnemis go vejolaš.

Mearkkašahtti rekryterema čuožahatjoavku lea sámeguovllu sámegiela olbmot, geain lea juo válmmašin oahpuid várás dárbbalaš gielladáidu. Sámeguovllus ássá sulaid 64 % dain olbmui, geaid eatnigiellan lea álbmotregisterin merkejuvvon muhtin sámegiella (Tilastokeskus 2021a). Goittotge stuorámuš oassi sápmelaččain sámeguovllu olggobealde (Saamelaiskäräjät & Väestörekisterikeskus 2019), ja sisge sáhtta leat sávaldat beassat lohkat sámegiela oahpaheaddjin. Dasa lassin sis, geat eai leat sápmelaččat, lea dárbu studeret suorggi ovdamearkka dihte bearrašii dahje ámmáhii laktáseaddji sivaid dihte. Sámegiela ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema sáhtášii fállat juogo allaskuvlabáikegottis dego Oulus, dahje sámeguovllus, muhto goabbáge molssaeaktu ii goittotge juvssaše buohkaid berostuvvamiid. Oahpu viidásut juvssahahttivuoda dihte dárbbasuvojit ođđa ja kreatiiva čovdosat.

Lášmes allaskuvla -fidnu vásáhusaid vuodul mii dadjat, ahte sámegiela ávnnasoahpaheaddjiid skuvlema galgá ordnet gáiddusoahpahusdettolaš mánnggahámat oahpahussan. Dán lálhkaí doaibmamiin mii leat fidnen stuđeanttaid fidnu skuvlemiidda sihke sámeguovllus ja dan olggobealde.

Lášmes allaskuvla -fidnu stuđeanttain leat eanáš buorit vásáhusat gáiddusoahpahusas, iige sin mielas gáiddusoahpahus leat heađuštan sis oahppama. Dien fuomášumi dorjot maiddái dutkanbohtosat, maid mielde gáiddusoahpahusas sáhtta oahppat seammá bures go árbevirolaš luohkáoahpahusasge (Simonson, Smaldino & Zvacek 2015, 7–9; Simonson, Schlosser & Orellana 2011, 139; Means et al. 2010).

Mánngga fidnu stuđeanttat leat juo joavdan guhkás oahpuineaset dahje juo čađa-

han dutkosa, ja sin studerenmotivašuvdna lea artihkkala dutkanmateriála mielde allat. Studeanttaid návccat ja motivašuvdna leat jáhkkinis váikkuhan dasa, ahte gáiddusoahpahus lea leamaš sin mielas jierpmálaš. Návccalaš studeanttat orrot oppalohkáid čadaheamen bures allaskuvla gáiddusoahpahusa hui buriid bohtosiiguin, go fas oassi studeanttain deaivida gáiddusoahpahusa áigge mearkkašahtti hástalusaid (Logan et al. 2017; Goman et al. 2021, 123–125; Simonson, Smaldino & Zvacek 2015, 191–195).

Gáiddusoahpahussii laktása maiddái kritihkka. Lášmes allaskuvla -fidnu studeanttat nammadit gáiddusoahpahusa fuones beallin vuorrováikkuhusa ja sosiálalaš deaivvademiid vátnivuoda. Dutkamušaid mielde gáiddusoahpahusas sáhttetge leat negatiivvalaš váikkuhusat studeanttaid veadjimii ja vuoŋnalaš buresveadjimii (Jones, Samra & Lucassen 2021; Lister 2021). Mánngga Lášmes allaskuvla -fidnu studeanttas leat goittotge buorit vásáhusat gáiddusoahpahusa váikkuhusain veadjimii: Gáiddusoahpahus muitaluvvo geahpedan streassadásiid, geahppudan árga ja lasihan buresveadjima. Buorit vásáhusat bohtet geahppánan mátkkošandárbus, go ná áigi lea báhcán eanet dakkár aktivitehtaide, mat lasihit buresveadjima, dego bearrašii, astoáigge buđaldusaide ja vuoŋnasteapmái. Mátkkošteami geahppáneapmi lea geahpedan maiddái studerema ekonomalaš noadi.

Oahpaheaiskuvlema ii goittotge sáhte čadahit ollásit gáiddusoahppun, muhto earenoamážit oahpahushárjehallan ferte dahkkot dábálaš luohkkálanjas. Lášmes allaskuvla -fidnu studeanttat hárjehalle sámi ruovttuguovllus doaibmi skuvllain, ja sin mielas oahpahushárjehallamat ledje vealtameahttumat sámegiela oahpahusa árgabeaivvi geavadiidda oahpásmuvvama dáfus. Oahpahushárjehallan leage guovddáš oassi suopmelaš oahpaheaiskuvlemis. Dan bargun lea earet eará oahpahusa ja bajásgeassima teorijja ja geavada ovttahttin ja maiddái doarjaga fállan oahpa-

headdji barggu álgomuttus. (Luukkainen 2004, 216.) Váttisvuohta luohkkálanjas oahpahushárjehallamiid dáfus lea goittotge dat, ahte sámegielat oahpahus lea eanemusat sámeguovllus, mii mieldebbukta, ahte pedagogaš oahpuid čadaheapmi jáhkkinis máddin ássiin gáibida sámeguvlui fárrema hárjehallama boddii. Ná dáhpáhuvai maiddái Lášmes allaskuvla -fidnus.

Studerenvejolašvuođaid skáhppon mánngahámat oahpahusa vehkiin lea min mielas mearkkašahtti buoráduš sámegielat ávnnas-oahpaheaddjiid skuvlema juksamii ja dan bokte oahpaheaváilli geahppudeapmái. Lášmes allaskuvla -fidnu lágan mánngahámat skuvlemat leat ovdalge buktán buriid bohtosiid sámeguovllus. Jagiid 2016–2019 ordnejuvvon Sámi mánáidgárdeoahpaheaddjiid skuvlenfidnus gárvvásmuvve oktiibuot moaddelogi sámegielat áraba-jásgeassinoahpaheaddji. Skuvlemis válde vuhtii bieđgguid ássujuvvon sámeguovllu diliid ja maiddái studeanttaid eallindiliid. (Peltola & Länsman 2019, 158–159.) Ain čielgaseappot go ovdal bohtá ovdan dat, ahte dárbbášuvvo gáiddusoahpahusa deat-
tuheaddji mánngahámat oahpahus, mii addá vejolašvuođa juksat stuorát studeantapotentiála.

Rávisstudeanttat Lášmes-fidnu čuožahatjoavkun

Jagi 2020 universitehtabáikki vuostáiváldán studeanttain lagabui 80 % ledje vuolái 25-jahkásaččat, ja dán joavkkus stuorámus ahkejoavku lei 19-jahkásaččat ja ain nuorabut (Hyvönen 2020). Lášmes allaskuvla -fidnu studeanttat leat goittotge, dego dievasmahttinskuvlemis dábálaččatge, rávis studeanttat, geat bohte studeret iešgudege lágan vuolggasajiin.

Rávisstudeantavuhtii ovtastuvvet dihto skuvlengeainnut: rabas universitehta oahput ja dievasmahttinskuvlen, dego Lášmes allaskuvla -fidnu, go fas universitehtaid vuodđodutkusskuvlemat leat meroštallon

lagamusat nuoraide oaivvilduvvon skuvlengeaidnun. Rávis stuđeantavuhtii laktásit dávjá maiddá bargoeallimis doaibman ja maiddá dihto birgenláhkevuogádagat, maid siste oahput čadahuvvojit. Stuđeantaid rávisvuoda sáhtá meroštallat agi vuodul dan mielde, leatgo oahpu gazzamis leamaš boatkagat vuodđoskuvlla maŋŋá. (Blomqvist et al. 1997, 55; Moore 2001; Koski & Moore 2001, 6–7; Moore 2003, 39–41, 64; gč. myös Haltia 2012, 36–49.) Dáid kriterain máŋggat ollašuvvet Lášmes allaskuvla -fidnu stuđeantaid buohta.

Rávisstuđeanttain leat skuvlemii laktáseaddji hástalusat, mat bohciidit sidjiide mihtilmas eallindiliin. Oahpu gazzama eastagat ja goazanasat laktásit dávjá bargui ja bearrašii. Stuđeanttat barget dađe dávjjibut mađe boarraseabbot sii leat. Jagi 2020 vuolit allaskuvlladutkosa čadaheaddjiin 18-jahkásaččain lei barggus 8,4 % stuđeanttain, go fas badjel 25-jahkásaččain bargoeallimis lei 52 % vuolit allaskuvlladutkosa stuđeanttain. Rávisstuđeanttat maiddá fárrejit hárvvibut oahpuid dihte nuppi báikegoddái dego nuorat stuđeanttat. (Tilastokeskus 2020; gč. maid Ahrio 2012, 158–167; Niemi & Ruuskanen 2017, 116–117; Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013, 48; Saari, Inkinen & Mikkonen 2016, 64, 70.)

Rávisstuđeantavuolta oidno Lášmes allaskuvla -fidnus earet eará nu, ahte máŋgga fidnu stuđentii lea leamaš váttis beassat luovus bargoeallimis. Luovus beassama lea heađuštan sámegeielat sadjásaččaid váilun: Stuđeantan álgi ii leat vealtameahtumit ožžon oahppofriijavuoda, vaikke bargosoahpamušlága mielde bargoaddi galggašii viggat ovddidit bargi ovdáneami bargoeallimis návccaidis mielde (Työsopimuslaki 2001/55 2. luku § 1). Sávvjuvuvon loahppaboadus, giella- ja ámmátdáiddu lasiheapmái viggi skuvlen, sáhtá orrut bargoaddi mielas oktanaga sihke fuotnin ja buorrin. Muhtimin bargi ieš lea vásihan nu, ahte ii sáhte vuolgat oahppofriijavuh-tii, daningo sámegeielat oahpaheaddji váilun sáhtá dagahit dakkár dili, ahte oah-

pahusjoavkku giella rievda suomagiellan máŋgga oahppoávdnasis (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56). Oahpahussuorggi doaibmi fidnu stuđeanttat dovdet nappo stuorra vásttolašvuoda iežaset oahppiin ja das, ahte sii ožžot sámegeielat oahpahusa. Seammá ášši lea maid fuomášuvvon earet eará Sámiid mánáidgárde-oahpaheai-skuvlenfidnus. (Peltola & Länsman 2019, 159).

Rávisstuđeantavuolta oidno Lášmes allaskuvla -fidnu lassin stuđeantaid čatnaseamis ja alla studerenmotivašuvdnan. Motivašuvnna birra mitalit buorit árvosánit ja oahpuid gaskkalduhttimiid unna mearri. Muhtin dutkamušain lea fuomášuvvon, ahte rávisstuđeantaid motivašuvdnana lea buoret go nuorat stuđeanttain, earenoamážit siskkáldas motivašuvnna buohta (Bye, Pushkar & Conway 2007, 152, 156; Johnson et al. 2016, 8–10). Rávis olbmuiin dábáleamos sivat oassálastit dutkosa addi skuvlemii leat karrieravejolašvuodaid ovddideapmi, ámmáha lonuheapmi, buoret vejolašvuolta fidnet barggu ja maiddá iežas máhtolašvuoda ovddideapmi. Dakkár skuvlemii, mii ii atte dutkosa, oassálastojuvvo danin, vai hálddašivččii buorebut iežas barggu. (Niemi & Ruuskanen 2017, 120–121.) Muhtimiida maiddá buoret bálká gelbbolašvuoda juksama maŋŋá lea movttiidahtán háhkát skuvlema.

Rávisstuderema eastagiid sáhtá geahččalit njeaidit iešguđegelágan ordnemiiguin, mat váldet vuhtii studerejeaddjiid eallindiliid dagahan dárbbuid. Oahpuid ájiha maiddá oalle sakka earet bargo- ja bearaš-eallima maiddá bagadallama váilun (Hakala 2013, 82). Čájuhuvvui, ahte gáiddusoahpahas lei nu dehálaš oahpahasvuohki, ahte dat mearridii vejolašvuoda oassálastit oahpuide sihke guhkes mátkkiid dihte, ja danin ahte rávis stuđeanttain ii lean eallindiliset dihte vejolaš fárret eará sadjái ássat (gč. myös Arola 2020, 32).

Oassálastin njuovžilmahttui maiddá nu, ahte fállujuvvui vejolašvuolta plánet iežas

áigetávvala omd. oahpahushárjehallamis: Studeanttat sáhtte čuovvut ja oahpahit diimmuid maiddá johtilut ja njoazit távtas go mii lei ávžžuhuvvon, jos dat heivii bagadallái ja lei muđui vejolaš skuvlema áigetávvala ektui. Njuovžilvuohta lei fidnu studeanttaide dehálaš, ja dan mearkkašupmi lea ovddit dutkamušain buktuojuvvon ovdan earet eará ámmátallaskuvlastudeantaid buohta (Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013, 55, 62).

Ollesbeaivve studerema Lášmes allaskuvla -fidnu dagai vejolažžan maiddá dat, ahte studeanttat ledje sáhttán ohcat persovnnalaš studerenveahkkeruđa Suoma Kulturruhtarádjosis, juos sis ii lean riekti ohcat Kela iige Bargolašvuođa ruhtaráju doarjagiid dahje doarjagat eai lean doarvái. Ovddit fidnuid vásáhusaid vuodul lei dieđus, ahte studeanttaid eahpesihkkaris ekonomalaš dilli sáhttá leat riska oppa fidnu lihkostuvvamii (Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 116; Arola 2020, 32), ja danin Suoma Kulturruhtarájosiin ráddádallojuvvui juo ovdalgo studeanttat válljejuvvojedje.

Sámegiela ja sámegiela oahpahusas lea dárbu stádis oahpaheaddjiide, ja dán dárbut sáhttá vástidit skuvlemiin rávisstudeanttaid mánngahámat skuvlema vuogi mielde.

Studeanttaid gielalaš duogážiid vuhtiiváldin oahpaheaskuvlemis

Studeanttain lea sihke dárbu ja vuoigatvuohta geavahit iežaset sámegiela nu mánngain oahpahusdílálašvuodain go vejolaš. Studeanttaid gielalaš heterogenalašvuohta lea goittotge dagahan hástalusaid Lášmes-fidnui, mas seammá oahpahusjoavkuin leat skuvlejuvvon L1- ja L2 hállit. Váttisvuohtan lea leamaš hábmet guđege oahpahusjovkui ja guđege oahpahusdillái heivvolaš giellageavahanstrategiija

nu, ahte oahpahussii várrejuvvon resurssat váldojuvvojit vuhtii.

Oahpuin geavašišgođiimet golbma gielalaš málle: buohkaide oktasaš giela dahje suomagiela, reseptiiva mánngagiela vuoda ja gielalaš sierranahttima, mas studeanttat juhkkuojuvvojedje sámegiela oahpahusjoavkkuide. Reseptiiva mánngagiela vuodii vuodđuduvvi oahpahusdilliin studeanttat geavahit dan sámegiela, maid leat válljen. Nu dahkkuojuvvo das fuolakeahttáge, vaikke buot gullit eai áddešege dan ollásit. Reseptiiva mánngagiela vuodii vuodđuduvvá jurdagii giellageavaheaddjiid mánngain gielalaš kompetansnain sihke mánngagiela giellageavahanstrategiijain, maid hállit giellageavahandiliin hutket. Gula hallama lihkostuvvan ii oro gáibideamen eatnigiela dahje dan vástideaddji gielladáiddu. (Zeevaert & ten Thije 2007, 1–6.)

Lášmes allaskuvla -fidnu studeanttain boahtán máhcahusa vuodul ovddabealde máinnašuvvon bargovugiid doaibman molsašuttai. Suomagiela geavaheapmi doaimmai viiddis áddehahttivuođa geažil bures, muhto dat ii álo heiven oktii studeanttaid giellaideologiijain: muhtin studeanttaid mielas suomagillii dorvastuvvui liiggás, mas sáhttá boahtit dan oaivilii, ahte sámegiela geavaheapmi lei studeanttaide dehálaš. Giela mearkkašupmi jurddašuvvui iešárvun (kielikeskeinen ideologia gč. Pasanen 2015, 44). Sierranahttin dahje studeanttaid juohkin sámegiela oahpahusjoavkkuide adnui oppalaččat buorrin vuohkin, man nanusvuodát leat studeanttaid gielalaš ideologiijaide heivvolaš oahppanbiras, áddehahttivuohta ja gielalaš veardásašdoarjja. Oahpahusa sierranahttin lei goittotge vánis oahpaheiresurssaid geažil váttis.

Oassi joavkkus addá kritihka reseptiiva mánngagiela vuhtii. Davvisámegiela oahppiide reseptiiva mánngagiela vuodii vuodđuduvvi oahppanbiras doaimmai eanáš háviid bures, daningo stuorámuš oassi studeanttain, nugo maiddá sin oahpaheaddjiin, hálle davvisámegiela. Muhtin

to anáraš- ja nuortalašgielat stuđeanttat dovde, ahte sin gielat eai lean ovttavear-dásaš molssaeavttut davvisámegiela báld-das. Okta stuđeanta govve, ahte son ii lean álo sihkar das, áddejedjeho earát, de danin lei álkit geavahit suomagiela. Maiddái dav-visámegiela stuđeanttat dovde, ahte dav-visámegiela lei dominánta sajádat oahpa-husas. Orruge leamen nu, ahte positiivva-laš giellageavahanmállen jurddašuvvon reseptiiva mángggagielatvuodas lea oanehis lávki ruovttoluotta eanetlogugielat oah-pahussii – dávjá dan vuodul ”vai buohkat áddešedje”. Tendeansa lea oahpis maiddái dábálaš sámegiela giellageavahandilálaš-vuodain: Jos lea oktage, gii ii hála dahje hállá unnán, de son jorgala háleštangiela eanetlogu giellan. (Aikio-Puoskari 2018, 357.) Nuppiid sániiguin vuostálagaid gár-tet sámegiela geavaheami bealušteaddji árvvut ja guđege giellageavahandilálaš-vuođa gulahallama lihkestuvvan.

Vaikke reseptiiva mángggagielatvuohka ii ol-lašuvvange Lášmes allaskuvla -fidnus buo-remus lági mielde, de stuđeanttaid gielalaš ideologiijaid dáfus dasa livččii goittotge leamaš buorre vuoddu: stuđeanttat atne árv-vus guđet guimmiideaset hállan sámegie-laid ja jurddašedje, ahte juohkehaččas gal-gá leat vuoigatvuohka geavahit iežas giela, vaikke buohkat stuđeantajoavkkus eai dan dievaslaččat áddešege. Stuđeanttat arvos-mahte guđet guimmiideaset geavahit ieža-set sámegiela ja gávnnahedje, ahte go lea váttis áddehallat, de sáhtta bivdit čielggas-mahttima. Stuđeanttain lei nappo buorre giellagierdilvuohka, mainna oaivvilduvvo doaladupmi gillii ja giela nuppástuvvamii (Pasanen 2015, 44), ja dán oktavuodas dan sáhtta geavahit govvet doaladumi gie-laid gaskka. Čuočuhatge ahte sámegiela oahpahusdílálašvuodain lea ráđde dohk-keheadji ja sensitiivvalaš atmosfeara. Vaikke sámegiela olbmot leatge hárjánan mángggagielat birrasiidda, ii dattege sáhte luohttit dasa, ahte oahpahusdílálašvuodat livčče automáhtalaččat buot sámegielhál-liide ovttaveardásaččat.

Kommunikašuvdnamálla, mii vuodđuduv-vá reseptiiva mángggagielatvuhtii, bajida miellagiddevaš joatkkajearaldagaid das, mo dat doaibmá sámegiela gaskka ja man olu vuodđodiehtu doaibmi kommu-nikašuvdnii gáibiduvvo. Gielaid gaskasaš áddehahttivuohka lea dutkojuvvon earet eará Amerihka eamiálbmotgiela gaska-vuodas, skáandinávalaš giela gaskka ja ovdamearkka dihte espánjja ja portugála sihke suoma ja esttegiela gaskka (Kaiva-palu & Muikku-Werner 2010; dutkanhis-torjjas omd. Van Bezooijen & Gooskens 2007, 250–251). Sámegiela bokte dák-kár dutkamuš ii velá leat, muhto dasa livč-čii stuorra dárbu. Dakkár dutkamušain sáhtášii lasihit áddejumi ja dieđu resep-tiiva mángggagielatvuoda doaibmamis sá-megiela gaskka ja dán bokte das, mo sá-megiela geavaheami sáhtášii buotlágan oahpahusas lasihit ain ovddežis.

Sámegiela ávnasoahpaheadjiid skuvlema ovdánahttinčuožahagat

Stuorámuš oassi Lášmes allaskuvla -fid-nu stuđeanttain leat sámegiela ja girjjá-lašvuoda ávnasoahpaheadjin oahppa-min, ja danin dán logus bidjat fuomášumi earenoamážit sin skuvlema ovdánaht-tinčuožahagaide. Eará sámegiela ávnas-oahpaheadjiid skuvlema ovdánahttimii leat muhtin doaibmabidjoevttohusat.

Eatnigiela (sápmi) ja girjjálašvuoda ávn-nasoahpaheadjit skuvlejuvvojit Oulu uni-versitehtas. Vuodđodási ja logahaga gelb-bolašvuhtii gullá sámegiela oahput (120 op), oahpaheadji pedagogalaš oahput (60 op), sámekultuvrra oahput (25 op) ja gir-jálašvuoda oahput (25 op). Lassin čada-huvvojit vel gielladiehtaga ja fonetih-ka (5 op) ja vel hállangulahallama (5 op) oahppobajit.

Sámegiela ja girjjálašvuoda ávnasoahpa-headjin lohkkat leat dábálaččat sámegiela

dukkusstudeanttat, geat studerejit maiddá eará gelbbolašvuohtaseaset gullelaš oahpuid Oulu universitehtas. Pedagogihka dieđagotti ordnen ávnnasoahpaheaddjiid pedagogalaš oahpuide oassálastet studeanttat (Pursiainen et al. 2019, 21).

Ávnnasoahpaheaddji pedagogalaš oahpuide (60 op) gullet pedagogalaš vuoddoahput, ávnnasdidaktihkalaš oahput ja vel oahpahushárjehallan. Sámegielaid ávnnasoahpaheaddji pedagogalaš oahput spiehkastit guovtte láhkai studeanttaid pedagogalaš oahpuin: Eará ávnnasoahpaheaistudeanttat hárhallet Oulun Normaalikoulu -nammasaš skuvllas, muhto sámegielaid oahpaheaistudeanttat hárhallet goasii ollásit sámevuovllu skuvllain. Lassin eará ávnnasoahpaheaistudeanttaide lea fállun iežas ávdnasa ávnnasdidaktihka oahput, muhto sámegiela ja girjjálašvuođa ávnnasdidaktihka ii leat fidnemis oppanassiige. Iežaset ávnnasdidaktihka váiluma geažil sámegiela studeanttat oassálastet suomagiela ja girjjálašvuođa ávnnasdidaktihka oahpuide.

Sámegiela ávnnasoahpaheioahpuid vuosttas ovdánahttinčuoáhahkan sáhtáge atnit sámegiela ja girjjálašvuođa didaktihka oahpahusa álgaheami. Suomagiela didaktihka oahpahus ii vuolggasaji beales sáhte vástidit sámegiela ávnnasoahpaheaistudeanttaid dárbbuide: vaikke sámi ja suoma eatnigiela oahpahusas leat čielga sullalasvuodát, de sáhka lea liikká sierra oahppaávdnasiin – sierra gielain, gielaid goabbatlágan servodatlaš sajádagas, goabbatlágan girjjálašvuođa árbevieruin ja oahpahusa sierrasárgosiin. Lassin vel sámegiela ja girjjálašvuođa oahpaheaddjit barget, go leat geargan oahpuin, sihke eatnigiela ja maiddá nuppi giela oahpaheaddjin, ja danin maiddá vieris giela didaktihka galgašii leat mielde oahpuin.

Sámegielaid ávnnasoahpaheaiskuvlema nubbin ovdánahttinčuoáhahkan sáhtáge atnit girjjálašvuođa oahpuid, mat Oulu universitehtas deattuhuvvojat dábaláš girjjálašvuhtii. Dábaláš girjjálašvuođa oah-

put eai nu bures go vejolaš bálval sámegielaid ávnnasoahpaheaistudeanttaid, geat barggustaset galget oahpahit sámi girjjálašvuođa sisdoaluid. Sámi girjjálašvuohta ja sámegiela ja girjjálašvuođa ávnnasdidaktihka váilun lea bajiduvvon ovdánahttinčuoáhahkan maiddá sámegielaid ja sámi girjjálašvuođa oahpahusa ovdánahttinbargojoavkku raporttas. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56–58).

Lášmes allaskuvla -fidnu dagai vejolažžan sámegiela ávnnasdidaktihka oahpuid (20 op) ja sámi girjjálašvuođa vuoddoahpuid (25 op) lágideami vuosttas háve, mii ii ekonomalaš resurssaid váiluma dihte lean ovdal vejolaš. Lášmes allaskuvla -fidnus lágiduvvon sámi girjjálašvuođa oahput dolle sisttiset buohkaide oktasaš suomagiela osiid ja gielaid mielde sierranahtton davvi-, anáraš- ja nuortalašgielat girjjálašvuođa osiid. Ávnnasdidaktihka bálkáhuvvui oahpahit davvisámegielat sámegiela ja girjjálašvuođa ávnnasdidaktihkkár, nu ahte oahpahussii sáhtii váldit oahppaávdnasa guovddáš sisdoalu. Anáraš- ja nuortalašgielat studeanttaid dárbbuide ii goittotge lean vejolaš ollásit vástidit, daningo sii livčče dárbbášan sierra didaktihka oahpuid. Ekonomalaš resurssaid beales dat livčče sáhtán ollašuvvat, muhto gelbbolaš oahpaheaddjit eai gávdnon go muhtin diibmui.

Eará sámegielat ávnnasoahpaheaistudeanttaide, ovdamearkka dihte historjjá ja servodatoahpu, matematiikka dahje oskoldaga studeanttaide, ii leat sierra skuvlen, muhto sii studerejit ollásit suomagiela skuvlenprográmmas. Dat ii válbme sin sámegielat ávnnasoahpaheaddji bargui (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 55–56). Dili buoridivččii ovdamearkka dihte vejolašvuohta čadahit oahpahushárjehallama sámegielat oahpahusas dahje unnimusat sámevuovllu suomagiela oahpahusas, muhto gelbbolaš sámegillii oahpaheaddji bagadalliid ii leat álki gávdnat. (Arola 2020, 42.) Bagadalli oahpaheaddjiid váilli dihte Lášmes allaskuvla -fidnus dušše eatnigiela (sápmi) ja girjjálašvuođa oahpa-

heaistuđeanttaid hárjehallamiid lihkostu- vai lágideit sámegeilat oahpahusas, mii čá- jeha sámegeilat oahpahusa váivvideaddji duodalaš ávnnasoahpaheiváillis (gč. omd. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56). Vai boahpteáiggis gávnošedje бага- dallit, de ferte bargat ovtta ain čavgadeap- pot sámeaguovllu gielddaiguin.

Jurddabohtosat

Artihkkalis leat geahčadan sámegeilat ávn- nasoahpaheaddjiid skuvlema dan dáfus, mo dat lea fidnemis, mat leat čuožahat- joavkkut, ja mo sisdoaluid sáhtášii ovdá- nahttit. Artihkkala materiálan mii leat gea- vahan sámegeilat ávnnasoahpaheaddjiid jagiid 2018 – 2022 skuvlen Lášmes alla- skuvla -fidnu ja das ožžojuvvon vásáhu- said ja stuđeantamáhcahusa. Artihkkalis buktuojuvvo ovdan mo Lášmes allaskuv- la -fidnu lágan mánggahámagin ollašutht- ton dievasmahttinskuvlenfidnu sáht- tá doaibmat oassečoaiddusin sámegeilat ávnnasoahpaheaiskuvlema váilumii:

1. Sámegeilat ávnnasoahpaheaddjiid oahpaheaiskuvlemis dárbbášuvvo gáiddusoahpahusa deattuheaddji mánggahámat oahpahus

Lášmes allaskuvla -fidnus ožžojuvvon vásáhusaid vuodul gáiddusoktavuođain ávkkástallan doaibmá bures oahpaheai- skuvlemis, ja seammá skuvlenmáliin lea sávva ávkkástallat maiddá boahpteáig- gisge. Oahpahushárjehallama lea liikká ain dehálaš ordnet maiddá árbevirolaš luohkkáohpahusas.

2. Rávisstuđeanttat sámegeilat oahpaheaiskuvlema čuožahatjoavkun

Lášmes allaskuvla -fidnu lágan dievas- mahttinskuvlen fidnuid stuđeanttat lea rá- visstuđeanttat. Stuđeanttaid čatnašuthtin ja oahpuid ovdáncapmi gáibida oppalaš doar- jaga. Rávisolbmuid skuvlema háhkama

hástalussan leat dávjá bargo- ja bearašeal- lima dárbbut, maidda mánggahámatskuv- lema vehkiin sáhtá geahččalit veahke- hit ovdamearkka diške gáiddusoahpahusa ja áigetávvaliid njuovžilvuoda vehkiin. Stuđeanttaid galgá doarjut maid oahpuid ruhtadančovdosiid gávdnamis (gč. Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 12, 109).

