



Dutkansearvi dieđalaš áigečála

Volume 6, Issue 1, 2022

Spešiála nummir / Special issue

Kulturárbi otnábeaivvi geavadagain / Indigenous cultural heritage in current practices

Buvttadeaddji / Publisher

Sámi giela ja kultuvrra dutkansearvi / Sámi Language and Culture Research Association

Váldodoaimmaheaddjit / Editors

Hanna Guttorm & Irja Seurujärvi-Kari

ISSN 2489-7930

Saamelaiskulttuurilähtöinen tarinankerrontainnovaatio vahvistamassa lapsen osallisuutta omaan kulttuuriin saamen kielen etäopetuksessa

Hanna Helander

Lapin yliopisto,

Pigga Keskitalo

Lapin yliopisto,

Sirkka Sanila

Saamen kielten etäopetushanke

Sonja Moshnikoff

Saamen kielten

Abstrakti

Artikkelissa esitellään Lasten sananvalta ja toimijuus (ADVOST) -tutkimushankkeessa toteutettua tarinankerrontaa hyödyntävää pedagogista innovaatiotutkimusta saamen kielen etäopetuksessa. Pedagogisen innovaation tarkoituksena oli vahvistaa lasten identiteettiä ja osallisuutta kieliyhteisöön koltansaamen etäopetuksessa. Saamen kielten opetuksen haasteena on puute opettajista ja oppimateriaaleista, siksi opetusta on tärkeää kehittää opettajien kiinnostukset ja vahvuudet huomioiden. Tutkimusaineisto koostuu opettajien stimuloitu muistelu -menetelmällä toteutetuista haastatteluista sekä tutkimuksen aikana pitämästä yhteisestä päiväkirjasta. Tutkimus osoittaa, että opettajien asiantuntemusta hyödyntävä innovaatiotutkimus on avainasemassa opetuksen ja oppimisympäristöjen muokkaamisessa saamelaiskulttuurilähtöisiksi. Molempien opettajien vahvuuksia hyödyntävällä yhteisopettajuudella voidaan vahvistaa vakavasti uhanalaisen kielen opetusta. Tarinankerrontainnovaatio pystyy vastaamaan diasporisen opetustilanteen haasteisiin vahvistaen lasten osallisuutta kieleen, kulttuuriin ja yhteisöön samalla helpottaen oppimateriaalipulaa.

Asiasanat: Saamelaiskulttuurilähtöinen opetus, tarinankerronta, etäopetus, koltansaame, identiteetti, pedagoginen innovaatiotutkimus


Johdanto

Tarinat tukevat identiteetin rakentumista ja merkityksellistävät opetusta (Kinossalo 2020, 11). Vaikka tarinat ovat keskeinen osa saamelaista kulttuuria ja lastenkasvatustraditiota (Balto 2005), ne ovat vaarassa kadota kasvatuksen ja opetuksen institutionaalistumisen myötä. Koulun toimintakulttuuri saattaa aiheuttaa hämmennystä lapsen identiteetin kehitykselle, jos se poikkeaa paljon kodin ja muiden vapaa-ajan ympäristöjen toimintakulttuureista

(Huttunen 2013). Artikkele kuvaa saamen kielen etäopetuksessa toteutettua tarinankerrontaa hyödyntävää pedagogista innovaatiotutkimusta. Artikkele pohjautuu Suomen Akatemian rahoittaman *Lasten sananvalta ja toimijuus (ADVOST, Socially Innovative Interventions to Foster and to Advance Young Children's Inclusion and Agency in Society through Voice and Story)* -tutkimushankkeen Suomen tapaustutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli vahvistaa lasten ääntä ja toimijuutta saamen kielten etäopetuksessa sekä innovoida uusia pedagogisia malleja kulttuurisesti relevantin saamen opetuksen tarjoamiseksi etäopetusympäristössä. Opetusta tutkittiin ja kehitettiin yhteistyössä saamen kielten etäopetushankkeen opettajien kanssa. Yhteistyössä tutkijoiden kanssa suunnitelluissa opetusinnovaatioissa opettajat testasivat, miten tarinankerrontaa, leikkiä ja luontopedagogiikkaa voi hyödyntää etäopetuksessa. Tämä artikkeli käsittelee koltansaamen opetuksessa toteutettua tarinankerrontainnovaatioita.

