



# Dutkansearvi dieđalaš áigečála

**Volume 5, Issue 1, 2021**

**Publisher**

Sámi Language and Culture Research Association

**Editors**

Marja-Liisa Olthuis & Veli-Pekka Lehtola, University of Oulu

**ISSN 2489-7930**

# Toiseus ongelmana ja voimavarana 1990- ja 2000-lukujen saamenkielisessä perusopetuksessa oppilaiden kertomana

FM Helena Ristaniemi

*Oulun yliopisto*

## Abstrakti


Artikkelissani selvitän Suomen saamelaisalueella annettavaan saamenkieliseen perusopetukseen osallistuneiden nuorten aikuisten kokemuksia kouluajastaan 2000-luvun taitteessa. Olen haastatellut kuutta saamenkieliseen opetukseen osallistunutta yliopisto-opiskelijaa, joiden kertomuksia omasta kouluajastaan analysoin toiseuden näkökulmista temaattisen analyysin keinoin. Kysyn, millaisena saamelaisnuoret kuvaavat kouluajaansa, mitä keskeisiä aiheita he nostavat esiin ja miten nämä kokemukset ovat vaikuttaneet heidän käsityksiinsä saamenkielisestä perusopetuksesta. Koetut toiseudenkokemukset muodostavat monisyisen kokonaisuuden, jakautuen niin positiivisen kuin negatiivisen toiseuden kokemuksiin. Toiseudenkokemuksissa on kyse rajojen asettamisista yhteisöjen sisällä ja niiden välillä. Merkittävimmiksi tekijöiksi toiseuden kokemusten synnyssä nousevat sosiaalisten suhteiden muodostamisen vaikeudet sekä kielelliset haasteet saamenkielisestä opetuksesta suomenkieliseen opetukseen siirryttäessä. Haasteista huolimatta saamenkielisen perusopetuksen koetaan olleen voimaannuttavaa. Opettajat, kulttuurisensitiivinen opetus ja saamelaisyhteisö muodostavat saamenluokan oppilaille kokemuksen omasta erityisestä kulttuurista ja kielestä.

**Asiasanat:** Saamentutkimus, saamenkielinen perusopetus, nuoret, koulukokemukset, toiseus

## Johdanto

*Koska me ollaan kuitenkin sitä ikäpolvea, että ollaan saatu käydä koulu saamen kielellä, me ollaan saatu käyttää saamen kieltä ja meitä on kannustettu siihen. Jos mä vertaan vaikka omaa isää, joka on sitte käyny niinku sinä aikana koulua ja joutunu asuntolaan ja niin että ei oo saanu käyttää sitä omaa äidinkieltä niin onhan meillä aivan eri tilanne kyllä ollu.  
(Opiskelija 3)*

In Yllä oleva sitaatti on erään haastattelemani saamelaisnuoren, kun juttelemme syksyllä 2016 saamenkieliseen opetukseen osallistumisen merkityksistä pro gradu tutkielmaani varten (Pennanen 2017). Haastattelun aikana tulee selväksi, että omalla kielellä tarjottu opetus on



merkittävässä roolissa sekä haastateltavalle että hänen perheelleen. Sivuumme myös aiempien sukupolvien vaikeita koulukokemuksia ja sitä, kuinka ne yhä elävät vanhempien ja isovanhempien kertomuksissa, kuten moni muukin haastateltava kertoo. Sen sijaan nykymuotoinen saamenkielinen opetus, jota tässä artikkelissa tarkastelen, koetaan aiempien kokemusten valossa saavutetuksi oikeudeksi, jonka olemassaolo ei ole itsestäänselvyys.

Haastattelun aikoihin talvella 2016 Inarin kunnassa kuohui, kun saamenkielisessä opetuksessa olevien lasten vanhemmat ilmaisivat huolensa opetuksen järjestämisestä. Vanhempien pyynnöstä aiheeseen tarttui myös Saamelaiskäräjät, joka kävi kirjeenvaihtoa Inarin kunnan kanssa siitä, millaisia kehitys- ja korjaustoimia tämän pitäisi tehdä opetuksen laadun takaamiseksi ja lasten opetuksen yhdenvertaistamiseksi. (Yle uutiset, 2016.) Inarin tapaus ei ole ollut ainutkertainen tai poikkeuksellinen, vaan saamenkielisen opetuksen järjestelyistä keskustellaan aika ajoin eri yhteyksissä. Tämä koskee kaikkia Pohjoismaita, kuten saamentutkijat Vuokko Hirvonen (2004), Pigga Keskitalo (2010), Asta Mitkijá Balto & Gunilla Johansson (2015) ja Torkel Rasmussen (2015) ovat esittäneet. Heidän mukaansa opetuksen perusongelmana on se, että lähtökohdat ovat valtakulttuurissa, jolloin opetus ohjaa lasta enemmän kohti assimilaatiota kuin omaa kulttuuria ja identiteettiä. Opettämisen tavat ja koulun kielivalinnat noudattavat valtakulttuurien mukaisia arvoja ja tavoitteita jopa niin, että korkeatasoisen kaksikielisyyden tavoitteet jäävät toteutumatta opetussuunnitelmista huolimatta. Assimilaatio ei enää näy yhtä selkeästi kuin menneisyudessa vaan hienojakoisin keinoin esimerkiksi opetuksen valtavirtaistamisessa ja hegemonisia rakenteita ylläpitäen (Kuokkanen 2007, 151–153; Balto & Johansson 2015, 107–115).

Minna Rasmuksen (2008, 20–22, 31) selvityksen mukaan saamelaisalueen nuoret viihtyvät koulussa, ja koululla on suuri merkitys saamelaisen kulttuurin ylläpitämiselle. Erityisesti kaverit, opettajat ja saamenkielinen opetus saavat nuorilta kiitosta. Haasteina nuoret näkevät pitkät koulumatkat ja koulun ilmapiiriin liittyvät kysymykset. Koulun kielimaisemaa tutkineen Inker-Anni Linkolan (2014) väitöstudkimuksesta selviää, että nuoret pitävät koulun saamenkielistä kielimaisemaa tärkeänä. Kielimaisema tarkoittaa tässä yhteydessä koulussa näkyvää kieltä, joka esiintyy esimerkiksi seinillä, piholla, kylteissä ja ilmoituksissa. Linkolan tutkimuksen mukaan kielellä on nuorille niin symbolinen, integroiva kuin instrumentaalinenkin arvo. Symbolinen merkitys kiteyttää kielen osaksi identiteettiä. Integroivuus puolestaan mahdollistaa yhteisön sisään pääsemisen, siihen kuulumisen, ja instrumentaalisuus tarkoittaa

kieltä välineenä yhteisön osana ja koulussa toimimisessa. (Linkola 2014, 11–58, 191–206.) Monikielisten saamelaislasten kielitaitoa väitöstutkimuksessaan tutkinut Hanna Outakoski (2015) toteaa lapsilla olevan erilaisia kielistrategioita. Outakoski tuo myös esiin sen, kuinka kielelliset kysymykset eivät kuitenkaan toteudu tasavertaisesti, vaan valtakielen vahva asema heijastuu saamen kielten mahdollisuuksiin.

Tämän kaiken keskellä tärkeäksi kysymykseksi nousee, millaisena oppilaiden arki näyttäytyy opetusta koskevien erimielisyyksien keskellä. Lasten asema ja oppilaiden omat kokemukset ovat jääneet vähemmälle huomiolle niin saamenkielistä perusopetusta kuin saamelaisalueen kouluja koskevissa keskusteluissakin, kun tutkimuksen pääpaino on ollut historiallisissa, pedagogisissa, didaktisissa, hallinnollisissa, tilastollisissa ja opettajien kokemuksiin painottuvissa tutkimuksissa (esim. Kortekangas et al. 2019; Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014; Keskitalo et al. 2014; Aikio-Puoskari 2002, 2006, 2007, 2009; Rahko-Ravanti 2016; Keskitalo 2010). Nuorisotutkimuksellinen ote mahdollistaa tutkimuksen katseen kääntämisen nuorten omiin näkemyksiin ja ottaa heidät osaksi tutkimuksen tekoa (Rutanen & Vehkalahti 2019: 9). Nuoria haastatteleamalla on mahdollista tuoda tutkimuksen kohteeksi koulunkäynnin arjessa tuottamia oppilaiden kokemuksia ja muistoja, joilla on pitkälle tulevaisuuteen yltävät vaikutukset. Siksi kysynkin artikkelissani, millaisena saamelaisnuoret kuvaavat kouluaikaansa, mitä keskeisiä aiheita he nostavat esiin ja miten nämä kokemukset ovat vaikuttaneet heidän käsityksiinsä saamenkielisestä opetuksesta.