3. Buot Suomas hállojuvvon sámegeilaid vuhtiiváldin

Golmma sámegeila ja daid hálliciid giella- dáiddu variašuvdna lea oahpaheaiskuv- lemii duodalaš hástalus, masa Lášmes al- laskuvla -fidnus lea vástiduvvon golmma láhkai: geavahemiin suomagiela oahpa- husgiellan, sierranahttimiin stuđeanttaid iežaset sámegeilat oahpahusjoavkun ja dorvvastemiin reseptiiva mánggagielat- vuhtii, mas guhtege stuđeanta geavahii oahpahusdilálašvuodas iežas sámegeila, vaikke eará stuđeanttat eai livčče dan die- vaslašččat áddenge.

Reseptiiva mánggagielatvuohtha orru gea- vahan veara ja orru seastimin resurssaid, muhto dat ii goittotge doaibman nugo sá- valdat lei: oassi stuđeanttain gávnnašii buoremussan molsut giela suomagiellan go balai áddenváttisvuodain. Vai resepti- va mánggagielatvuodain sáhtášii boah- teáiggis ávkkástallat buorebut go dán rád- jai, de ášši galggašii dutkat lasi. Sáhtá maid jearrat, galggašii go buot sámegeila stuđeanttaide ávžžuhit buoremusat máht- tin sámegeila lassin nuppi sámegeila loh- kama. Earenoamážit nuortalašgiela oahpa- hallan sáhtášii leat ávkkálaš, daningo min oainnu ja vásáhusaid vuodul davvisámi- ja anárašgiella leat gaskaneaskka buorebut áddehahttit.

4. Mánggahámat sierraskuvlenfidnut oahpaheaiskuvlema ráhkadusaid ođasmahttin

Sámegeilat oahpaheaiskuvlemis lea dán rádjai juksojuvvon olu, muhto seammás buot lea ain gaskan. Sámegeilat ávnnas-

oahpaheaddjiid skuvlemis leat ain mearkašahhti ovdánahttinčuožáhagat, ja sámie árabajásgeassimis ja vuodđo- ja gaskadásis oahpes váttisvuodát dego oahpahusa oazžunvejolašvuohta, heterogenalaš gielamáhtu dásit ja maiddáie oahpaheaddjie- ja oahppamateriálaváilie, geardduhuvvojít maiddáie alladásie sámegielat oahpaheaddjiid skuvlemis.

Sierra ruhtaduvvon mánggahámagin ollašuttton fidnut sáhttet oassečoavddusin sámegielat oahpaheaddjiid váilumii ja maiddáie sámie oahpaheaiskuvlema ovdánahttimii: Fidnuin sáhtá skuvlet hávil mánggaid oahpahussuorggie ámmátolbmuid, ja daid vehkiin lea vejolaš nuppástuhttit ja ođasmahttit skuvlema ráhkadusaid ankke juo gaskaboddosaččat, nu ahte dainna beassá lagabui sámieid dárbbuide vástideaddjie oahpaheaiskuvlema. Fidnuid galggašie geardduhit duollet dálle ja guđege čuožáhatjovkui sierra heivehuvvon, muhto dat galggašedje guodđit luottaset maiddáie oahpaheaiskuvlema bissovaš ráhkadusaide. ♦

Gáldolistu suomagielat artihkkala loahpas

Monimuotoinen koulutus osaratkaisuna saamenkielisten aineenopettajien puutteeseen

Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis,
Anni-Siiri Länsman & Sari Harmoinen

Oulun yliopiston Giellagas-instituutti
Ketterä korkeakoulu -hanke (OKM)

Abstrakti

Tämä artikkeli käsittelee saamenkielisiä aineenopettajia kouluttavaa Ketterä korkeakoulu -hanketta ja sitä, miksi monimuotoisesti toteutettavilla erillishankkeilla on paikkansa saamenkielisten aineenopettajien koulutuksessa viisivuotisen tutkintoväylän rinnalla. Oulun yliopiston Giellagas-instituutti sekä kasvatustieteiden tiedekunta ovat vuosina 2018–2022 toteuttaneet *Ketterä korkeakoulu – Uusia ja vaikuttavampia malleja saamen kielen ja saamenkielisten opettajien koulutukseen* -hankkeen, jonka tavoitteena on ollut kouluttaa nopeasti ja joustavasti uusia saamenkielisiä opettajia.

Artikkelissa tarkastellaan saamenkielisten aineenopettajien koulutusta neljästä eri näkökulmasta. Aluksi pohditaan, miten opetusmuodon valinta vaikuttaa opintojen saavutettavuuteen. Lisäksi pohditaan, mitkä ovat saamenkielisiä aineenopettajia tuottavan koulutuksen kohderyhmät ja miten kohderyhmien kielellinen heterogeenisyys tulisi koulutuksessa ottaa huomioon. Viimeisenä tarkastellaan sitä, miten saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen sisältöjä voisi kehittää.

Asiasanat:

saamen kieli, opettajankoulutus, saamenkieliset opettajat, saamen kielen opettajat, aineenopettajat, monimuotokoulutus, etäopetus

Johdanto

Alkuperäiskansoilla on YK:n alkuperäiskansojen julistuksen mukaisesti oikeus perustaa koulutusinstituutioita, jotka antavat opetusta alkuperäiskansan omilla kielillä sekä tavalla, joka kunnioittaa alkuperäiskansan oppimista ja opetusmenetelmiä. Valtioiden on toimitava niin, että alkuperäiskansoihin kuuluvat lapset saavat mahdollisuuksien mukaan omakielistä ja omaan kulttuuriinsa perustuvaa koulutusta. (UNDRIP 2007.

Suomessa pätevien saamenkielisten opettajien puute on yksi suurimmista esteistä saamenkielisen opetuksen toteutumiselle ja kehittämiselle (Aikio-Puoskari 2017, 1; Arola 2020, 23). Voikin sanoa, ettei suomalainen korkeakoulujärjestelmä ole tähän mennessä pystynyt täysin vastaamaan saamenkielisten opettajien koulutustarpeeseen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme saamenkielisten aineenopettajien koulutusta saavutettavuuden, koulutuksen kohderyhmien sekä sisältöjen näkökulmasta. Ensiksi pohdimme, miten opetusmuotojen valinta eli se, miten opetus käytännössä järjestetään, vaikuttaa opintojen saavutettavuuteen. Suomessa korkeakoulutuksesta on pyritty tekemään alueellisesti saavutettavaa, ja korkeakouluverkko onkin tutkimusten mukaan melko kattava: jokaisessa Suomen maakunnassa on korkeakouluyksikkö eli korkeakoulun pää- tai sivutoimipiste (Nori et al. 2021, 39; Saari, Inkinen & Mikkonen 2016, 17–20). Suomen pohjoisimpiin osiin eli saamelaisalueelle korkeakouluverkko ei kuitenkaan ulotu, minkä vuoksi on pohdittava, voidaanko saamenkielisten opettajien määrää lisätä monimuotoisella koulutuksella ja erityisesti etäopetusmahdollisuuksia hyödyntämällä. Etäopetuksella tarkoitamme institutionaalista, muodollista koulutusta, jossa opetusryhmä on erillään ja jossa interaktiivisia, teknisiä apuvälineitä käytetään yhdistämään oppijat, opetusresurssit ja opettajat toisiinsa (ks. esim. Schlosser & Simonson 2006 sekä Simonson, Smaldino & Zvacek 2015).

Toiseksi tarkastelemme, mitkä ovat saamenkielisiä aineenopettajia tuottavan koulutuksen kohderyhmät. Kohderyhmän valinta ja tehokas tavoittaminen on tärkeää koulutusta suunniteltaessa, koska saamenkielisten opettajien eläköityminen on nopeaa, eikä uusia opettajia saada riittävästi normaalia viisivuotista perustutkintoväylää hyödyntämällä (ks. esim. Aikio-Puoskari 2017, 1). Lisäksi ikäluokat pienenevät koko Suomessa ja näin ollen myös saamelaisalueella (Tilastokeskus 2021b). Joudutaankin miettimään, tulisiko opettajaopintojen kohderyhmiä etsiäkin entistä enemmän nuorten ikäluokkien ulkopuolelta eli aikuisista.

Lisäksi pohdimme, miten koulutuksen kohderyhmien kielitaidot tulisi ottaa huomioon aineenopettajaopinnoissa. Saamenkieliseksi aineenopettajiksi opiskelevat muodostavat kielellisesti erittäin heterogeenisen ryhmän: osa opiskelijoista on äidinkieliä puhujia, jotkut ovat oppineet saamen toisena tai vieraana kielenä ja toiset opiskelevat saamen kielen alkeista asti opettajan koulutuksen aikana. Opiskelijat haluavat kehittää ja ylläpitää kielitaitoaan erilaisissa opetustilanteissa, mutta ryhmällä ei välttämättä ole yhtä yhteisesti ymmärrettyä saamen kieltä. Opetuksen järjestäjille jää ratkaistavaksi, millaisia kielenkäyttöstrategioita tällaisissa opetustilanteissa voitaisiin hyödyntää.

Lopuksi tarkastelemme, miten erityisesti saamen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajien koulutuksen sisältöjä tulisi kehittää Ketterä korkeakoulu -hankkeesta saatujen kokemusten perusteella.

Ketterä korkeakoulu on Oulun yliopiston Giellagas-instituutin sekä kasvatustieteiden tiedekunnan vuosina 2019–2022 toteuttama hanke, jonka tavoitteena on ollut kouluttaa saamenkielisiä aineenopettajia entistä nopeammin ja joustavammin. Ketterä korkeakoulu kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamiin opettajankoulutuksen kehittämishankkeisiin.

Artikkelin aineistona ovat Ketterä korkeakoulu -hankkeen järjestäjien kokemukset

sekä opiskelijoilta saatu palaute. Hankkeen opiskelijoille on tehty Webropol-pohjaisia strukturoituja lomakehaastatteluja, joissa oli mukana myös avoimia kysymyksiä. Opiskelijoilta on kerätty palautetta myös puhelimitse tehdyillä teemahaastatteluil-la. Aineistoa on analysoitu laadullisin menetelmin, kuten tyypittelyn, teemoittelun ja lähiluvun keinoin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208, 224.) Tutkimusotetta voi luonnehtia hankepainotteiseksi toimintatutkimukseksi (Suojanen 2004), sillä tavoitteena on kehittää saamenkielisten aineenopettajien koulutusta nostamalla esiin Ketterä-hankkeessa esiin tulleita onnistumisia ja haasteita.

Aineenopettajan koulutus Suomessa saamelaisopetuksen näkökulmasta

Aineenopettajan kelpoisuus koostuu ylemmästä korkeakoulututkinnosta, vähintään 60 opintopisteen laajuisista opettavan aineen opinnoista sekä vähintään 60 opintopisteen laajuisista opettajan pedagogisista opinnoista. Lukion aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan ylemmän korkeakoulututkinnon ja opettajan pedagogisten opintojen lisäksi 120 opintopisteen laajuiset perus-, aine- ja syventävät opinnot tutkinnon pääaineessa. Muut opettavat aineet voivat olla laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä. (Pursiainen et al. 2019, 67–68; VNA 986/1998.)

Aineenopettajakoulutus on Suomessa rakenteellisesti kirjavaa. Aineenopettajaksi voi valmistua useilla tavoilla, ja eri reittien hakuprosessit sekä muut koulutukseen liittyvät käytännöt poikkeavat toisistaan yliopistoittain. Kaikkea aineenopettajakoulutusta yhdistävät opettajan pedagogiset opinnot, joiden kuvataan olevan harjoittelua sisältäviä ja didaktisesti painottuneita kasvatustieteellisiä opintoja. Ne voivat suuntautua opetusalan eri tehtäviin niin perusopetuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen kuin

aikuiskoulutuksenkin aloilla. (Pursiainen et al. 2019, 42; VNA 794/2004.)

Oulun yliopisto on Suomen ainoa korkeakoulu, jossa voi opiskella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi inarin-, koltan- tai pohjoissaamen kielessä. Saamen kielen ja kulttuurin opetus keskittyy Oulun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa toimivaan Giellagas-instituuttiin, jolla on valtakunnallinen vastuu saamen kielten ja saamelaisen kulttuurin ylimmästä opetuksesta ja tutkimuksesta Suomessa. Opiskelija voi valita pääaineekseen joko koltan-, inarin- tai pohjoissaamen kielen ja hakea kasvatustieteiden tiedekunnan järjestämiin aineenopettajan pedagogisiin opintoihin maisterivaiheessa. Opetus on saamen kielen, saamelaisen kulttuurin sekä opetusharjoitteluiden osalta osin saamenkielistä, mutta kaikki muut opinnot, esimerkiksi opettajan pedagogiset opinnot, suoritetaan suomeksi.

Muiden saamenkielisten aineenopettajien kuin saamen kielen opettajien koulutus ei ole yhdenkään yliopiston vastuulla, ja sama koskee luokanopettajia. Suomenkielisistä opettajankoulutuksista valmistuneet saamenkieliset eivät tavallisesti siis ole saaneet saamenkielistä opetusta tai saamen kielen opetusta, eivätkä he ole voineet suorittaa opetusharjoitteluaan saamenkielisessä opetuksessa. Nämä suomenkieliset opettajankoulutukset eivät anna riittäviä valmiuksia saamenkielisen aineenopettajan tai luokanopettajan työhön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 55–56.)

Suomessa ei siis ole olemassa täysin saamenkielistä, saamelaiseen kulttuuriin ja pedagogiikkaan perustuvaa opettajankoulutusta, mutta Norjasta tällainen koulutusohjelma löytyy. Koutokeinossa Sámi allaskuvlassa eli Saamelaisessa korkeakoulussa koulutetaan luokanopettajia viisivuotisessa ohjelmassa kahdelle eri kouluasteelle: luokille 1–7 sekä luokille 5–10. Saamelainen kulttuuri, yhteiskunta ja pedagogiikka sekä perinteiset taidot ja alkuperäiskansan maailmankatsomus ovat opetuksen perusta, ja

opintojen kieli on saame. Sámi allaskuvlan perustaminen vuonna 1989 on vaikuttanut positiivisesti myös Suomessa järjestettyyn opetukseen, sillä suuri osa Suomen saamenkielisistä opettajista, erityisesti luokanopettajista, on valmistunut Sámi allaskuvlasta. (Sámi allaskuvla 2022a; Sámi allaskuvla 2022b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 11, 55.)

Tuoreimpia saamenkielisten opettajien koulutusta Suomessa käsitteleviä julkaisuja on *Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista* (Arola 2020). Selvityksessä tehdään toimenpide-ehdotuksia saamenkielisten varhaiskasvattajien ja opettajien määrän lisäämiseksi sekä koulutuksen laadun parantamiseksi. Selvityksessä nostetaan esiin tarve muun muassa saamelaisalueella järjestettävälle monimuotoisille koulutuksille, jotka mahdollistaisivat kelpoisuuden saavuttamisen niin, että koulutuksessa huomioidaan saamen kieli sekä saamelainen kulttuuri ja pedagogiikka (Arola 2020, 10). Ketterä korkeakoulu -hanke on askel tätä tavoitetta kohti.

Etäopetuspainotteinen monimuoto-opetus opintojen laajemman saavutettavuuden mahdollistajana

Saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen suunnittelu ja toteutus on periaatteessa yksinkertaista, sillä Oulun yliopistolla on pitkä kokemus opettajien kouluttamisesta (ks. esim. Kuikka 2010, 13), ja saameakin on opetettu Oulun yliopistossa jo 1960-luvulta lähtien (Lehtola 2015, 315). Ongelmallista on kuitenkin opiskelijoiden rekrytointi, koska potentiaalisten opiskelijoiden joukko on hyvin pieni ja se asuu hajallaan ympäri Suomea. Koulutukseen varattujen resurssien järkevän käytön sekä saamelais-

opetusta vaivaavan opettajapulan vuoksi on tärkeää tavoittaa mahdollisimman monet koulutuksesta kiinnostuneet. Koulutuksesta on siis tehtävä mahdollisimman saavutettavaa.

Merkittävä rekrytoitava kohderyhmä on saamelaisalueen saamenkielinen väestö, jolla on jo valmiiksi opintoja varten tarvittava kielitaito. Saamelaisalueella asuu noin 64 % niistä henkilöistä, joiden äidinkielenä on väestörekissä merkitty jokin saamen kieli (Tilastokeskus 2021a¹). Kuitenkin suurin osa saamelaisista asuu saamelaisalueen ulkopuolella (Saamelaiskäräjät & Väestörekisterikeskus 2019), ja heilläkin voi olla toive opiskella saamenkielisiksi opettajiksi. Lisäksi ei-saamelaisilla on tarve opiskella alaa esimerkiksi perheeseen tai ammattiin liittyvistä syistä. Saamenkielisten aineenopettajien koulutusta voitaisiin siis järjestää joko korkeakoulupaikkakunnalla, kuten Oulussa, tai saamelaisalueella, mutta kumpikaan vaihtoehto ei kuitenkaan tavoittaisi kaikkia opinnoista kiinnostuneita. Opintojen laajemman saavutettavuuden mahdollistamiseksi tarvitaankin uusia ja luovia ratkaisuja.

Ketterä korkeakoulu -hankkeesta saatujen kokemusten perusteella väitämme, että saamenkielisten aineenopettajien koulutusta tulee järjestää etäopetuspainotteisena monimuoto-opetuksena. Tällä tavalla toimimalla olemme saaneet opiskelijoita hankkeen koulutuksiin sekä saamelaisalueelta että sen ulkopuolelta.

Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijoilla on suurimmaksi osaksi hyviä kokemuksia etäopetuksesta, eivätkä he koe etäopetuksen heikentäneen oppimista. Havaintoa tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan etäopetuksessa voi oppia yhtä hyvin kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessakin (Simonson, Smaldino & Zvacek 2015, 7–9; Simonson, Schlos-

¹ Tulos on saatu vertailemalla saamenkielisten henkilöiden määrää saamelaisalueen kunnissa koko Suomen saamenkielisten henkilöiden määrään vuonna 2021.

ser & Orellana 2011, 139; Means et al. 2010).

Useat hankkeen opiskelijoista ovat jo pitkälle opinnoissaan edenneitä tai jo tutkinnon suorittaneita, ja heidän opiskelumotivaationsa on artikkelin tutkimusaineiston valossa korkea. Opiskelijoiden kyvykkyys ja motivaatio ovat todennäköisesti vaikuttaneet siihen, että etäopetus on koettu mielekkääksi. Kyvykkäät opiskelijat vaikuttaisivat yleisestikin suoriutuvan korkeakoulujen etäopetuksesta erittäin hyvin tuloksin, kun taas osa oppijoista kohtaa etäopetuksen aikana merkittäviä haasteita (Logan et al. 2017; Goman et al. 2021, 123–125; Simonson, Smaldino & Zvacek 2015, 191–195).

Etäopetukseen liittyy myös kritiikkiä. Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijat nimeävät etäopetuksen huonoiksi puoliksi vuorovaikutuksen sekä sosiaalisen kanssakäymisen vähäisyyden. Tutkimusten mukaan etäopetuksella voikin olla kielteisiä vaikutuksia opiskelijoiden jaksamiseen ja henkiseen hyvinvointiin (Jones, Samra & Lucassen 2021; Lister 2021). Useilla Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijoilla on kuitenkin myönteisiä kokemuksia etäopetuksen vaikutuksesta jaksamiseen: etäopetuksen kerrotaan laskeneen stressitasoja, helpottaneen arkea sekä lisänneen hyvinvointia. Hyvät kokemukset johtuvat vähentyneestä matkustamisen tarpeesta, jolloin aikaa on jäänyt enemmän hyvinvointia lisääviin aktiviteetteihin, kuten perheeseen, harrastuksiin tai leppäämiseen. Matkustamisen vähentyminen keventänyt myös opiskelun taloudellista taakkaa.

Opettajankoulutusta ei kuitenkaan voi suorittaa täysin etäopintoina, vaan erityisesti opetusharjoitteluita täytyy tehdä myös perinteisessä luokahuoneessa. Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijat harjoittelivat saamelaisen kotiseutalueella sijaitsevilla kenttäkouluissa, ja heidän mielestään opetusharjoittelut olivat välttämättömiä saamen kielen opetuk-

sen arkipäivän käytänteisiin tutustumisen kannalta. Opetusharjoittelu onkin keskeinen osa suomalaista opettajankoulutusta. Sen tehtäviin kuuluu muun muassa opetuksen ja kasvatuksen teorian ja käytännön yhdistäminen sekä tuetun ympäristön tarjoaminen opettajuuden alkutaipaleelle. (Luukkainen 2004, 216.) Ongelmallista luokkahuoneissa suoritettavien opetusharjoitteluiden kannalta on kuitenkin se, että saamenkielistä opetusta on eniten saamelaisalueella, jolloin pedagogisten opintojen suorittaminen todennäköisesti vaatii etelämmässä asuvilta muuttamista saamelaisalueelle harjoittelun ajaksi. Näin tapahtui myös Ketterä korkeakoulu -hankkeessa.

Opiskelumahdollisuuksien luominen monimuoto-opetuksen avulla on mielestämme merkittävä parannus saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen saavutettavuuteen ja sitä kautta opettajapulan lievittämiseen. Ketterä korkeakoulu -hankkeen kaltaiset monimuotokoulutukset ovat aiemminkin tuottaneet hyviä tuloksia saamelaisalueella. Vuosina 2016–2019 järjestetystä Saamelainen lastentarhaopettajakoulutus -hankkeesta valmistui yhteensä parisenkymmentä saamenkielistä varhaiskasvatuksen opettajaa. Koulutuksessa otettiin huomioon harvaanasutun saamelaisalueen olosuhteet sekä opiskelijoiden elämäntilanteet. (Peltola & Länsman 2019, 158–159.) Entistä selkeämmin nousee esiin se, että tarvitaan etäopetus-painotteista monimuoto-opetusta, joka mahdollistaa aiempaa suuremman opiskelijapotentiaalin tavoittamisen.

Aikuisopiskelijat Ketterä-hankkeen kohderyhmänä

Vuonna 2020 yliopistojen opiskelupaikan vastaanottaneista lähes 80 % oli alle 25-vuotiaita, ja tästä joukosta suurin ikäryhmä olivat 19-vuotiaat ja sitä nuoremmat (Hyvönen 2020). Ketterä

korkeakoulu -hankkeen opiskelijat ovat kuitenkin täydennyskoulutuksille tyypilliseen tapaan pääosin aikuisopiskelijoita, jotka opiskelivat monenlaisista lähtökohdista käsin.

Aikuisopiskelijuuteen yhdistyvät tietyt koulutusväylät: avoimen yliopiston opinnot sekä täydennyskoulutus, kuten Ketterä korkeakoulu -hanke, kun taas yliopistojen perustutkintokoulutukset on luokiteltu lähinnä nuorille tarkoitetuiksi koulutusväyliksi. Aikuisopiskelijuuteen liittyvät usein myös työelämässä toimiminen sekä tietyt toimeentulojärjestelmät, joiden piirissä opintoja suoritetaan. Opiskelijoiden aikuisuutta voi määritellä myös ikäperustaisesti sekä sen mukaan, onko opinnoissa ollut katkoksia yhtenäisen peruskoulutuksen jälkeen. (Blomqvist et al. 1997, 55; Moore 2001; Koski & Moore 2001, 6–7; Moore 2003, 39–41, 64; ks. myös Haltia 2012, 36–49.) Näistä kriteereistä useat toteutuvat Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijoiden kohdalla.

Aikuisopiskelijoilla on kouluttautumiseen liittyviä haasteita, jotka kumpuavat heille tyypillisistä elämäntilanteista. Kouluttautumisen esteet ja hidasteet liittyvät useimmiten töihin ja perheeseen. Opiskelijat käyvät töissä sitä useammin, mitä vanhempia he ovat. Vuonna 2020 alemppaa korkeakoulututkintoa suorittavista 18-vuotiaista töissä kävi 8,4 % opiskelijoista, kun taas yli 25-vuotiaista työelämässä oli jo 52 % alemppaa korkeakoulututkintoa opiskelevista. Aikuisopiskelijat myös muuttavat harvemmin opintojen perässä uudelle paikkakunnalle kuin nuoremmat opiskelijat. (Tilastokeskus 2020²; ks. myös Ahrio 2012, 158–167; Niemi & Ruuskanen 2017, 116–117; Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013, 48; Saari, Inkinen & Mikkonen 2016, 64, 70.)

Aikuisopiskelijuus näkyy Ketterä korkeakoulu -hankkeessa muun muassa niin, että

useille hankkeen opiskelijoille on ollut vaikea irrottautua työelämästä. Irrottautumista on hankaloittanut saamenkielisten sijaisten puute: opiskelijaksi aikova ei välttämättä ole saanut opintovapaata, vaikka työsopimuslain mukaan työnantajan tulisi pyrkiä edistämään työntekijän kehittymistä urallaan omien kykyjensä mukaan (Työsopimuslaki 2001/55 2. luku § 1). Toivottu lopputulos, eli kieli- ja ammattitaidon lisäämiseen tähtäävä koulutus, voi näyttäytyä työnantajalle samanaikaisesti sekä keppinä että porkkanana. Toisinaan työntekijä ei ole itse kokenut voivansa lähteä opintovapaalle, sillä saamenkielisen opettajan poissaolo voi johtaa tilanteeseen, jossa opetusryhmän kieli kääntyy suomeksi. Saamenkieliseksi tarkoitettua opetusta joudutaan opetusresurssien puuttuessa järjestämään suomeksi useissa oppiaineissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56). Opetusalalla toimivat hankkeen opiskelijat tuntevat siis suurta vastuuta oppilaistaan ja siitä, että he saavat saamenkielistä opetusta. Sama ilmiö on havaittu muun muassa Saamelainen lastentarhanopettajakoulutus -hankkeessa (Peltola & Länsman 2019, 159).

Aikuisopiskelijuus näkyy Ketterä korkeakoulu -hankkeessa lisäksi opiskelijoiden sitoutumisena sekä korkeana opiskelumotivaationa. Motivoituneisuudesta kertovat hyvät arvosanat sekä opinnot keskeyttäneiden vähäinen määrä. Aikuisopiskelijoiden motivaation onkin joissain tutkimuksissa havaittu olevan korkeammalla kuin nuoremmilla opiskelijoilla erityisesti sisäisen motivaation osalta (Bye, Pushkar & Conway 2007, 152, 156; Johnson et al. 2016, 8–10). Aikuisilla yleisimmät syyt osallistua tutkintoon johtavaan koulutukseen ovat uranäkymien kehittäminen, ammatin vaihto, parempi mahdollisuus työllistyä sekä oman osaamisen kehittäminen. Tutkintoon johtamattomaan koulutukseen taas osallistutaan useimmiten siksi,

2 Tulokset on saatu valitsemalla seuraavat muuttujat: työlliset opiskelijat prosentteina, molemmat sukupuolet, vuosi 2020, ikä 18, ikä 25-vuotiaat ja sitä vanhemmat sekä alempi korkeakoulututkinto.

että oma työtehtävä hallittaisiin paremmin. (Niemi & Ruuskanen 2017, 120–121.) Joillekin myös kelpoisuuden saavuttamisen jälkeinen parempi palkka on toiminut kouluttautumisen kannustimena.

Aikuisopiskelun esteitä voi yrittää kumota erilaisin toimenpitein ja järjestelyin, jotka otavat huomioon kouluttautujien elämäntilanteesta johtuvat tarpeet. Keskeisiksi opintoja viivyttäviksi tekijöiksi on havaittu työ- ja perhe-elämän lisäksi myös ohjauksen puute (Hakala 2013, 82). Ketterä korkeakoulu -hankkeessa opintoihin osallistumista helpotettiin ennen kaikkea etäopetuksen avulla. Etäopetus osoittautui ratkaisevan tärkeäksi opetusmuodoksi niin pitkien välimatkojen kuin senkin vuoksi, ettei aikuisilla opiskelijoilla ollut oman elämäntilanteensa vuoksi mahdollisuutta vaihtaa paikkakuntaa (ks. myös Arola 2020, 32).

Osallistumista sujuvoitettiin myös tarjoamalla mahdollisuus suunnitella omia aikataulujaan esimerkiksi opetusharjoittelussa: opiskelijat saivat seurata ja opettaa tunteja myös nopeammassa tai hitaammassa tahdissa kuin suositeltiin, jos se sopi ohjaajalle ja oli koulutuksen muiden aikataulujen puitteissa mahdollista. Joustavuus oli hankkeen opiskelijoille tärkeää, ja sen merkitys on aiemmissa tutkimuksissa tuotu esiin muun muassa aikuisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden kohdalla (Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013, 55, 62).

Täysipäiväisen opiskelun Ketterä korkeakoulu -hankkeessa mahdollisti lisäksi se, että opiskelijat ovat pystyneet hakemaan henkilökohtaista opiskeluapurahaa Suomen Kulttuurirahastolta, jos he eivät ole olleet oikeutettuja Kelan tai Työllisyysrahaston tukiin tai jos tuet eivät ole olleet riittäviä. Aiemmista hankkeista saatujen kokemusten perusteella tiedettiin, että opiskelijoiden epävarma taloudellinen tilanne voi pahimmillaan olla riski koko hankkeen onnistumiselle (Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 116; Arola 2020, 32), ja niinpä Suomen Kulttuurirahaston kanssa neuvoteltiin opintojen rahoituksesta jo ennen opiskelijavalintoja.