Kaikki Suomessa puhutut saamen kielet ovat Unescon luokituksen mukaan eriasteisesti uhanalaisia, mutta huolestuttavin tilanne on vakavasti uhanalaisella koltansaamalla, jolla on enää vain noin 300 puhujaa (Unesco 2016). Pääosa puhujista asuu Inarin kunnassa Sevettijärven, Nellimin ja Keväjärven alueella. Koltansaamen ydinalueilla saamea käytetään edelleen arki- ja työkielenä esimerkiksi poronhoidossa. Vaikka koltansaamalla on nykyisin myös nuoria puhujia ja sitä käytetään kotikielenä lapsiperheissä, kielensiirtyminen seuraavalle sukupolvelle ehti katketa ennen kuin alkoi uudelleen 1990-luvulla käynnistyneen kielenelvytyksen myötä. (Moshnikoff & Moshnikoff 2006.) Kielipesätoiminnan lisäksi koltansaamen elvytyksen yksi käytännön toimi ovat olleet Saamelaisalueen koulutuskeskuksen aikuisille järjestämät kielikurssit, joita on ollut tarjolla myös verkossa. Muiden saamelaisryhmien tapaan myös koltansaamelaiset ovat muuttaneet enenevässä määrin saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolelle (ks. Keskitalo 2019) – jo 75 prosenttia perusopetusikäisistä saamelaislapsista ja nuorista asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella (Saamelaiskäräjät/vaalilautakunta 2020), mikä osaltaan vaikeuttaa kielen siirtämistä sukupolvelta toiselle.

Vaikka koltansaamen kielenelvytyksellä on saatu uusia puhujia, toimet ovat olleet riittämättömiä. Koltansaamen kielellä ei ole yhtä vahvaa sijaa varhaiskasvatuksessa ja kouluopetuksessa kuin pohjoissaamalla ja inarinsaamalla. Koltansaamen opetus alkoi Sevettijärven koulussa 1972 ja Nellimissä 1980. Koltansaamenkielistä opetusta on kuitenkin



edelleen tarjolla hyvin vähän, opetusta tarjotaan lähinnä koltansaamen kielessä. Kielipesätoiminta käynnistyi Sevettijärvellä 1997 ja Ivalossa 2008, mutta toiminta on ollut katkonaista. Suurin este koltansaamenkielisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen laajentamiseen on henkilökunnan puute. (Arola 2020, 20.) Myös koltansaamen oppimateriaalitalanne on heikko (Korpela 2020). Opettajien työtä tukemaan käynnistyi 2021 Kielipesästä kouluun -hanke, jonka kaksi kumppanuusopettajaa kehittävät oppimateriaaleja ja toimivat samanaikaisopettajina varsinaisen opettajan rinnalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 18).

Koltansaamen opetus saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella käynnistyi 2018 *Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihankkeen* (jatkossa etäopetushanke) myötä. Kyseessä on Utsjoen kunnan johtama ja saamelaiskäräjien koordinoima pilottihanke, jota rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Etäopetushankkeen opetus on reaaliaikaista (synkronista) opetusta, jolloin opettaja ja etäopetukseen osallistuvat oppilaat ja opiskelijat osallistuvat samaan aikaan oppitunneille omilla päätelaitteillaan, mutta fyysisesti eri paikoissa. Opetus tapahtuu Teams- ja OneNote-ympäristöissä. Lukuvuonna 2021–2022 etäopetushankkeen kautta perusopetusta ja lukiokoulutusta täydentävää koltansaamen opetusta saa noin 20 oppilasta. (Saamen kielten etäopetushanke 2021.) Etäopetushankkeen aikana koltansaamen oppilasmäärä on kasvanut 40 prosentilla, kun kotiseutualueen ulkopuolella asuvat oppilaat on saatu mukaan opetukseen (Saamelaiskäräjät, opetustilastot 2018; Saamelaiskäräjät, opetustilastot 2021). Pilottihankkeen tärkeimpänä tavoitteena on löytää ratkaisut etäopetuksen vakinaistamiseen saamen opetuksessa kotiseutualueen ulkopuolella.

ADVOST-tutkimushankkeen lähtökartoituksessa haastateltiin Saamen kielten etäopetushankkeen 6–7-vuotiaita oppilaita. Haastatteluista kävi ilmi, että oppilaille on korkea motivaatio opiskella saamea, sillä he kokevat vahvaa kuulumista kieliyhteisöön. Oppilaat kertoivat haluavansa opiskella saamea, jotta voivat puhua sitä sukulaistensa kanssa. (Helander et al. 2022.) Vaikka koltansaame ei ole oppilaiden ensimmäisenä opittu kieli, sen voidaan sanoa olevan heidän äidinkieltensä, sillä he identifioituvat kieleen (Helander et al. 2022, ks. Skutnabb-Kangas 2000, 106). Se on heidän perintökieltensä, suvun historian kautta merkittävä kieli, jonka siirtyminen sukupolvelta toiselle on katkennut, mutta joka vaikuttaa heidän identiteettiinsä. Tutkimusten mukaan perintökielen tunteminen on avainasemassa positiivisen kulttuuri-identiteetin rakentumiselle. (McIvor 2005.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin tukemista, lisäksi

saamelaisoppilaiden ”opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvamista kieleensä, kulttuuriinsa ja yhteisönsä sekä antaa heille mahdollisuus omaksua saamelainen kulttuuriperintö.” (Opetushallitus 2016, 86).