Saamenkielistä perusopetusta annetaan Pohjoismaissa Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Näiden valtioiden käytännöt ja lainsäädännöt eroavat toisistaan, eivätkä ne siten muodosta yhteistä pohjaa saamen kielille. Suomessa saamelaisten kotiseutualueen kunnissa, johon haastatteluotantani keskittyy, saamen kielillä on vahvempi lainsäädännöllinen asema kuin muualla Suomessa. Perusopetuksen kohdalla opetusta toteutetaan perusopetuslain ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti siten, että vähintään 50 prosenttia opetuksesta annetaan saamen kielellä ja siten, että se sisältää saamelaisen kulttuurin elementtejä. Tämän lisäksi saamen kieltä voi opiskella äidinkielenä tai vieraana kielenä eri luokka-asteilla. Yleisin näistä muodoista ovat saame vieraana kielenä -opinnot. (Aikio-Puoskari 2006, 2009.) Saamenkielinen opetus Suomen saamelaisalueella on avointa kaikille saamen kieltä osaaville, eli opetus ei ole sidottu saamelaisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 86). Samalla tulee huomata, että kaikki saamelaiset tai

saamenkieliset lapset ja nuoret eivät osallistu saamenkieliseen perusopetukseen, vaan he saattavat olla saamelaisalueella suomenkielisessä opetuksessa. Myöskään saamenkielisen opetuksen opettajat eivät automaattisesti ole saamelaisia. Artikkelissani käytän toisinaan saamenkielisen perusopetuksen opetuksen ryhmästä käsitettä saamenluokka, joka on haastateltujen käyttämä termi omasta saamenkielisen perusopetuksen opetusryhmästään.<sup>1</sup>

Seuraavaksi avaan tarkemmin artikkelin teoreettista taustaa. Ensimmäisessä käsittelyluvussa tuon esiin koulussa ilmenneitä sosiaalisia haasteita, kuten erillisyyttä ja kiusaamista. Toinen käsittelyluku keskittyy koulun kaksikielisyyteen liittyviä kokemuksia. Kolmas käsittelyluku kokoaa yhteen koulun positiivisen kokemusmaailman tekijöitä. Lopuksi kokoan yhteen toiseuden kokemusten kirjoa haastattelemini nuorten aikuisten kokemuksissa.

### **Toiseuden monet merkitykset koulukokemuksissa**

Aineistona artikkelissa käytän kuuden saamelaisen korkeakouluopiskelijan haastattelua, jotka olen kerännyt kevään ja syksyn 2016 aikana. Haastatellut olen valikoinut siten, että he ovat osallistuneet pohjoissaamenkieliseen perusopetukseen Suomen saamelaisalueella. Maantieteellisesti he edustavat mahdollisimman laajasti Suomen saamelaisaluetta. Haastateltujen ikähaarukka on suuri: he ovat syntyneet vuosien 1987 ja 1996 välillä, ja he ovat osallistuneet perusopetukseen 1990-luvun puolesta välistä aina 2010-luvulle. Olen poistanut sitaateista kaikki tunnistettavuutta lisäävät nimet sekä paikannimet. (Pennanen 2017, 15–17.)

Olen rajannut tutkimuksen aihevalinnaksi korkeakoulutettujen saamelaisnuorten kokemukset, koska halusin lähestyä vähän tutkittua aihetta tiukasti rajatun ryhmän kautta. Tämä mahdollistaa ilmiön selkeärajaisen laadullisen tarkastelun, jolla ei pyritä yleistämiseen vaan sillä avataan uusia näkökulmia. Samalla artikkeli rakentaa pohjaa laajemmalle kysymykselle siitä, millaisena koulu näyttäytyy laajemmassa mittakaavassa erityisesti niille oppilaille, joille hyvä koulumenestys tai korkeakouluopinnot eivät ole muodostaneet pohjaa tulevaisuuden ammateille.


---

<sup>1</sup> Samaa käsitettä on käyttänyt myös Rauna Rahko-Ravantin (2016) haastattelemat opettajat tutkimuksen haastattelusitaateissa.

Artikkelissani haastattelukertomukset rakentavat sosiaalisesti konstruoituneen kokemusympäristön (Burr 2015). Lapsuuden ja nuoruuden muistoja tutkittaessa on haluttu nostaa esiin heidän kokemuksensa perinteisten institutionaalisten tutkimuskohteiden rinnalle. Tässä tulisi muistaa, ettei muisteltu tieto tarjoa suoraa aikahyppyä menneisyyteen, vaan konstruoituneet muistot rakentuvat kulttuuristen konventioiden ja myöhempien elämäkokemusten yhteydessä. Autenttisen tiedon tavoittamisesta ei siis tässä ole kyse. (Vehkalahti & Jouhki tulossa.) Muistitietoa voidaankin pitää Essi Jouhkin (2020, 66) mukaan *konstruktivistisena ja reflektiivisenä prosessina*, jossa mennyttä tarkastellaan aina uusien tulkintojen kautta nykyisyydestä käsin. En siis pyri ottamaan kantaa kertomusten ja todellisuuden suhteeseen vaan näen, että kerrotut kokemukset ja muistot itsessään rakentavat elävää sosiaalista todellisuutta. Loppujen lopuksi kyse on henkilökohtaisista kokemuksista ja muistoista, jotka nivoutuvat yhteisöllisiin kokemuksiin kertomuksissa.

Haastateltavieni kokemusympäristön kantavaksi teemaksi nousevat negatiivisen ja positiivisen toiseuden käsitteet, joiden kautta analysoin kokemuksia ja koulumuistoja tässä artikkelissa. Temaattisen luennan kautta rakentunut toiseuden kokemuksen moniulotteinen läsnäolo toimii artikkelin keskeisenä käsitteenä, joka kurottaa kohti ikäviä menneisyyden muistoja, mutta toisaalta se rakentaa kokemusta yhteisöllisyydestä, itse määritellyin rajoin.

Toiseus on postkolonialistisessa tutkimuksessa käytetty käsite, joka linkittyy vallan ja valtarakenteiden purkamisen prosesseihin (Lanas 2011, 24; Löytty 2005, 181; Rahko-Ravanti 2016, 26). Toiseudella ymmärretään usein poikkeavuutta, ulkopuolisuutta, erilaisuutta ja vähempiarvoisuuden kokemuksia (Hänninen 2014, 86). Kun toiseus syntyy erilaisten rakenteiden tai instituutioiden seurauksena, puhutaan rakenteellisesta toiseudesta. Toiseuden kokemusten purkamisella voidaan päästä tarkastelemaan toiseutta ylläpitäviä ja uudentavia mekanismeja. (Gissler et al. 2014, 7–11.) Koulussa toiseutta voidaan rakentaa ja ylläpitää osallistumismahdollisuuksien ja kouluyhteisöön paikantumisen kautta (Helakorpi, Mietola & Niemi 2014, 161–168). Esimerkiksi Rauna Rahko-Ravantin (2016, 84) mukaan opettajien toiseuden kokemukset ilmenevät työyhteisössä unohtamisena, väheksymisenä, kieltämisenä ja syrjäytymisenä.



Ymmärrän toiseuden kuitenkin tätä moniulotteisempänä käsitteenä. Vähemmälle huomiolle jäänyt toiseuden muoto on sen toimiminen yhteisöstä itsestään lähtevänä erottumisen keinona, jolloin toiseus ei ole alisteista vaan se näyttäytyy erityislaatuisuutena (Riitaoja 2013, 40; Hänninen 2014). Tällöin toiseus saa voimaannuttavan merkityksen. Voimaantumisen (*empowerment*) puolestaan nähdään prosessina, jossa otetaan käyttöön uutta energiaa ja voimavaroja. Se on eteenpäin suuntaamista ja positiivisen muutoksen hakemista, joka tapahtuu yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa. (Pietikäinen 2006, 214–215.)

Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Yhteensä 48 sivua käsittävää litteroitua tekstiä olen analysoinut temaattisen analyysin avulla. (Braun & Clarke 2006; Eskola & Suonranta 2003, 178.) Analyysissäni olen edennyt hyvin aineistolähtöisesti, ja tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet analyysin edetessä. Olen lähettänyt alustavan analyysini haastattelemilleni henkilöille, jolloin heillä oli mahdollisuus kommentoida sitä ja osallistua näkemysten muotoiluun ennen julkaisua.