Saamenkielisessä ja saamen kielen opetuksessa on tarve pitkäjänteisesti työskenteleville opettajille, ja kouluttamalla aikuisopiskelijoita monimuotokoulutuksen avulla voidaan tähän tarpeeseen vastata.

Opiskelijoiden kielellisten taustojen huomioiminen opettajankoulutuksessa

Opiskelijoilla on tarve sekä oikeus oppia ja käyttää omaa saamen kieltään mahdollisimman useissa opetustilanteissa. Opiskelijoiden kielellinen heterogeenisyys on kuitenkin asettanut haasteita Ketterä-hankkeelle, jossa samoissa opetusryhmissä on koulutettu eri saamen kielten L1- ja L2-puhujia. Ongelmana on ollut luoda kullekin opetusryhmälle ja kuhunkin opetustilanteeseen sopiva kielenkäyttöstrategia opetuksen varatut resurssit huomioiden.

Opinnoissa päädyttiin käyttämään kolmea kielellistä mallia: kaikille yhteistä kieltä eli suomea, reseptiivistä monikielisyyttä sekä kielellistä eriyttämistä, jolloin opiskelijat jaettiin saamenkielisiin opetusryhmiin. Reseptiiviseen monikielisyyteen perustuvissa opetustilanteissa opiskelijat käyttävät valitsemaansa saamen kieltä, ja näin menetellään siitakin huolimatta, vaikkei kieli olisikaan kaikkien kuulijoiden täysin ymmärtämä. Reseptiivinen monikielisyys perustuu ajatukseen kielenkäyttäjän useista kielellisistä kompetensseista sekä monikielisistä kielenkäyttöstrategioista, joita puhujat kielenkäyttötilanteessa luovat. Viestinnän onnistumisen ei siis katsota vaativan äidinkielistä tai sitä vastaavaa kielitaitoa. (Zeevaert & ten Thije 2007, 1–6.)

Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijoilta saadun palautteen perusteella edellä mainitut menetelmät toimivat vaihtelevasti. Suomen kielen käyttö toimi yleisen ymmärrettävyytensä vuoksi hyvin, mutta se ei pääasiallisesti sopinut yhteen opiskelijoiden kieli-ideologioiden kanssa: joiden-

kin opiskelijoiden mielestä suomen kieleen turvauduttiin liikaa, mistä voi päätellä, että saamen kielen käyttäminen on opiskelijoille tärkeää. Kielen merkitystä ajateltiin siis itseisarvoisena (*kielikeskeinen ideologia* ks. Pasanen 2015, 44). Eriyttäminen eli opiskelijoiden jakaminen saamenkielisiin opetusryhmiin oli yleisesti ottaen hyvänä pidetty menetelmä, jonka vahvuuksia ovat opiskelijoiden kielellisiin ideologioihin sopiva oppimisympäristö, ymmärrettävyys sekä kielellinen vertaistuki. Opetuksen eriyttäminen oli kuitenkin niukkojen opettajaresurssien vuoksi vaikeaa.

Reseptiivinen monikielisyys saa kritiikkiä osalta ryhmästä. Pohjoissaamenkielisille opiskelijoille reseptiiviseen monikielisyyteen perustuva oppimisympäristö oli enimmäkseen toimiva, koska suurin osa opiskelijoista, samoin kuin heidän opettajansa, puhui pohjoissaamea. Sen sijaan inarin- ja koltansaamenkielisten opiskelijat kokivat, etteivät heidän kieltensä olleet yhdenvertaisia vaihtoehtoja pohjoissaamen rinnalla. Eräs opiskelija kuvaa, ettei hän ollut aina varma siitä, ymmärsivätkö muut, jos hän puhui saamea, joten oli helpompi kääntää kieli suomeksi. Myös pohjoissaamenkieliset opiskelijat tunnistivat pohjoissaamen dominoivan aseman opetuksessa. Näyttäisikin siltä, että positiiviseksi kielenkäyttömalliksi ajatellusta reseptiivisestä monikielisyudesta on lyhyt askel takaisin enemmistökieliseen opetukseen – yleensä sillä perusteella, “että kaikki ymmärtäisivät”. Tendenssi on tuttu yleisistäkin saamenkielistä kielenkäyttötilanteista: jo yksikin kieltä puhumaton tai vajavaisesti puhuva keskustelukumppani helpohkosti kääntää ryhmän keskustelukielen enemmistökieleen (Aikio-Puoskari 2018, 357). Toisin sanoen opetuksessa vastakkain joutuvat saamen kielten käyttöä puoltavat arvot ja kulloisenkin kielenkäyttötilanteen viestinnällinen onnistuminen.

Vaikka reseptiivinen monikielisyys ei toteutunutkaan Ketterä korkeakoulu -hankkeessa parhaalla mahdollisella tavalla, hankkeen opiskelijoiden kielellisten ide-

ologioiden kannalta sille olisi kuitenkin ollut hyvä pohja: opiskelijat arvostivat toistensa puhumia saamen kieliä ja ajattelivat, että jokaisella on oltava oikeus käyttää omaa kieltään, vaikka kaikki kanssaopiskelijat eivät sitä täydellisesti ymmärtäisikään. Opiskelijat kannustivat toisiaan käyttämään omia saamen kieliään ja totesivat, että ymmärrysongelmien yllättäessä voidaan kysyä selvennystä. Opiskelijoilla oli siis hyvä kielellinen toleranssi, jolla tarkoitetaan suhtautumista kieleen ja kielen muutokseen (Pasanen 2015, 44), ja tässä yhteydessä sitä voi käyttää kuvaamaan suhtautumista myös eri kielten välillä. Väitämmekin, että saamenkielisissä opetustilanteissa on käytännön kommunikaation onnistumisen lisäksi oleellista se, että kielenkäyttötilanteissa vallitsee hyväksyvä ja sensitiivinen ilmapiiri. Vaikka saamenkieliset henkilöt ovatkin tottuneita monikielisiin ympäristöihin, ei siltikään voida tuudittautua siihen, että opetustilanteet olisivat automaattisesti kaikille saamenpuhujille yhdenvertaisia.

Reseptiivisen monikielisyyteen perustuva kommunikaation malli nostaa mielenkiintoisia jatkokysymyksiä siitä, miten se toimii eri saamen kielten välillä ja kuinka paljon pohjatietoja toimivaan kommunikaatioon vaaditaan. Kielten keskinäistä ymmärrettävyyttä on tutkittu muun muassa Amerikan alkuperäiskansakielten parissa, skandinaavisten kielten välillä sekä esimerkiksi espanjan ja portugalil- sekä suomen ja viron välillä (Kaivapalu & Muikku-Werner 2010; tutkimushistoriasta esim. Van Bezooijen & Gooskens 2007, 250–251). Saamen kielten kohdalla vastaavaa tutkimusta ei vielä ole, mutta sille olisi suuri tarve. Tutkimuksen kautta voitaisiin lisätä ymmärrystä ja tietoa reseptiivisen monikielisyyden toimimisesta saamen kielten välillä ja tätä kautta siitä, miten saamen kielten käyttöä voitaisiin kaikessa opetuksessa vielä entisestään lisätä.

Saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen kehittämiskohteet

Suurin osa Ketterä korkeakoulu -hankkeen opiskelijoista on saamen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijoita, joten tässä luvussa keskitymme erityisesti heidän koulutuksensa kehittämiskohteisiin. Muiden saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen kehittämiseen on joitakin toimenpide-ehdotuksia.

Äidinkielen (saame) ja kirjallisuuden aineenopettajia koulutetaan Oulun yliopistossa. Perusasteen sekä lukion kelpoisuuteen kuuluu saamen kielen opintoja (120 op), opettajan pedagogisia opintoja (60 op), saamelaisen kulttuurin opintoja (25 op) sekä kirjallisuuden opintoja (25 op). Lisäksi suoritetaan kielitieteen ja foneetiikan (5 op) sekä puheviestinnän (5 op) opintojaksot.

Saamen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajiksi opiskelevat ovat tavallisesti saamen kielen tutkinto-opiskelijoita, jotka opiskelevat myös muut kelpoisuuteensa kuuluvat opinnot Oulun yliopistossa. Kasvatustieteiden tiedekunnan järjestämiin aineenopettajien pedagogisiin opintoihin osallistuu opiskelijoita humanistisesta, luonnontieteellisestä sekä teknillisestä tiedekunnasta (Pursiainen et al. 2019, 21).

Aineenopettajan pedagogiset opinnot (60 op) koostuvat kasvatustieteen perusopinnoista, ainedidaktiikan opinnoista sekä opetusharjoittelusta. Saamen kielten aineenopettajaopiskelijoiden pedagogiset opinnot poikkeavat kahdella tapaa muiden opiskelijoiden pedagogisista opinnoista: Muut aineenopettajaopiskelijat tekevät opetusharjoittelunsa Oulun Normaalikoululla, mutta saamen kielten opettajaopiskelijat suorittavat ne lähes kokonaan saamelaisalueen kouluissa. Lisäksi muille aineenopettajaopiskelijoille tarjotaan oman opetettavan aineen didaktiikan opintoja, mutta saamen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikkaa ei ole lainkaan saatavilla. Oman ainedidaktiikan

puutteessa saamen kielten opiskelijat osallistuvat suomen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan opintoihin.

Saamen kielten aineenopettajaopintojen ensimmäisenä kehittämiskohteena voidaan pitää saamen kielen ja kirjallisuuden didaktiikan opetuksen aloittamista. Suomen kielen ainedidaktiikan opetus ei lähtökohtaisesti voi vastata saamen kielen aineenopettajaopiskelijoiden tarpeisiin: vaikka saamen ja suomen äidinkielenopetuksessa on selkeitä yhteneväisyyksiä, kyse on silti eri oppiaineista – eri kielistä, kielten erilaisesta yhteiskunnallisesta asemasta, erilaisista kirjallisuustraditioista sekä opetuksen erityispiirteistä. Lisäksi kaikki saamen kielen ja kirjallisuuden opettajat työskentelevät valmistuttuaan sekä äidinkielen että vieraan tai toisen kielen opettajina, jolloin vieraan kielen didaktiikan tulisi myös sisältyä opintoihin.

Saamen kielten aineenopettajakoulutuksen toisena kehittämiskohteena voidaan pitää kirjallisuuden opintoja, jotka Oulun yliopistossa keskittyvät yleiseen kirjallisuuteen. Yleisen kirjallisuuden opinnot eivät parhaalla mahdollisella tavalla palvele saamen kielten aineenopettajaopiskelijoita, jotka valmistuttuaan opettavat saamelaisen kirjallisuuden sisältöjä. Saamelaisen kirjallisuuden sekä saamen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan puute on nostettu kehittämiskohteiksi myös saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56–58).

Ketterä korkeakoulu -hanke mahdollisti saamen kielen ainedidaktiikan opintojen (20 op) sekä saamelaisen kirjallisuuden perusopintojen (25 op) järjestämisen ensimmäistä kertaa, mikä ei taloudellisten resurssien puutteessa ole ollut aiemmin mahdollista. Ketterä korkeakoulu -hankkeessa järjestetyt saamelaisen kirjallisuuden opinnot sisälsivät kaikille yhteisiä suomenkielisiä osioita sekä kielittäin eriytettyjä pohjois- inarin- ja koltansaamenkielisen kirjallisuuden osuuksia. Ainedidaktiikan

tiikkaa opettamaan palkattiin osa-aikainen pohjoissaamenkielinen saamen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktikko, jolloin opetukseen pystyttiin nostamaan oppiaineen keskeisiä sisältöjä. Inarin- ja koltansaamenkielisten opiskelijoiden tarpeisiin ei kuitenkaan pystytty täysin vastaamaan, sillä he olisivat tarvinneet osin erilliset didaktiikan opinnot. Taloudellisten resurssien puolesta tähän olisi pystytty, mutta kelpoisia opettajia ei löytynyt kuin muutamaksi tunniksi.

Muille saamenkielisille aineenopettaja-opiskelijoille, esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin, matematiikan tai uskonnon opiskelijoille, ei ole olemassa erillistä koulutusta, vaan he opiskelevat täysin suomenkielisissä koulutusohjelmissa. Tämä ei valmenna heitä saamenkielisen aineenopettajan tehtäviin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 55–56). Tilannetta parantaisi esimerkiksi mahdollisuus opiskella oman alan sanastoa saameksi osana ainedidaktiikan opintoja (Arola 2020, 42) sekä mahdollisuus suorittaa opetusharjoittelut saamenkielisessä opetuksessa tai vähintäänkin saamelaisalueen suomenkielisesä opetuksessa, mutta kelpoisia saameksi opettavia ohjaajia ei ole helppo löytää. Ohjaavien opettajien puutteen vuoksi Ketterä korkeakoulu -hankkeessa ainoastaan äidinkielen (saame) ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden harjoittelut onnistuttiin järjestämään saamenkielisessä opetuksessa, mikä on yksi osoitus saamenkielistä opetusta vaivaavasta vakavasta aineenopettajapulasta (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 56). Ohjaajien löytämiseksi tulee tulevaisuudessa tehdä entistä tiiviimpää ja määrätietoisempaa yhteistyötä saamelaisalueen kuntien kanssa.

Johtopäätökset

Artikkelissa olemme tarkastelleet saamenkielisten aineenopettajien koulutusta koulutuksen saavutettavuuden, kohderyhmien

sekä sisältöjen kehittämisen näkökulmasta. Artikkelin aineistona olemme käyttäneet saamenkielisiä aineenopettajia vuosina 2018–2022 kouluttanutta Ketterä korkeakoulu -hanketta ja siitä saatuja kokemuksia sekä opiskelijapalautetta. Artikkelissa tuodaan esiin, miksi ja miten Ketterä korkeakoulu -hankkeen kaltainen, monimuotoisesti toteutettu täydennyskoulutushanke voi toimia osaratkaisuna saamenkielisten aineenopettajien puutteeseen:

1. Saamenkielisten aineenopettajien opettajankoulutuksessa tarvitaan etäopetuspainotteista monimuoto-opetusta

Ketterä korkeakoulu -hankkeesta saatujen kokemusten perusteella etäyhteyksien hyödyntäminen toimii hyvin opettajankoulutuksessa, ja samaa koulutusmallia on syytä hyödyntää myös tulevaisuudessa. Opetusharjoitteluita on silti edelleen tärkeä järjestää myös perinteisessä luokahuoneopetuksessa.

2. Aikuisopiskelijat saamenkielisen opettajankoulutuksen kohderyhmänä

Ketterä korkeakoulu -hankkeen kaltaisten täydennyskoulutushankkeiden opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita. Opiskelijoiden sitouttaminen ja opintojen sujuminen vaatii kokonaisvaltaista tukea. Aikuisten kouluttautumisen haasteena ovat usein työ- ja perhe-elämän asettamat tarpeet, joihin monimuotokoulutuksen avulla voidaan pyrkiä vastaamaan esimerkiksi etäopetuksen ja aikataulujen joustavuuden avulla. Opiskelijoita on tuettava myös opintojen rahoitusratkaisun löytämisessä (ks. Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 12, 109).

3. Kaikkien Suomessa puhuttujen saamen kielten huomioiminen

Kolmen saamen kielen sekä kielenpuhujien kielitaitotasojen variaatio on opettajankoulutukselle todellinen haaste, johon on Ketterä korkeakoulu -hankkeessa vastattu kolmella tavalla: käyttämällä suomea opetuskielenä,

eriyttämällä opiskelijat omiin saamenkielisiin opetusryhmiinsä sekä turvautumalla reseptiiviseen monikielisyteen, jolloin kukin opiskelija käytti opetustilanteessa omaa saamen kieltään, vaikka muut opiskelijat eivät olisi kieltä täydellisesti ymmärtäneetkään.

Reseptiivinen monikielisyys kuulostaa käytökelpoiselta ja resursseja säästävältä toimintatavalta, mutta se ei kuitenkaan toiminut toivotulla tavalla: osa opiskelijoista päätyi vaihtamaan kielen suomeen ymmärtämisen- ja pelon pelossa. Jotta reseptiivisen monikielisuuden ajatusta voitaisiin jatkossa hyödyntää entistä paremmin, tulisi aiheesta tutkia lisää. Voidaan myös kysyä, olisiko kaikille saamen kielten opiskelijoille syytä suositella opiskelijan parhaiten hallitseman saamen kielen lisäksi myös toisen saamen kielen opiskelua. Erityisesti koltansaamen opiskelu voisi olla hyödyllistä, sillä käsityksemme ja kokemuksemme mukaan pohjois- ja inarinsaamen kielet ovat keskenään paremmin ymmärrettäviä.

4. Monimuotoiset erilliskoulutushankkeet opettajankoulutuksen rakenteiden uudistajina

Saamenkielisten opettajien koulutuksessa on saavutettu tähän mennessä paljon, mutta samalla kaikki on kuitenkin vielä kesken. Saamenkielisten aineenopettajien koulutuksessa on edelleen merkittäviä kehityskohteita, ja saamelaisesta varhaiskasvatuksesta sekä perus- ja keskiasteelta tutut ongelmat, kuten opetuksen saatavuus, heterogeeniset kielitaitotasot sekä opettaja- ja oppimateriaalipula, toistuvat myös korkeasteella saamenkielisten opettajien koulutuksessa.

Erillisrahoitetut, monimuotoisesti toteutetut hankkeet voivat toimia osaratkaisuna saamenkielisten opettajien puutteeseen sekä välineenä saamelaisen opettajankoulutuksen kehittämiseen: Hankkeissa voidaan kouluttaa kerralla useita opetusalan ammattilaisia, ja niiden avulla pystytään lisäksi muuttamaan ja uudistamaan koulutuksen rakenteita ainakin tilapäises-

ti, jolloin päästään lähemmäs saamelaisen tarpeita vastaavaa opettajankoulutusta. Hankkeita tulisi toistaa aika ajoin ja kulloisellekin kohderyhmälle erikseen sovellettuina, mutta niiden tulisi kuitenkin jättää jälkensä myös opettajankoulutuksen pysyviin rakenteisiin. ♦

Lähteet

- Ahrio, Leena. 2012. Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8838-2>.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2017. *Saamenkielisten opettajien saatavuus, tilanne ja koulutus-tarpeet*. Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2018. Revitalization of Sámi Languages in Three Nordic Countries – Finland, Sweden, Norway. Teoksessa *The Routledge Handbook of Language Revitalization*, toim. Leanne Hinton, Leena Huss & Gerald Roche, 355–363. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Arola, Laura. 2020. *Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-836-6>.
- Bezooijen, Renée, van & Charlotte Gooskens. 2007. "Interlingual text comprehension: Linguistic and extralinguistic determinants Introduction". Teoksessa *Receptive Multilingualism Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, toim. Jan D. van Thije and Ludger Zeveaert, 249–264. Hamburg Studies at Multilingualism Volume 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Blomqvist, Irja, Riitta Koskinen, Helena Niemi & Matti Simpanen. 1997. Aikuiskoulutustutkimus 1995. *Aikuiskoulutus Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bye, Dorothea, Dolores Pushkar & Michael Conway. 2007. Motivation, Interest, and

- Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly* 57 (2). California, United States: SAGE Publishing. DOI: 10.1177/0741713606294235.
- Goman, Jani, Mira Huusko, Kati Isoaho, Anu Lehtikö, Jari Metsämuuronen, Niina Rumpu, Hannele Seppälä, Salla Venäläinen & Carola Åkerlund. 2021. *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyn vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenvedo ja suositukset*. Kansallisten koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf.
- Hakala, Juha T. 2013. Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma. Teoksessa *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuiskasvatustieteen haasteiden äärellä*, toim. Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi, 179–191. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Haltia, Nina. 2012. *Yliopiston reunalla – tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muuttamisesta*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5198-7>
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyvönen, Ilmari. 2020. *Havaintoja korkeakoulujen kevään 2020 opiskelijavalinnoista: opiskelijavalintauudistus, COVID-19 ja lisäaloituspaikat*. Tilastoneuvos Vipunen – Opetushallituksen tilastopalvelu. <https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2020/10/23/havaintoja-keuakoulujen-kevaan-2020-opiskelijavalinnoista-opiskelijavalintauudistus-covid-19-lisäaloituspaikat-osa-1/>.
- Johnson, Marcus Lee, Gita Taasobshirazi, Lauren Clark, Leah Howell & Mishele Bree. 2016. Motivations of Traditional and Nontraditional College Students: From Self-Determination and Attributions, to Expectancy and Values. *The Journal of Continuing Higher Education* 64 (1). Oxfordshire, UK: Routledge. DOI: 10.1080/07377363.2016.1132880.
- Jones, Emma, Rajvinder Samra & Mathijs Lucassen. 2021. Key challenges and opportunities around wellbeing for distance learning students: the online law school experience. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-learning*. DOI: 10.1080/02680513.2021.1906639
- Kaivapalu, Annekatrin & Pirkko Muikku-Werner. 2010. Reseptiivinen monikielisyys: Miten suomenkielinen oppija ymmärtää viroa äidinkielenä pohjalta? Teoksessa *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, toim. Annekatrin Kaivapalu & Pirkko Muikku-Werner, 68–95. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Kettunen, Heidi, Suvi Pulkkinen & Juhani Saari. 2013. *Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijat*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön julkaisu 38. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS.
- Koski, Leena & Eija Moore. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. DOI: 10.33336/aik.93334.
- Kuikka, Martti. 2010. *Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Koulu ja menneisyys*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 48. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2015. Saamen kielen lehtoraatista Giellagas-instituutiksi. Teoksessa *Saamelaitsten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, toim. Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola & Merja Pakunieni, 315–319. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Lister, Kate. 2021. Barriers and Enablers to Mental Wellbeing in Distance Learning: Staff and Student Perspectives. *EURODL (European Journal of Open, Distance and E-Learning)* (in press). <http://oro.open.ac.uk/79345/3/79345.pdf>.
- Logan, James W., Olof H. Lundberg, Lawrence Roth & Kenneth R. Walsh. 2017. The Effect of Individual Motivation and Cognitive Ability on Student Performance Outcomes in a Distance Education Environment. *International Journal of Learning in Higher Education* 13 (1). Illinois, United States: Common Ground Research Networks.

- Luukkainen, Olli. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Means, Barbara, Yukie Tonyama, Robert Murphy, Marianne Bakia & Karla Jones. 2010. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington D.C., United States: U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
- Moore, Erja. 2001. Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus* 21(1), 26–35. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93336/52014>.
- Moore, Erja. 2003. *Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Joensuu: Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-390-9>.
- Niemi, Helena & Timo Ruuskanen. 2017. *Osalistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2017*. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou_aku_201700_2018_19724_net.pdf.
- Nori, Hanna, Henna Juusola, Vuokko Kohtamäki, Anu Lyytinen & Jussi Kivistö. 2021. *Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa – Gate-hankkeen loppuraportti*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 12. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>.
- Olthuis, Marja-Liisa, Suvi Kivelä & Tove Skutnabb-Kangas. 2013. *Revitalising Indigenous languages: How to recreate a lost generation. Linguistic Diversity and Language Rights*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. *Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-877-9>.
- Pasanen, Annika. 2015. *Kuávsui já peeivičuová: 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielten revitalisaatio*. Uralica Helsingiensia 9. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura ja Helsingin yliopisto.
- Peltola, Maria & Unni Länsman. 2019. Monimuoto-opinnot opiskelijan arjessa. Teoksessa *Saamelainen varhaiskasvatus nyt – Arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*, toim. Maria Peltola, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä-Vihriälä, 155–173. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2019062722164.pdf>.
- Pursiainen, Jouni, Jarmo Rusanen, Eva Maria Raudasoja, Riitta Nurkka, Terttu Kortelainen, Sauli Partanen & Ilkka Peuna. 2019. *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-627-0>.
- Saamelaiskäräjät & Väestörekisterikeskus. 2019. *Saamelaisten lukumäärä vuoden 2019 Saamelaiskäräjien vaaleissa*. <https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2020/02/v%C3%A4est%C3%B6tieteellinen-tilasto-2019-nettiin.pdf>.
- Saari, Juhani, Alina Inkinen & Janne Mikkonen. 2016. *Korkeakoulutuksen alueellinen tase-arvo ja segregatio*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön julkaisuja 54. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS.
- Sámi allaskuvla. 2022a. *Sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjeoahppu, 1.-7. ceahki master*: Guovdageaidnu, Norway: Sámi allaskuvla. <https://samas.no/se/studier/sami-vuoddoskuvlaoahpaheaddjeoahppu-1-7-ceahki-master>.
- Sámi allaskuvla 2022b: *Sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjeoahppu, 5.-10. ceahki master*: Guovdageaidnu, Norway: Sámi allaskuvla. <https://samas.no/se/studier/sami-vuoddoskuvlaoahpaheaddjeoahppu-5-10-ceahki-master>.
- Simonson, Michael & Charles Schlosser. 2006. *Distance education 3rd edition: Definition and glossary of terms*. Charlotte, United States: Information Age Publishing.
- Simonson, Michael, Charles Schlosser & Anymir Orellana. 2011. Distance education research: A review of the literature. *Journal of*

- Computing in Higher Education* 23, Article number 124. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12528-011-9045-8.pdf>.
- Simonson, Michael, Sharon Smaldino & Susan Zvacek. 2015. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 6th Edition*. Carolina: Information Age Publishing.
- Suojanen, Ulla. 2004. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Metodix Oy. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/>.
- Tilastokeskus. 2020. *Opiskelijoiden työssäkäynti koulutusasteen ja iän mukaan 2019–2020*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__opty/statfin_opty_pxt_132z.px/.
- Tilastokeskus. 2021a. *Tunnuslukuja väestöstä alueittain, 1990–2021*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/.
- Tilastokeskus. 2021b. *Väestöennuste 2021*. https://www.stat.fi/til/vaenn/2021/vaenn_2021_2021-09-30_tie_001_fi.html.
- Työsopimuslaki 2001/55. Työnantajan velvollisuudet 1 §*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055#a55-2001>.
- UNDRIP 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York: United Nations. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf.
- VNA 986/1998. *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.
- VNA 794/2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- Zeevaert L. & J. D. ten Thije 2007. Introduction. Teoksessa *Receptive Multilingualism Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, toim. Jan D. ten Thije & Ludger Zeevaert, 1–25. Hamburg Studies at Multilingualism 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

What does and could decoloniality do in the context of developing Sámi teacher education in Finland? The case of Ketterä Korkeakoulu

Michelle Francett-Hermes
Giellagas Institute, University of Oulu

Abstract

This article provides glimpses into the practical implications of applying decoloniality in the Indigenous-non-Indigenous collaborative planning and implementation work for the pedagogical study unit of a new Sámi teacher education pilot program – Ketterä Korkeakoulu, which was carried out from 2019 to 2021. The focus of this research is on the nexus of social action that took place in the Pedagogical Working Group and its Follow Up Group meetings of the pilot program in order to trace decolonial gestures and the absence thereof. What decoloniality did and could potentially do in the curriculum planning and implementation process is discussed in this article using a mixed methodology of nexus analysis and thinking with theory. From a decolonial perspective, the planning and implementation work faced onto-epistemological challenges resulting in selective inclusion of Sámi content and pedagogy in the program. The study also shows gestures towards decolonial/Indigenous futurities and decolonial options for further inclusion of Sámi education trajectories in national Finnish curricula.

Keywords:

Sámi teacher education, decoloniality, curriculum development, Nordic exceptionalism

Introduction

What does and could decoloniality mean and offer in practical terms in the context of developing Sámi¹/Indigenous teacher education in Finland? And more specifically, in the context of the Ketterä Korkeakoulu (Agile Academy, hereafter Ketterä) multimodal and expedited Sámi teacher education pilot program (2019–2021)? In the absence of widespread discussion about decoloniality in Finland and the confusion around what decolonization means and does, this article provides some clarification on what modernity/coloniality and decoloniality mean and then practically do in this specific context.

The Ketterä Sámi teacher education pilot program was initiated and led by Sámi education specialists and researchers to meet an immediate need in Finland, and particularly in the Sámi Homeland area, for formally linguistically proficient² and formally pedagogically qualified subject teachers for Sámi education contexts. The program was organized by Giellagas Institute and the Faculty of Education at the University of Oulu. By the end of the pilot program, the project had produced altogether 23 qualifications: 13 formal pedagogical qualifications and 10 language proficiencies in North, Aanaar and Skolt Sámi, with some 6 graduates still pending graduation from their respective Master's programs³.