Lukuvuonna 2020–2021 Saamen kielten etäopetushankkeessa työskentelevät koltansaamen opettajat, jotka toimivat myös tämän artikkelin kirjoittajina, suunnittelivat ja toteuttivat opetuksessaan tarinankerrontainnovaation 6–7-vuotiaille oppilaille. Oppilaiden motivaation hyödyntäminen ja kieliyhteisöön kuuluvuuden vahvistaminen olivat tärkeitä lähtökohtia opetusinnovaatioita suunnitellessa. Saamen kielen etäopetuksesta haluttiin rakentaa paikka, jossa oppilaat saavat tukea saamelaiselle identiteetilleen. Opetusinnovaation tarkoituksena oli vahvistaa lasten identiteettiä ja osallisuutta kieliyhteisöön perinteisen koltansaamelaisen tarinan avulla.

Koltansaamen opettajat toteuttivat ja tallensivat opetusinnovaation etäoppitunnilla marraskuussa 2020 ja korjatun innovaatio toukokuussa 2021. Innovaatiotuntien jälkeen opettajia haastateltiin stimuloitu muistelu -menetelmällä (ks. Malva, Leijen & Arcidiacono 2021). Haastatteluissa merkityksiä muodostettiin yhdessä neuvotellen. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin pienten lasten äänen tunnistamiseen kehitettyä analyysirunkoa, jonka kahdeksan teoreettista periaatetta toimivat herkistävinä käsitteinä jättäen tilaa uusille ideoille, jotka nousivat esiin aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. (Blaisdell et al. 2019.) Analyysirungon käsitteet sovitettiin tähän tutkimukseen ja opettajien käsityksiä lasten identiteetin tukemisesta saamen kielen etäopetuksessa tarkasteltiin neljän käsitteen kautta: miten opettajat veivät tarinankerrontainnovaation *prosessia* eteenpäin opetuksessaan, miten he tukevat kaikkien lasten *osallisuutta* ryhmän toimintaan, miten he *voimaannuttavat* lapsia opetuksessa sekä mikä tarinankerrontainnovaation *merkitys* on heidän mielestään.

Tutkimus osoittaa, että opettajien asiantuntemusta hyödyntävä innovaatiotutkimus on avainasemassa opetuksen ja oppimisympäristöjen muokkaamisessa saamelaiskulttuurilähtöisiksi. Molempien opettajien vahvuuksia hyödyntävällä yhteisopettajuudella voidaan vahvistaa vakavasti uhanalaisen kielen opetusta. Opettajat kokivat tarinankerrontainnovaation vastaavan diasporisen opetustilanteen haasteisiin vahvistamalla lasten osallisuutta koltansaamen kieleen, kulttuuriin ja yhteisöön samalla helpottaen oppimateriaalipulaa.

Saamelainen kasvatusta ja narratiivinen identiteetti

Saamelaisia vanhempia ja isovanhempia haastatelleen ja kasvatustilanteita seuranneen Balton (2005) mukaan saamelaiselle kasvatukselle leimallista on usko ihmisen elinikäiseen kasvuun, omaan tahtoon ja itseohjautuvuuteen. Kasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena on kasvattaa lapsesta itsenäinen ja pärjäävä yksilö osana saamelaisyhteisöä. Saamelaisia vanhempia haastatelleen Aikion (2007) mukaan saamelaisen kokonaisvaltaisen kasvatuksen tavoitteena on ihminen, jolla on laaja-alainen osaaminen ja joka toteuttaa monipuolisesti kaikkia hänelle ominaisia kykyjä. Kasvatuksella pyritään kehittämään lapsen havainto- ja arviointikykyä, luomaan hänelle selkeä minäkuva sekä vahva itsetunto ja identiteetti. Vahvan itsetunnon ja identiteetin omaavista ihmisistä kasvaa sosiaalisia ja sopeutuvaisia ihmisiä, jotka osaavat suunnata elämässään eli tehdä omaan elämäänsä sopivia valintoja. (mts. 44–56.) Saamelaisen kasvatuksen periaatteita voidaan soveltaa opetussuunnitelman laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin kokonaisvaltaisesti (Opetushallitus 2016, 102, 158, 286).

Tarinat olivat olennainen osa perinteistä saamelaista oppimista ja niitä kerrottiin erityisesti perinteisten toimien, kuten käsitöiden teon, kalastuksen ja porotöiden lomassa tai liikuttaessa paikasta toiseen (Aikio 2007; Balto 2005). Perinteisessä saamelaisessa kasvatuksessa voikin nähdä olevan kaksi pääasiallista opetusmenetelmää – tarinankerronta ja tekemällä oppiminen. Opetustilanteissa nämä menetelmät kietoutuvat toisiinsa tarjoten kumpikin omanlaista tietoaan oppijalle: tarinankerronta sanallisen mieleenpainuvan muodon, joka välittää aiempien sukupolvien kokemuksia, tekemällä oppiminen puolestaan tarjoaa opittavasta aiheesta omakohtaisen ruumiillisen kokemuksen, joka tallentuu kehon muistiin. Saamelainen perinteinen tieto on tallennettu kertomuksiin ja tarinankerronnalla on keskeinen rooli perinteisen tiedon välittämisessä ja muodostamisessa. Kertomukset muodostavat eräänlaisen keskusteluareenan, jossa saamelainen perinne säilyy, varioi ja uudistuu. (Nergård 2006, 25.)