Olen siis noudatellut alkuperäiskansatutkimuksen periaatteita, joiden mukaan tutkijan ja haastateltavien vuorovaikutus rakentaa myös tutkimuksen lähtökohtia. Tutkimuskohteiden ja tavoitteiden määrittäminen painottuu yhteisön omiin tarpeisiin, joita kukin yhteisön jäsen tuo esiin. Alkuperäiskansatutkimus painottaa eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät tutkijan paikantumiseen, vuorovaikutteisuuteen ja niistä rakentuvan tiedon vapauttavaan tai voimaannuttavaan vaikutukseen. (Kovach 2010; Heikkilä & Miettunen 2016.)

Artikkelin aineisto on pieni, joten mahdollisuutta laajoihin yleistyksiin se ei tarjoa vaan pikemminkin näköaloja 2000-luvun taitteen koulukokemuksiin Suomen saamelaisalueella. En ole itse saamelainen enkä ole opiskellut saamenkielisessä perusopetuksessa, joten tarkastelen aihetta ulkoa käsin. Tämän seurauksena en pysty jakamaan kouluun liittyviä kokemuksia haastattelemini nuorten aikuisten kanssa, vaan analyysi perustuu aineiston ja aiemman tutkimuskirjallisuuden vuoropuheluun. Ulkoa käsin asiaa tarkastelevalle tutkijalle samastumispuuttuessa kaikki kokemuksiin liittyvät sisäänkirjoitetut ulottuvuudet eivät varmasti ole avautuneet täysin, mutta yhteisön ulkopuoliselle on saatettu kertoa erilaisia asioita kuin siinä tapauksessa, että haastattelija olisi ollut tutumpi henkilö. Haastatteluhetkellä kouluun liittyvistä kokemuksista on jo aikaa, ja ne ovat epäilemättä värittyneet myöhempien



kokemusten myötä. Artikkelin jättääkin avoimeksi tulevaisuuden kysymykseksi saamenkielisen opetuksen laajemmat kokemukset opiskelijan näkökulmasta – erityisesti yhdenvertaisuuden ja nykypäivän kokemusten kontekstissa.

## **Koulujen syrjään siirretyt nuoret**


Haastateltujen kertomuksissa saamenkieliset luokkatilat sijoittuvat usein erilleen koulun muista toiminnoista esimerkiksi omille käytävilleen tai erillisiin rakennuksiin. Toisinaan luokkatilat ovat saattaneet olla alun perin muuhun kuin opetuskäyttöön suunniteltuja tiloja, mikä on ilmennyt esimerkiksi sisäänkäyntien sijoittelussa. Luokkia kuvataan usein syrjäisiksi ja pieniksi tiloiksi. Luokkien erilleen sijoittamista perustellaan usein kielen revitalisaation keinona. Rahko-Ravantin (2016, 73–74) mukaan joissakin saamelaisalueen kouluissa koululuokkien fyysisen erottelun lisäksi välitunteja on järjestetty porrastetusti siten, että saamenkielisen opetuksen lapset ulkoilevat eri aikaan kuin muu koulu.

Useat haastatellut nostavat esiin luokkien sijoittelusta seuranneet sosiaalisten suhteiden rakentamisen ongelmat, joita he ovat kokeneet peruskouluaikana. Tyypillisiä kokemuksia ovat olleet ulkopuolisuuden tunteet tapauksissa, joissa haastattelemani saamelaisopiskelijat ovat siirtyneet suomenkielisiin ryhmiin osalla oppitunneista, mutta laajempiakin sosiaalisten suhteiden vaikeuksia kuvataan:

*No ehkä sitä, ihan pienenä sitä ei varmaan osannu silleen ajatella, että siinä ois jotain outoa, mutta sitte ku alko muodostua kaverisuhteita ja alko olla suomenluokkalaisten kanssa jotain tunteja, vaikka, niin sitte sen huomasi, että me ollaan selvästi oma porukka; meitä ei tunneta ja me ei tunneta niitä muita. Sillon se alko ehkä tuntua vähän semmoselta huonolta ratkasulta ja vähän pahaltaki, et ku me oltiin niin vahvasti erillään muista. (Opiskelija 2)*

Erillisyys on aiheuttanut haastatellulle kokemuksen vieraaksi jäämisestä. Tämä puolestaan on johtanut koulussa ryhmäytymisen ja etäännyttämisen kierteisiin, jossa erillisyys on muodostanut hierarkkisten kategorioiden järjestelmää suomenkielisessä ja saamenkielisessä opetuksessa olevien välille. Tyypillinen järjestely saamelaisalueen kouluissa on, että osa aineista järjestetään oman saamenkielisen ryhmän kesken, kun toiset aineista järjestetään yhdessä suomenkielisten opetusryhmien kanssa. Erillisyys korostuu haastatteluissa näissä tilanteissa,





joissa lapsi tai nuori on ollut ikäryhmänsä ainoa oppilas osallistuessaan suomenkielisille tunneille. Tällöin pienellä paikkakunnalla luokkahuoneen toiset oppilaat ovat saattaneet olla nimeltä tuttuja mutta silti tuntua vieraita ja etäisiltä, jolloin kaverisuhteiden muodostus on ollut vaikeaa.

Yksinäisyyden tuntemukset eivät kuitenkaan rajoitu ainoastaan suomenkielisessä luokassa opiskeluun tai välitunneille, vaan saamenkielisessä opetuksessakin olo on saatettu kokea yksinäiseksi. Saamenkielisessä opetuksessa pienet ryhmät ovat tavanomaisia, mihin vaikuttavana tekijänä on nähty muun muassa saamelaisiin kohdistuneen assimilaatiopolitiikan kauaskantoiset vaikutukset, kuten saamen kieleen liittyvät kipukohdat (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2014, 253). Haastatelluista osa on ollut oman ikäryhmänsä ainoita oppilaita, jolloin samanikäisiä luokkatovereita ei saamenkielisessä opetuksessa ollut. Eräs haastateltavista kuvaa oppilaiden välistä ikäeroa seuraavalla tavalla:

*Niitä ikätovereita, niitä äidinkielsiä ikätovereita ei ole ollu kyllä hirveän montaa ja kyllähän se ala-asteella kahen vuoden ikäero on järkyttävä, ja yläasteellaki, se on paljon.*  
(Opiskelija 4)

Yksinäisyyden ja erilaisuuden tunteet liittyvät usein kertomuksiin ainoana oman ikäryhmänsä oppilaana olemisesta. Tällöin koetaan, että saamen kielen opiskelu olisi ollut mielekkäämpää, jos ikätovereita olisi ollut. Yksinäisyys voi olla lapselle ja nuorelle suuri ongelma: se voi vaikuttaa lasten itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen, jolloin kaverisuhteiden muodostaminen käy hiljalleen aina vain vaikeammaksi. Yksinäisyyden vaikutukset saattavat olla pitkäkestoisia ja ilmetä vielä aikuisuudessa, esimerkiksi masennusalttiutena sekä puutteina yhteistyötaidoissa. (Junttila 2015, 30–38, 79–81.)

Koulujen sosiaalisia kategorioita tutkineen Taru Kulmalaisen (2015, 45–47) mukaan kouluryhmien sosiaaliset kategoriat ovat suljettuja ja hierarkkisia, eikä ryhmien välinen kommunikaatio ole aina yksinkertaista. Tämä ilmiö on nähtävissä haastattelujen kertomuksissa suomenkielisten ja saamenkielisten opetusryhmien välisistä kommunikaation haasteista. Pahimmillaan kerrottu erillisyyden on haastateltujen mukaan johtanut koulukiusaamiseen:


*Haasteet oli just niitä sosiaalisia, että siinä kuitenkin tuli kaks aika selvää eri ryhmää. Kylmä aattelen et se oli varmasti se haaste. Ja siitä mä oon miettiny, et varmaan se koulukiusaaminenki on johtunu, koska meitä ei tunnettu ja me oltiin ehkä se helppo kohdeki tavallaan, koska me oltiin niin erillään [...] Kaikki me kolme jotka oltiin siellä saamenluokassa, niin kaikkia meitä kiusattiin. (Opiskelija 2)*