The social actions under analysis in this research are the negotiations between par-

ticipants in the planning and implementation work for the pedagogical study unit of the pilot program, that took place in and around the meetings of the Pedagogical Working Group (PWG) and its Follow Up Group (FUG). Studying these social actions opens up situated knowledges that bring us closer to seeing de-/colonially informed onto-epistemic assumptions and enables tracing the practical doings of decoloniality. The groups consisted mostly of Sámi participants specialized, broadly speaking, in either Sámi education or language, or both. They held key positions and were able to represent required instances such as the Sámi Parliament in Finland, the Sámi Education Institute (SAKK), University of Lapland, the different Sámi language groups. Teacher trainees in the program and Giellagas Institute were also represented. Furthermore, the groups included a non-Sámi researcher-participant, and 2-3 non-Sámi participants from the Faculty of Education at the University of Oulu (hereafter FoE). The latter held positions needed to oversee that the plans met requirements of a teacher education program that enabled trainees to acquire formal pedagogical qualification in Finland. The FoE as an institution also held the position to determine which of the suggestions made by the Ketterä Korkeakoulu program planning groups would be appropriate and accepted. These requirements again are determined by Finnish national teacher education requirements set by the Finnish Ministry of Education and

1 The Sámi are the only recognized Indigenous people on the European continent. There are approximately 10600 Sámi living within Finnish borders, of which more than 2/3 live outside of the Homeland area and approximately 75 percent of children under the age of 10. Approximately a third of the 10500 Sámi living in Finland are Sámi speakers. The Sámi Parliament has special rights of governance within Sápmi in Finland that do not all extend outside of this area. This poses particular challenges with regards to language education. (Keskitalo 2020b)

2 Linguistically proficient teachers were needed in all three Sámi languages spoken in Finland: Aanaar (approximately 10 teachers), Skolt (approximately 10) and North Sámi (approximately 20 teachers).

3 For a detailed account of the project and its quantitative results see Mattanen et al. 2022 in this special issue on Ketterä Korkeakoulu in Dutkansearvi.

Culture (EDUFI 2022), which was one of the funding providers for this project.

A traditional triangulation of analysis includes inquiring for generalized, Individual and "objective" observations. This article includes, at this stage of the research, generalized and researcher observations. The research continues beyond this publication with interviewing participants of these groups on their perceptions of the same actions that have so far been discussed in this part of the research analysis.

This research could have benefitted from having audiovisual recordings of the discussions in order to analyze the social action in more detail and with different focus, with repeated analysis, than an in situ observation and analysis allowed for (Raudaskoski 2021, 255). Yet, the sensitive nature of the position of Indigenous people in research (see e.g. Smith 1998 and Tuck & Yang 2012) made it more favorable for the researcher to make written observations and preliminary notes of analysis during meetings of things that seemed significant at the time from a decolonial perspective.

Methodology

The aim of this article is to provide glimpses into the role of decoloniality in a Sámi teacher education program, and the objectives to reach that goal are enacted by analyzing data through Nexus Analysis (NA) (i.e. Scollon & Scollon 2004) and Thinking with theory (Jackson & Mazzei 2018). Rather than the meaning of things, thinking with theory is concerned with the what of the doing of things, theory and concepts. It renders meaning as unstable and offers multiple points of entry and exit for thinking. NA, based on discourse analysis (see e.g. Raudaskoski 2021; Scollon & Scollon 2004; Scollon 2013), and more specifically critical discourse analysis in this study, is applied to deepen the analysis of the social action in this research and put into practi-

cal terms the more abstract notions of decolonization work. NA enables a flexible examination of "concrete phenomena that are always enmeshed in political and social realities" (Raudaskoski 2021, 254), such as the Ketterä project, which is entangled in the educational and Sámi politics in Finland and social realities of the Sámi people, and it helps in tracing connections between places, people and practices.

In this article I read and plug into multiple texts/concepts/theories/data, as merely "data" is considered too narrow a concept to describe the many sources for building new understanding. The data in this research consists of interviews with Sámi education specialists, Faculty of Education course aims and syllabi, the Ketterä project report, meeting minutes and researcher observation notes, as well as decolonial, Indigenous, posthuman, feminist and poststructuralist theories.

Although "theory" is considered more broadly in this research in comparison to dominant western epistemologies, such as educational psychology, which is the dominant foundation for current euro-western teachers' education onto-epistemologies, in which the term theory often refers to "theoretical models of a specific phenomena" (Jackson & Mazzei 2018, 720). Here, theory is used (or uses us), as it is used in contemporary humanities-based disciplines, "to refer to more philosophical questions on what counts as knowledge, what counts as "real" in educational settings, and who has the authority to determine this." (ibid., 720), including what counts as data.

Päivi Naskali (2013, 22) asks in her discussion on the colonality of knowledge, pointing at feminist research traditions and developments, where knowledge is constructed and by whom. What direction does it take and who is excluded or included in its coming-to-be? Echoing this, this research is concerned with where Sámi teacher education needs and content are

developed and by whom, what direction knowledge flows, and who is included and excluded. Which needs are listened to and which are excluded? Who listens and determines what a Sámi teacher education program is to include? These are some of the questions I have asked throughout the participatory research process. Indigenous and feminist research have for long shared common ontological and axiological interests. Kuokkanen (2004a) suggested two decades ago that the meeting of feminist and Indigenous discourses could be significant in analyzing Sámi issues as well as for the decolonization project of Sámi society.

Data-theory-oncept as well as ontology and epistemology are viewed as entangled and agential. Theory is put to work in qualitative inquiry by "reading-the-data-while-thinking-the-theory" (Mazzei 2014, 743), to awaken us from repetitive patterns and to disrupt and "unsettle [...] beyond an easy sense" that which is already known/seen/felt/heard (ibid., 720), in ways that resist onto-epistemic and cosmological assimilation (Valkonen 2018). We are beckoned by Jimmy, Andreotti and Stein (2019, 59) as well as Kuokkanen (2007a) in Indigenous-non-Indigenous partnerships and research to move out of our comfort zone of privileges and to embrace not knowing the outcomes. NA encourages the researcher to stay alert and flexible to notice possible emergences that can change the focus of the study at any time (Raudaskoski 2021, 251) and to pay attention to actions, objects and concepts undergoing changes in their function or meaning, to their resemiotization (Scollon & Scollon 2004, 18).

A *threshold* in thinking with theory is a site where past data, lived histories and (Indigenous) futurities mix (Jackson & Mazzei 2018). In NA this resembles a *nexus of practice/action*, where "historical trajectories of people, places, discourses, ideas, and objects come together to enable some

action which in itself alters those historical trajectories in some way as those trajectories emanate from this moment of social action" (Scollon & Scollon 2004, 8). Change is often catalyzed in these nexuses and thresholds. The researcher stands in a threshold where things flow in and out, meet and affect each other, observing things becoming something else and actively sculpting that change (Jackson & Mazzei 2018, 720).

Thinking then, in this process methodology, is "an onto-epistemological creation of the new from within" (Jackson & Mazzei 2018, 722). By within it is meant from within the process of the intra-action⁴ of agential, inseparable and relational, theory/data/analysis/histories. In Rauna Kuokkanen's interpretation of the Indigenous logic of the gift, as she explains Indigenous knowledge systems, "concepts do not stand alone but are constituted of "the elements of other ideas to which they are related" (Deloria, 1999)" (2004a, 61). In the practice of thinking with theory new angles are formed in the relationality of concepts.

The role of the researcher in this research being participatory as well as activist assumes agency in "constructing new courses of action" (Scollon & Scollon 2004, 2). The researcher is not merely interested in the research process but in the social issue – build social justice through decolonizing/Indigenizing the given teacher education program framework with culturally responsive Sámi pedagogy, onto-epistemological content and structure – as well as the community of participants and the communities their agency affects. The researcher's responsibilities of relational accountability and care(-)fullness become highlighted in non-Indigenous-Indigenous research relationship (Wilson 2008). The researcher's agenda is clear from the beginning – to engage with other participants in a social action in order to achieve so-

4 For elaborations on intra-action, see e.g. Barad (2003).

cial change. Transparency is increased by making the researcher a visible participant, therefore also enabling reflection on data in situ rather than only post data-collection (Raudaskoski 2021, 254).

The three main activities of NA, engaging, navigating and changing, enable examining the complexities of social action through considering key actors (historical bodies), relationship order and discourses that intersect in a nexus of action. NA suggests critical realism as a way to get close to people's lived experiences and situated knowledges, critically examining the assumptions that structure epistemes⁵ and their appearance in action (Raudaskoski 2021, 251). In this way, I attempt to get closer to what decoloniality has done in the planning of the pedagogical study unit of the Ketterä Sámi teacher education pilot program, and what it could potentially do. In addition to how an action, discourses or participation enable something, NA also pays attention to what is being inhibited. Research, like discourse and words, is performative. It contributes to how the world is seen, as well as how it is not seen, as well as to its becoming (Raudaskoski 2021, 255). A nexus of action happens at a time and place, a threshold, where personal and collective histories, trajectories and futurities, and the discourses connected to them flow through and are transformed, resemiotized and/or internalized through the action (Scollon & Scollon 2004, 14). Though an action is observed in the here and now, the historical bodies exist in a multiplicity of entangled relations, times and places (Barad 2010, 264; SES3).

This study is situated in the overlapping intersection of Sámi cultural studies, posthuman feminist and decolonial thought, Indigenous humanities, compar-

ative education, and teacher education and curriculum research.

Re-worlding foundations of education

To move towards culturally and linguistically responsive education for the Sámi, there are several foundational aspects of education that need to be interrogated. In the context of this study and from a decolonial perspective, it is important to consider the colonial context in which education in Finland operates and the decolonial discourses around it.

While Sámi perspectives and lived histories are gradually being re(ma)patriated and translated into research publications (e.g. Harlin 2019; Lehtola 2015; 2019; Ranta & Kanninen 2019, Spangen et al. 2015), and that more or less implicitly attribute the forceful assimilation of Sámi people into Finnish society to coloniality and logics of racism, explicit discussions on the colonial nature of Finnish education and governance are very new and few (e.g. Alemanji 2017; Huuki & Kyrölä 2022; Keskinen, Seikkula & Mkvesha 2021; Keskinen et al. 2016; Merivirta, Koivunen & Särkkä 2021).

Finland makes a strong case of innocence for itself by means upholding narratives of Nordic exceptionalism (Loftsdottir & Jensen 2016), this includes settler innocence and being the white savior (Keskinen, Seikkula & Mkvesha 2021). "Finns see themselves as a nonimperialistic democracy, which did not subjugate or mistreat others, the Sámi included" (Spangen et al. 2015, 23), and democratic, having themselves been subjected to the rule of

⁵ My use of the concept *episteme* stems from Rauna Kuokkanen's discussions on how epistemology in Indigenous contexts tends to include knowledge systems, world-view, cosmology and ontology, as they are all inseparable, whereas a traditional academic understanding of epistemology is usually limited to being the study of knowledge (Kuokkanen 2004b, 123–124). I use the terms interchangeably, and when relevant, I also use the form *onto-epistemologies*.

superpowers (Nyyssönen 2000, 169–170 in Spangen et al. 2015, 23). In the midst of such claimed innocence Finns have practiced race-biological anthropological research on the Sámi until the 1970's to prove their racial superiority over the Sámi (Ranta & Kanninen 2019). By constructing the other as different, Finland constructs itself (Said 2003), markedly as superior to the Sámi and belonging to the rest of Europe, legitimizing its position of power in relation to the Sámi. Finland presents itself as a civilized democratic nation with its education system as its pride (Pietikäinen and Leppänen 2007, 180). Sari Pietikäinen and Sirpa Leppänen explain that while colonialism constructed overseas colonies it also constructed Europe and Finland, making Finland "a product of colonialism" (2007, 181), that reproduces colonial logics.

In Nelson Maldonado-Torres' (2007, 242) interpretation of Annibal Quijano's works coloniality refers to "longstanding patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspiration of self". Language matters - it is performative and commands us through its onto-epistemological assumptions (Raudaskoski 2021, 255). We reproduce coloniality every day.

The colonial matrix of power has been interrogated by Quijano (2007) under three main domains, coloniality of power, of being and of knowledge, including education. The logic born out of the *ego conquiro* –

legitimizing treatment of people that were considered savage, in the most savage ways – a dualism called *the colonial difference* is the very foundation of modernity/coloniality (Maldonado-Torres 2007, 255). Decolonially read "[m]odernity was built through coloniality, through concrete cognitive and material processes of production and suppression of alterity" (Vázquez 2017, 2). Coloniality enables the discourse and practice of modernity, which in turn produces coloniality. Modernity/coloniality signifies the loss of relationality and legitimates Finland's subjugation of the Sámi people and their homeland. Finland has practiced and practices both internal and external colonialism through its settler colonialism with regards to the Sámi (Tuck & Yang 2012). Being both structural and interpersonal and including both biopolitical and geopolitical control, schooling is central in delegitimizing knowledges and ways of being of the Other, the Indigenous/Sámi, and ensuring the futures of the white elite (Tuck & Yang 2012, 4).

Referring to Gayatri Spivak's notion of worlding⁶ where the colonial discourse is carved into the space of the colonized. Kuokkanen (2007a, 151) notes that schooling of the Sámi in Finland has been one of the most effective forms of carving – a kind of white washing of Sámi values. In the nation-building project of a settler society such as Finland and the Finnish nation, schoolbooks have not simply mirrored reality but have constructed it (Paasi 1998 in Kuokkanen 2007b). A reality that should be accepted unconditionally by all Finnish citizens. A reality of the Sámi as seen through settler colonial eyes – mythical, part of the past (Näkkäläjärvi 2017) and non-threatening (Jimmy, Andreotti

6 In this article I use a kind of counter worlding or re-worlding by using terminology that is more often connected to euro-westernness rather than the Indigenous, such as the word 'society'. I find Sámi/Indigenous societies are often referred to as communities instead of societies. By using this often euro-western-connected term in the Indigenous context I hope to make an epistemological shift toward legitimizing Indigenous organization and knowledge systems. For more discussion on *writing* the Sámi differently, see Pietikäinen & Leppänen (2007, 175–189).

& Stein 2019). School books continue to regenerate active ignorance (Kuokkanen 2004a, 143) of Finnish society by misrepresenting (at best), or rendering non-existent, the Sámi in basic education teaching and teaching materials (Arola 2020; Miettunen 2020).

Teacher education prepares becoming teachers to implement the national curricula, including their onto-epistemic foundations. Operating within academia, it perpetuates and regenerates the same epistemic ignorance by upholding hegemony of knowledge, knowledge production and being (Kuokkanen 2004b): "Coloniality can be traced in education through the reproduction of knowledges that continue to justify European and white de facto supremacy and renders colonised peoples' knowledges and livelihoods backwards, inferior or non-existent" (Eriksen & Svendsen 2020, 2–3). Euro-western centric onto-epistemic foundations and educational traditions build on Cartesian rationality concluding that those who know – are, and those who don't – are not, and are therefore dispensable (Maldonado-Torres 2007, 252). The absence of rationality, in modern European terms, claims the absence of being. Epistemes such as of the Sámi society that build on relationality do not fit into the given framework and are thus seen as problematic from the point of view of those in power and are therefore preferably left out.

For these traditions to change, and for basic education to change, decolonial, Indigenous, posthuman and feminist thinkers, along with others, suggest decolonization of academy at large. It is a process that must take place simultaneously with the decolonization of all societal and educational sectors. Decolonization is not to be used, however, as a casual metaphor for social justice discourses and in tokenistic claims in academic vision statements

(Tuck & Yang 2012) as moves to innocence, that ultimately are mere attempts to solace settler guilt and seek redemption (Mawhinney 1998). True decolonization implies the unsettling self-reflective work of letting go of the control, predictability and privileges that come with holding onto one kind of knowledge and being (Jimmy & Andreotti 2019, 93), work that is affective and relational work, not only intellectual (Stein et al. 2021). Laura Junka-Aikio concludes that decolonizing academia requires much more than critical research and inclusion of Sámi voices and content in curricula, it requires "a genuine overturn of existing hierarchies." (2016, 225).

To decolonize means to take practical measures to dismantle racism and to fight for Indigenous sovereignty and land rights⁷ (Tuck & Yang 2012). Decoloniality is about ethical responsibility to our past, present and our future. An inclusion of histories and cosmologies from all over the world into our common narrative. *Pluriversity*, or epistemic pluralism, implies that these knowledges are not simply merged together as one utopia fitting everyone but are treated as equals – "to use the Zapatista dictum a 'world where many worlds can fit'" (Vázquez in Hernández & te Velde 2018, 101). It is a process of unlearning colonial logics by interrogation of the coloniality (of education) and simultaneous epistemological reconstruction in academia and education together with Indigenous, Other, subaltern epistemes and paradigms (Tlostanova & Mignolo 2012).

The non-Indigenous staff must carry their responsibility *to do their homework*, which Jimmy and Andreotti (2019) articulate as pre-braiding work – the work that the university as an institution and individuals need to commit to before entering into relationships with Indigenous parties. Kuokkanen (2004b, 2007a) and Jimmy, Andreotti & Stein (2019) point toward

7 Land rights from Indigenous perspectives differ considerably from a western notion of dominance and control (see e.g. Andersson, Cothran & Kekki 2021 and Simpson 2017).

the imperative of reconstructing Indigenous-non-Indigenous relationships suggesting that planetary well-being depends on it. They ask, or warn, power- and space-holding institutions to consider how much the Indigenous perspective needs to be translated into their frameworks in order for them to be satisfied with what the Indigenous are offering in collaborations between Indigenous and non-Indigenous parties. Concerns of the Indigenous may be heard when conforming to white knowledges and values and when communicating in non-threatening ways (Kuokkanen 2004b, 98). This describes selective listening (Fricker 2015) and leads to selective inclusion of non-threatening Indigenous content (Jimmy, Andreotti & Stein 2019, 44). Indigenous participants will "often feel pressures to conform to the expectations of those who enabled the 'inclusion'" (ibid. 2019, 46).

For Kuokkanen (2004b), in a traditional Sámi worldview (episteme), gift-giving is a symbol and act of gratitude for and reinforcement of relationships and recognition of kinship as well as responsibilities. Giving is practiced not for the purpose of receiving, but for the purpose of maintaining socio-cosmic balance and well-being, highlighting Vine Deloria's opposition to the Cartesian ego cognito, turning the focus of existence to being relational. The task of the academy is to recognize Indigenous epistemes as a gift in order to receive it and then to understand its logic and finally respond to it responsibly. In the euro-amero-western centered logics of modernity, Individualism and progress, applied in academia, gift-giving is practiced to ensure return, capitalization and to maintain or gain power. The gift of relationality could enable the academy to overcoming limits of current dominant modes of epistemological construct. Applying Kuokkanen's interpretation in academia translates into, e.g., honoring and equally including Indigenous and other non-white thinkers and epistemes and finding ways

of working that prioritizes the well-being of all.

Accepting the gift of Indigenous epistemes is, however, not merely about having more Indigenous representation in the academy but about developing a skill among academics socialized into the dominant epistemes to genuinely attempt to comprehend the Indigenous, the other, episteme. This is possible through preparing students and staff alike to stretch their abilities to comprehend different-than-the-dominant linearly and monocausally organized epistemes. This speaks of the need to include in basic education curricula and teacher education programs both decolonial understanding as well as Indigenous epistemes. Including Indigenous content together with decolonial thought ensures recognizing modern/colonial concepts and terminology that inhibits understanding Indigenous concepts, and enables unraveling, moving around and beyond modern/colonial interpretations. The burden of the ignorant learning about Indigenous epistemes cannot, however, be carried solely by the Indigenous, it should first and foremost be carried by the settlers, the privileged white curriculum designers. In suggesting that the complex task of integrating Sámi knowledges into basic education and teacher training requires deep dialogue between Indigenous and non-Indigenous education specialist, Torjer Olsen (2020, 35) expresses that rather than integrating a strictly Sámi perspective what is needed in Indigenous teacher education is a decolonial perspective. The decolonial perspective includes recognition of the colonial past and contemporary colonial legacies still alive – without a decolonial perspective, offering Sámi perspectives alone does not make a school a decolonizing agent.

While some (e.g. Dhillon 2021; Smith 1998) will argue that the academy cannot be dismantled using its own tools, as universities are money-making organizations relying cannibalistically on the productivi-

ty of their own subjects striving to maintain the status-quo, Kuokkanen (2004b, 2007a) challenges this idea by presenting benefits from engaging Indigenous and western knowledges in dialogue with one another. Decolonization can also be discussed as hospitality to the other, a philosophy of welcoming and responsibility for the other (Kuokkanen 2007a, xix-xx referring to Jacques Derrida 2002, 364). Kuokkanen's (2004b) interpretation of Emmanuel Levinas' hospitality implies that this communication that goes beyond the 'I' leads to learning, allowing to be taught by the other. True hospitality implies removing the burden of translating according to Derrida (2000 in Kuokkanen 2004b, 224). The academy has before it a humbling challenge – to welcome unconditionally that which is still unknown to it, even the *difficult* and *threatening* knowledges. Without their recognition the academy fails to fulfill its purpose of inquiring multiple truths.

A long call for Ketterä

The Ketterä Korkeakoulu project took upon itself the task of responding to the urgent calls for more and qualified teachers in Sámi contexts. This section gives an understanding of current Sámi-specific needs in education. I discuss them by plugging into multiple texts – research on Sámi education in Finland, 10 interviews with Sámi education specialists (SES) in Finland, PWG and FUG meeting discussions and Ketterä student feedback.

Teacher education that includes, not Sámi, but finno-western knowledges produces teachers equipped for socializing pupils into the dominant onto-epistemologi-

cal framework in Finland, and reproduces colonial relationship orders. Furthermore, teachers will not be equipped for appreciating the onto-epistemic reality of Sámi pupils. Being in this space demands Sámi individuals to either translate and transcode parts of themselves to the dominant paradigm or leave their Indigenous epistemes in the background, which Kuokkanen calls intellectual colonialism (2004b, 143).

During the past decades, Áillohašian⁸ efforts have been made in revitalizing Sámi languages and claiming space for them in Finnish formal education for the continuation of Sámi culture and society (e.g. Keskitalo et al. 2013a, 2013b; Pasanen 2018; Olthuis, Kivelä & Skutnab-Kangas 2013). Kuokkanen (2004b) writes about Sámi/Indigenous epistemes being an understanding of the world and being-in-it as unwritten rules that individuals are primarily socialized into from an early age. It is significant for the context of education and developing Sámi language and pedagogical teacher education, in specific, that "an episteme is implicit in language and reflected in knowledges, discourses, disciplines, institutions, rules and norms" that "denote certain common and shared ways of seeing [...] and relating to ourselves and the world within a society" (Kuokkanen 2004b, 125), and thus Sámi epistemes as well as languages should be the very starting point for such a training program and curriculum, including syllabi.

Sámi education, which Keskitalo (2020) defines as any education that deals with Sámi culture or people and is targeted for Sámi pupils or, where teaching is in a Sámi language, is strongly characterized by notions of place-based education, which includes an embodied experience of a place,

8 I refer here to the strength and impact of Nils-Aslak Valkeapää's life work for Sámi rights. Valkeapää is commonly also referred to as Áillohaš. In the English literary tradition it could have been more common to use a term such as *herculean*. As a disturbance to this tradition and in an attempt to *reworld* foundations for respectful and responsible education in the Sámi/Indigenous context I chose a Sámi concept/historical persona to refer to.

its meanings and relations, and a love for it (Estola & Erkkilä 2019, 81–91). Sámi education within Sápmi is subject to specific conditions such as long distances, cold temperatures and local livelihoods shape the daily work of teachers (Peltola & Länsman 2019). Sámi heritage, interculturalism and diversity characterize social life (Keskitalo 2020). Sámi education and Sámi language teachers face challenges of generation gaps in language transmission, making class groups heterogenous in their language skills. Many parents do not know the Sámi language their children are learning at school and need support, which can be overwhelming for teachers. Many teachers are themselves in a position that requires them to keep enhancing their Sámi language skills, not having learnt it at home. In addition, because of scarcity of teaching materials, they often make teaching materials, participate in writing textbooks and translating material from other languages (Laiti 2019). The Sámi society is small, it is important to share learning [among teachers and educational workers] (SES 5).

All of these Sámi-specific conditions were considered in the planning and implementation work of the Ketterä program. Teacher students were, for example, given training in developing teaching materials and a possibility to share resources during their teacher training as well as after it. A reoccurring theme that emerged in the SES interviews were the importance of transmitting values and special characteristics of Sámi education, such as collective social and ecological responsibilities locally and globally. The current (Finnish) basic education curriculum was characterized by SESs as anthropocentric. According to the SESs, knowledge is considered as something collectively produced, in dialogue and interaction and transmitted through practical application as well as through stories as (SES 1, 2 and 3). "Learning happens all the time everywhere" - the school should learn to incorporate this notion

(SES 5). A pedagogy of stories, máidnasat (North Sámi=máidnasiid pedagogihkka, Fin=tarinoiden pedagogiikka), helps children to face challenges of daily life (SES 1) and enriches the imagination (SES 1 and 2).

Teaching requires individualization and cultural responsiveness and sensitivity for each pupil (SES 3, 4 and 6). Learning difficulties and neuropsychological challenges with Sámi pupils do not always correspond to the mainstream definitions of them (SES 2, 3, 4 and 6). Literacy learning challenges are very different for a Sámi speaking child than for a Finnish speaking child, yet language development is assessed according to Finnish language development criteria and might therefore go unnoticed with a Sámi speaking pupil (SES 1, 2 and 4). There are currently no qualified special education teachers with Sámi-specific knowledge (SES 4). This highlights the need for Sámi-specific special education teacher training programs (SES 1, 2 and 4) and speaks of the multitude of abilities teachers currently are working hard to acquire without support from formal teacher education. The other side of this issue is that pupils are often perceived as having learning difficulties, when in fact, the pedagogy or environment is not compatible with the pupil's episteme and can have a significant negative impact on their self-esteem and self-image (SES 1 and 2).

Teachers face difficulties of a slowly changing education culture and experience the burden of transcoding for and educating their colleagues (SES 2 and 3). A sense of defiance could be sensed among the interviewees, something of a silent resistance described by Veli-Pekka Lehtola (2019): "The school culture may be strong, but one doesn't have to abide by it." (SES 3). Teachers sometimes feel they are expected to carry the weight of revitalization and community well-being on their shoulders (Researcher PWG notes 2020; SES 1, 2, 3, 5, 7, 9). Still, teachers as well as students, find strength and empowerment

through Sámi pedagogy and multigenerational community (SES 1, 2 and 5). – ”A teacher must burn for the student to be set alight.” (SES3).

The focus is on building confidence in pupils by paying attention to and bringing to the students attention their many abilities and skills, such as knowing many different paths (SES 3): ”You yourself know” (Fin=Itse sinä tiedät) (SES 1). A Sámi upbringing builds on the notion of *birget* (Fin=pärijätä, En=to make it) (SES 2). To have strong self-confidence and to think independently is part of surviving in this world (SES 3).

Another principle of Sámi pedagogy is the principle of *bivdit* (Fin=pyytää, En=to ask), which is present in the relationship between human and more/other-than-human, for example in the form of ”conversation with nature” (SES 1). ”A pupil who has received a Sámi upbringing learns in a different way than a pupil who has received mainstream education/fostering, which results in that assumptions about learning often are not commensurable [...]. This can be seen for example in an ease of learning in practical and natural contexts and in learning difficulties in a classroom environment or in book-learning.” (SES 2). Children with a Sámi upbringing ”shine” in nature, whilst in a classroom setting they might seem uninterested (SES 1). Lesson structuring, classrooms and ways of working in schools need to be reorganized on the basis of Sámi spatio-temporal and epistemic conceptions (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013a, 102).

The hopes expressed by the SESs are problematic from the point of maintaining the colonial status-quo as they challenge both the onto-epistemological foundations of finno-western education as well as the practical ideas of pedagogy. For the FoE these were *difficult* and *unsettling issues* that had no quick and easy solution. In contrast, storytelling, for example, was implemented as a form of Sámi literacy and lit-

erature in the Sámi Literature study unit of Ketterä. In addition, many of these issues were discussed in the seminars that were carried out in Sámi languages alongside the mainstream pedagogical studies. Ketterä students experienced empowerment through these intimate seminars (Ketterä Korkeakoulu Student Feedback 2021).

Implications of decoloniality in the planning and implementation of the Pedagogical study unit of Ketterä Korkeakoulu

This section presents an analysis of the social action of planning and implementing the Pedagogical study unit, giving examples of the practical implications of the doings of decoloniality as a part of a curriculum planning strategy. It also gives implications of possible improvements for the future, where decolonial principles have not been applied.

As a part of the task of engaging in NA, the researcher, I, entered into a zone of identification. This happened via invitation to the PWG, forming relationship in it and sharing the work with other participants, I was recognized and accepted as an (equal) participant by other participants of the social action under analysis (Raudaskoski 2021, 251) – the meetings and work of the PWG and FUG. In my participatory role, I brought into discussion decolonial perspectives to include in the pedagogical teaching unit content and structure. I also offered decolonial perspectives on approaches and suggestions made by other participants. My task also included observing the other participants and myself, which translated into studying relationality and decolonial dynamics.

The semiotic cycles of change and transformation were paced by monthly PWG and bimonthly FUG meetings. The main discourses that flowed through the nexus

of pedagogical planning action have been identified as follows. The discourses in the foreground that were expressive of anticipations and demanded problem solving attention are: Access to education in your own language; Sámi people's equal access to education; Sámi agency in developing Sámi education; Formal requirements for teacher proficiency; Invisibility, mystification and disinformation of Sámi in basic education curriculum and textbooks – taking measures to correct this; Revitalization of Aanaar, Skolt and North Sámi languages.

Other discourses, that informed these but flowed further in the background, yet arose on occasion when drawn attention to by participants, were: Equality and equity in education; Indigenizing western teacher education; The history of Sámi higher education; Truth and reconciliation process in Finland and other countries; Hidden policies of assimilation in Finnish education; Sámi pedagogy in Finland versus in Sweden and Norway; Sámi self-determination; Multigenerational language gap. Decolonization of basic, secondary and higher education.