Brunerin (1986; 2004) mukaan ihmisellä on kaksi tietämiseen tapaa: paradigmaattinen ja tarinallinen. Paradigmaattinen ajattelu viittaa loogismatemaattiseen ajatteluun, jota hyödynnetään muun muassa ongelmanratkaisussa. Tarinallisen ajattelun ajatellaan olevan ihmiselle synnynnäistä, mutta loogismatemaattista ajattelua täytyy opetella (Brattico 2011). Molemmat ajattelutavat ovat kuitenkin ihmiselle tarpeellisia eikä niitä voi erottaa toisistaan. Loogismatemaattinen ajattelu selittää havaintojen yhteyksiä ja syy-seuraussuhteita.

Tarinallinen ajattelu puolestaan sanoittaa ja jäsentää merkityksiä kokonaisuuksiksi. (Bruner 1986.) Bruner laajensi käsitystä ajattelusta kattamaan myös tarinallisen ajattelun yli kolmekymmentä vuotta sitten. Sen jälkeen ajattelun ymmärtämisessä on tapahtunut paljon muun muassa kognitiotieteen ja neurotieteen sarjoilla. Polkinghorne (2015) on jatkanut tarinallisen ajattelun tutkimista ruumiillisesta näkökulmasta, jossa kokemusten ymmärretään olevan seurausta kehon vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa.

Tarinallista ajattelua hyödyntäessään ihminen rakentaa samalla identiteettiään, tarinaa itsestään. Ricoeurin (1991) mukaan ihminen kertoo tarinoita luodakseen identiteettiään ja lisätäkseen oman elämänsä hallintaa. Kertomusten kautta ihminen suhteuttaa itseään kokemuksiinsa. (Ricoeur 1991, 434–436.) MacIntyre (1981) puhuu kerronnallisesta identiteetistä ja määrittelee sen yhtenäisyyttä luovaksi kertomukseksi itsestä. Identiteetti on jatkuvassa muutoksessa sitä mukaan, kun tarinamme saa lisää aineksia. Ihmisellä voidaan ajatella olevan myös useampia identiteettejä. Myös Brunerin (2004) mukaan ihmisellä voi olla erilaisia kertomuksia itsestään ja nämä kertomukset mukautuvat konteksteihin, joissa niitä kerrotaan. Mc Adams (2008) puolestaan puhuu elämäkerrallisesta identiteetistä, joka rakentuu koko elämän ajan. Elämäkerrallisen identiteetin prosessissa menneille tapahtumille annetaan merkitys ja samalla suunnataan tulevaan.

Ropon (2015) mukaan identiteetin kehitys on narratiivinen, kerronnallinen prosessi, jossa ihminen muodostaa merkityksiä itsestään vuorovaikutuksessa muiden kanssa kolmella tasolla: persoonallisella, yhteisöllisellä ja kulttuurisella. Hänen mukaansa ihmisen kasvussa onkin pohjimmiltaan kyse identiteetistä. (Ropo 2015.) Narratiivinen identiteetti sisältää merkitykset siitä, kuka olen persoonana ja ihmisenä, keihin liityn ja kuulun ja mikä on maailma, jossa elän. Vaikka identiteetti liittyy minuuteen, se määrittelee myös yksilön suhdetta itseensä, muihin sekä maailmaan. Identiteetissä ja oppimisessa onkin vahvasti kyse suhteesta itsen ja muun välillä. (Yrjänäinen & Ropo 2013.)

Identiteetin rakentaminen on elämänmittainen prosessi, tarina itsestä täydentyy koko ajan. Kokemuksiaan tulkitsemalla ihminen rakentaa tarinoihinsa merkityksiä. Merkitysten muodostuminen tapahtuu tulkintojen kautta ja prosessissa muodostuneet merkitykset ovat oppimisen tuloksia. Merkitykset ovat olennaista, koska ne vaikuttavat siihen, mitkä asiat jäävät mieleen tai koskettavat tavalla tai toisella. (Yrjänäinen & Ropo 2013.) Muisti ja muistaminen

puolestaan sitovat oppimista ja identiteettiä yhteen. Siksi tarinankerronnan hyödyntäminen opetuksessa tukee identiteetin rakentumista ja merkityksellistä opetusta. tarinat voikin nähdä kokoavina tiedollisina prosesseina, opitun kielentämisenä. (Kinossalo 2020, 39.)

Opetusinnovaatiotutkimus

Opetusinnovaatiotutkimuksessa opettaja nähdään oman työnsä asiantuntijana, jonka ammatillinen kehitys tapahtuu samanaikaisesti pedagogisen toimijuuden lisääntymisen kanssa (Berliner 2001). ADVOST-tutkimushankkeessa opettajien ja tutkijoiden yhteisöllinen työskentelytapa mahdollisti uutta luovan, innovatiivisen tavan toimia saamen kielen opettajana etäopetusympäristössä. Yhteistoiminnassa ei vain jaettu ideoita, vaan kyettiin kehittämään ja testaamaan etäopetusympäristöön soveltuvia saamelaiskulttuurilähtöisiä työskentelytapoja, joita voidaan myös kutsua innovaatioiksi.