Eräs haastattelemani nuori kuvaa sitaatissa kouluaikaansa leimannutta kiusaamista erillisyydestä kumpuavaksi. Haastattelemieni saamelaisopiskelijoiden kiusaamiskokemukset ilmenevät kertomuksissa esimerkiksi sosiaalisena eristämisenä, nimittelynä ja arvosteluna. Saamelaislasten kiusaamisella on pitkät juuret, ja esimerkiksi saamenpuvun käytöstä nälviminen on ollut ja yhä on tyypillinen etnisyyteen liittyvä kiusaamisen muoto (Puuronen 2011, 146,147; Rasmus 2008, 23; Rahko-Ravanti 2017, 105). Haastateltujen kertomuksissa heidän kokemansa kiusaaminen ei saa suoranaisia etnisen kiusaamisen piirteitä, vaikka nämä piirteet eivät olekaan nuorille vieraita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kiusaaminen olisi etnisyyteen liittyvää, vaan päin vastoin kiusaamisen voidaan nähdä olevan hyvin tiukasti lapsen taustaan sidottua, kun se nivoutuu kieli- ja kulttuuriperusteisen luokkajaon mukaisiin ryhmiin. Haastateltujen mukaan kiusaaminen on tapahtunut aina siten, että saamelaislapset ovat joutuneet suomenkielisten lasten kiusaamiksi. Saamenkielisten opetusryhmien sisäisestä kiusaamisesta kukaan ei sen sijaan kertonut, kuten ei myöskään siitä, että he olisivat kiusanneet toisia. Tämä ei tietysti tarkoita, etteikö kiusaamista voisi esiintyä laajemmin.

Eräs haastatelluista näkee kiusaamisen ja toisten oppilaiden väheksyvän ilmapiirin vaikuttaneen negatiivisesti hänen silloiseen kokemukseensa opetuksesta:

*Niin ehkä sitä, ei sitä [kaksikielisyyttä] silloin silleen arvostanu ku nyt, mutta silloin oli niin tärkeetä kuulua ryhmään. (Opiskelija 6)*

Rahko-Ravanti (2017, 105–107) yhdistää haastattelemiensa saamelaisnuorten etnisen kiusaamisen kokemukset siihen, etteivät muut oppilaat tunne saamelaista kulttuuria. Kouluilla onkin suuri vastuu ohjata asenneilmapiiriä monikulttuurisuuteen ja monikielisyyteen sekä purkaa eriarvoistavia rakenteita (Linkola 2014b, 180–181). Omien haastatelluitteni sekä viime vuosina nousseiden saamenkielistä opetusta käsittelevien keskustelujen perusteella saamelaisalueen kouluilla on ollut – ja on yhä – työtä näiden tavoitteiden toteutumisessa, sillä



assimilaatiopolitiikan aikaiset haavat eivät ole vielä umpeutuneet (Kuokkanen 2007; Aikio-Puoskari 2009, 224). Tämä on ongelmallista sekä yhteisön että yksilön tasoilla, sillä kuten jo alun sitaatissa on nähtävissä, omaa koulutuspolkua heijastellaan perheen aiempien sukupolvien kokemuksiin. Tällöin koulu ei näyttäydy yksiselitteisesti ainoastaan nykyhetkestä käsin, vaan kantaa mukanaan sukupolvien takaisia koulukokemuksia ja niiden muokkaamia oletuksia ja arvoja (myös Aikio-Puoskari 2002).

Ikätovereiden puutteella on ollut haastatelluille kauaskantoiset seuraukset, sillä he pitivät ikätovereiden puutetta yhtenä tärkeänä syynä siihen, että he ovat hakeutuneet jatko-opintoihin saamelaisalueen ulkopuolelle. Muutto pois kotiseudulta on ollut monelle myönteinen kokemus, joka myös on auttanut tunnistamaan ja arvostamaan saamenkielisen perusopetuksen hyviä puolia, kuten yhteisöllisyyttä ja opetuksen kulttuurisensitiivisyyttä. Pienistä ryhmäkoista on koettu olevan hyötyäkin, sillä ryhmäkoot ovat haastateltujen mukaan tarjonneet mahdollisuuden yksilölliseen opetukseen, joka nähdään erityislaatuisena oppimismahdollisuutena. Opetus on ollut haastateltujen mielestä henkilökohtaista, kun mahdollisiin ongelmakohtien purkamiseen on ollut aikaa ja resursseja, toisin kuin ehkä isommissa ryhmissä olisi mahdollista.

Kuvatut yksinäisyydenkokemukset eivät ole jääneet ainoiksi kokemuksiksi, vaan haastattelemani opiskelijat ovat kouluaikanaan alkaneet etsiä kavereita eri-ikäisistä oppilaista sekä oman luokan ulkopuolisista oppilaista yksinäisyyden purkamiseksi. Vaikka kaverisuhteiden rakentaminen ei aina välttämättä ole ollut helppoa, siinä on onnistuttu, ja kokemus kouluajoista on sitä myöten positiivinen. Kiusaaminen ja muut sosiaalisten suhteiden haasteet eivät ole näin muodostuneet pysyväksi tilaksi, vaan kaverisuhteita on kyetty rakentamaan ryhmärajojen yli. Esimerkiksi koko koulun yhteiset tapahtumat koetaan tärkeiksi sillanrakentajiksi. Yhteishengen löytymisen ansiosta koulun kahtiajako muuttui tällöin haastateltaville merkityksettömäksi, ja he ovat kokeneet olevansa tasavertaisia ryhmien jäseniä. Koulu onkin lasten ja nuorten tärkeä kavereiden kohtaamisen paikka. Erityisesti harvaan asutulla saamelaisalueella kaverit saattavat olla kaukana kotoa, jolloin koulu toimii myös tärkeänä sosiaalisena ympäristönä, jossa kohdataan kavereita ja rakennetaan sosiaalisia suhteita.

## Kahden opetuskielen haasteet

Suomenkieliseen opetukseen siirryttäessä ilmenevät kielelliset vaikeudet ovat saamentutkimuksessa vähälle tutkimushuomiolle jäänyt seikka, joka nousee voimakkaasti esiin haastatteluissani. Vaikka haastatellut kertovat käyttäneensä suomen kieltä koulun arjessa tuntien ulkopuolella, jokainen saamenkieliseen perusopetukseen osallistunut haasteltava mainitsee kielelliset vaikeudet tavalla tai toisella. Tyypillisimpiä ongelmakohtia ovat oppiainekohtaiset erityistermistöt, joiden hahmottaminen uudella kielellä on tuntunut raskaalta.

Kahdella kielellä opiskeltaessa siirtymävaiheiden kielelliset haasteet on aiheuttaneet nuorille turhautumista ja huonommuuden kokemuksia. Erityisesti ongelmia on ilmennyt haastattelemieni nuorten mukaan matemaattis-luonnontieteellisten aineiden kohdalla, mutta myös esimerkiksi terveystiedon, uskonnon ja historian opetuksessa käytettyjä termistöjä koettiin haastaviksi.

*Niin sitten kun oli kaheksannella vai yheksännellä luokalla, tais olla molemmilla sillon suomenkielinen matematiikan opettaja niin mä muistan sillon, että se oli sillon hankalaa koska mä olin oppinu ne kaikki siis ne matematiikassakin ne kaikki saamenkieliset termit, kaikki se mitä mä olin oppinu niin ne oli saamen kielellä ollu. (Opiskelija 3)*

Siitä huolimatta, että opettajat ovat koulujen sisällä tietoisia oppilaiden kielitaustoista, niitä ei ole välttämättä kyetty ottamaan riittävästi huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Sen seurauksena usea haastateltu mainitsee vaikeuden seurata suomenkielisiä termejä, kuten sitaatissa. Rahko-Ravanti (2016, 99) huomauttaa väitöstutkimuksessaan, etteivät Suomen saamelaisalueen koulujen suomenkielisen ja saamenkielisen opetuksen opettajat välttämättä juurikaan tee yhteistyötä. Tällöin on ehkä mahdollista, etteivät suomenkielisen opetuksen opettajat ole tienneet, minkä verran saamelaislapset osaavat suomen kieltä.

*Meillä oli ysiluokalla se Metsävisa ja minä vaadin, että minä saan kirjoittaa pohjoissaameksi vastaukset, koska minä en voi suomeksi niitä tietää. (Opiskelija 6)*

Kaksikielisen koulun arjessa nuoret ovatkin saattaneet joutua tilanteisiin, joissa he ovat joko joutuneet itse vaatimaan kielellisiä oikeuksiaan, kuten edellisestä kommentista käy ilmi. Metsävisa, joka on Suomen Metsäyhdistyksen järjestämä kansallinen kilpailu, tuo tässä näkyväksi saamenkielisten oppilaiden huomiotta jättämisen kansallisella tasolla. Esimerkiksi

Aikio-Puoskari (2007, 82–83) onkin peräänkuuluttanut lakimuutoksia saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen aseman suojaamiseksi. Tämä voisi avata mahdollisuuksia laajempaankin kielen huomioinnin ongelmien purkuun.