Yet other discourses that connect to these discourses, but did not receive explicit attention, that however circulate in the nexus of action, were: Ethical principles of Indigenous-non-Indigenous collaboration; Colonial and racist biases and structures of the university; Decolonization of the academy; The burden of semiotic translation; and Anti-racism education in Finland, the Nordic countries and globally. Through this action other discourses were also inhibited, such as racist and neo-liberal capitalist aims of academia and education.

The place in which the social action, the planning and related negotiations, took place, held significance in the few yet significant material symbols in otherwise plain Nordic university corridors, signifying Indigeneity and being part of discourses and historical trajectories of acknowledgement and decolonization. Nonetheless,

the absence of such material signs of Sámi culture in meeting rooms spoke of lack of progress in these discourses in this place: There are specifically Indigenous spaces in other universities – why aren't there any at the University of Oulu? Is it up to the Sámi members of the academic community to arrange for this? Why? The absence of Indigenous reference in the space has given no incentive for non-Indigenous "guests" to take the role of guests and do their homework, and this has meant that the burden of onto-epistemic translation has remained mainly with the subaltern, the Other in the space, the other ideas trying to find space in the western teacher education curricular format (Jimmy, Andreotti & Stein 2019). This notion might be contested as indicating that western and academic is not also Indigenous or somehow out of reach for Indigenous people. Instead, what I am highlighting points at the responsibilities of western academic institutions toward Indigenous people.

The social identities that the different participants were producing or claiming through the mediated action were defined by the discourses they are most connected to and the positions they held in relation to one another (Scollon & Scollon 2004, 4). The social action was regulated by an agenda, shared social norms that were connected to discourses within academic culture as Sámi culture, and by a meeting Chair. The fact that Giellagas hosted and chaired the meetings, as Individuals and as a space, potentially altered the assumed epistemic hierarchy, shifting it towards acknowledgement of equal value of Indigenous knowledge to western conceptions of knowledge (Kuokkanen 2007a) and indicated movement towards ethical hosting: "collaboratively developing plans for meetings that include flexibility and adaptability to ensure respectful inclusion of Indigenous Knowledge Holders" (Jimmy, Andreotti & Stein 2019, 52).

Each participant, through their turns in meeting conversations or presentations,

was in the position of teaching the others, and called to attention objects, structures or processes to be discussed (Scollon & Scollon 2004, 11). The contributions of each were used by other participants in building the intelligibility of the ever-developing pedagogical teaching unit plans (Raudaskoski 2021, 250), first through internalizing and then in resemiotizing⁹. During the almost 3 years that passed in working in this project every participant increased their competences around the social action as well as the discourses and mediational tools flowing and changing through it. As western scientific or academic knowledge claims hegemonic validity as universal knowledge, holding Indigenous knowledge, the presentation thereof in a meeting that is set in an academic space, places Sámi academics and education specialists in an inferior position in terms of educational and social politics. This position, however, was not automatically assumed by each participant and they influence this through their own agency.

For example, one of the non-Sámi FoE representatives, at several occasions, pointed out their ignorance about Sámi issues and educational needs/contexts (Researcher PWG notes 2019–2021), therefore making changes to the given interaction order, a pulse in a semiotic cycle (Scollon & Scollon 2004, 8) – a minor decolonial gesture (Mignolo 2014) towards braiding and equity (Jimmy, Andreotti & Stein 2019). This ignorance, however, also implies absence of anticipations of this kind of information, which could have been apparent to these participants had they prepared, or been required to prepare, for the non-Indigenous-Indigenous collaboration according to such instructions as given by Kuokkanen (2004b, 2011) and Jimmy, Andreotti and Stein (2019). Other gestures, such as a non-Sámi participant

beckoning a Sámi participant to take a turn in speaking before themselves, impacted not only the hierarchy of the interaction order but the direction of the conversation to hold more time and space for issues that were important for Sámi participants.

There were gestures and verbalizations made by some Sámi participants about the improbability of their aims being met or heard, which speaks of the intellectual restriction that Kuokkanen (2004b) describes and systemic harm inflicted on Indigenous participants in academic collaborations described by Jimmy, Andreotti & Stein (2019) (Researcher PWG notes 2019–2020). It could signify distrust in the non-Indigenous party's ability or willingness to accommodate to Indigenous requests, or an internalized position of lesser importance as agents of knowledge production/holding. As a result, some ideas of Sámi pedagogical content that had been worked on and prepared for the PWG were not suggested but left out, and they were not discussed or included in the final teacher education program. It also speaks of the unquestioned authority by which formal Finnish teacher education operates and the norms of following rules set by national as well as academic authorities. The language of action in meetings and shared materials was mostly Finnish, sometimes English. This meant that any concepts tied to Sámi language had to be translated and transcoded into other languages and epistemes (Kuokkanen 2004b).

Teaching practices are principally carried out at designated schools in Oulu with trained teacher education teachers overseeing and guiding students throughout the practice, including evaluation work. With SES and PWG participants voicing the cultural, linguistic and practical importance of student teachers being able to carry out their teaching practices in their lo-

⁹ Scollon & Scollon (2004) take use of Iedema's concept of resemiotizing, which helps us understand how the meaning ascribed to a conceptual or cultural medium, for example, is transformed through an action – an approach also used in observing becomings (Raudaskoski 2021).

calities (in this case 4, all in Sápmi), and with an internalization of decolonial aspects of reaching social justice through education the FoE became flexible in its otherwise rigid principles. Discussions in the PWG and FUG about competent teacher training teachers and the shortage of competent teachers in Sámi education led to finding flexibility and functional compromises within the otherwise strict principles of the FoE of how to arrange teaching practices. Compromises were found after the internalization of Sámi education discourses circulating through the nexus of practice through the agency of Sámi participants and the non-Sámi researcher with a decolonial focus. Internalization was made possible through the agency of participants affiliated to Sámi education institutions and SESs from the field as well as the non-Sámi researcher, in onto-epistemic translation and transcoding for the FoE participants (Kuokkanen 2004b). Teaching practice as a concept became resemiotized to include the practical and semiotic (onto-epistemic) needs of Sámi education trainees and their specific contexts, and came to produce the completion of all the formally required, real-life, culturally and linguistically responsive teaching practices for the Ketterä students.

The Ketterä Korkeakoulu pedagogical study unit's curriculum-in-the-making and the existing subject teacher education curricula at the Faculty of Education are important to examine as mediational tools in the nexus of action. The pedagogical curriculum-in-the-making was the object of the agency of the participants and the focal emanation of the social action. It is the most visibly significant decolonial material outcome of the Ketterä Korkeakoulu project, along with the other study unit of Ketterä Korkeakoulu curricula and their implementation. Out of the three units the Ketterä teacher education program was comprised of, the other two being Sámi Language studies and Sámi Literature studies, the pedagogical study unit was the

unit within which the planning group had least impact on in terms of content and assigning Sámi education teachers in teaching. The already existing teacher education curricula were very impactful in defining learning (content) goals, assessment methods and criteria as well as order and size (in ECTS) of courses, all based on finno-western onto-epistemological assumptions.

Following the existing FoE subject teacher education curricular requirements, the Ketterä pedagogical unit curriculum came to comprise General Educational Science studies (25 ECTS), Subject Didactics studies (20 ECTS) and Teaching Practices (15 ECTS). The General Education Science studies consisted of five courses covering basic (western) themes of educational sciences: Education as the object of scientific study; Growth, development and learning; Teaching and educational interaction; Sociocultural contexts of education; and The Philosophical and ethical foundations and aims of education. Each of these courses lent themselves for reworlding through decolonization/indigenization of their onto-epistemic foundations as well as the histories they told as they corresponded directly to the themes that emerged in the hopes and identified needs expressed by the interviewed SESs. It became clear, however, from the learning requirements for acquiring teaching proficiency, that these courses must be completed as they are in the already existing subject teacher curriculum. Despite the many ideas presented in the PWG they were soon abandoned, for "practical reasons" as was concluded (Researcher notes 2020).

Arguing for and demanding inclusion of Sámi-specific content into the General (finno-western) Educational Science courses would have demanded considerable translational and transcoding efforts from the Sámi participants. As Jimmy, Andreotti and Stein (2019) suggest, non-Indigenous-Indigenous cooperation such as the Ketterä Korkeakoulu project would bene-

fit greatly from the preparatory *pre-braiding* work. Pre-braiding work enables parties to better understand each other's onto-epistemic foundations, the histories leading to the present imbalanced power relations and the prejudices internalized to uphold them, as well as to develop the necessary humility to process the uncomfortable feelings that arise when long-assumed privileges begin to crumble in the actual braiding work.

What decoloniality does and could do - Conclusions

This article has discussed what decoloniality does and could do in the context of developing Sámi/Indigenous teacher education in Finland. Interrogating the colonial context of Finnish teacher education and discussing how to dismantle those constructs are themselves decolonial activities. On that backdrop, I positioned myself among other participants in the nexuses of the planning work and its related discourses and historical trajectories, at thresholds. From there, it was possible to observe and analyze the social action of resemiotizing a finno-western teacher education framework into an Indigenous-centered teacher education curriculum.

What decoloniality does is that it sensitizes participants to consider their own positionality in relation to Indigenous people and furthering their agendas as well as their own colonially in-formed biases and agency. It makes participants aware of hidden and perceived hierarchies in relationship and interaction orders and catalyzes agency for changing them. Decoloniality orients participants to pay attention to questions of power and social justice: Who is recognized as a speaker, who has the power in the society to define the voices to be heard and who are the ones who hear them.

Who, in turn, is pushed to the margins - or even off the page, without a right to speak? What are the experiences and perspectives that go unrecognized in education? What are the wider educational and social discourses, practices, policies and structures that do the silencing?

Standing at the threshold, we attune ourselves decolonially, to decolonial thought and theories, to principles of braiding work. There we are able to catch/see/feel/ be moved by currents and flows which elsewhere would go unnoticed. Adopting a decolonial mindset – Internalizing decolonial discourses and their suggestions for teacher education development in specific – can heighten the participants' awareness of powers active in upholding colonial dynamics and structures as well as strategies for unraveling and dismantling them in educational structures and strategies. Decoloniality can function as a gentle, or loud, inner voice, guiding actors to make ethical, response-able¹⁰ choices – to reflect upon before speaking or acting, to take into account one's position, power, privileges, representations when visioning, planning, suggesting, taking or making space, in the interaction among Indigenous and non-Indigenous actors.

What decoloniality did in the process of planning and implementing a Sámi/Indigenous teacher education program at a Finnish University in addition to the impactful results of a new Sámi/Indigenous teacher training program, it altered the relationship and interaction orders as well as discourses circulating in that academic institution towards more informed and respectful cooperation between non-Indigenous and Indigenous participants. It dismantled minor aspects of the culture of communication between non-Indigenous and Indigenous parties which shifts part of the burden of semiotic translation to those operating from a western onto-epistemic basis. Decoloniality informed actor agency re-

10 Ethical response-ability is a concept developed by Phematerialist thinkers such as Rosi Braidotti and Karen Barad.

sulting in realigned relationships between non-Indigenous and Indigenous individuals.

This article has provided practical examples of the doings of decoloniality, showing how decolonial considerations (or gestures) in space, discourses and relationship order (hospitality) enables the (attempt of) internalization of non-western epistemes, which leads to disrupting the status-quo and making more space for Sámi content and strategies in a teacher education curriculum. The Ketterä Korkeakoulu Sámi teacher education program pedagogical study unit succeeded in reworlding the finno-centered teaching practice arrangements of the Faculty of Education by including teaching practices in all three Sámi languages in locations in Sápmi and with tasks that were responsive to actual needs in terms of connection to location, language, culture and practical skills needed in the particular conditions that shape the practice of teaching in Sámi contexts.

In addition, hindrances to decolonization were observed. The absence of a space that would clearly signify shifting hosting positions from the university to the Sámi indicated absence of the university carrying respectful responsibility, which also includes preparing its subjects to do their homework when entering into collaborative relationships. Presupposing that strategies for the Sámi pedagogical content voiced by Sámi education specialists will face rejection and withdrawal of ideas already presented speak of the systemic harm inflicted on the Sámi through the academy as a knowledge producer with finno-western centered epistemic assumptions, as well as of an internalization of colonial power relations.

Being deocolonially oriented and being sensitive to other-than-western sensibilities and Sámi epistemes meant being mindful of ensuring Sámi agency and power in decision making with regards to curriculum and program structure. It also meant locating colonial structures, proce-

dures, relationship orders and content, in order to be able to discuss them and potentially shift or entirely remove them – in order to make space for Sámi/Indigenous approaches and content.

During the Ketterä project I was asked why decoloniality was needed in addition to the work that was already being done in the planning of a Sámi teacher education program. I do not see decoloniality as an addition to the already Sámi-centered teacher education program planning work, but as an enabler for beginning to recognize the underlying assumptions and structures that uphold and normalize rendering everything Other than euro-western as irrational and irrelevant, including Sámi-specific teacher education. Decoloniality asks the necessary questions to be able to build respectful and response-able relationships, to deal with and overcome the many difficulties included in such a process, to find spatio-temporally befitting strategies for creating culturally and linguistically responsive Sámi teacher education.

For a more determined commitment to decolonizing teacher education as well as power-structures upheld at the University of Oulu, and more particularly in the cooperation and relationships within Sámi teacher education development projects, I would recommend all parties to invest in pre-brading and braiding work as a decolonial strategy (Jimmy, Andreotti & Stein 2019).

I would like to acknowledge particularly the Sámi Education Specialists, who remain anonymous in this study out of their own choice. Their contribution to this study and to the development of the Ketterä Korkeakoulu is novel and significant. I would also like to thank the participants of the Pedagogical Planning Group and Follow Up Group of the Ketterä Korkeakoulu project, who contributed to this study through their valuable participation. ♦

References

- Alemanji, Aminkeng Atabong. 2017. *Antiracism education in and out of schools*. Cham, Switzerland: Pelgrave Macmillan.
- Arola, Laura. 2020. *Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista* [Report on the availability and educational paths for Sámi-speaking teachers and Sámi-speaking childhood education personnel]. Helsinki: The Finnish Ministry of Education and Culture.
- Barad, Karen. 2010. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Discontinuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida today* 3 (2): 240–268.
- Deloria, Vine. 1999. *Spirit & reason: The Vine Deloria, Jr., Reader*, ed. Barbara Deloria, Kristen Foehner and Sam Scinta. Colorado, USA: Fulcrum Publishing.
- EDUFI, The Finnish National Agency for Education. 2022. Tasks. <https://www.oph.fi/en/about-us/tasks> (13.10.2022).
- Eriksen, Kristin G. & Stine H. B. Svendsen. 2020. Decolonial options in education—interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 4 (1): 1–9.
- Estola, Eila & Raija Erkkilä. 2019. Opettaja tunturin takana. In *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*, ed. Peltola, Maria, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä, 79–96. Oulu, Finland: Oulun Yliopisto.
- Harlin, Eeva-Kristiina. 2019. Sámi archaeology and the fear of political involvement: Finnish archaeologists' perspectives on ethnicity and the repatriation of Sámi cultural heritage. In *Archaeologies* 15 (2): 254–284.
- Hernández, Aline & Rosa te Velde. 2018. From globalizing towards decolonizing: Art history and the politics of time – Interview with Rolando Vazques. *Kunstlicht Journal for Visual Art, Visual Culture, and Architecture* 39 (Globalizing Art's Histories: Politics and Paradoxes): 98–105.
- Huuki, Tuija & Kata Kyrölä. 2022. 'Show yourself': Indigenous ethics, Sámi cosmologies and decolonial queer pedagogies of Frozen 2. *Gender and Education*: 1–15. DOI: 10.1080/09540253.2021.2023112
- Jimmy, Elwood, Vanessa Andreotti & Sharon Stein. 2019. *Towards braiding*. Musagetes. https://musagetes.ca/wp-content/uploads/2019/07/Braiding_ReaderWeb.pdf.
- Junka-Aikio, Laura. 2016. Can the Sámi speak now? Deconstructive research ethos and the debate on who is a Sámi in Finland. *Cultural Studies* 30 (2): 205–233.
- Keskinen, Suvi, Salla Tuori, Sara Irni & Diana Mulinari. 2016. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. New York, USA: Routledge.
- Keskinen, Suvi, Minna Seikkula & Faith Mkwesha. 2021. *Rasismi, valta ja vastarinta: rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki, Finland: Gaudeamus.
- Keskitalo, Pigga, Kaarina Määttä & Satu Uusi-autti. 2013a. Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (1): 99–104.
- Keskitalo, Pigga, Kaarina Määttä & Satu Uusi-autti. 2013b. *Sámi education*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang. DOI:10.3726/978-3-653-01975-9.
- Keskitalo, Pigga. 2020. Culturally Responsive Teaching in Sámi Education. In *Guide to culturally responsive teaching and diverse learners in the daily life of schools*, ed. Paksuniemi, Merja, Minna Körkkö, Pigga Keskitalo, and Katja Norvapalo, 23–31. Turku, Finland: Migration Institute of Finland.
- Ketterä Korkeakoulu Student Feedback. 2021. Ketterä Korkeakoulu Archives.
- Kuokkanen, Rauna Johanna. 2004a. Saamelaiset, feministinen analyysi ja saamelaisyhteiskunnan dekolonisaatio. In *Tasa-arvon haasteita globaalien ja lokaalien rajapinnoilla*, ed. Kailo, Kaarina, Vappu Sunnari & Heli Vuori. Northern gender studies 5, 143–160. Oulu, Finland: Oulun yliopisto.
- Kuokkanen, Rauna Johanna. 2004b. *Toward the hospitality of the academy: The (im)possible gift of Indigenous epistemes*. Vancouver, Canada: University of British Columbia.
- Kuokkanen, Rauna Johanna. 2007a. *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous*

- epistemes, and the logic of the gift*. Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.
- Kuokkanen, Rauna Johanna. 2007b. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. In *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*, ed. Kuortti, Joel, Mikko Lehtonen & Olli Löytty, 142–155. Helsinki, Finland: Gaudeamus.
- Laiti, Mari. 2019. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arki. In *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*, ed. Peltola, Mari, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä, 33–50. Oulu, Finland: Acta Universitatis Ouluensis F 13. DOI:9789526222752.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2015. *Saamelaiskiista: Sorstaako Suomi Saamelaisia?* Helsinki, Finland: Into Publishing.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2019. "Lappalainen on kaukaa ovela ja laskelmallinen": Saamelaisten arkipäivän vastarinta E.N. Mannisen teoksissa. In *Hiljainen vastarinta*, ed. Outi Autti & Veli-Pekka Lehtola, 81–108. Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Loftsdóttir, Kristín & Lars Jensen. 2016. *Introduction*. In *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*, ed. Loftsdóttir, Kristín, and Lars Jensen, 1–12. New York, USA: Routledge.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural studies* 21 (2-3): 240–270.
- Mattanen, Tiina, Marja-Liisa Olthuis, Anni-Siiri Länsman & Sari Harmoinen. 2022. Monimuotoinen koulutus osaratkaisuna saamenkielisten aineenopettajien puutteeseen. In *Dutkansearvi dieđalaš áigečála* 7 (1): 17–31. <https://www.dutkansearvi.fi/>.
- Mazzei, Lisa A.. 2014. Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative inquiry* 20 (6): 742–746.
- Merivirta, Raita, Leila Koivunen & Timo Särkkä. 2021. Finns in the Colonial World. In *Finnish Colonial Encounters*, ed. Merivirta, Raita, Leila Koivunen & Timo Särkkä. 1–38. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, Cambridge Imperial and Post-Colonial Studies. DOI: 10.1007/978-3-030-80610-1_1.
- Miettunen, Tuuli. 2020. *Selvitys saamelaistiedosta peruskoulun suomen- ja ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa*. Helsinki, Finland: The Finnish Ministry of Education and Culture.
- Mignolo, Walter. 2014. Looking for the meaning of "Decolonial Gesture". Hemispheric Institute. <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/looking-for-the-meaning-of-decolonial-gesture.html> (4.5.2021).
- Naskali, Päivi. 2013. Rethinking positionality: Universalism and localism in contact. In *Northern Insights. Feminist Inquiries into Politics of Place, Knowledge and Agency*, ed. Seija Keskitalo-Foley, Päivi Naskala, Päivi Rantala, 19–42. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Näkkäläjärvi, Pirta. 2017. Threats to the Freedom of Speech of the Indigenous People Sámi in Finland. London, UK: Department of Media and Communications, London School of Economics.
- Olsen, Torjer Andreas. 2020. Indigenizing education in Sápmi/Norway: Rights, interface and the pedagogies of discomfort and hope. In *Routledge Handbook of Indigenous Peoples in the Arctic*, ed. Timo Koivurova, Else Grete Broderstad, Dorothee Cambou, Dalee Dorrough and Florian Stamm, 28–39. London, UK: Routledge. DOI:10.4324/9780429270451.
- Olthuis, Marja-Liisa, Suvi Kivelä & Tove Skutnabb-Kangas. 2013. *Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation. Linguistic Diversity and Language Rights*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pasanen, Annika. 2018. 'This Work is Not for Pessimists': Revitalization of Inari Sámi Language. In *The Routledge handbook of language revitalization*, ed. Leanne Hinton, Leena Marjatta Huss & Gerald Roche, 364–372. New York, USA: Routledge.
- Peltola, Maria & Unni Länsman. 2019. Monimuoto-opinnot opiskelijan arjessa. In *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*, ed. Peltola, Maria, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä, 33–50. Acta Universitatis Ouluensis F 13. Oulu, Finland: University of Oulu.

- Pietikäinen, Sari & Silja Leppänen. 2007. Saamelaiset toisin sanoin. In *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*, ed. Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty, 175–189. Helsinki, Finland: Gaudeamus.
- Ranta, Kukka & Jaana Kanninen. 2019. *Vas-tatuuleen: Saamen kansan pakkosuomalaistamisesta*. Helsinki, Finland: Kustantamo S&S.
- Raudaskoski, Pirkko Liisa. 2021. Discourse studies and the material turn: From representation (facts) to participation (concerns). *Zeitschrift für Diskursforschung* 2: 244–269.
- Said, Edward. 2003. *Orientalism*. London, UK: Vintage, Penguin Random House.
- Scollon, Ron & Suzie Wong Scollong. 2004. *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London, UK: Routledge.
- Scollon, Ron. 2013. Geographies of discourse. In *Multilingualism and multimodality*, ed. Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Weber, 183–198. Rotterdam: Sense Publishers.
- Simpson, Leanne Betasamosake. 2017. *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. Minnesota, USA: University of Minnesota Press.
- Spangen, Marte, Anna-Kaisa Salmi, Tiina Äikäs & Veli-Pekka Lehtola. 2015. Sámi histories, colonialism, and Finland. *Arctic Anthropology* 52 (2): 22–36.
- Stein, Sharon, Cash Ahenakew, Elwood Jimmy, Vanessa Andreotti, Will Valley, Sarah Amsler, Bill Calhoun & the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective. 2021. *Developing Stamina for Decolonizing Higher Education: A Workbook for Non-Indigenous People*. Gesturing Towards Decolonial Futures Collective. <https://decolonialfutures.net/stamina-for-decolonizing-higher-education/> (26.4.2022).
- Tlostanova, Madina Vladimirovna & Walter Dignolo. 2012. *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus, USA: The Ohio State University Press.
- Tuck, Eve & K. Wayne Yang. 2012. Decolonization Is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1 (1): 1–40.
- Valkonen, Jarno. 2018. *Häiritsevä yhteiskuntatutkimus*. Rovaniemi, Finland: Lapland University Press.
- Vázquez, Rolando. 2017. Precedence, earth and the anthropocene: Decolonizing design. *Design philosophy papers* 15 (1): 77–91.
- Wilson, Shawn. 2008. *Research is ceremony. Indigenous research methods*. Winnipeg, Canada: Fernwood.

Gáiddusoahpahus ja digitála oahpponeavvut dihkkádit ođđa bálgáid sámegielaide ja sámi kultuvrra oahppamii

Arla Magga & Hanna Helander
Sámegielaide gáiddusoahpahusa pilohttaprošeakta

Abstrákta

Dát teaksta giedahallá sámegielaide gáiddusoahpahusa pilohttaprošeavtta ja suokkar-dallá, makkár lea buorre gáiddusoahpahusbiras. Teavsttas čálii guovttos reflektereba gáiddusoahpahusa golmma iešguđet oaidninčiegas pilohttaprošeavtta oahpaheddjiid ja prošeaktabargiid vásáhusaid vuodul: 1) mo hukset psyhkalaš oadjebasvuoda, 2) mo ollašuhttit doaimmalaš gáiddusoahpahusa ja 3) mo heivehit heterogena oahpahusjoavkkuid oahpahusa. Pilohttaprošeavtta bargiid vásáhusat čujuhit, ahte oadjebasvuoda duddjojit máhttu geavahit tehnikkalaš rusttegiid ja birrasiid, gulahallan ja áddehallan. Doaimmalašvuotta fas ollašuvvá buoremus lági mielde nu, ahte oahppodiibmu juhkojuvvo 5–10 minuhta doaimmaide, main oassi sisttisdoallá lihkaideami. Heterogena oahpahusjoavkkuid oahpaheamis fas ávkkástallat temaoahpahusain ja bargobihtáid heivehemiin.

Čoavddasanit:

sámegielaide gáiddusoahpahus, buorre oahpahusbiras gáiddusoahpahusas, psyhkalaš oadjebasvuotta, doaimmalaš oahpahus, heiveheapmi oahpahusas

Láidehus

Gáiddusoahpahus ja oppalohkái oahpahus-teknologiijain ávkkástallan eai leat matge odđa áššit: Suomas gáiddusoahpahusa rievssatlávkkat leat válđojuvvon juo olles 100 jagi dassái go Čuvgehusdoaimmasearvi álggahii nu gohčoduvvon reiveoahpahaga (OPH 2020). Maiddái teknologiijain ávkkástallan ja dan ovddideapmi leat gullu bohtán sámegielaide oahpahusfálaldahkii badjelaš guoktelogi dassái, go ealjárís sámegiela oahpaheaddjit ja ovdamearkka dihte ámmátuoahppolágádus Sámi oahpahusguovddáš ovddidišgohte neahttaoahpahusa. Dál Sámi oahpahusguovddáša Virtuálaskuvla fállá sámegielaide (anáraš-, nuortalaš- ja davvisámegiela) ja sámi kultuvrra oahpuid olát gáiddusin nuoraide ja rávesolbmuid miehtá Suoma. (Rasmus & Pautamo 2011.)

Gáiddusoahpahusa dárbbut leat maŋimus jagiid áigge liikká rievdan ja sakka lassánan: dálá dieđuid mielde juo badjelaš 70 % vuollel 18-jahkasaš sámemánáin ja -nuorain ášset sámiid ruovttuguovllu olggobealde (Sámediggi & Väestörekisterikeskus 2019). Sámiid čoaŋkkebáikkat, nu mo Roavvenjárgga, Oulu ja Helssega gávpogat, leat 1980-logu rájes fállagohtán ohppiidasaset davvisámegiela oahpahusa, muhto ovdamearkka dihte hui áitatvuloš anáraš- ja nuortalašgiela oahpahus ii leat leamašan bissovaš fálaldat, iige daid oahpahusa ovddideapmi leat gullan mange doaibmi ovddasvástádussan (Sámediggi 2009). Dáid sivaiddihte sámegielaide oahpahusdárbu lea dovdon vuosttažin oahpahusa fállamis ja nubbin mánáide ja nuoraide vuogas oahpahusvugiid ja sisdoaluid ovddideamis.

Sámegielaide gáiddusoahpahusa pilohtta-proseakta badjánii vanhemiid hálus ja aktiivvalašvuoda ánsus: mánaga jagi vanhemat sámiid ruovttuguovllu olggobealde válde fuolas oktavuoda Sámedikki skuvlen- ja oahppomateriáladoaimmahahkii ja gáibidedje sámegielaide oahpahusa máná-

dasaset. Jagi 2018 Ohcejoga giella, ovtasbarggus Sámedikkiin, oaččui oahpahus- ja kulturministeriijas ruhtadeami pilohtta-prosektii, mii fállá sámegielaide gáiddusoahpahusa guokte vahkkodiimmu vuodđooahpahusa ohppiide ja logahaga studeanttaide. Dán oahpahusa stáhtus lea vuodđooahpahusa ja logahatskuvlejumi dievasmahtti sámegielaide oahpahus.

Proseavtta ohppiidlohku lea lassánan jahkasaččat: vuosttaš lohkanjagi sámegielaide gáiddusoahpahusas álggahedje sullii 50 oahppi, go fas lohkanjagi 2022–2023 ohppiidlohku lea sullii olles 150. Oahpaheaddjit leat oktiibuot gávccis; sis viidas barget davvisámegiela oahpaheaddjin, guovttis anárašgiela ja guovttis fas nuortalašgiela oahpaheaddjin. Golmmas barget ollesáigasaš oahpaheaddjin. Dát mearkkaša dan, ahte sidjiide gullet oahpaheami lassan oahpahusa plánendiimmu, ng. oktasášplánenáigi, čoaŋkkimiidda oassálastin ja earret eará ávvubeivviid plánen. Eará oahpaheaddjit barget diibmo oahpaheaddjin. Oahpaheddiid lassan guovttis, proseaktahoavda (Ohcejoga giella) ja proseaktakoordináhtor (Sámediggi), bargaba hálddahušas. Hálddahušbargi guovttos fuolaheaba proseavtta geavatláš ordnemis, gulahallamis, raporteremis ja ráđđádallamis gielladaiguin.