Koulukulttuurin muutosta ja opetusinnovaatioita tutkinut Fullan (2011) viittaa opetusinnovaatiolla opetusta kehittäviin elementteihin, kuten uuteen oppimiskäsitykseen, opetussuunnitelmaan ja teknologiaan. Fullanin mukaan opetusinnovaation toteutus opetuksessa vaatii toimenpiteitä kolmella opetuksen osa-alueella: oppimateriaalit, opettajien näkemykset ja asenteet sekä pedagogiset käytänteet. Muutoksen on tapahduttava kaikilla näillä osa-alueilla ja yleensä opetusinnovaation toteutuminen vaatii koko koulun toimintakulttuurin muutosta, jotta se juurtuu opetukseen.


ADVOST-tutkimushankkeen saamelaiskulttuurilähtöisten opetusinnovaatioiden tavoitteena oli tukea lasten identiteettiä ja osallisuutta kieliyhteisöön. Opetusinnovaatiotutkimus koostuu sykleistä (Berliner 2001), joita tässä tutkimuksessa oli kaksi. Ensimmäisessä syklistä etäopettajille järjestettiin opetusinnovaatioiden suunnittelutyöpaja elokuussa 2020, jossa heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja innovaatiotutkimuksen sykleistä. Työpajaan osallistui neljä opettajaa. Opettajia pyydettiin kirjoittamaan Post-it lapuille, mitä he halusivat kehittää opetuksessaan ja asettamaan laput seinälle toistensa nähtäväksi. Tutustuttuaan toistensa ajatuksiin, opettajat luokittelivat ne neljään kategoriaan: kehitystarpeet, hyvät käytännöt, oppilaisiin liittyvät asiat ja teknologia. Lopuksi jokainen opettaja valitsi opetuksestaan yhden asian, jota hän halusi lähteä kehittämään opetusinnovaatiossaan.

Tutkijat auttoivat opettajia innovaatioiden suunnittelussa kunkin opettajan tarpeiden mukaan. Lisäksi tuettiin koko työyhteisöä muutoksessa Fullanin (2011) mallin mukaisesti. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja piti koltansaamen opettajille luennon saamelaisesta tarinankerronnasta ja sen hyödyntämisestä kasvatuksessa. Artikkelin toinen kirjoittaja puolestaan piti etäopetushankkeen opettajille ja hanketyöntekijöille luennon saamelaisesta pedagogiikasta. Etäopettajat ja hanketyöntekijät pohtivat yhdessä, miten saamelaista pedagogiikka voi soveltaa etäopetuksessa ja millaisia tukea ja työkaluja etäopettajat tähän tarvitsevat.

Ensimmäisen syklin päätteeksi opettajat toteuttivat ja tallensivat opetusinnovaation marraskuussa 2020 sekä arvioivat sen onnistumista stimuloitu muistelu -menetelmällä toteutetussa haastattelussa (ks. Malva, Leijen & Arcidiacono 2021). Toisessa syklissä opettajat korjasivat opetusinnovaatioita ensimmäisestä kokeilusta saatujen kokemusten perusteella. Korjattu innovaatio toteutettiin, tallennettiin ja arvioitiin toukokuussa 2021. Opettajia pyydettiin myös pitämään päiväkirjaa innovaatiotutkimuksen aikana. Kirjoittamista tuettiin apukysymysten avulla, kuten millä perusteella valitsit asian, jota lähdet opetuksessasi kehittämään, millaisiin pedagogisiin valintoihin opetusinnovaation toimenpiteet perustuvat sekä millaisia ajatuksia ja tunteita sinussa heräsi opetusinnovaation aikana. Opettajia ohjeistettiin kirjoittamaan ajatuksistaan innovaatiota suunnitellessa, ennen sen toteuttamista ja heti sen jälkeen.

Tutkimusaineisto koostuu neljän opettajan post-it lapuista (35 kpl), kahden opettajan innovaatiotutkimuksen aikana pitämästä yhteisestä päiväkirjasta (3 s) sekä kolmesta stimuloitu muistelu -menetelmällä toteutetusta tutkimushaastattelusta. (Haastatteluiden kestot: 1. haast. 02:28:07, 2. haast. 01:02:46, 3. haast. 01:56:48). Ennen haastatteluja opettajat tallensivat etäoppitunnin (45 min), ja pian sen jälkeen opettajat ja tutkijat katselivat nauhoitusta yhdessä opettajien muistellessa oppitunnin aikana nousseita ajatuksia ja tunteita sekä pohtien tekemiään pedagogisia valintoja. (Ks. Malva, Leijen & Arcidiacono 2021.)