Opetuskielen muuttumisen haasteet ovat muodostuneet suuriksi kysymyksiksi lukioon siirryttäessä, jolloin jokaisen opiskelijan opetus on muuttunut kokonaan suomenkieliseksi. Haastatellut kertovat ongelmien ilmenneen tässä vaiheessa matematiikassa sekä reaaliaineissa:

*No jälkeenpäin huomannu, ku lukiossa muuttu historiaki suomen kielelle niin ei välttämättä tienny kaikkia käsitteitä tai termejä suomeksi, että saatto olla ihan uusia ja myöhemmin vasta huomas, että täähän oliki saameks tämmönen. (Opiskelija 5)*

*Vielä yläasteella olin ysin oppilas matikassa, mutta lukiossa arvosanat tippuivat kutoseen ja seiskaan. (Opiskelija 2)*

Haastatellut kertovat keskittymisen ja oppitunneilla mukana pysymisen haasteista, sillä heillä on ollut vaikeuksia ymmärtää käytettyjä suomenkielisiä termistöjä. Eräs haastateltu kertoo jättäneensä matematiikan kirjoittamatta ylioppilaskirjoituksissa arvosanan tippuessa radikaalisti lukioon siirryttäessä, mikä osaltaan kuvaa voimakasta negatiivista muutosta, mikä yhtäkkisestä kielenvaihdoksesta saattaa seurata. Myös Rahko-Ravanti (2017, 102–104) on havainnut kielivaikeuksia matematiikan opetuksessa. Hänen haastattelemansa peruskouluikäinen nuori kertoi samankaltaisista ongelmista matematiikan opiskelussa, kun termit olivat vieraita, eikä opiskelu tahtonut sujua. Nuori uskoi matematiikan opiskelun helpottuvan tulevaisuudessa, ja hän suhtautui optimistisesti tuleviin lukion matematiikan opintoihin. Samoin hän mainitsi, että lukiossa osa opetuksesta on saameksi. On kuitenkin tärkeää huomata, että usein jatko-opinnot erityisesti saamelaisalueen ulkopuolella ja korkeakouluissa on toteutettu ainoastaan valtakielillä. Ruotsissa toteutetussa tutkimuksessa ilmenee, että vanhemmat ovat olleet huolissaan saamelaisopetuksen laadusta ja siitä, vastaako opetuksen taso yleisiä kriteerejä, jotta nuorella olisi mahdollisuus yhdenvertaisiin jatko-opintoihin tulevaisuudessa (Balto & Johansson 2015, 107–115). Linkolan (2014a) Norjassa toteuttamassa tutkimuksessa korostuu saamen kielen vahva asema suhteessa norjan kieleen. Saamelaisnuoret eivät välttämättä ole innokkaita norjan kielen käyttöön, jolloin norjan kielen käytön epävarmuuksia oppituntitilanteissa on tulkittu siten, että nuoret ovat kielitaitoisia mutta

haluttomia käyttämään valtakieltä. (Linkola 2014a, 177). Aineistossani korostuvat kokemukset siitä, ettei omaa kielitaitoa pidetty riittävänä opiskeluyhteudessa.

Osa haastateltavista on saanut apua siirtymävaiheeseensa lukion opettajilta. Eräs haastattelemani nuori kertoo lukion matematiikanopettajan tehneen hänelle saamenkielisistä matematiikan termeistä suomennoslistan, josta hän oli saanut paljon apua tehtävien ymmärtämisessä. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta sekä nuorten kielitaustan tuntemusta että ymmärrystä tarttua kielikysymyksiin. Tämä voikin ilman erityistä ohjausta olla haasteellista esimerkiksi suurissa lukioluokissa, sillä osa haastatelluista kertoo, eivät he välttämättä olleet halunneet tuoda esiin omaa osaamattomuuttaan eivätkä ”vaivata” sillä opettajia. Nuoresta on saattanut esimerkiksi tuntua, että kielelliset haasteet ovat ikään kuin omaa syytä, jolloin kynnys avun pyytämiseen on ollut korkea.

Haastateltujen käyttämän arkisen suomen kielen ei siis koettu valmistavan heitä suomenkieliseen koulutyöhön, vaan tukea olisi kaivattu enemmän. Tämä haaste on varmasti ainakin osin tiedostettu ja siihen on tartuttu, sillä nykyiset paikalliset opetussuunnitelmat esimerkiksi Inarin kunnassa (2019 [2016], 96–99) tuovat näkyviksi saamenkielisten opetusryhmien tavoitteeksi asetetun kaksikielisyyden toteutumisen näissä asioissa. Samoin tällä hetkellä voimassa oleva Perusopetuksen opintosuunnitelman perusteet (2014, 90) kiinnittää huomiota kaksikielisessä opetuksessa olevien lasten ja nuorten kielellisiin siirtymävaiheisiin, kehottaa kielikysymysten suunnitelmalliseen huomiontiin ja korostaa opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Onnistuessaan tämä mahdollistaa koulutuspolun yhdenvertaistamisen, ja näin on mahdollista välttää ongelmien kertautuminen koulutien varrella.

Vaikka tutkimuksen osallistuneet nuoret aikuiset ovat selvinneet kielellisistä haasteista, on hyvä muistaa, että he ovat yliopisto-opiskelijoita. Kysymyksiksi jääkin, miten on ollut niiden oppilaiden laita, joiden oppimisvalmiudet eivät ole samalla tasolla; miten paljon vastaavat kokemukset ovat voineet heijastua heidän koulutuspolkuunsa? Saamenkielinen ympäristö sijoittuu haastateltujen muistoissa suomalaisen koululaitoksen laitamille luokkien sijainnin ja kielellisten rajanvetojen keinoin. Mielestäni onkin aiheellista kysyä, minkä verran saamen kieltä lasten ja nuorten voidaan olettaa omaehtoisesti käyttävän oppituntien ulkopuolella, jos

koulun kielimaisema koetaan pääosin suomalaiseksi ja suomenkieliseksi ympäristöksi, kuten haastattelemieni nuorten kohdalla.

### **Toiseus voimavarana**

*Tuntuu kuitenkin, että itellä on ollu tosi vahvana se, että on tienny kuka on, ja on tienny mistä tulee ja mitä kieltä puhuu ja ei oo sitä koskaan pyydelly anteeksi tai että on silleen aika vahva identiteetti aina ja niinku myös näyttää sen silleen, että en nyt missään huutele sitä mut kyllä se niinku näkyy, että ei se oo koskaan silleen haitannu kuitenkaan. (Opiskelija 1)*

Haasteista huolimatta saamenluokka koetaan voimaannuttavaksi ympäristöksi, joka on tarjonnut mahdollisuuden ystäviin, yhteisöllisyyteen ja oman äidinkielen käyttöön. Haastatellut pitävät etuoikeutena mahdollisuutta osallistua saamenkieliseen opetukseen suomenkielisen opetuksen sijaan. Toiseus näyttäytyy tällöin tutkimukseen osallistuneiden saamelaisopiskelijoiden keskuudessa myös voimavarana, jota on tuotettu ja ylläpidetty ryhmän omalla toiminnalla koulun arjessa.

Keskusteltaessa koulun myönteisistä tekijöistä esille nousevat korostetusti opettajan rooli, saame-laisen kulttuurin sisällyttäminen osaksi opetusta sekä saamelaisyhteisön osallistaminen koulun arkeen. Näiden tekijöiden kautta haastatellut kokevat saamenluokan vaikuttaneen erittäin myönteisesti heidän saamelaisidentiteettinsä kehitykseen. Opetuksen toteutumisen kannalta arjen merkittävin henkilö koulussa on ollut oma opettaja. Haastatellut arvostavat opettajan ammattitaitoa saamelaisten elementtien esilletuomisessa opetuksessa. Tällaisia seikkoja olivat esimerkiksi perinneopetus ja kertomukset osana opetusta.