Proseavtta ulbmilin lea lágideat sámegiela gáiddusoahpahusa nu mángga sámehoappái go vejolaš sámiid ruovttuguovllu olggobealde. Vai dát ulbmil ollašuvvá, de proseakta hukse gáiddusoahpahussii vuogas doaibmanmálla, mas dat seammás ovddida sihke gáiddusoahpahusa teknihkalaš, pedagogalaš ja didaktihkalaš čovdosiid. Oahppodiimmu lágidevvojit synkronalaš oahpahussan, nu ahte oahpaheaddjit ja oahppit servet oahppodiibmui seamma áigge, muhto iešguđege guovlluin. Proseakta maiddái guorrá ja čujuha ruhtadan- ja láhkanuppástusdárbbuid, daningo proseavtta váldoulbmilin lea, ahte sámegielaide gáiddusoahpahus šattalii bissovaš fálaldahkan sámemánáide ja -nuoraide sámiid ruovttuguovllu olggobealde.

Vaikko stuorimus láhka- ja ruhtadančuolmat leat ain čoavddekeahttá, vai gáiddusoahpahus šattalii bissovaš fáldaldahkan, de gáiddusoahpahusprošeavttas geahčadit ovdodosguvlui. Hástalusat ja čoavdusevttohusat leat čállojuvvon jagi 2021 sámegielat ja sámegiela oahpahusa ovdidanbargojoavkku loahpparaportii (OKM 2021). Vai oahpahus fátmasta juohke oahppi buoremus lági mielde, de lea dárbu guorahallat ja iskkadit teknologalaš čovdosiid ja digitála oahppomateriálaid. Oahpahusa dáfus guovddáš hástalusat leat gáiddusoahpahusa láhčin nu buorrin, ahte oahppit dovdet oadjebasvuoda, movtta ja oktiigullelašvuoda iežaset oahpahusjoavkkuin ja nuppiiguin sámemánaiguin. Eará hástalusat leat digitála oahppomateriálaid vátnivuohta ja ohppiid giellamáhtu girjáivuohta.

Dán teavsttas moai reflekterejetne pilohtta-prošeavtta oahpaheddjiid ja prošeaktabargiid vásáhusaid kritihkalaččat dekoloniála vuoigŋas (gč. Smith 1999) ja árvvoštalle, makkár lea buorre gáiddusoahpahusbiras. Moai suokkardalle gáiddusoahpahusa golmma iešguđet oaidninčiegas 1) mo hukset psyhkalaš oadjebasvuoda, 2) mo ollašuhttit doaimmalaš gáiddusoahpahusa ja 3) mo heivehit heterogena oahpahusjoavkkuid oahpahusa. Sámemánaid ja nuoraid vuodđovuogiatvuoha lea oahppat iežaset giela, ja nuba gáiddusoahpahus ja digitála oahppomateriálat galget dihkádít ain ođđa bálgáid sámegielaid ja sámii kultuvrra ealáskahttimii.

Oadjebasvuoda huksen gáiddusoahpahusas

Okta bealli, man oahpaheaddjit leat smiehtadan manimus áiggiid, lea oadjebasvuoda dovdu, mii lea seamma dehálaš sihke laš- ja gáiddusoahpahusas. Vuodđooahpahuslága mielde oahppis lea vuoigatvuoha dorvvolaš oahppanberrasii, mii mearkkaša fysalaš dorvvolašvuoda lassinmaidái psyh-

kalaš, sosiála ja pedagogalaš oadjebasvuoda (Vuodđooahpahusláhka 628/1998). Fysalaš dorvvolašvuoha sisttisdoallá earret eará tehnikkalaš rusttegiid doaibmama ja buori ergonomiija. Dáid fuolaha oahppi skuvla, gos oahppi čohkohallá ja vuostáiváldá gáiddusoahpahusa. (OPH 2022.) Muhto naba dorvvolašvuoda psyhkalaš bealit, mat gullet gáiddusoahpaheaddji ovddasvástádussan?

Psyhkalaš ja sosiála oadjebasvuoda duddjo dovdu das, ahte oahppi gulahallá ja áddehallá. Oadjebas dilis oahppi duostá ja oázžu saji addit máhcahaga, bivdit veahki ja ságastit earáiguin luhtolaččat (OPH 2022). Gáiddusoahpahusas oahpaheaddjit bidjet erenomáš olu áiggi dasa, ahte borgemánus oahpahusa álggedettiin oahppit vuos oahpásnuvvet guhtet guimmiideasetguin. Dán lassin oahpaheaddjit gulul válddahallet, mo oahppanbiras doaibmá: gokko oahppi sáhtta rahpat iežas mikrofovna, gokko fas kámera, gokko son fas sáhtta loktet gieda dahje sáddet earáide modjogova oktasaš čálašanlođái. Tehnikkalaš hástalusaid dat vuohki ii diedusge oalát jávkkat, muhto vánttasnuhtta erenomážit unnit mánáid neahttaberrasii, mii álggus soaita leat muhtumiidda menddo gelddolaš. Op-palohkáid mánat ja nuorat leat tehnikkalaččat hui vánttat ja hárvánuin iešguđegelágan rusttegiidda!

Iežas ovdanbuktin lea dehálaš erenomážit unnit ohppiide ja dat lasiha sin vásáhusa aktiiva doaibmivuodas oahpahusas (Lonka 2015, 96). Danin oahpaheaddjit láhččet oahppodiimmuid álggus saji dasa, ahte juohkehaš beassá mitalit doaimmaidis ja áigumušaidis birra. Dávjá oahpaheaddjit maid jerret, maid oahppit muitet ovddit oahppodiimmus. Veháziid mielde ujumus oahppitnai servet mielde oktasaš oahpásnuvvamii. Muhtumin manná olles jahkebealli dasa, ahte oahppi rahpá kámera dahje mikrofovna. Okta vuohki lea bivdit ohppiid lasihit čálašanlođái gova, mii mitala sin veaju, movtta dahje dovdduid dan beavve ja dan dilis. Muhtumin oahpaheaddjit geavahit ságastallama veahkkien

digitála jorri dahje nummárkoarttaid, main leat iešguđegelágan gažaldagat. Oahppit besset vuoruid mielde jearrat ja vástidit jorri dahje koarttaid gažaldagaide. Nuppiide lea álkít vástidit gárvvesset gažaldahkii, man doarju visuálavuohka, go fas nuppiide lea hui lunddolaš máinnastit iežaset fearánniid birra rahpasit.

Rutiinnain ja čielga struktuvrrain lea stuorra mearkkašupmi sihke sosiála ja pedagogalaš oadjebasvuoda huksemis (OPH 2022). Dalle oahppi diehtá, mii sus vurdojuvvo, mo ja gos son bargá bargobihtáid ja mo oahppodiibmu ovdána. Okta čoaiddus dása lea digitála oahpahanbieras, Classroomscreen, mas oahpaheaddji sáhtta spoahkkalit stuorra diimmu čájehit oahppodiimmu jođu dahje áigemeari bargobihtáid máhcaheapmái. Dábálu vuohki lea láidet oahppodiimmu sisdollui ovdamearkka dihte Word- dahje Power Point -hámis. Olahahttivuoda dihte oahpahusa lea juohke dáfus dehálaš láidet sihke njálmmálaččat ja čálalaččat dakkár hámis, man leat joavkkus ovtasrádiid soahpan ja oahpahallan. Oahppodiimmu loahpahusas seahtá leat maid sullasaš struktuvra juohke háve. Loahpahit heive ovdamearkka dihte oktasá spealuin dahje ságastallamiin. Dát lea vuogas maiddá dakkár oahpahusjoavkkuin, main ohppiid giellamáhttu lea girjá ja bargobihtát eai leat buohkain justa seammát.

Rutiinnat dorjot dán lassin giellalávgunmetoda geavaheami dakkár oahpahusjoavkkuiguin, main sámeagiella ii leat eatniagiella (Harju-Luukkainen 2007, 133–135). Giellalávgunmetodas seamma dadjanvuogit ja doahpagat geardduhuvvojit sámegeallii oahppodiimmus nubbái. Dábálaččat leat dearvvaheamit ja ovdamearkka dihte gohččunhámit “čále”, “barga” ja “muital”. Veháziid mielde sámeagiella huksenbirccut čoggojit, ja oahppit sáhttet searvat eanet ahte eanet árgabeaivválaš ságastallamii maiddá sámegeallii. Oadjebasvuoda iešguđege bealit bibmet nubbi nuppi ja láhččet buori dilálašvuoda oahppamii.

li dušše huhtát dihtorguoras

Dán prošeavttas leat vásihan, ahte dihtorguoras huhtán ja ovttá seamma áššiin bargan ii movttiidahte ohppiid, lagamustá váibada ja dolkada sin. Vái sii nagodit vuodjut oahppodiimmu sisdollui olles 45 minuhta, de oahppodiimmu gánneha juohkit iešguđege osiide ja aktiviserendoaimmaide, nu gohčoduvvon mikrobottuide. Mánnga dutkamušas lea gávnnahuvvon, ahte olmmoš nagoda vuodjut ovttá bargui guhkimustá 20 minuhta (Huotilainen 2019, 70). Oahpaheaddjit leat goittotge fuomášan, ahte unna mánáid gáiddusoahpahusas 5–10 minuhta doaimmat leat masá vuohkaseappot. Doaimmalaš bargobihtáid sáhtta maid jurddahit muhtinlágan gaskabihtán, main oahppit ožžot hervvošit friija.

Lihkadeapmi veahkeha oahppi vuodjut áššiide ja lasiha su oahppama ilu. Stoahkan, lávlun ja speallan leat unna mánáid heivvolaš ja beaktilis vuogit oahppat giela. (Huotilainen 2019, 83, 244.) Ovddit logus namuhuvvon digitála jorri lea buorre vuohki hukset doaimmalaš álggahusa oahppodiibmui dahje lahkonit oahppodiimmu fáttá doaimmalaš oaidninčiegas. Ovdamarkka dihte, jos oahppodiimmu fáddán lea ruoktu ja ruovttu barggut, de jorriin sáhtta geardduhit dáid bargguit. Jos jorri čájeha čorgema, de dalle buohkat mahkáš čorgejit veháš áigge. Ja de jorri vuohon joarahuvvo. Doaimmalaš bargobihtáid sáhtta heivehit measta masa beare. Erenomážit unnit ohppiiguin, geaidda sámeagiella lea nu gohčoduvvon nubbi giella dahje vierisgiella, lea vuogas hárjehallat ivnniid dahje hamiid. Gáiddusoahpaheaddji sáhtta bivdit juohkehačča viečžalit dávvira, mii lea ovdamearkka dihte fiskat, jorbbaš dahje muđuid oahppi miela miel duhkoras.

Sámegeallaid gáiddusoahpahusprošeakta lei jagiid 2020–2022 mielde Mánáid sátnevaldi ja doaibmivuohka (ADVOST) -dutkanprošeavttas, mas guorahalle 6–7-jahkasaš mánáid sámeagiella gáiddusoahpahusa. Dutkanprošeavtta áigge guđege sámeagiella oahpaheaddjit plánedje oahpahangeahččale-

miid, maid fáddán ledje árbevirolaš máinnasteapmi, stoahkan ja luondu (Helander & Keskitalo et al. 2022; Helander, Pieski & Keskitalo 2022; Helander & Aikio et al. 2022). Máinnastangeahččaleamis oahpaheaddji oahpahii máidnasa guovddáš sániid ovdalgihtii stohkosiiguin ja spealuiguin. Máinnasteami mannel stohkkojuvvui vel Aa'ččik-stoagus, mii lea nuortalaškultuvrii heivehuvvon veršuvdna spejalstohkosis. Aa'ččik (Háhceseatni) lea nuortalaš árbevierus noaiddilágan orut, mii máhtta noaidástallat ja váldit iešguđege hámiid. Stohkosa ulbmil lei boktalit beroštumi mitalanárbevieru oruhii ja seammás addit ohppiide vejolašvuoda stoahkat ja lihkadit.

Dutkanprošeavttas gáiddusoahpaheaddjit baste čehpet heivehit doaimmalašvuoda maiddái stoahkama ja luonddu fáttáin. Stoahkama fáddá giedahalai gávppašeami. Oahpaheaddji válljii dávviirid ja mearridii daidda hattiid. Oahppodiimmus oahppit buvttedje govahallon gávpái oastit dáid dávviirid. Oasttedettiin sii hárjehalle nummáriid ja ráddádallama das, maid iešguhtenai oastá. Muhtumin oahppit sávve, ahte sii oaččole vuovdalit iežaset dávviirid gávpapis. Ja nu buohkat jodihedje dávviirid. Nuppi fáttás, luonddus, oahpaheaddji fas ráhkadii digitála bingospealu Bingo Baker-oahppanbirrasii. Oahpahangeahččacapmi ovdánii nu, ahte oahpaheaddji lei válljen bingolávdái šattuid, elliid ja ivnniid. Ohppiid bargun lei oahppodiimmu áigge, ja muhtumin maiddái ruoktobargun, coahkkalit gova lasttas, rásis dahje áššis, mii lei vaikkoba ruoksat.

Heterogena oahpahušjoavkkuid oahpahuš

Prošeavttas leat fuomášán, ahte ohppiid giellamáhttu lea girjái: sámegiella sáhtta leat oahppi eatnigiella, nu gohčoduvvon nubbi giella, mas oahppi beassá viiddidit sátneriggodagas ja gielalaš struktuvrraid,

dahje vierisgiella, mas oahppi sámegiella oahppanbálggis lea álgomuttus. Vaikko gáiddusoahpahušprošeakta sikte dasa, ahte juohke oahpahušjoavkkus oahppit leat sullii seamma ahkásaččat ja sin gielalaš máhttindási lea seamma, de loahpa loahpas skuvllaid diibmoplánat meroštallet hui guhkás dan, goas ohppiide lea vejolaš oassálastit sámegiella oahppodiibmui. Dievasmahtti oahpahuš lea maiddái liigeoahpahuš, man dihte dát oahppodiimmut sajáiduhttojit skuvlabeavvi lohppii.

Eatnigielaigiid leat bastán sajáidahttit oalle guhkás iežaset oahpahušjoavkkuide, ja daid oahpahušgiellan lea sámegiella. Muđui oahpahušjoavkkuide lea mihtilmas dat, ahte oahppit studerejit 2–3 iešguđet jahkeluohkás ja sámegiella nubbin dahje vierisgiellan. Lagašoahpahušas dákkár oahpahuš gohčoduvvo masttalmaluohkkáoahpahušsán, mas oahpaheaddji oahpaheaddji seamma oahppodiimmus iešguđet sámegiella oahppomeari ja luohkkadási. Vai oahpaheaddji plánenbargu ii šatta badjelmeare lossadin, ja oahppit ožžot sihkkaritet iežaset agi ja máhttindási miel oahpahušas, berre oahpahušas sisdoaluid ja vugiid ovdidit.

Gáiddusoahpaheaddjit leat čoavdigoahtán heterogena oahpahušjoavkkuid oahpahušas temáoahpahušain ja oahpahušas heivehe-miin. Temábargan lea pedagogalaš metoda, mas bargat sisdoalloollislašvuodaiguin guhkit áigge ja man sisdoalut ja ulbmilat vuodđuduvvet oahppoplánii. Temáoahpahušas ávkástallat oahpahušvugiiguin, maid guovddázis lea oahppi ja dat, ahte oahppi beassá geavahit giella aktiivvalaččat. (Bergroth 2015, 70–71.) Temáoahpahušas oahpahušas sisdoalut ovdánit ovdamearkka dihte sámi jagiáiggiid, dehálaš mearkabeivviid ja dáhpháhusaid mielde. Juohke temá mielde oahpahušas deattuhuvvojit temái gullevaš sámit, mat seammás láidejit sápmelaš kultuvrii ja eallinoidnui. Dábálaš temá leat árbevirolaš ealáhusat, nu mo guolásteapmi ja dan iešguđege hámit, bohccuiguin bargan, duodji ja ávnnasteapmi, bivdin ja murjen. Dehálaš

dáhpáhusat leat ovdamearkka dihte sámi álbmotbeaivi, beassážat, festiválat, girko-beaivvit dahje eará diekkárat.

Temáoahpahusa buorrin beallin lea, ahte oahppodiimmuid fáddá lea juohke oahpahusjovkui seamma, iige oahpaheaddji dárbbas sierra plánet dan juohke oahppodiimbui ja iešguđege oahpahusjovkui. Temát sáhttet maiddá bistit guhkit áigge, ja dat ovdánit lunddolaččat jagi doaimmaid mielde. Temáoahpahusas lea vejolaš vel geavahit oahpahusmetodan joavkobarguid ja ovdanbuktimiid. Temáoahpahus gáibida oahpaheaddjis sihke oahpahusa válmmaštallama muhto maiddá kontrolas luohpama, jos oahppit ožžot válljet oahpahusa sisdoaluid muhtin muddui ieža. Gáiddusoahpahusprošeavttas lea leamašan skábmamánu oktasaš fáddán digitála juovlakaleandar, man guđege giela oahppit ráhkadit ovtta. Oahpahusjoavkkut ráhkadit ovtta juovlakaleandara luokkáide ovdamearkka dihte Wordwall-spealuid, sárgosiid, govaid ja divttaid. Daid besset geahčadit maiddá vanhema.

Sámegielaide gáiddusoahpahusas oahpaheami vugiid ja sisdoaluid ferte heivehit dadjat juo juohke oahppodiimmus. Dát dieđusge gullá oahpaheaddji ámmátdáidui ja bargui. Heiveheapmi mearkkaša dan, ahte oahpaheaddji váldá ohppiis vuhtii ovtta olmmožin ja pláne oahpahusa doarjut ohppiis oahppama, motivašuvnna ja iešdovddu (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 79). Dán čavčča oahpaheaddjit leat válljen oahppojagi oktasaš fáddán ruovtu ja birra. Ruoktosániid oahpahallama sáhtá álggahit oahppi iežas lanjas. Oahpaheaddji láide ohppiis fáddái ovdamearkka dihte nu ahte son bivdá sin dutkat ja sággastit, mat ja guđelágan dávvirat iežas lanjas gávdnojit dahje maid iešguhtenai bargá doppe. Oahppit sáhttet govvet telefonnaiguin sidjiide alceset dehálaš dávviriid. Govaid sáhtá laktit viidáset spealuide ohppiis máhttindási mielde; stuorit oahppit máhttet ieža ráhkadit digitála Wordwall-spealuid. Govaid birra sáhtá maiddá čállit: unnit oahppit ádestallet málle miel-

de dávvira nama ja laktet dan govvi, stuorit oahppit fas sáhttet čállit juo cealkagiid. Sii, geat leat guhkit áigge lohkan sámegiela, sáhttet čállit oanehis máidnasa. Govat heivejit maiddá joavkobargui, go oahppit sáhttet ráhkadit oktasaš govvagirjii. Heiveheapmi heive maiddá oahpahussii, mas geahččat sámegiela mánáidprográmmaid, nu mo Unná Junná ja Mumenvákki. Oahppit, geat leat eanet hárjehallan sámegiela, sáhttet hutkat prográmmas duohta/ii duohta-čuoččuhusaid, maid dáidit dat oahppit, geat eai leat nu guhkin iežas sámegiela oahpuin. Oahpaheaddji sáhtá bivdit ohppiis maid fuomášit prográmmas vihta oahpes sáni, maid de sojahit dahje main ráhkadit cealkagiid prográmma geahččama mannel.

Dutkamušaid mielde siskkáldas motivašuvdna lea dehálaš oahppamis. Oahppi oahppa buoremusat dalle, go oahpahusa láidejit oahppi iežas beroštumit. (Huotilainen 2019, 67.) Vihkkedallan veara lea, leago dárbu gárvves diibmoplánii vai sáhtáliigo oahppodiimmu hukset ovtta ohppiiguin. Vaikko oahppodiimmu temá livččii mearriduvvon, de oahppit sáhtá válljet bargovugiid. Buot ohppiis sávaldagaid ii dárbbas ollašuttit, muhto oahpaheaddji lea dehálaš guldalit daid. Dákkár bargovuohki nanne ohppiis doaibmivuoda. Jos oahppodiimmu doallan válmmaštallama haga orru issoras, de ohppiis doaibmivuoda sáhtá maid álggahit nie, ahte oahpaheaddji jearrá sis sávaldagaid čuoovvovaš vahku oahppodiimmuide. Dalle oahpaheaddjis lea áigi ráhkkanit ja seammás váldit ohppiis fuomášumiid vuhtii.

Loahpahus

Gáiddusoahpahus gáibida oahpaheddjiin erenomáš pedagogalaš dáidduid. Pilohtta-prošeavtta áigge leat oahppan, ahte geahččaladdan, gulahallan eará gáiddusoahpahusdoaibmiiguin ja oahpaheddjiid skuvlen leat dehálaččat. Oahpaheaddjit

dárbbášit maiddáí áiggi ja báikki, gos sii sáhttet lonohallat jurdagiid. Prošeavttas bidjat áiggi veardásašoahppamii, mii dáhpuhuvvá juohke vahku káfestallanbotus. Káfestallama ja reaškasa lassin bargit sáhttet ságastallat dan birra, mas sii lea dan vahku lihkestuvvan, mat čuolmmat leat leamašan ja mot daid sáhtálii čoavdit. Prošeakta maid bovde káfestallamii guosselogaldalliid, geain lea máhttu dihto fáttás, ovdamearkka dihte lohka oahpaheamis dahje digitála oahppanbirrasiid geavaheamis. Logaldalli bargun lea álgahit ságastallama, muhto oahpaheaddjit ieža suokkardallet viidásit, mot sii sáhttet heivehit dieđuid iežaset oahpahussii. Bargit leat vásihan káfestallama buorin vuohkin sihke bargoburesveadjima ja maiddáí iežaset barggu ovddideami dáfus. Vahkkošaš virtúála deaivvadeami vuodđojurddan lea dat, ahte muđui oalle oktonas bargu ii orole nu oktonas, go buohkat čoahkkanit oktasáš boddui.

Bargiid vásáhusat čujuhit dasa, ahte oahppodiimmuid galgá plánat, nu ahte doppe leat iešguđegelágan doaimmat. Dalle ohppiin lea vejolašvuhta maiddáí čuožžilit ja lihkađit. Ohppiid motivašuvdna lassána, jos sis lea vejolašvuhta váikkuiht oahppodiimmuid sisdoaluide. Erenomážit gáidusoahpahusas lea dehálaš, ahte oahppit oahpánuvvet guhtet guoibmáseaset ja sis šaddá oktilaš joavku. Giela oahpahallan lasiha beroštumi kultuvrii ja árbevirolaš dihtui. Nuba sámeoahpahus ii mearkkaš dušše giela oahppama, muhto dat láide maiddáí iežas ruohttasiid dovdamii. Okta sivva oahppat sámegiela lea gulahallat iežas ádjáiguin ja áhkuiguin dahje vilbeliiguin ja oambeliiguin sin árbegilli. Ohppiid siskáldas motivašuvdna addá nisttiid sámegiela oahppamii. (Helander, Keskitalo & Turunen 2023.) Sámegiela oahpahusa oahppit leat golbma gearde eanet sámiid ruovttuguovllu olggobealde gáidusoahpahusprošeavtta mielde (Sámediggi, oahpahusstatistihkka 2022). Prošeakta čájeha, ahte giela lea vejolaš ealáskahtit maiddáí gáid-

dusoktavuođaiguin ja digitála oahppanbirrasiiguin ja -materiálaiguin. ◆

Gáldut

- Bergroth, Mari. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Dutkanraporta. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Harju-Luukkainen, Heidi. 2007. *Kielikylpydaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Helander, Hanna, Henna Aikio, Pigga Keskitalo & Tuija Turunen. 2022. Land-Based Participatory Pedagogical Experiment in Sami Language Distance Teaching: Maintaining Children's Relationships With Land and Nature. *Girjii Handbook of Research on Teaching in Multicultural and Multilingual Contexts*, doaimm. Erasmos Charamba, 369–390. Hershey Pennsylvania: IGI Global.
- Helander, Hanna, Pigga Keskitalo, Sirkka Sanila & Moshnikoff Sonja. 2022. Sámekultuvrra vuhtiiváldi máinnastaninnoašuvdna nanne mánáid oasálašvuoda iežas kultuvrii sámegiela gáidusoahpahusas. *Dutkansearvi dieđalaš áigečála* 6 (1), 50–71. <https://www.dutkansearvi.fi/volume-6-issue-1-fi/>.
- Helander, Hanna, Satu-Marjut Pieski & Pigga Keskitalo. 2022. Indigenizing Sami language distance education pedagogical arrangements through play. *Girjii Decolonial Critique in the Nordic Countries*, doaimm. Adrián Groplogo & Julia Suárez-Krabbe.
- Helander, Hanna, Pigga Keskitalo & Tuija Turunen. 2023. Saami language online education outside the Saami homeland – new pathways to social justice. *Girjii Finland's Famous Education System – Unvarnished insights into Finnish schooling*, doaimm. Martin Trupp, Piia Seppänen, Jaakko Kauko & Sonja Kousu.
- Lonka, Kirsti. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Ota-va: Keuruu.

- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. *Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-877-9>.
- OPH 2020 = Opetushallitus. 2020. Suomen etäopetus täyttää 100 vuotta. Osallistu juhlawebinaariin. www.oph.fi/fi/uutiset/2020/suomen-etaopetus-tayttaa-100-vuotta-osallistu-juhlawebinaariin. 15.10.2022.
- OPH 2022 = Opetushallitus. 2022. Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-turvallisuus>.
- Perusopetuslaki 628/1998*: <https://www.finlex.fi/fi> <https://www.finlex.fi/fi/laki/>
- Rasmus, Eeva-Liisa & Pautamo, Ellen. 2012. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Girjii *Apuja aktiivisuuteen, välineitä verkostoihin. Avoimissa oppimisympäristöissä aktiiviseksi kansalaiseksi – kehittämisohjelman hankkeiden hyviä ja lupaavia käytäntöjä*, doaimm. Mika Sihvonen & Kirsi Saloniemi. Hämeen ammattikorkeakoulu, 35–39. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-563-2>.
- Sámediggi. 2009. *Saamelaisopetus kotiseutalueen ulkopuolella*. Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Sámediggi: Inari. https://www.rajahissameoahpahu.com/_files/ugd/02a9bc_a0cfc7ab5d1e4bb8af-77fe005f53391f.pdf
- Sámediggi & Väestörekisterikeskus. 2019. *Saamelaiten lukumäärä vuoden 2019 Saamelaiskäräjien vaaleissa*. <https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2020/02/v%C3%A4est%C3%B6tieteellinen-tilasto-2019-nettiin.pdf>.
- Siiskonen, Tiina, Marja-Kristiina Lerkkanen & Hannu Savolainen. 2019. Oppimisen tukeminen. Girjii *Oppimisen vaikeudet*, doaimm. Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen, Tiina Siiskonen, 78–98. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Smith, Linda. 1999. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Häppilis uáppeeh šaddeh neppiris sāmikielâi máttáátteijen — Kyevti Häppilis ollâopâttâh -haahân uásálistám uáppee uáinuuh sierâ uáppu-ubâlâšvuodâin

Máren-Elle Länsman & Laura Ylinampa

Haavâ uáppu-ubâlâšvuodâh já uáppei tuávááh

Taam uáppeeuáinu čálleekyevtis Máren-Elle Länsman já Laura Ylinampa lává oppâm Häppilis ollâopâttâh -haavâst¹. Suoi muštálává jieijâs feeriimijn uáppen sehe pargostis máttáátteijen haavâ maŋa. Ton lasseen soi pyehtiv oovdân uáinuidis Häppilis-haavâ uápui luhostuumijn, ovdedemtáárbuin sehe puátteevuodâ tuoi-vuin. Čaalâ ana sistees kuábbáá-uv čállee ohtâsijd uáinuud sehe kuábbáá-uv persovnljđ feeriimijđ, moh láá sierrejum čállee noomâ maainâšmáin.

Sehe Máren-Elle já Laura uásálistáin haavâ ornim kirjálâšvuotâuáppoid já máttáátteijee pedagogisáid uáppoid. Laura luuvâi ton lasseen ubâ luuhâmpaje pištee anarâš-

kielâ uápuid . Čohčuv 2022 soi kuohtuuh lává uásálistám kyevti tievâsmitemškovliittâsuáppupajan, moi fáddân lii lamaš maanŋâkielâlii sāmikielâlii párnáá kielâ ovdedem sehe sāmikiel didaktiik. Uápuh kiedâvuššojeh äigioornigist.

Luhostum uápuh

Aalgâst čálleekyevtis hundâruššáv škovliittâs šiev peelijđ. Vistig Laura muštâl anarâškielâ uápuin. Tastmaŋa soi tarkkuv kirjálâšvuodâ uápuid já majemužžân pedagogisijđ uápuid.