Koltansaamen opettajat pitivät tunteja yhdessä toimien yhteisopettajina. Yhteisopettajuudella viitataan kahden tai useamman opettajan tasa-arvoiseen yhteistyöhön, jossa he vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista (Malinen & Palmu 2017). Tässä tapauksessa oli kyse kulttuuri- ja kielimestarin sekä varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyöstä. Käsite kielimestari on peräisin inarinsaamen



elvytyksessä käytetystä CASLE-menetelmästä (Olthuis et al. 2013, 40). Kielimestari termiä käytetään yleensä yksilölliseen vuorovaikutukseen perustuvasta kielenoppimisesta, jossa uhanalaisen kielen vanhempi äidinkielen puhuja ja nuorempi kielenoppija viettävät aikaa yhdessä käyttäen kommunikaation kielenä pelkästään uhanalaista kieltä. Ajatuksena on, että kielenoppija pääsee harjoittelemaan kieltä käytännössä ja oppii samalla myös kulttuurista. (Pasanen 2015, 249.)

Vaikka etäopetusympäristössä toimiessa ei voida puhua yksilöllisestä vuorovaikutuksesta yhdessä puuhastellen, käytämme kielimestaritermiä, sillä opettajat käyttivät sitä itse yhdessä toimiessaan.¹ Kielimestarina toiminut opettaja oli oppinut koltansaamen lapsuudessaan ensimmäisenä kielenään, lisäksi hän on opiskellut sitä yliopistossa. Varhaiskasvatuksen opettaja oli opiskellut kieltä aikuisena sekä toisella asteella että yliopistossa ja hän on pätevytyksessä luokanopettajaksi. Kielimestarin erityisenä tehtävänä oli kielen ja kulttuurin siirtäminen, varhaiskasvatuksen opettajalla oli enemmän vastuuta opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista. Opettajat kokivat täydentävänsä toisiaan ja saavansa tukea toisiltaan opetuksen pedagogisessa, sisällöllisessä ja kielellisessä toteutuksessa. Yhteisopettajuus tarjoaakin opettajille mahdollisuuden oppia toisiltaan ja opetus on usein sisällöltään ja työtavoiltaan monipuolisempaa kuin yksin toteutettu opetus (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Blaisdell et al. (2019) analyysirunkoa, joka on kehitetty *Look Who's Talking: Eliciting the Voices of Children from Birth to Seven* - tutkimushankkeessa marginaalissa olevien pienten lasten äänen tutkimiseen (ks. myös Wall & Robinson 2022). Tutkijaryhmän kehittämät lapsen äänen tunnistamista helpottavat käsitteet auttavat vahvistamaan kommunikaatiota ja tarjoavat mahdollisuuden pedagogiseen päätöksentekoon. Analyysirunkoa sovelletaan kuhunkin kontekstiin. Se tarjoaa välineitä analyysin tueksi, mutta ei rajoita haastatteluita tai määrittele tuloksia ennalta. Analyysirunko on pikemminkin implisiittinen (asiayhteydestä pääteltävä) kuin eksplisiittinen (julkilausuttu). (Blaisdell et al. 2019.)

Sovelsimme Blaisdell et al. (2019) analyysirunkoa opettajien haastatteluihin ja niiden analysointiin nostamalla esiin opettajien käsityksiä lasten identiteetin tukemisesta saamen

¹ Kielimestari oli toiminut aiemmin varhaiskasvatuksen opettajan kielimestarina koltansaamen opinnoissa.

kielen etäopetuksessa. Haastatteluissa merkityksiä muodostettiin opettajien kanssa yhdessä neuvotellen (Blaisdell et al. 2019). Analyysirungon käsitteet kietoutuvat toisiinsa ja tietyt käsitteet korostuivat aineiston analyysissä. Analyysirungon kahdeksan teoreettista periaatetta ovat pienen lapsen äänen *määrittely*, *osallisuus* ja *kuuntelu* sekä opetuksen *prosessi* ja *rakenne*, opettajan *asennoituminen* sekä *voimaannuttava* ja *merkityksellinen* opetus, joista tässä artikkelissa keskitymme neljään käsitteeseen. Niiden sisällön määrittelemme seuraavasti:

- *Prosessi* viittaa siihen, miten opettajat kehittivät opetusinnovaatiota ja veivät prosessia eteenpäin opetuksessaan.
- *Osallisuus* viittaa siihen, miten opettajat tukivat kaikkien lasten yhtäläistä osallistumista ryhmän toimintaan.
- *Voimaantuminen* viittaa siihen, miten lasten kiinnittymistä kieleen ja kulttuuriin (eli saamelaista identiteettiä) vahvistettiin.
- *Merkityksellinen* kuvaa opettajien näkemyksiä siitä, miksi opetusinnovaatio toteutettiin ja miten lapset hyötyivät siitä.

Analyysirunko on suunniteltu joustavaksi ja avoimeksi muutoksille, jotta se voi heijastaa tiedonkeruussa esiin nousseita kysymyksiä. Analyysirungon periaatteet toimivat ikään kuin herkistävinä käsitteinä jättäen tilaa uusille ideoille, jotka nousivat esiin aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. (Blaisdell et al. 2019.) Lähestymistapamme aineiston tulkintaan on reflektiivinen. Tulkintamme eivät ole neutraaleja poimintoja aineistosta, vaan tutkimusmetodologian muovaamia. Myös tulosten raportoinnissa noudatamme reflektiivistä lähestymistapaa tuoden esiin tulkintamme ja ajattelumme. (Blaisdell et al. 2019.)