*Hän kerto aina, miten he vaikka lapsena, mitenkä he sitten ku joulupukki tuli, että millanen se joulupukki oli, mitä silloin tehtiin. Ja sitten hän oli semmonen, että hän saatto kerto vaikka, hän tiesi meidän isovanhemmista, vaikka jotain, niin hän sitten saatto kertoa heistä jotain tarinoita. Aivan siis tosi ihana ihminen. (Opiskelija 3)*

Perinteiden opetus, sukuyhteyksien esiin tuominen ja tapakulttuuri ovat merkittävässä osassa positiivissa opetuskokemuksissa. Samoin saamenkielinen kielimaisema (Linkola 2014a), ja myös seinillä olevat posterit on koettu kotoisuutta luovana tekijänä. Opetus on myös voinut olla hyvin henkilökohtaista: opettajat olivat esimerkiksi saattaneet viedä opiskelijoita kotiinsa opettelemaan saamelaisten perinneruokien valmistusta. Tällaiset kokemukset ovat osaltaan



lähentäneet opettajien ja oppilaiden suhdetta, ja ne ovat myös korostaneet oman kulttuurin erityisyyttä. Näin toiseutta rakentavat ja ylläpitävät tekijät ovat kääntyneet oppilaille voimavaraksi. Niissä kouluissa, joissa perinneopetusta on ollut vähän, sitä olisi kaivattu selkeästi enemmän.

Haastatteleman saamelaisnuoret ovat olleet – ja he yhä ovat – läheisissä väleissä opettajan kanssa. Opettaja on ollut tuki ja turva koulun ongelmatilanteissa. Opettajille on saatettu kertoa hyvin henkilökohtaisista asioista, ja suhde heidän kanssaan saattoi kehittyä pysyväksi ystävyysuhteeksi. Tavanomaisesti sama opettaja saattoi opettaa lapsia ja nuoria useamman luokka-asteen ajan, jolloin suhde opettajaan muotoutui läheiseksi. Joissain kouluissa opettajat olivat kuitenkin vaihtuneet tiheään, mikä on koettu ajoittain raskaana, erityisesti peruskoulun alimmilla luokilla.

Toisena tärkeänä elementtinä haastatellut pitävät yhteistoiminnallista opetusmallia, jossa oppilaita ei ohjattu kurin ja rangaistusten keinoin. Heidän mukaansa tunneilla oli vallinnut hyvä tunnelma, ja monenlainen yhteinen asioiden pohdinta ja keskustelu olivat mahdollisia. Tämän kaltainen opetusmalli kuvaa saamelaista epäsuoraa lastenkasvatustapaa, jota saamenluokan opettajat käyttävät opetuksessaan. Usein jo kotoa tutussa epäsuorassa lastenkasvatusmallissa ohjaus on vuorovaikutteisempaa, eikä se perustu auktoriteetteihin. (Rahko-Ravanti 2016, 80.)

Opetuksessa korostettiin myös ympäröivän luonnon merkitystä ja hyödynnettiin saamenkielisiä tapahtumia:

*Jonku verran tietenki oli retkiä lähiympäristöön, käytiin kattomassa niitä horsmia mitä siinä kasvaa pihassa ja tietenki siinä oli, siinä [paikka] rannassa oli yks semmonen, [...] että se on ollu semmonen seitakivi, semmonen kivi, jossa on kolo ja sanottiin että sinne on ennen vanhaan käyty viemässä lahjoja ja jonku verran oli semmosta lähiympäristöön tutustumista. Ja käytiin siinä erotusajalla ja tämmösiä niinku retkiä oli, mutta en minä osaa kyllä arvioida, että oliko niitä enempää, ku missään muualla. (Opiskelija 4)*

Haastatellut ovat kokeneet sitaatissa kuvaillun kaltaisen luonnossa tapahtuvan opetustavan erittäin myönteisenä, ja näitä hetkiä muisteltiin lämmöllä. Esimerkiksi vierailut poroaidoilla olivat tärkeitä kokemuksia erityisesti niille nuorille, jotka eivät olleet poronhoitajaperheistä lähtöisin. Samoin yhteyden pitäminen lähiyhteisöön on rakentanut käsitystä ympäröivästä

saamelaisyhteisöstä. Tällaisia tapahtumia ovat olleet esimerkiksi vanhainkoti- ja kirjastovierailut.

Useat luokat ympäri Saamenmaan osallistuvat vuosittain erilaisiin tapahtumiin, kuten alkuperäiskansojen Skábmagovat-elokuvafestivaaleille sekä Saamelaiskäräjien järjestämään Saamelaisnuorten taidetapahtumaan.

*Me käytiin tosi paljon muualla, vaikka museossa, saamelaiskäräjillä, kirjastossa... Sit oli kaikenlaisia tapahtumia elokuvafestivaaleja ja musiikkifestivaaleja ja saamelaisnuorten taidetapahtumat, me saatiin aina käydä niissä. (Opiskelija 2)*

Näiden koulun ulkopuolisten tapahtumien kautta saamenluokkalaiset erottuivat suomenkielisen opetuksen oppilaista. Haastatellut kokivat olevansa etuoikeutettuja päästessään osallistumaan näihin tapahtumiin, ja niiden kautta luotiin asetelmaa kulttuurillisesta ”meistä”. Vaikka toiseus yleensä nähdään negatiivisena ilmiönä, se voi olla myös valinta, jolla tietoisesti ylläpidetään ja uusinnetaan tapoja ja toimia, joilla halutaan erottautua valtakulttuurista (Hänninen 2014, 86). Tästä näkökulmasta saamenkielinen perusopetus on toiminut haastateltaville positiivisen ja voimaannuttavan toiseuden rakentamisen tilana.

Kulttuurisen tarjonnan lisäksi saamenkielisen perusopetuksen yhteiset retket ovat olleet tärkeä mahdollistaja toisten saamenkielisten nuorten tapaamisen:

*Et nuoret pääsee kohtaamaan toisiaan, et se on tosi tärkeätä oman identiteetin kannaltaki. Et se oma saamelaisidentiteettiä, et aina kun on ollu jotain tapahtumia, missä on muita saamelaisnuoria, tai nykyäänki ku menee tapahtumiin missä on muita saamelaisia, niin kyllä se on se yhteenkuuluvuuden tunne se, mikä sitä omaa identiteettiä vahvistaa. Että kyl mä toivon et näitä erilaisia tapahtumia, kuten Skabmagovia käytetään hyödyksi, et niissä käydään myös. (Opiskelija 3)*

Haastateltu kuvaa sitaatissa, kuinka tapahtumissa luodut ystävyysuhteet ovat merkittävä voimavara. Tällaiset ystävyysuhteet ovat pitkäikäisiä, ja vaikka yhteyttä ei pidettäisikään kovin tiheästi, ystävyysuhteet muodostivat haastatelluille kokemuksen yli Saamenmaan yltävästä laajasta ystävä-verkosta, joka sitoo heidät osaksi saamelaisyhteisöä. Erilaiset saamelaisen kulttuurin opetusta tukevat retket ovat siis olleet haastatelluille monipuolisia myönteisiä kokemuksia, joiden keskiössä on oman yhteisön ja siihen kuulumisen tuntu.

Minna Rasmus (2008, 31) on havainnut, että saamelaislasten opetus ei aina toteudu tasavertaisesti, vaan alueellinen vaihtelu on suurta. Saamelaisalueella ei ole olemassa omaa yhtenäistä opetussuunnitelmaa opetusta varten, jolloin opetuksen suunnittelu ja järjestäminen jäävät pitkälti yksittäisten opettajien harteille. Jo pitkään kehitteillä olleen erillisen saamelaispedagogiikan ja saamelaisen opetussuunnitelman tarkoituksena olisi kuitenkin muodostaa omista arvoista ja normeista rakentuva pedagogiikan malli, joka tukee saamelaisyhteiskunnan tarpeita ja yhdenmukaistaa opetusta (Keskitalo & Määttä 2011, 60–63). Haastattelujeni perusteella opettajat ovat siirtäneet saamelaista kulttuuriperintöä eteenpäin monin tavoin, mutta yhtenäisiä linjauksia opetukseen olisi silti kaivattu (myös Rahko-Ravanti 2016, 86, viitaten myös Stenberg 2011, 133). Aineistossani kerrotut opetustavat vaihtelevat paikoin suuresti, eli opetus on tapauskohtaisesti saattanut muistuttaa hyvin paljon tavanomaista luokkaopetusmallia ilman erityistä kulttuurin huomiointia. Toisaalta kulttuuriin kasvattavasta opiskelusta on myös paljon myönteisiä kokemuksia.