Kielâškovliittâs intensiivlâš škovliittâsihe lâi anarâškielâ tááhust uáli pyereest sundáttállum já čavos. Anarâškielâ kielâškovliittâs vuáđđun lâi love ihheed tassaaš

1 Suomâkielân Ketterä korkeakoulu. – Jurgâleijee.

olášuttum tievâsmitemškovliittášaahâ, mii škovlij anarâškielâlijd pargeid. Uápui äigitaavlust já vuáváamijn oinui, et tot vaaldij anon tievâsmitemškovliittâsohjelmist luhostum ráhtus já metodijd. Tievâsmitemškovliittášaahâ lii pyereest dokumentistum, já tiäduh haavâst kávnovej vala-uv viermist (www.casle.fi). Häppilis-haavâ anarâškielâ máttááttâsohjelm oonij sistees kielâ koskâsijd kevtimsuorgijd: sárnum, čäällim, luuhâm já kuullâm iberdem. Uáppen Laura feerij, et ive kielâškovliittâs lâi maangâpiälásášvuodâs já pehtilvuodâs tááhust šievnáál slijppejum. Uápuh lijji ollâ tääsi uápuh, já tain lâi tiedálávt tutkum vuádu.

Koronapandemia já koronaraijiittâsah po-tii kaskoo kiddyâluuhâmpaje já kielâuápui, mii vaiguttij pääihi alne tábáhtuvvee máttááttâsân. Laura ij kuittággin feerim, et tot ličij hiäjusmittâm kielâškovliittâs kvaliteet. Proojeekt orniistâlâi aášijd uddâsist puoh navcâiguin, mut Luran taat oinui tuše tast, et aldamáttááttâs muttui káidusmáttááttâs-sân, pargoellim kielâhárjuttâlmeh káidus-heiviittâssân sehe aldauásálistem váttee keevâtlášvuodâ kuursah eres toimân.

Maangâpiälásâs keevâtlášvuodâ já teo-ria ovtâstitem lâi anarâškielâ uápuin šiev äšši ovdil koronapandemia: kuálâstem- já mälistemkuursah, kielâmiäštárteivâdmeh sehe uápásmum škovlâjuávhoid já jieš-kote-uvlágánâid tábáhtuumijd laččii teo-riauápui paaldâst vijdes vuádu kielâ op-pâmân já integristii uáppee kielâsiärvusân. Kielâuápui intensiivlášvuodâ, maangâ-piälásášvuodâ já keevâtlâj orniistâlmij ul-men lâi eromášávt kielâ šiev já vuáduuláš oppâm, já tondiet uápuh uárnejuvvojii al-dauáppun. Anarâš- já tavesämikielâ uápuh vattii pääihi alne orroom já tondiet meid aassâm oppâmpäikkikode alda. Motomij ulmui kielâluuhâmijd taat saatij estid.

Kirjálášvuotâuápuh uárnejuvvojii kái-dusmáttááttâssân, já pedagogisiij uápuh muttojii káidusmáttááttâssân pandemia keezild. Káidusmáttááttâs lâi luhostum čuávduš, tastko tot máhđulistij oppâm

toid-uv, kiáh assii kukkeláá Anarist. Mo-tomáid uásálisteid ličij lamaš väädis jot-teđ okkosávt nube päikkikoodán uápui tiet. Káidusolášuttum máhđulistij škovliit-tâsâst meiddei puohlágán suorgij äššitob-dei kevttim sierâ sämikielâin.

Sierâ kielâjuávhuh váldojii pyereest huám-mášumán eromášávt kirjálášvuodâ uápuin. Uccjuávhoin lâi máhđuláš luuhâđ kirjáláš-vuodâ já kiedâvuššâđ tom jieijâs sâmi-kielân. Návt vijdes máhđulášvuotâ luuhâđ jieijâškielâlii kirjálášvuodâ sämikielân ij ovdil lam lamaš Suomâst. Meiddei amnâs-máttááttejee pedagogisijn uápuin kielâ-juávhui mielđ sierrejum luvâlduvah toi-mii uáli jo pyereest jieijâs äššitubdâmuš jieñálitmist.

Suomâ Kulttuuruttáráju mieđettem iše-ruudâi merhâšume uápui máhđulisten kal-ga pyehtid oovdân, tastko iänâás uáppeeh tarbâšii išeruudâ uápuidis várás mottoom kooskâst.

Häppilis-haavâ uápui keevâtlâj orniistâl-meh já tiedettem lijji ollâtasásávt olášut-tum já uáppeeustevliih. Taat lii stuorrâ uásild pargoos uáli pyereest hoittâm proo-jeektkoordinaattor ánsu. Muoi oonijm tom ávhálâžžân, et proojeektluándusii máttááttâsâst uápui koordunisteeh láá ak-tiivliih uáppei suundán, tiedetteh tuárvi já orniisteeh uápuid čielgâ ubâlášvuottân. Haahâhámásii máttáatmist ij táválávt lah vuáhádum oppâmpäälgis iäge lah puárâsub uáppeehkin, kiäin kojâdâđ ravvuid. Máttáatmist, mii ovdil ij lah olášuttum, puohah, nuuvt uáppeeh ko luvâldálleeh já škuáv-lejejeeh-uv, láá ohtânmaanoost uddâ ti-lij oovdâst, mut šiev koordunistee tässee puohâi págá.

Pedagogisijn uápuin uáppei ohtâsášvuoi-ñâ lâi nanos. Uáppein lâi aktiivláš Whats-app-juávkku, já nubij uáppei faallâm viär-dásâštoorjâ onnui tehálâžžân sehe uápui ääigi já toi mañ. Viärdásâštoorjâ lâi mu-doi-uv viđđâsub ko moos mij lâim hár-jánâm, tondiet ko uáppejuávkku lâi mer-hâšitteht stuárráb ko sämikielâ uápuin táválávt. Eres uáppeeh lijji puáttee par-

goskipáreh, já juávkku uápásmui já viär-
máđadái škovliittás äägi. Ohtásášvuoijâ
ovdedij meiddei kieläraajijd rasteldit-
tee ohtsâšpargo sehe nonnij sierâ sämi-
kielâi kevttim savástálmist já vuáruvaikut-
tásást. Tot, et uápuin kuulâi puoh kuulmâ
sämikielâ , hárjánitij meiddei iberdiđ eres
sämikielâid.

Pedagogisáid uáppoid kullee hárjuttâl-
mij maangâpiälásášvuoat lâi šiev äšši: tot
máhđulistij uápásmum maangâhámásii
máttááttásân. Uáppeeh puohtii meid čuáv-
vuđ nubij sämikielâi tiijmijđ sehe eres op-
pálágádásâi ornim tiijmijđ ain vuáđuškoov-
lá oppátijmij ráájist ollâopâttuv sämi-
kiel luvâlduvâi rái. Ton lasseen hárjuttâl-
mij čodâldittem uásild káidusolášutmáin
adelij vijđes kove sämikiel máttááttejee
máhđulášvuodâin pargo finniimist.

Häppil-uv puáhtá ruosâdiđ – motomeh ovdedemiävtuttásah

Čuávuvâžžân čällekeyevtis tarkkuv haa-
vâ ovdedemčuosáttuvâid. Toh vuájude-
teh máttááttejee pedagogisáid uáppoid.
Čällekeyevtis uáiniv táárbu váldiđ huám-
mášumán sämikiel máttááttás sierânâšjieš-
vuovijđ máttááttejeeškovliimist. Vuos-
sâmužžân suoi tarkkuv pedagogisij uápui
siskâldás, mon maŋa Laura liäkkâ ulme-
miäldásij máttááttášhárjuttâlmij ornim
háástuid anarâškielâ uáinust.

Čällekuáhtá mielâst kielâjuávhuuid ovtâs-
tittee škovliittásâin puávtáččij kiddiđ
eenâb huámmášume sierâ kielâjuávhui
tiilijđ já tárboiid. Ovdâmerkkân amnâsdi-
daktiik uápuh vuojuu enâmustáá tavesä-
mikielâ máttátmân, mii ij váldi huámmá-
mán ucceeb kielâid. Ovdâmerkkân
nuorttâlâš- já anarâškielâi oppâmateriaal-
tile spiekâst ennuv tavesämikielâst, mon
máttátmist puáhtá anneeđ ävkkim meiddei
Taažâst pyevtittum materiaalijđ. Anarâš-
já nuorttâlâškielâ máttááttejeiin ij tondiet
lah siämmáá viijđes materiaalpaŋkki kevt-
timnáál. Nube tááhust máttááttás kolgáččij

sierânittiđ nuuvt, et jyehi kielâjuávhu stiv-
rejeijen toimáččij eidu ton kielâ amnâsdi-
daktiikân škuávlejum olmooš.

Nubbe ovdedemčuosáttâh lii aargâ váldim
huámmášumán pedagogisijn uápuin. Am-
nâsmáttááttejee škovliittásást máttááttás
tiäddu lii sämikielâ já kirjálâšvuodâ op-
pâamnâs máttátmist paješkovlá- já luvâtâ-
hahasáid. Tuotâvuodâst sämikiel máttáát-
tejei aargân kuleh maangâahasiih uáppeeh
ain ovdâškovláahasij ráájist abiturientij
rái, kiäid adeluvvoo máttááttás eenikielâ
lasseen sehe nubben kiellân ete kielâláv-
gummáttááttásân. Uápuh iä liijkágin faalâ
máttááttejei tuárvi ennuv pargopiergâ-
sijđ aargâpeeivij sierâ máttááttâssiskâld-
dásâi já-ulmij siste lanjâmân.

Uápuid puávtáččij ovdediđ tiäduťmáin
pyerebeht sämikielâi amnâsdidaktiik uá-
puid. Taid sundáttâldijn kolgáččij tiäđuš-
tiđ, et sämikielâ eenikiellân já vieres kiel-
lân láá kyehti sierâ uáppuamnâs, main
láá sierâ siskâldásah já ulmeh. Amnâs-
didaktiik uápuin puávtáččij viärdádállâđ
uáppuamnâsij iäruid já lasettiđ máttáát-
tejei juávdu porgâđ kuábbáá-uv amnâs
máttááttejeijen.

Meiddei kielâlii sierânitemtáárbu kol-
gáččij pyerebeht váldiđ huámmášumán
máttááttejeeškovliittásást, tastko sämi-
kielâi uáppeeh láá uáli jo kirjâás juávkku
jieijâs kielâtuávâá tááhust. Keevâtlávt mât-
tááttás kalga sierânittiđ, vái jieškođe-uv
uáppee kielâoppâm puávtáččij tuárjuđ
nuuvt hästeht já movtijditteht ko máhđulâš.

Kielâlávt sierâtásâsij uáppei lasseen sämi-
kielâ máttááttâsjuávhuin pyehtih lede meid
sierâahasiih uáppeeh. Talle kalga sierâniti-
tiđ máttááttâs meiddei máttááttâsvuávâm
iheluokai miäldásávt, mii lii-uv ohtâ čiel-
gâ ovdedemčuosáttâh. Káidusmáttáát-
tásást siämmáá juávhuist pyehtih lede uáp-
peeh joba viidâ sierâ luokkatâsisist. Talle
máttááttejee kolgáččij pasteđ sierânittiđ
máttááttâs nuuvt, et sun váldá huámmá-
mán uáppei sierâ ovdânemmuđdoid. Am-
nâsmáttááttejee škovliittásást kuálusluok-
kâmáttááttâs ij valduu huámmášumán, pic

nabdo, et juávhuin láá ain siämmáaahasiih já siämmáa oppámere lohhee uáppeeh.

Sieránittem táarbun kulá meid máttáatteijee pargohivvádáh oppámateriaalijguin. Eromášávt nuorttáláš- já anaráškielâ oppámateriaal lii vääniht. Taan tiet amnâsdidaktiik uáppoid puávtáččii kuullâd oppámateriaal ráhte luvâlduvah, moh lasettiččii uáppei ibárdâs oppámateriaalij ráhtimist.

Amnâsdidaktiik uápui ovdedem várás puávtáččij pieijâd joton kuhheebáigásâs ohtsâšpargo tagarij ollâopâttuvâiguin, moh västideh sâmi kiel máttáatteijei škovliimist. Tággáár paargon tarbâšuvvojeh ulmuuh, kiäin lii vijdes ibárdâs já hárjánem sâmi kielâi máttátmist já toos kullee háástuin. Meiddei sâmi kielâi äššitobdeeh puávtáččii lede fáárust, vâi uđđâsumos tutkâmuštiädu puávtáččij anneed ävkkim máttáattem oovdedmist.

Laura hundârúšâi ennuv hárjuttállâm orniimân kyeskee aášjđ. Hárjuttállâm ärbivuávalii luokkavistemáttáattâsâst lii anarâš- já nuorttáláškielân máhđulâš tuše Aanaar kieldâst. Ohtsâšpargohástui keezild hárjuttálmeh iä kuittâg luhostum anaráškielâlii vuáđumáttáttâsâst. Ohtsâšpargo puáránij pedagogisij uápui loopâst já čuolmah čuávdojii, mut Häppilis-haavâ uáppeid taat pođij lijkâs mañjeed.

Škovliittâs merhâšume uáppeid já sâmisjärvâduvváid

Čuávuvâžžân čälleekyevtis suogârdávâ škovliittâs merhâšume persovnlávt já vijđasubbooht sunnuu ovdâstem kielâjuávhu uáinuust.

Laura finnij Häppilis-haavâ uápui peht máttáatteijee áámmát já porgáškuođij sâmi kielâi máttáattem piiloothaavâst, mii ana ävkkim káidusohtâvuodâid, sehe sun algâttij oppámateriaalpargoiguin já uásiáigásávt meid rávisulmui škovliittâs peln Säämi máttáatâskuávdâást. Sâmi kielâin porgâdijnis Laura lii kuittâg suogârdâm

roolis anaráškielâ siärvusist, tastko suu tuávááš ij lohtuu sâmmilâšvuotân teikkâ anaráškielân.

Škovliittâs äägi lii-uv suogârdállum, mon stuorrâ riskâ uccâ kielâsiärvusân já algâalmugân lii tot, et naavcah piäijojeh ulguubeln puáttee ulmuu škovliimân. Laura feeree, et sunjin já suu kielâmáátu oovdedmân láá pieijum ennuv naavcah, mut epivisesvuotâ lii kuittâg tast, et maht taat naavcâi kevttim máksá jieijâs maassâd siärvusân. Laura feerim miel ulguubeln puáttee ulmuu čonâdâttâm siärvusân páácá ain keppisubbon ko veikkába etnisii sâmmilii čonâdâttâm. Nube tááhust tággáár vyehti kielâoppâmproosees, kielâsiärvus, kielâuáppee sehe potentiaallii puáttee pargee juurdâšmân vuáđuduvâ kenski liijkâs ennuv ruttâtuálusavâstálmáid, ige tot veltihánná ubâ soovâgin kielâoppâmân teikkâ sâmmilii jurdâččemvuáhân.

Laura lii feerim hástulâžžân tom, et mon uccâá teikkâ ennuv tomgis kolgâččij tiäduittid, jis jieš puátâ siärvâduv ulguubeln já lii syemmilâš, já nube tááhust tom, et maht ulguupiälâsâš kolgâččij lattid siärvâduvâst. Ko sâmi politiik savâstálmeh suptáluveh mediast, lii lamaš älkkeemus orrood joskâ. Ličij kuittâg tárbu suogârdid oovtâst iärâsijguin-uv, et magariin anaráškielâ kielâsiärvádáh uáinoo. Kielâsiärvádâhân kuleh ennuv ulmuuh, kiäh iä kuulâ algâaalmugân. Meiddei Laura tuávááš politiiktietui uápuin movtjđit suogârdid siärvâduvâid já toi toimâm.

Laura uáiná, et eidu tääl anaráškielâ siärvádáh lii finnim sust pargee, kote puátâ porgâđ jieijâs uási kielâ máttátmist. Sun páácá smiettâđ, et maht puátteevuodâst puávtáččij pyehtid uáinusân suogârdmijđ siärvâduvâst tienuuvt, et tot ličij puohháid, eromášávt sâmmiláid, psykologisávt torvolâš. Meiddei sâmi kielâ máttáatteijei škovliimân puávtáččij lahteđ tággáár suogârdem.

Laura lii uápuidis mañja lamaš olâttum tast, et mon mañgâpiälâsâš já hástulâš-uv anaráškielâ máttáatteijee pargo lii la-

maš. Káidusmáttááttás juávhu aneh sistees maangáid luokkataasijđ. Káidusmáttáatteijen sun lii máttááttám anaráškielâ ovdáškovlâahasij ráájjist vuorâsulmui rái. Amnâsmáttáatteijee pedagogisiih uápuh iâ adelâm puoh taarbâšljiđ tááiduid algâmáttááttâsân. Laura juurdâš, et sun ij lah puoh pyeremus arâšoddâdem teikkâ algâmáttáattem máttáatteijee, já tondiet sun lii-uv karttâm porgâđ enâmustáá eidu tai tijmij sundáttállâm oovdân.

Máren-Elle lii Laura náál porgâm valmâštuumees maŋa sâmi-kielâ káidusmáttáatteijen Säämi ulguubeln ässee párnáiguin. Sun ana pargoos tergâdin, tastko sun lii jieš párnivuodâstis já nuorâvuodâstis lamaš siämmáa tiileest ko suu uáppeeh. Máren-Elle lii viättám vuossâmuid ivijdis Anarist mut jottáám škoovlâ Oulu kuávlust. Sâmi-kielâ máttááttâs uárnejui kyevti oppâtiijme verd ohtii ohhoost škovlâpeeivi maŋa, kuittag aldamáttááttâsân. Nubij sanijguin suu škovlâokko lâi kuhheeb ko suu luokkaskipárijn.

Persovnlíi merhâšume lasseen pargoost lii vijdâsub-uv merhâšume. Suomâst ässee sâmpárnáin jo paijeel 70 prosentid äasih Säämi ulguubeln. Tuáváást lii jo 1960-lovvoost álgám meddâlvarrim, mon mielđ sâmmiliih värrejii páikkikuávlustis kaavpugáid uápui já pargoi maajeeld. Máren-Ele peerâ lii ohtâ ovdâmerkkâ táin peruin. Kaavpugkuávlust šoddâm párnáin sâmi-kielâ kevttimtilálâšvuodah láá kuittag merhâšitteht vâniheht já oovtpiälâsubboht fáallun ko Säämist. Máren-Elle haallijđ-uv máttáatteijen iberdiđ uáppeidis tuáváa já pasta addiđ sii feerimijđ. Káidusmáttááttâs pírrâduvâst orroo párnááh sáttih lede páikkikielâs áinooh sâmmiliih, iâge sij veltihánnáa tuobdâ eres siämmáahasijđ sâmpárnáid. Sâmi-kielâ sáttâ lede uáppein kiávtust enâmustáa tuše sii jieijâs pááihist, mii stivree ovdâmerkkân sâmirááju lasanem.

Uáppein sâmi-kielân já ton kevttimân sáttih lohthuđ maangâlágán tobdoh. Máren-Elle jieš oonij nuorrân jieijâs sâmi-kielâ

tááidu vájuvâžžân, tastko tavesâmi-kielâst iâ lamaš nuuvtkin ennuv säänih, maid olmooš taarbâš kaavpugelimist. Vâni sâmi-kielâ máttááttâs já sâmi-kielân čäällim táarbu vâni-uvotâ tovtâtti tom, et sun ij máttám čallum kielâ noormâid pyereest, mij uázui suu hepânâššâđ tom, et sun ij määti. Nuuvtpa Máren-Elle uáiná, et máttáatteijein kolgâččij lede sensitiivlâšvuotâ kuáhtâđ taid sâmpárnáid já -nuorâid, kiáh láa kaavpugist meddâl.

Tuáivuh puátteevuodâ várás

Häppilis ollâopâttâh -haahâ lii čaittâšum miánâstum tääppin lasettiđ tohálj sâmi-kielâ máttáatteijei mere, mon tiet čällee-kyevtis tuáivuv-uv haahân joodhâ. Haahâ škovlij taan tove amnâsmáttáatteijei, mut jotkâjurdui ohtâvuodâst kolgâččij karttiđ eres-uv máttáatteijeejuávhu škovliittâs táarbu.

Máttááttâshárjuttâlmij ohtâvuodâst oinuustij sâmi-kielâ mätte sierânâsmáttáatteijei vâni-uvotâ. Sierânâsmáttááttâs tárbu škoovlâin lii miätá eennâm lasanâm majemui ivij, mii luándulávt uáinoo meidei sâmi-kielâlii máttááttâsâst. Eenikielâlâš sierânâsmáttááttâs lii tehâlâš eromâšávt tain tábâhtusâin, ko uáppee finnee vuáđu-máttááttâs sâmi-kielân. Puátteevuodâst Häppilis ollâopâttuv nálâsii toimâmháami puávtáččii heiviittiđ sierânâsmáttáatteijei škovliimân-uv, vâi sâmpárnái eenikielâlii sierânâsmáttááttâs-uv puáhtâ turviđ.

Puátteevuodâst škovliittâsâid ličij pyeri finniđ pisovubbon, já toid puávtáččij siskálmittiđ máhđulâšvuodâ maangâ ive uáppoid sierâ sundâšumemuulsâiavtuiguin. Meritiätulâšvuotâ já jotkuuvâšvuotâ puávtáččii olâšud ovdâmerkkân tienuuv, et sâmi-kielâi pedagogisiih uápuh uárnejuuččii veikkâba kuulmâ ive kooskâi. Talle škovliittâm puávtáččij siskálmittiđ meidei oosijđ, moid eres soojijn máttáatteijen lohheeh-uv puávtáččii uásálistiđ oovtâ teikkâ muádi uáppupaje verd.

Haahâmudusáš škovliittás lii pehtil já jot-teel. Kielâ oppâm lii kuittâg kuhes proo-sees já váátá meritiätulášvuodâ. Laura lii tuđávâš toos, et sun lii jieš uázžum uásá-listiđ Häppil uáppoid anarâškielân kuulmâ ive ääigi. Eromâš tergâdin Laura oonij tom, et anarâškielâ lii valdum huámmášumán sierâ ubâlášvuodâin anarâškielâlij máttáat-tâsjuávhui orniimist. Taat išedij kielâ op-pâmist já maangâhamásubbon šoddámist. Mangâ ive pištée škovliittás suápá pye-rebeht toid, kiäin ij lah lamaš kielâtaidu ovdil já kiäh puátih siärváduv ulguubeln. Kielâ oppâm lasseen tast lii lamaš ävk-ki kulttuur ibbeerdmist sehe kielâsiärvá-dáhân uápásmuomist.

Stuorrâ já vala kukkenorroo naver Lau-rast lii tot, et amnâsmáttáatteijee uápuid puávtáččij čodâldittid (masa) ollásávt ana-râškielân, mii továččij máhđulážžân va-la-uv ollátásásub máttáattem. Jyehi ana-râškielâláš uási Häppilis-haavâ škovlii-mist nonnij Laura kielâtaáidu já toovâi tom maangâpiälásubbon, já sun lii meiddei jieš huámmášâm, et oovtâ-uv anarâškielâ-lii ollâopâttâhkuursâ čodâldittem nannee uáppée kielâtaáidu. Eromášávt anarâškielâ viereskiellân luuhâm jotkâ- já tievâsmi-temškovliittásâst lii čuuvtij teháláš.

Häppilis ollâopâttâh -haavâ čohčuv 2022 ornim uáppupajeh párnáá kielâoovded-mist já sâmi-kielâi didaktiikist puoh sâmi-kielâi máttáatteijeid lijji mangâi uásálistei mielâst pyereh já taarbâšliih. Tehálâžžân annojii meiddei tain finnejum viärdásâš-toorjâ, eres máttáatteijei kuáhtám sehe vala párnáákammuin leijee sâmi-kielâi di-daktiik suogârdem oovtâst. Sehe Má-ren-Elle já Laura feeriv, et taah uáppupa-jeh láá išedâm sunnuu tievâsmittid máttim tagarijn oosijn, maid máttáatteijee peda-gogisiih uápuh iä kiedâvuššâm. Tuoivân ličij, et puátteevuodâst ličij mottoom piso-vâš jyehi-ihásâš foorum teikkâ tábáhtume, mast sâmi-kielâi máttáatteijeeh puávtáččii čokkâniđ škovliimáid sâmi-kiel máttátmist sehe savâstálláđ sâmi-kielâi máttáattem tiileest.

Máttáatteijee pargo váátá ennuv mon peri škoovlâst, mut sâmi-kielâi máttáatteijein láá ton lasseen eromâš háástuh ovdâmerk-kân juávhui heterogeenisášvuodâ, sierânit-temtáarbui já oppâmaterialij vânvuodâ tiet. Teháláš koččâmuš sâmi-kielâi máttátmist lii meiddei tot, et maht škovliit-tum máttáatteijeid uázžu pissood já vai-jeed pargostis. Pargo lii tuodâi teháláš, já máttáatteijeeh aneh tom merhâšitten tast huolâthánnáá, et kuleh-uv sij algâaalmu-gân vâi iä. Pargo puáhtá kuittâg lede lus-sâd, já máttáatteijee puáhtá feerid, et sun páácá toin ohtuu.

Vorâs máttáatteijen čällekeyvtis lává jo feerim sâmi-kielâ máttáatteijee maangâid háástuid oppâmaterialij vânvuodâst he-terogeenisij máttáatâsjuávhui já sierânit-tem stuorrâ táarbu räi. Ko amnâsmáttáat-teijee škovliittás ij lah adelâm evvisijd västidid täid hástoid, te lii lamaš teháláš uázžud kollegiaallii torjuu puárâsub máttáatteijein. Häppilis-haavâ čohčuv 2022 ornim uáppupooijn lii ton lasseen puáh-tám suogârdid aasijd sâmi-kielâi máttáat-teijei-kin pirrâ eennâm. Mottoomlágán pištévâš teikkâ merikoskâsâš máhđulâš-vuotâ teivâđ sâmi-kielâlijd kollegaid pirrâ Suomâ já Säämi puávtáččij išedid pargoost vajemist. ♦

Ketteristä opiskelijoista näppäriä saamen kielten opettajia — Kahden Ketterä korkeakoulu -hankkeeseen osallistuneen opiskelijan näkökulmia eri opintokokonaisuuksista

Mären-Elle Länsman & Laura Ylinampa

Hankkeen opintokokonaisuudet ja opiskelijoiden taustat

Tämän opiskelijanäkökulman kirjoittajat Mären-Elle Länsman ja Laura Ylinampa ovat opiskelleet Ketterä korkeakoulu -hankkeessa. He kertovat omista kokemuksistaan opiskelijana sekä työstään opettajina hankkeen jälkeen. Lisäksi he tuovat esiin näkemyksiään Ketterä-hankkeen opintojen onnistumisista, kehitystarpeista sekä tulevaisuuden toiveista. Kirjoitus sisältää molempien kirjoittajien yhteisiä näkemyksiä sekä kummankin omia kokemuksia, jotka on erotettu mainitsemalla kirjoittajan nimi.

Sekä Mären-Elle että Laura osallistuivat hankkeen järjestämiin kirjallisuusopintoihin ja opettajan pedagogisiin opintoihin. Laura opiskeli lisäksi inarinsaamen

lukukauden mittaiset kieliopinnot. Syksyllä 2022 molemmat ovat osallistuneet kahdelle täydennyskoulutusopintojaksolle, joiden teemana ovat olleet monikielisen saamenkielisen lapsen kielen kehitys sekä saamen kielen didaktiikka. Opintoja käsitellään niiden kronologisessa järjestyksessä.

Onnistuneita opintoja

Aluksi kirjoittajat pohtivat koulutuksen hyviä puolia. Ensin Laura kertoo inarinsaamen kieliopinnoista. Sen jälkeen tarkastellaan kirjallisuusopintoja ja viimeiseksi pedagogisia opintoja.

Kielikoulutuksen intensiivinen koulutusvuosi oli inarinsaamen osalta erittäin hyvin suunniteltu ja tiivis. Inarinsaamen kielikoulutuksen pohjana oli 10 vuotta

aiemmin toteutettu täydennyskoulutushanke, joka koulutti inarinsaamenkielisiä työntekijöitä. Opintojen aikataulussa ja suunnitelmissa näkyi se, että se hyödynsi täydennyskoulutusohjelman onnistunutta rakennetta ja metodeja. Täydennyskoulutushanke on hyvin dokumentoitu, ja tiedot hankkeesta löytyvät edelleen verkosta (www.casle.fi). Ketterän inarinsaamen opetusohjelma kattoi hyvin kielen eri käytöt: puhumisen, kirjoittamisen, lukemisen ja kuullun ymmärtämisen. Opiskelijana Laura koki, että vuoden kielikoulutus oli monipuolisuudessaan ja tehokkuudessaan hiottu huippuunsa. Opinnot olivat korkeatasoisia, ja niissä oli tieteellisesti tutkittu pohja.

Koronapandemia ja koronarajoitukset tulivat voimaan kesken kevätlukukauden kieliopintojen, mikä vaikutti kasvotusten tapahtuvaan opetukseen. Laura ei kumminkaan kokenut, että se olisi huonontanut kielikoulutuksen laatua. Uudelleenjärjestelyjä tehtiin hartiavoimin, mutta Lauralle tämä näkyi ainoastaan lähiopetuksen muuttumisena etäopetukseksi, työelämän kieliharjoitteluiden siirtymisenä etäsoveltuksiksi sekä lähiosallistumista vaativien käytännön kurssien muuttumisena muuksi toiminnaksi.