Tutkimuseettinen pohdinta on aina tärkeää ja erityisen kriittistä se on silloin, kun tutkimukseen osallistuu sekä alaikäisiä että alkuperäiskansan edustajia (ks. Olsen 2016). On myös korostettu, että alkuperäiskansan osallistuminen tutkimukseen tulisi olla merkityksellistä ja tutkimuksen tulisi palvella alkuperäiskansayhteisöä itseään (Juutilainen ja Heikkilä 2016) eli tässä tapauksessa tutkimukseen osallistuvia opettajia ja oppilaita sekä laajemmin ajatellen saamelaisopetusta. ADVOST-tutkimushankkeessa tutkimuksen hyöty Saamen kielten etäopetushankkeen opettajille ja oppilaille on varmistettu tiiviillä yhteistyöllä kohderyhmän kanssa. Tutkimuksen voi sanoa muotoutuneen kohderyhmänsä näköiseksi heidän tarpeitaan

palvelemaan. Tiedon palauttamisesta saamelaisyhteisölle huolehditaan muun muassa julkaisemalla tämä artikkeli kolmella kielellä: koltansaameksi, pohjoissaameksi ja suomeksi.

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksia, EU:n yleistä tietosuoja-asetusta sekä alkuperäiskansatutkimukseen liittyviä eettisiä ohjeistuksia. Ennen tutkimuksen aloittamista se arvioitiin Lapin yliopiston tutkimuseettisessä toimikunnassa. Tutkimukseen osallistuvilla opettajilta, vanhemmilta ja lapsille kerrottiin aluksi tutkimuksesta opettajainkokouksessa, vanhempainillalla ja oppitunneilla. Lisäksi heihin oltiin henkilökohtaisesti yhteydessä tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen periaatteita noudattaen ja heillä oli mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta pois missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Haastatteluiden anonymisointiin kiinnitettiin erityistä huomiota, sillä pienessä saamelaisyhteisössä on aina vaarana osallistujien tunnistaminen.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja työskentelee ADVOST-tutkimushankkeen lisäksi Saamen kielten etäopetushankkeen hankepäällikkönä, toinen kirjoittaja yliopistotutkijana Lapin yliopistossa, kolmas ja neljäs kirjoittaja työskentelevät etäopettajina Saamen kielten etäopetushankkeessa. Etäopettajien osallisuutta tutkimukseen ei haluttu häivyttää, vaan tuoda esiin heidän omistajuutensa tietoon, jota he tutkivina opettajina ovat olleet muodostamassa (ks. Kuokkanen 2002). Siksi opetusnovaation suunnitelleet ja toteuttaneet opettajat ovat mukana kirjoittamassa tätä artikkelia. Kirjoittajien tuplapolitiot saattavat aiheuttaa sokeita pisteitä, mutta toisaalta ne tarjoavat paljon hiljaista tietoa saamen kielten etäopetuksen käytännöistä. Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja suunnittelivat tutkimuksen, keräsivät ja analysoivat aineiston osana ADVOST-tutkimushanketta. Kolmas ja neljäs kirjoittaja suunnittelivat ja toteuttivat opetusnovaation omassa opetuksessaan. Ensimmäinen kirjoittaja vastasi artikkelin kirjoittamisesta.

Tarinankerrontainnovaation kehitysprosessi

Minulla on sellainen kaukainen ideaalinen ajatus, että pohjoisessa on semmoista tietoa, jota voisi hyödyntää kaikki muutkin. Semmoista pedagogiikkaa, mikä soveltuu mielestäni muillekin, ja tietoa luonnosta ja arvoja, tarinoita, mistä voisi muutkin nauttia, ei vaan kolttalapset tai vaan tenojokiset. (Varhaiskasvatuksen opettaja kevään 2020 haastattelussa)

Tutkimuksen lähtökartoitukseen toukokuussa 2020 osallistui vain toinen opettajista, sillä hän työskenteli tuolloin etäopetushankkeessa sijaisena. Ennen haastattelua hän oli ehtinyt pitää viisi oppituntia saamen kielten etäopetushankkeessa. Hänellä oli ennestään varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys ja hän oli pätevöitymässä luokanopettajaksi. Ensimmäisessä haastattelussa opettaja kuvailee motivaatioitaan opiskella ja työskennellä saamen kielen opettajana. Vaikka tarinankerronta valikoitui opetusinnovaation kohteeksi vasta elokuussa opettajien työpajassa, opettajan kiinnostus tarinankerrontaan opetusmetodinä käy ilmi jo ensimmäisessä haastattelussa. Opettaja näkee tarinankerronnan perinteisenä saamelaisena opetusmetodinä, josta voisivat hyötyä muutkin kuin saamelaislapset.