Identiteettiin liittyvät kysymykset eivät kuuluneet haastatelluille esittämäni kysymysrunkoon, mutta useat haastatellut itse nostivat saamenkielisen opetuksen ja saamelaisidentiteetin suhteen esiin haastattelujen aikana (Aikio-Puoskari 2007). Saamelaisidentiteetin ytimessä ovat kulttuuriyhteys, suku, kieli ja perinne (Lehtola 2015, 138). Nämä arvot korostuvat kertomuksissa voimaannuttavasta kouluympäristöstä, jossa käsitystä ”meistä” on rakennettu.

*Ei mun oo tarvinnu ikinä miettiä sitä omaa identiteettiä, et onko mulla nyt vahva identiteetti vai ei, et mä uskon et se on aika pitkälti rakennettu siellä koulussa. Siellä se on vahvistunu.*  
(Opiskelija 2)

Kuten sitaatissa saamenluokka on toiminut monelle haastatellulle identiteettiä vahvistavana ja rakentavana tilana. Saamen kieli ja kulttuuri koulun arjessa integroivat lapset ja nuoret saumattomasti osaksi yhteisöä saamenkielisinä ja saamelaisina (Linkola 2014a, 192). Eräs haastateltu pohtii sitä, kuinka saamenkielisessä perusopetuksessa korostetaan tarkoituksellisesti erilaisuutta jo pienestä pitäen. Erilaisuuden korostamisen hän kokee ambivalentisti sekä identiteetin rakentumisen haasteena että sitä vahvistavana tekijänä. Opettajan merkitys on tässäkin ollut nuorille hyvin tärkeä. Saamenluokan opettajan rooli saamelaisuuteen kasvamisessa nähdään Rasmuksen (2008, 19, 20) tutkimuksessa hyvin merkityksellisenä, ja sama korostui myös omassa työssäni. Saamenluokka muodosti

haastatelluille kulttuurisen kodin, joka mahdollisti kulttuurin ja kielen oppimisen sekä rakensi vahvaa myönteistä käsitystä omasta saamelaisidentiteetistä.

## **Muistoissa yhteisöllisyyden ja erilaisuuden keinulauta**

S Artikkelissani olen kuvannut haastattelemieni saamelaisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia saamenkielisestä perusopetuksesta heidän peruskouluajaltaan Suomen saamelaisalueella negatiivisen ja positiivisen toiseuden käsitteen kautta. Koulusta oli pidetty ja se koettiin pääosin myönteisenä, mutta vaikeuksista se ei ollut sujunut. Myönteiset ja kielteiset kokemukset vuorottelivat kertomuksissa saaden erilaisia ilmenemismuotoja.


Artikkeli painottaa vähälle tutkimushuomiolle jäänyttä nuoren ja oppilaan kokemusta, jota on aiemmin tuotu esiin vain harvakseltaan (esim. Rasmus 2008; Outakoski 2015). Tavoitteena ei ole ollut tuottaa tilastollisesti arvioitavissa olevia kokemuksia tai vertailla erilaisten toimijoiden näkökulmia keskenään vaan tuoda keskusteluun laadullinen nuorisotutkimuksellinen ote, joka avaa koulukysymyksiä oppilaan näkökulmasta ja joka mahdollistaa tarkasteluikkunoita myös nykynuorten kokemuksiin. Samoista ilmiöistä ja kokemuksista on ollut keskustelua ja tutkimusta jo aiemmin (esim. Aikio-Puoskari, 2002, 2007, 2009), mutta oppilaslähtöistä näkökulmaa ei ole vielä tutkittu kovinkaan laajalti. Tulevaa ajatellen erilaisista lähteistä rakentuva ja useat toimijat huomioon ottava tutkimus saamenkielisestä opetuksesta voisi nivoa yhteen erilaisia näkökulmia.

Kiusaamisen, huonommuuden ja erillisyyden kokemukset ovat tyypillisiä toiseuden kokemuksia. Ne ovat riski opetukselle, sillä näiden kokemusten takia on mahdollista, että alkuaan erityisoikeudeksi koettu opiskelumahdollisuus muuttuukin eriarvoisuuden kokemukseksi. Kielteiset toiseuden kokemukset liittyvät usein koulujen rakenteellisiin valintoihin. Koulujen käytännöt aina luokkahuoneiden sijoittelusta ja erillisyydestä vaihteleviin kielikäytäntöihin aiheuttavat toiseuden tunteita haastatelluille. Sosiaalinen toiseus on siis usein seurausta rakenteellisesta toiseudesta (Gissler et al. 2014), kun haastatteleman saamelaisopiskelijat on sijoitettu normaaliksi määritellyn suomenkielisen kouluarjen ulkopuolelle tai laitamille. Koulun oppilaiden on saattanut olla vaikeaa löytää yhteistä säveltä, jolloin ennakkoluulot ja kateus ovat ottaneet vallan. Tällöin kiusaaminen muodostuu etnisistä kategorioista rakentuvaa, mikä on erittäin huolestuttavaa.

Koetut kielelliset vaikeudet ovat saattaneet heijastua haastateltujen opiskelumotivaatioon ja kouluarvosanoihin hyvin radikaalisti. Erityisesti opetuskielen nivelvaiheet ovat saattaneet olla haastatelluille raskaita ja pysyvästi nuorten koulutuspolkuihin vaikuttavia tapahtumia. Korkeatasoisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi opetuksessa tulisi mielestäni kiinnittää entistä tarkemmin huomiota oppilaiden kielitaidon eri osa-alueisiin ja opetushenkilöstön keskinäiseen kommunikaatioon ja yhteistyöhön, mikä onkin nykyään näkyvissä ainakin opetukselle asetetuissa tavoitteissa (Perusopetuksen opintosuunnitelman perusteet 2014, 90; Inarin kunta 2019 [2016]; myös Aikio-Puoskari 2007, 82–83). Saamelaisalueen kouluissa nuorten suomen kielen taitoon on ehkä luotettu liiaksi, sillä arjessa käytetty suomen kieli ei välttämättä takaa lasten ja nuorten laaja-alaista kielitaitoa oppiaineiden erityissanaston osalta. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että koulussa oppilaille on säilytetty liikaa vastuuta luottaen lasten ja nuorten pärjäämiseen. Niin sosiaalisten suhteiden muodostamisessa kuin kielisiirtymissä olisi kaivattu enemmän aikuisten tukea. Toiseuden kokemusten välttäminen ja yhteishengen luominen ovat koko koulun yhteisiä asioita, eivät ainoastaan saamenluokan kokemuksia.

Haasteista huolimatta saamenluokka on kertomuksissa muodostanut haastatelluille kulttuurisen ko-din, jossa omaan kulttuuriin kasvaminen on tapahtunut yhteistoiminnallisesti omalla äidinkielellä. Vaikka toiseus käsitetään usein nimenomaan sen negatiivisessa merkityksessä, saamenkielisen opetuksen voidaan nähdä haastavan tätä ja toteuttavan haastateltujen kertomuksissa positiivisen toiseuden rakentamista, kun sen avulla tehdään jakoa ”meidän” ja ”muiden” välille (Hänninen 2014). Käytännössä tämä tarkoittaa, että saamenkielinen perusopetus on mahdollistanut haastatelluille pääsyn erilaisiin tapahtumiin ja lisännyt monipuolisuutta tavanomaiseen koulutyöhön vahvistaen samalla lasten ja nuorten kokemusta yhteisöllisestä kulttuurisesta kuulumisesta (Aikio-Puoskari 2002, 80). Tämä koetaan etuoikeudeksi, joka vahvistaa voimaannuttavaa kokemusta omasta kulttuurista ja sen erityisyydestä.

Haastatellut korostavat saamenluokan merkitystä vahvan saamelaisidentiteetin kehittämisessä lapsuudesta tähän päivään. Saamenkielisessä perusopetuksessa identiteetin rakentumista on tuettu arjen opetusvalinnoilla, erilaisilla retkillä ja yhteisöllisyyden korostamisella. Muistoissa saamenluokan opettajilla on haastatelluille merkittävä kaksoisrooli sekä kulttuurisena kasvattajana että oppiaineiden opettajana. Opettajien merkitys haastatelluille on ollut valtava,



ja heidän työtään arvostetaan. Heidän tekemänsä opetukselliset ja kulttuuriset ratkaisut ovat olleet niitä, joiden kautta omaa saamelaisuutta on osaltaan rakennettu ja joka edelleen luo pohjaa vahvalle aikuisiän identiteetille.