Ennen koronapandemiaa monipuolinen käytännönläheisyys ja teorian yhdisteleminen oli inarinsaamen kieliopinnoissa hyvä asia: kalastus- ja ruuanlaittokurssit, kielimestaritapaamiset, tutustumiset kouluryhmiin ja erilaisiin tapahtumiin loivat teoriaopintojen ohessa laaja-alaisen pohjan kielen oppimiselle ja integroivat opiskelijan kieliyhteisöön. Kieliopintojen intensiivisyys, monipuolisuus ja käytännön järjestelyt tähtäsivät ennen kaikkea kielen hyvään ja kattavaan oppimiseen, minkä vuoksi opinnot järjestettiin lähiopintoina. Inarinsaamen ja pohjoissaamen kieliopinnot vaativat läsnäoloa ja sen vuoksi asu- mista lähellä opintopaikkakuntaa. Joillekin tämä saattoi olla kielenopiskelun esteenä.

Kirjallisuusopinnot järjestettiin etäopetuk- sena, ja pedagogiset opinnot vaihdettiin etäopetukseksi pandemian vuoksi. Etä- toteutus oli onnistunut ratkaisu, koska se mahdollisti opiskelun niillekin, jotka asui- vat etäällä Inarista. Joillekin osallis- tujille olisi ollut hankala kulkea viikoittain toiselle paikkakunnalle opintojen takia. Etätoteutus mahdollisti myös asiantunti- joiden käytön eri aloilta ja eri saamen kie- lillä koulutuksessa.

Eri kieliryhmien huomioiminen onnistui hienosti erityisesti kirjallisuusopinnoissa. Pienryhmissä oli mahdollista lukea omakie- listä kirjallisuutta sekä käsitellä sitä omal- la saamen kielellä. Näin laajaa oman kielen kirjallisuuden opiskelun mahdollisuutta ei saamen kielillä ole aiemmin Suomessa ol- lut. Myös aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa kieliryhmittäin eriytetty luennot toimivat erinomaisesti oman asiantuntijuu- den syventämisessä.

Suomen Kulttuurirahaston myöntämien apurahojen merkitys opintojen mahdol- listajana täytyy nostaa esille, sillä valta- osa opiskelijoista tarvitsi apurahan jossain opintojen vaiheessa.

Ketterä-hankkeen opintojen käytännön jär- jestelyt ja tiedotus olivat laadukkaasti to- teutettuja ja opiskelijaystävällisiä. Tämä on pitkälti ollut työnsä erinomaisesti hoita- neen projektikoordinaattorin ansiota. Koim- me sen eduksi, että projektiluonteisessa ope- tuksessa opintoja koordinoivat tahot ovat aktiivisia opiskelijoiden suuntaan, tiedot- tavat riittävästi ja järjestelevät opintoja sel- keiksi kokonaisuuksiksi. Hankemuotoisessa opetuksessa ei useinkaan ole totuttua opin- topolkua eikä vanhempia opiskelijoita, joil- ta kysyä neuvoa. Aikaisemmin toteuttamat- tomassa opetuksessa kaikki, niin opiskelijat kuin luennoitsijat ja kouluttajatkin, ovat jat- kuvasti uudenlaisten tilanteiden edessä, mut- ta hyvä koordinoija tasoittaa kaikkien tietä.

Pedagogisissa opinnoissa opiskelijoiden yhteishenki oli korkealla. Opiskelijoilla oli aktiivinen Whatsapp-ryhmä, ja toisten opiskelijoiden tarjoama vertaistuki koet-

tiin tärkeäksi sekä opintojen aikana että niiden jälkeen. Vertaistuki oli muutoinkin totuttua laajempaa, koska opiskelijaryhmä oli huomattavasti suurempi kuin saamen kielen opinnoissa normaalisti. Muut opiskelijat olivat tulevia kollegoita, ja ryhmä tutustui ja verkostoitui koulutuksen aikana. Yhteishenki edesauttoi myös kielirajoja ylittävää yhteistyötä sekä vahvasti eri saamen kielten käyttöä keskustelussa ja vuorovaikutuksessa. Kaikkien kolmen saamen kielen kuuleminen opinnoissa harjaannutti myös ymmärtämään muita saamen kieliä.

Pedagogisiin opintoihin kuuluvien harjoitteluiden monipuolisuus oli loistava asia: se mahdollisti tutustumisen monenlaiseen opetukseen. Opiskelijoilla oli mahdollisuus seurata muidenkin saamen kielten tunteja sekä muiden oppilaitosten järjestämiä tunteja aina peruskoulun oppitunneista yliopiston saamen kielen luentoihin saakka. Lisäksi harjoitteluiden suorittaminen osin etätoteutuksena antoi laajan kuvan saamen opettajan työllistymisvaihtoehdoista.

Ketteräkin voi kompuroida – muutamia kehitysehdotuksia

Seuraavaksi kirjoittajat tarkastelevat hankkeen kehityskohteita. Ne keskittyvät opettajan pedagogisiin opintoihin. Kirjoittajat näkevät tarpeen huomioida saamenopetuksen erityispiirteet opettajankoulutuksessa. Ensimmäisenä tarkastellaan pedagogisten opintojen sisältöä, minkä jälkeen Laura avaa tarkoituksenmukaisten opetusharjoittelujen järjestämisen haasteita inarinsaamen näkökulmasta.

Kirjoittajien mielestä kieliryhmiä yhdistävissä koulutuksissa voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota eri kieliryhmien tilanteisiin ja tarpeisiin. Esimerkiksi ainedidaktiikan opinnot keskittyivät pääasiassa pohjoissaamen opetukseen, mikä jättää huomiotta pienemmät kielet. Esimerkiksi koltan- ja inarinsaamen oppimateriaalitalanne poikkeaa suuresti pohjoissaamesta, jon-

ka opetuksessa voidaan hyödyntää myös Norjassa tuotettuja materiaaleja. Inarin- ja koltansaamen opettajilla ei siis ole yhtä kattavaa materiaaliipankkia hyödynnettäväksi. Toisaalta opetusta tulisi eriyttää niin, että kutakin kieliryhmää ohjaisi vastaavan kielen ainedidaktiikkaan perehtynyt henkilö.

Toinen kehityskohde pedagogisissa opinnoissa on opettajien arjen huomioiminen. Aineenopettajan koulutuksessa opetuksen painopiste on saamen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opettamisessa yläkoulu- ja lukioikäisille. Todellisuudessa saamen opettajien arkeen kuuluvat eri-ikäiset oppijat aina esikouluikäisistä abiturientteihin, joille annetaan opetusta äidinkielen lisäksi sekä toisena kielenä että kielikylpyopetuksena. Opinnot eivät siis tarjoa opettajalle riittävästi työkaluja arjen eri opetus sisältöjen ja -tavoitteiden kesellä luovimiseen.

Opintoja voitaisiin kehittää panostamalla enemmän saamen kielten ainedidaktiikan opintoihin. Niitä suunnitellessa olisi tiedotettava, että saame äidinkielenä ja vieraana kielenä ovat kaksi eri oppiainetta, joilla on eri sisällöt ja tavoitteet. Ainedidaktiikan opinnoissa voitaisiin vertailla oppiaineiden eroja ja lisätä opettajien valmiuksia työskennellä kummankin aineen opettajana.

Myös kielellisen eriyttämisen tarve tulisi huomioida paremmin opettajankoulutuksessa, sillä saamen kielten oppijat muodostavat kirjavan joukon kielitaustansa suhteen. Käytännössä opetusta on eriytettävä, jotta kunkin oppilaan kielenoppimista voidaan tukea tarpeeksi haastavalla ja innostavalla tavalla.

Kielellisesti eritasoisten oppijoiden lisäksi saamen opetusryhmät voivat koostua eri-ikäisistä oppijoista, jolloin opetusta on eriytettävä myös opetussuunnitelman vuosiluokkien mukaisesti. Tämä onkin yksi selkeä kehittämisen kohde. Etäopetuksessa samassa ryhmässä voi olla jopa viidellä eri luokka-asteella olevia oppilaita, jolloin opettajan tulisi pystyä eriyttämään opetusta huomioiden oppilaiden eri kehitysvaiheet. Aineopettajan koulutuksessa yhdysluokka-

opetusta ei huomioida, vaan ryhmien oletetaan koostuvan samanikäisistä ja samaa oppimäärää opiskelevista oppilaista.

Eriyttämisen tarpeeseen liittyy olennaisesti opettajan mittava oppimateriaalityö. Etenkin koltan- ja inarinsaamen oppimateriaalia on niukasti. Tästä syystä ainedidaktiikan opintoihin voisi kuulua oppimateriaalin laatijoiden luentoja, jotka lisäisivät opiskelijoiden ymmärrystä oppimateriaalien laadinnasta.

Ainedidaktiikan opintojen kehittämistä varten voitaisiin käynnistää pidempiaikainen yhteistyö saamenkielisten opettajien koulutuksesta vastaavien yliopistojen kanssa. Työhön tarvitaan henkilöitä, joilla on laaja ymmärrys ja kokemus saamen kielten opettamisesta ja siihen liittyvistä haasteista. Mukaan voitaisiin ottaa myös saamen kielten asiantuntijoita, jotta uusinta tutkimustietoa voitaisiin hyödyntää opetuksen kehittämisessä.

Laura pohti paljon harjoittelun järjestämiseen liittyviä haasteita. Harjoittelu perinteisessä luokkahuoneopetuksessa on inarinsaamen ja koltansaamen osalta mahdollista ainoastaan Inarin kunnassa. Yhteistyöhaasteiden takia harjoittelut eivät kuitenkaan onnistuneet inarinsaamenkielisessä perusopetuksessa. Yhteistyö parani pedagogisten opintojen lopulla ja ongelmiin löydettiin ratkaisuja, mutta Ketterä-hankkeen opiskelijoille tämä tuli liian myöhään.

Koulutuksen merkitys opiskelijoille ja saamelaisyhteisöille

Seuraavaksi kirjoittajat pohdiskelevat koulutuksen henkilökohtaista merkitystä itselleen ja laajemmin edustamalleen kieliryhmälle.

Laura sai Ketterä-hankkeen opintojen kautta opettajan ammatin ja päätyi työskentelemään saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihankkeen sekä oppimateriaalityön pariin ja siivutoimisesti myös aikuiskoulutuksen puo-

lelle Saamelaisalueen koulutuskeskukseen. Saamen parissa työskennellessään Laura on kuitenkin pohtinut rooliaan inarinsaamen kieliyhteisössä, sillä hänen taustansa ei liity saamelaisuuteen tai inarinsaameen.

Koulutuksen aikana onkin pohdittu, kuinka suuri riski pienelle kieliyhteisölle ja alkuperäiskansalle on panostaa ulkopuolelta tulevan henkilön kouluttamiseen. Laura kokee, että häneen ja hänen kielitaitonsa kehittymiseen on panostettu paljon, mutta silti on olemassa epävarmuus siitä, kuinka tämä panostus tulee maksamaan itsensä takaisin yhteisölle. Lauran kokemuksen mukaan ulkopuolelta tulevan sitoutuminen yhteisöön jää aina kevyemmäksi kuin vaikkapa etnisesti saamelaisen. Toisaalta tällainen tapa ajatella kielenoppimisprosessia, kieliyhteisöä, kielenoppijaa sekä potentiaalista tulevaa työntekijää perustuu kenties liikaa talouspuheeseen eikä välttämättä edes sovi kielenoppimiseen tai saamelaiseen ajattelutapaan.

Laura on kokenut haastavana sen, kuinka vähän tai paljon tulisi korostaa sitä, että tulee yhteisön ulkopuolelta ja on suomalainen, ja toisaalta sen, miten ulkopuolisen tulisi käyttäytyä yhteisössä. Saamelaispolitiikan keskusteluiden myllertäessä mediassa on ollut helpointa olla hiljaa. Olisi kuitenkin tarpeellista pohtia yhdessä muidenkin kanssa, millaiselta inarinsaamen kieliyhteisö näyttää. Kieliyhteisöön kuuluu paljon henkilöitä, jotka eivät ole osa alkuperäiskansaa. Myös Lauran tausta poliittikatioiden opinnoissa kannustaa pohdintaan yhteisöjä ja niiden toimintaa.

Laura näkee, että tässä hetkessä inarinsaamen kieliyhteisö on kuitenkin saanut hänestä työntekijän, joka voi kantaa oman kortensa kekoon kielen opettamisessa. Hän jää miettimään, miten tulevaisuudessa voisi tuoda esille pohdintoja yhteisöstä tavalla, joka on kaikille, erityisesti saamelaisille, psykologisesti turvallinen. Myös saamen kielten opettajien koulutukseen voisi sisällyttää tällaista pohdintaa.

Laura on opintojensa jälkeen ollut yllätynyt siitä, kuinka monipuolista ja haastavaakin inarinsaamen kielen opettajan työ on ollut. Ryhmät etäopetuksessa koostuvat useista luokka-asteista. Etäopettajana hän on opettanut inarinsaamea esikouluikäisistä aikuisiin. Aineenopettajan pedagogiset opinnot eivät antaneet kaikkia tarvittavia taitoja alkuopetukseen. Laura ei koe olevansa parhaimmillaan varhaiskasvatuksessa tai alkuopetuksessa, joten on hän joutunut tekemään eniten töitä näiden tuntien suunnittelun hyväksi.

Mären-Elle on Lauran tavoin valmistumisensa jälkeen työskennellyt saamen etäopettajana saamelaisalueen ulkopuolella asuville lapsille. Hän kokee työnsä merkitykselliseksi, koska hän on itse lapsuudessaan ja nuoruudessaan ollut samassa tilanteessa kuin oppilaansa. Mären-Elle on viettänyt varhaiset vuotensa Inarissa mutta käynyt koulunsa Oulun seudulla. Saamen opetus järjestyi kerran viikossa kahden opitunnin ajan koulupäivän jälkeen, tosin lähiopetuksena. Toisin sanoen hänen kouluviikkonsa oli pidempi kuin luokkatovereilla.

Henkilökohtaisen merkityksen lisäksi työllä on laajempikin merkitys. Suomesa asuvista saamelaislapsista jo yli 70 prosenttia asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Taustalla on jo 1960-luvulla alkanut muutoliike, jonka myötä saamelaisia muutti kotiseudultaan kaupunkeihin opintojen ja töiden perässä. Mären-Ellen perhe on yksi esimerkki näistä perheistä. Kaupunkialueella kasvaneilla lapsille saamen kielen käyttöareenoita on kumminkin huomattavasti vähemmän ja yksipuolisemmin tarjolla kuin Saamenmaalla. Mären-Elle haluaakin opettajana ymmärtää oppilaidensa taustaa ja pystyy samastumaan heidän kokemuksiinsa. Etäopetuksen piirissä olevat lapset saattavat olla kotikuntansa ainoita saamelaisia, eivätkä he välttämättä tunne muita omanikäisiään saamelaislapsia. Saamen kieli saattaa oppilailla olla käytössä lähinnä vain oman kodin sisällä, mikä ohjaa esimerkiksi sanavaraston karttumista.

Oppilailla saamen kieleen ja sen käyttöön voi liittyä monenlaisia tunteita. Mären-Elle itse koki nuorena oman saamen kielen taitonsa puutteelliseksi, sillä monia kaupunkielämässä tarvittavia sanoja ei ollut pohjoissaameksi. Vähäisen saamen opetuksen ja saameksi kirjoittamisen tarpeen vähyyden vuoksi hän ei kunnolla hallinnut kirjoitetun kielen normeja, mikä sai hänet tuntemaan häpeää osaamattomuudestaan. Niinpä Mären-Elle näkee, että opettajilla olisi oltava sensitiivisyyttä kohdata kaupunkitaustaisia saamelaislapsia ja -nuoria.

Toiveita tulevaisuudelle

Ketterä korkeakoulu -hanke on osoittautunut menestyksekkääksi tavaksi lisätä pätevien saamen opettajien määrää, minkä vuoksi kirjoittajat toivovatkin hankkeelle jatkoa. Hanke koulutti tällä kertaa aineenopettajia, mutta jatkossa tulisi kartoittaa muidenkin opettajaryhmien koulutuksen tarvetta.

Opetusharjoitteluiden yhteydessä oli havaittavissa saamen kielen taitoisten erityisopettajien puute. Erityisopetuksen tarve kouluissa on maanlaajuisesti kasvanut viime vuosina, mikä luonnollisesti näkyy myös saamenkielisessä opetuksessa. Oma-kielinen erityisopetus on tärkeää etenkin niissä tapauksissa, joissa oppilas saa perusopetusta saamen kielellä. Tulevaisuudessa Ketterän korkeakoulun kaltaista toimintamallia voitaisiin soveltaa erityisopettajien koulutukseenkin, jotta saamelaislasten oma-kielinen erityisopetus saadaan turvattua.

Tulevaisuudessa koulutusten olisi hyvä olla luonteeltaan pysyvämpiä, ja niihin voisi sisällyttää mahdollisuuden usean vuoden opintoihin eri suuntautumisvaihtoehtoihin. Pitkäjänteisyys ja jatkuvuus voisi toteutua esimerkiksi niin, että saamen kielten pedagogiset järjestettäisiin vaikkapa kolmen vuoden välein. Tällöin koulutukseen voisi sisällyttää myös osioita, joihin muualla

opettajiksi opiskelevat voisivat osallistua yhden tai useamman opintojakson verran.

Hankemuotoinen koulutus on tehokasta ja nopeaa. Kielen oppiminen on kuitenkin pitkä prosessi ja vaatii pitkäjänteisyyttä. Laura on tyytyväinen siihen, että hän on itse saanut osallistua Ketterän opintoihin inarinsaameksi kolmen vuoden ajan. Erityisen tärkeänä Laura piti sitä, että eri kokonaisuuksissa inarinsaamen kieli on huomioitu järjestämällä erillisiä inarinsaamenkielisiä opetusryhmiä. Tämä edesauttoi kielen oppimista ja monipuolistumista. Usean vuoden ajan kestänyt koulutus on parempi entuudestaan kielitaidottomalle ja yhteisön ulkopuolelta tulevalle. Kielen oppimisen lisäksi siitä on ollut hyötyä kulttuurin ymmärtämisessä sekä kieliyhteisöön tutustumisessa.

Suuri ja vielä kaukaiselta tuntuva haave on Lauralla se, että aineenopettajan opinnot voisi suorittaa (lähes) täysin inarinsaameksi, mikä mahdollistaisi entistä laadukkaamman opetuksen. Jokainen inarinsaamenkielinen osuus Ketterä-hankkeen koulutuksessa vahvisti ja monipuolisti Lauran kielitaitoa, ja hän on myös omakohtaisesti huomannut, että yhdenkin inarinsaamenkielisen yliopistokurssin suorittaminen vahvistaa omaa kielitaitoa. Erityisesti inarinsaamea vieraana kielenä opiskelleille jatko- ja täydennyskoulutus näyttäytyy tärkeänä.

Ketterä korkeakoulu -hankkeen syksyllä 2022 järjestämät kaikille saamen kielten opettajille avoimet opintojaksot lapsen kielenkehityksestä ja saamen kielten didaktiikasta olivat monien osallistujien mielestä hyviä ja tarpeellisia. Tärkeäksi koettiin myös niistä saatu vertaistuki, muiden opettajien kohtaaminen sekä vielä lapsenkengissä olevan saamen kielten didaktiikan pohtiminen yhdessä. Sekä Máren-Elle että Laura kokevat, että nämä opintojaksot ovat auttaneet täydentämään osaamista sellaisilla osa-alueilla, joita opettajan pedagogiset opinnot eivät katta. Toive olisi, että tulevaisuudessa oli-

si jokin pysyvä vuosittainen foorumi tai tapahtuma, jossa saamen kielten opettajat voisivat kokoontua kouluttautumaan saamen kielen opettamisessa sekä keskustelemaan saamen kielten opetuksen tilasta.

Opettajan työ on vaativaa missä tahansa koulussa, mutta saamen kielten opettajilla on lisäksi erityisiä haasteita muun muassa ryhmien heterogeenisyydessä, eriyttämisen tarpeissa ja oppimateriaalien puutteissa. Oleellinen kysymys myös saamen kielten opetuksessa on se, miten koulutetut opettajat saadaan pysymään ja jaksamaan työssängsä. Työ on taatusti tärkeää ja opettajat kokevat sen merkityksellisenä riippumatta siitä, kuuluvatko he alkuperäiskansaan vai eivät. Työ voi kuitenkin olla kuormittavaa, ja opettaja voi kokea jäävänsä sen kanssa yksin.

Tuoreina opettajina kirjoittajat ovat jo kokeneet saamen kielen opettajan monet haasteet oppimateriaalien puutteesta heterogeenisiin opetusryhmiin ja eriyttämisen suureen tarpeeseen. Kun aineenopettajan koulutus ei ole antanut eväitä vastata näihin haasteisiin, on ollut tärkeää saada kollegiaalista tukea vanhemmilta opettajilta. Ketterä-hankkeen syksyllä 2022 järjestämällä opintojaksoilla on lisäksi voitu pohdita asioita saamen kielten opettajien kanssa ympäri maan. Jonkinlainen jatkuva tai säännöllinen mahdollisuus tavata saamenkielisiä kollegoita ympäri Suomea ja Saamenmaata voisi auttaa työssä jaksamisessa.



Kirjoittajat

Inarista kotoisin oleva **Michelle Francett-Hermes** tekee dekoloniaaliseen näkökulmaan keskittyvää väitöskirjaansa saamelaisesta opettajankoulutuksesta Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa. Hän on suorittanut interkulttuurisen opettajankoulutusohjelman kandidaatin tutkinnon Oulun yliopistossa ja alkuperäiskansatutkimuksen maisterin tutkinnon Norjan arktisessa yliopistossa Tromssassa.

Dosentti **Sari Harmoinen** on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan koulutusekkaani. Hän on tehnyt pitkän työuran matemaattisten aineiden opettajana sekä opettajakouluttajana ja on osallistunut opettajakoulutusten kehittämiseen laajasti. Ketterä korkeakoulu-hankkeessa hän on vastannut pedagogista opinnoista.

Hanna Helander työskentelee Utsjoen kunnassa Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihankkeen projektipäällikkönä. Hän viimeistelee saamelaista tarinankerrontaa ja kasvatusta käsittelevää väitöskirjaansa Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa.

Yliopistonlehtori **Anni-Siiri Länsman** on Oulun yliopiston Giellagas-instituutin johtaja ja on toiminut Ketterä korkeakoulu -hankkeen vastuullisena johtajana. Anni-Siiri on sosiologi, jonka tutkimuksen ja opetuksen erikoisalana on saamelainen kulttuuri.

Ketterä-hankkeessa saamenopettajaksi opiskellut **Mären-Elle Länsman** opettaa pohjoissaamea Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihankkeessa. Mären-Elle on valmistunut Oulun yliopiston Giellagas-instituutista filosofian maisteriksi, pääaineenaan saamelainen kulttuuri.

Inarista kotoisin oleva **Arla Magga** työskentelee Saamelaiskäräjillä projektikoordinaattorina Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihankkeessa. Hän on valmistunut Oulun yliopistosta filosofian maisteriksi, pääaineenaan pohjoissaamen kieli.

Sodankyläläislähtöinen **Tiina Mattanen** on toiminut Ketterä korkeakoulu -hankkeen projektikoordinaattorina. Tiina on valmistunut Oulun yliopistosta äidinkielen (suomi) ja kirjallisuuden opettajaksi, jonka jälkeen hän on opiskellut Giellagas-instituutissa saamelaista kulttuuria ja pohjoissaamen kieltä.

Dosentti **Marja-Liisa Olthuis** työskentelee Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa. Hänen erikoisalaansa ovat inarinsaamen kieli ja kielenelvytys. Hän on toiminut Ketterä korkeakoulu -hankkeen projektipäällikkönä ja johtanut inarinsaamen kielenelvytysohjelmia.

Ketterä-hankkeen opiskelija **Laura Ylinampa** on Rovaniemeltä kotoisin ja on muuttanut inarinsaamen kieliopintojen myötä Kaamaseen. Laura opiskelee inarinsaamen kieltä Oulun yliopistossa ja toimii opettajana saamen kielten etäopetushankkeessa. ♦

Dutkansearvvi diedalaš áigečála (anárasg. Tutkâmseervi tiedâláš äigičaalâ, nuortalašg. Tu'tk'keemsie'br tiõdlaž äi'ğğpââ'jjlõstton) lea Sámegiela ja -kultuvrra dutkansearvvi diedalaš publikašuvdna, mii lea almmustuvvan digitálalaččat jagi 2017 rájes dutkansearvi.fi neahttasiiddus. Dát lea áigečállaga vuosttaš prentejuvvon bláđdi.

Dutkansearvvi diedalaš áigečála fállá julggáštan- ja ságastallanforuma sámegiela ja kultuvrra giedahalli dutkamušaide ja áigeguovdilis gažaldagaide sihke eará álgoálbmogiidda guoskevaš dutkamušaide. Áigečála nanne sámegielaid geavaheami diedalaš giellan. Ulbmilin lea movttiidahttit dutkiid ja eará čálliid buvttadit akademalaš teavsttaid sámegillii.

Dutkansearvvi diedalaš áigečála (inarinsaaameksi Tutkâmseervi tiedâláš äigičaalâ ja koltansaameksi Tu'tk'keemsie'br tiõdlaž äi'ğğpââ'jjlõstt) on Saamen kielen ja kulttuurin tutkimusseuran julkaisema saamenkielinen tieteellinen lehti, joka on ilmestynyt vuodesta 2017 sähköisenä osoitteessa dutkansearvi.fi. Tämä on lehden ensimmäinen painettu numero.

Dutkansearvvi diedalaš áigečála tarjoaa julkaisu- ja keskustelukananavan saamen kieliiin ja kulttuureihin liittyvälle tutkimukselle ja ajankohtaisille kysymyksille sekä muulle alkuperäiskansatutkimukselle. Julkaisussa painotetaan saamenkielisiä artikkeleita. Tavoitteena on saada sekä tutkijat että muut kirjoittajat tuottamaan tekstejä yhä enemmän saamen kielillä.

Njunušdoaimmaheaddji | Päätoimittaja

Hanna Guttorm, hanna.guttorm@helsinki.fi

Doaimmahangoddi | Toimituskunta

Irja Seurujärvi-Kari, irja.seurujarvi@gmail.com

Marja-Liisa Olthuis, marja-liisa.olthuis@oulu.fi

Pigga Keskitalo, pigga.keskitalo@ulapland.fi

Trond Trosterud, trond.trosterud@uit.no

Jelena Porsanger, jelena.porsanger@helsinki.fi

Torkel Rasmussen, torkel.rasmussen@samas.no

Petter Morottaja, petter.morottaja@gmail.com

Miika Lehtinen, miika.lehtinen@oulu.fi

Searvvi ja áigečállaga ruovttusiidu | Seuran ja lehden kotisivu

dutkansearvi.fi

Oktavuodadieđut | Yhteystiedot

Dutkansearvi c/o Alkuperäiskansatutkimus

PL 24 (Unioninkatu 24)

00014 Helsingin yliopisto, Suomi/Finland

Searvvi miellahttomáksu | Seuran jäsenmaksu

20 euro jagis, studeanttain ja pensionisttain 10 euro.

20 euroa vuodessa, opiskelijat ja eläkeläiset 10 euroa.

IBAN FI98 5723 0220 3848 66, BIC OKOYFIHH

Dutkansearvi diedalaš áigečála

vol 7 ♦ no 1 ♦ 2023

Sámáiditmin sámiel máttááttejei škovliittâs
Sámáidahttimen sámegeilat oahpaheaddjiid skuvlejumi
Saamelaistamassa saamenkielistä opettajankoulutusta

Marja-Liisa Olthuis

Alggsää'nn

2

Esipuhe

4

Tiina Mattanen, Marja-Liisa Olthuis,
Anni-Siiri Länsman & Sari Harmoinen

Mánggahámat skuvlen oassečoavddusin sámegeilat

ávnnasoahpaheaddjiid váilumii

6

***Monimuotoinen koulutus osaratkaisuna saamenkielisten
opettajien puutteeseen***

17

Michelle Francett-Hermes

**What does and could decoloniality do in the context of developing
Sámi teacher education in Finland? The case of Ketterä Korkeakoulu**

31

Arla Magga & Hanna Helander

**Gáiddusoahpahus ja digitála oahpponeavvut dihkádit ođđa
bálgáid sámegeilaid ja sámi kultuvrra oahppamii**

50

Máren-Elle Länsman & Laura Ylinampa

**Háppilis uáppeeh šaddeh neppiris sámielâi máttáátteijen -
Kyevti Háppilis ollâopâttâh-haahân uásálistám uáppee uáinu
sierâ uáppu-ubâlâšvuodâin**

58

***Ketteristä opiskelijoista näppäriä saamen kielten opettajia -
Kahden Ketterä korkeakoulu-hankkeeseen osallistuneen
opiskelijan näkökulmia eri opintokokonaisuuksista***

64



ISSN 2489-7930

Kannet: Pohjolan Palvelumuotoilu PAMU Oy