## **Kiitokset**

Kiitos haastatteluihin osallistuneet henkilöt, ilman teitä ei tätä tekstiä olisi! Sydämelliset kiitokset Giellagas-instituuttiin Anni-Siiri Länsmanille, Sigga-Marja Maggalle, Veli-Pekka Lehtolalle ja Marja-Liisa Oltuhisille artikkelin kommentteista ja eteenpäin viemisestä. Isot kiitokset refereepalautteista, jotka auttoivat artikkelin valmistumisessa. Samoin kiitos ja halaus (työ)ystäville, jotka ovat kuunnelleet ja jakaneet tämän tekstin valmistumisen matkan tähän pisteeseen.

## **Haastattelut**

Haastattelu 1: 13.4.2016

Haastattelu 2: 14.4.2016

Haastattelu 3: 20.10.2016

Haastattelu 4: 3.11.2016

Haastattelu 5: 10.11.2016

Haastattelu 6: 23.11.2016

Sähköpostihaastattelu: 26.1.2017

## **Tutkimuskirjallisuus**

- Aikio-Puoskari, Ulla. 2002. ”Kielten ja kulttuurien risteysasemalla. Kysymyksiä saamen kielestä ja identiteetistä maailmojen ja aikakausien rajalla.” In Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti ed. Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva, 90–109. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- . 2006. Raportti Saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden Peruskouluissa: Pohjoismainen Vertailu Opetuksen Perusedellytysten Näkökulmasta. Inari: Saamelainen parlamentaarinen neuvosto.

- . 2007. ”Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä?” In *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007.* ed. Jussi. Ylikoski & Ante Aikio, 73–84. Helsinki: Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia.
- . 2009. “The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in Three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden).” In *Social Justice Through Multilingual Education.* ed. Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty & Minati Panda, 238–262. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Balto, Asta Mitkijä & Gunilla Johansson. 2015. ”The Process of Vitalizing and Revitalizing Culture-Based Pedagogy in Sámi Schools in Sweden.” *International Journal about Parents in Education*, Vol. 9, No. (1): 106–118.
- Burr, Vivien. 2015. *Social Constructionism.* 3rd ed. New York, USA: Routledge.
- Eskola, Jari & Juha Suonranta. 2003. *Johdatus laadulliseen analyysiin.* Jyväskylä: Vastapaino.
- Gissler, Mika, Marjatta Kekkonen, Päivi Känkänen, Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti. 2014. *Nuoruus toisin sanoen.* Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hirvonen, Vuokko 2004. *Sámi culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School.* Karasjoki: Saami University College.
- Helakorpi, Jenni, Anna Mietola & Anna-Maija Niemi. 2014. ”Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisessa ja institutionaalisessa järjestyksessä.” In *Nuoruus toisin sanoen.* ed. Mika Gissler, Marjatta Kekkonen, Päivi Känkänen, Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti, 161–171. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hänninen, Riitta. 2014. ”Kaupallinen nuorisokulttuuri ja erottautuminen lumilautailussa.” In: *Nuoruus toisin sanoen.* ed. Mika Gissler, Marjatta Kekkonen, Päivi Känkänen, Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti, 86–88. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jouhki, Essi. 2020. *Teinikuntatoiminnan Sukupolvet: Muistitietohistoria Oppikoulujen Koululaisliikkeestä 1950–1970-luvuilla.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Junttila, Nina. 2015. *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys.* Helsinki, Suomi: Tammi.
- Keskitalo, Pigga. 2010. *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Keskitalo, Pigga & Kaarina Määttä. 2011. *Sámi pedagogihka iešvuodat. Saamelaispedagogiikan perusteet. The Basics of Sámi Pedagogy. Grunderna i Samisk Peadagogik.* Rovaniemi: Lapland University Press.
- Keskitalo, Pigga, Veli-Pekka Lehtola ja Merja Paksuniemi. 2014. *Saamelaisten Kansanopetuksen ja Koulunkäynnin Historia Suomessa.* Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Keskitalo, Pigga, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä. 2014. *Saamelaispedagogiikan Ydinkysymysten äärellä.* Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kortekangas, Otso, Pigga Keskitalo, Jukka Nyysönen, A. S. Kotliarchuk, Merja Paksuniemi, ja David Sjögren. 2019. *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.



- Kovach, Margaret. 2010. "Conversational Method in Indigenous Research." *First Peoples Child & Family Review* Vol 5, No 1: 40–48. doi: <https://doi.org/10.7202/1069060ar>.
- Kulmalainen, Taru. 2015. Tyttöjen kaverisuosio Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Joensuu: Itäsuomen yliopisto.
- Kuokkanen, Rauna. 2007. "Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä." In *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*. ed. Joel Kuortti, Mikko Lehtinen & Olli Löytty, 142–155. Helsinki: Gaudeamus.
- Lanas, Maija. 2011. *Smashing potatoes: Challenging student agency as utterances*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Lehtola, Veli-Pekka. 2015. *Saamelaiset: historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Puntsi.
- Linkola, Inker-Anni. 2014a. Saamelaisen koulun kielimaisema Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Linkola, Inker-Anni. 2014b. "Monikielinen koulu saamen kielen mahdollisuutena." In *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. ed. Pigga Keskitalo, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä, 173–187. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Löytty, Olli. 2005. "Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa." In *Suomalainen Vieraskirja: Kuinka Käsitellä Monikulttuurisuutta*. ed. Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty, 161–189. Tampere: Vastapaino.
- Määttä, Kaarina, Pigga Keskitalo & Satu Uusiautti. 2014. "Saamelaiskoulu uusien haasteiden edessä" In *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. ed. Pigga Keskitalo, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä, 249–270. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Outakoski, Hanna. 2015. *Multilingual Literacy Among Young Learners of North Sámi: Contexts, Complexity and Writing in Sápmi*. Umeå: Umeå University.
- Pietikäinen, Sari. 2006. "Mahdollisuuksien media: saamen- ja venäjänkieliset tiedotusvälineet yhteisönsä voimavarana." In *Ylirajainen kulttuuri – etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. ed. Tuomas Martikainen, 212–236. Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Puuronen, Vesa. 2011. *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rahko-Ravantti, Rauna. 2016. *Saamelaisopetus Suomessa Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rahko-Ravantti, Rauna. 2017. "Saamelaisnuorten opintie Lapissa." In *Opintie sujuvaksi Lapissa*. ed. Minna Körkkö, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravantti, 97–114. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Rasmus, Minna. 2008. *Sápmelašvuolta lea dego skeaŋka. Saamelaisuus on kuin lahja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Riitaola, Anna-Leena. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opintosuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Rutanen, Niina & Kaisa Vehkalahti. 2019. "Johdanto: Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen." In *Lasten ja*

nuorten tutkimuksen etiikka II ed. Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti, 7–32. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 218.

Taipale, Riitta 2012. Utsjoen saamenkielisten nuorten kielenkäyttö. Utsjoki: Sámi Siida ry ja Ovttas! -hanke. <http://www.samisiida.org>.

Vehkalahti Kaisa & Essi Jouhki. Tulossa. ”Lapsuuden ja nuoruuden historian näkökulmia muistitietotutkimukseen” In Muistitietotutkimuksen kentät: Teoriat, käytännöt ja muutos. ed. Riikka Taavetti & Ulla Savolainen. Helsinki: SKS. (Julkaisematon artikkeli, tulossa 2021).

## Sähköiset lähteet

Braun, Virginia & Victoria Clarke. 2006. “Using thematic analysis in psychology.” *Qualitative Research in Psychology*. Taylor & Francis (Routledge). [http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic\\_analysis\\_revised\\_-\\_final.pdf](http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf). (17.2.2018).

Inarin kunta. 2019 [2016]. ”Inarin kunnan perusopetuksen saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelma 1.8.2016” <https://www.inari.fi/media/tiedostot-2019/sivistystoimi-2019/hallinto/inarin-kunnan-saamenkielisen-perusopetuksen-opetussuunnitelma-taydennetty-siv.ltk.-15.11.2017-c2-a7-98-ja-15.5.2019-c2-a7-28-.pdf> (3.3.2021).

Heikkilä, Lydia & Tuuli Miettunen. 2016. ”Yhteisöllisyys ja eettisyys saamentutkimuksessa.” *Agon Pohjoinen tiede ja kulttuurilehti*. <http://agon.fi/article/yhteisollisyys-ja-eettisyys-saamentutkimuksessa/> (3.3.2021).

Pennanen, Helena. 2017. Saamenluokka oppimisympäristönä: peruskoulun saamelaisopetus 1990–2000-luvuilla oppilaiden kokemana. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201704131500.pdf>.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Tampere, Suomi: Opetushallitus [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (8.11.2017).