Toinen opettaja, kielimestari, tuli mukaan tutkimukseen elokuussa 2020 etäopetushankkeen opettajille pidetyssä työpajassa. Työpajassa koltansaamen opettajat päättivät yhdessä lähteä innovoimaan, miten tarinankerrontaa voisi hyödyntää etäopetuksessa. Kielimestari oli kasvanut tarinankerronnassa ja hän koki tarinankerronnan luonnolliseksi tavaksi opettaa. Ennen varsinaista tarinankerrontainnovaatiota syksyn etäoppitunneilla olivatkin satunnaisesti läsnä kielimestarin tarinat omasta lapsuudestaan. Tutkimukseen osallistuvassa opetusryhmässä opiskeli viisi 6–8-vuotiasta lasta eri puolilta Suomea. Osa heistä oli ehtinyt opiskella saamea kaksi vuotta, osa oli aloittanut saamen opiskelun samana syksynä. Saame ei ollut kenenkään oppilaan kotikieli, mutta heillä oli kuitenkin tuntuma kieleen.

Ensimmäisessä innovaatiossa syksyllä 2020 opettajat kertoivat Kunnpeeipož, Tuhkapeipponen tarinaa, joka koltansaamelainen versio Venäjällä ja Karjalassa tunnetusta Tuhkimo-sadusta. Tarinassa on kolme veljestä, joiden isä on kuollut. Vain nuorin veli, Tuhkapeipponen, jota vanhemmat veljet syrjivät, kuuntelee kuolleen isän neuvoja ja vaurastuu niiden avulla. Opettajat valitsivat tarinan, koska sitä kertovat monet tunnetut koltansaamelaiset kertojat ja se välittää koltansaamelaisille tärkeää arvoa menneiden sukupolvien kokemuksen kuuntelusta.

Opettajat kertoivat tarinaa yhdessä siten, että kielimestari kertoi ensin saameksi ja varhaiskasvatuksen opettaja hänen jälkeensä suomeksi. Tarinaa kerrottiin pienissä pätkissä useamman tunnin aikana, sillä se oli pitkä. Opettajat kuitenkin huomasivat, etteivät lapset jaksaneet keskittyä ja he ehtivät kyllästyä usean oppitunnin aikana kerrottuun tarinaan. Oppilaiden keskittymiseen saattoi myös vaikuttaa saamenkielisen tarinan perään kerrottu

suomennos, joka teki opetustapahtumasta pitkän eikä lasten tarvinnut ponnistella saamenkielisen tarinan ymmärtämiseksi.

Innovaatiotunnin jälkeen tehdyssä stimuloitussa muistelussa opettajat toivat esiin tarpeen rytmittää opetusta ja löytää tulkkaamisen tilalle toisenlaisia tapoja tarinan avulla opettamiseen. Näiden havaintojen ja yhteisten keskustelujen pohjalta opetusinnovaatioita lähdettiin kehittämään tutkimusryhmässä. Mallia haettiin Ruotsin kielen kielikylyvyssä menestyksekkäästi toteutetusta mallista, jossa lapsen kielitaitoa stimuloidaan hänen omista lähtökohdistaan ja opetusta visualisoidaan eri tavoin (Mård 1996). Etäopetuksessa erilaiset digitaaliset ratkaisut tarjoavat paljon mahdollisuuksia opetuksen visualisointiin.

Opettajat myös pohtivat, mikä ensimmäisessä innovaatiossa oli onnistunutta. He kokivat, että oppilaat keskittyivät parhaiten kohdissa, joissa kielimestari kertoi tarinaa omin sanoin ja piti välillä taukoja. Suullinen kerronta poikkeaa tekstin lukemisesta, joka perustuu lineaariselle ajattelulle. Suullisessa kerronnassa sanojen merkitys syntyy tilanteisessa kontekstissa, johon vaikuttavat äänensävyt, eleet, ilmeet ja koko kehon kieli. Suulliseen kerrontaa kuuluu myös toisto ja tauot, joka antavat sekä kertojalle että kuulijoille aikaa prosessoida kerrottua ja kerrontatilannetta. Suullisessa tarinankerronnassa onkin kyse vuorovaikutuksesta. (Karsten 2015; Ong 1982, 39–47.)

Opetusinnovaatiotutkimuksen toiseen sykliin opettajat valitsivat tarinan *Koirapoika ja Aaccik*. Kyseessä on vanha koltansaamelaisten ja itäsaamelaisten keskuudessa tunnettu tarina, jota nuorempi polvi ei enää tuntenut. Tarina oli molemmille opettajille entuudestaan tuttu, sitä oli kerrottu kielimestarin lapsuudessa ja toinen opettaja oli kuullut tarinan opinnoissaan ja anoppinsa kertomana. Opettajat kuvaavat suunnitteluprosessia päiväkirjassaan:

Pohdimme, millaisia pääkohtia tarinassa on. Sirkka nosti esiin kohdan, jossa akka ylittää joen ja tekee pienen "taikatempun". Tykkäsin ja mielestäni Sirkka huomasi kiinnostavia kohtia, joita itse en heti huomannut tai osannut katsoa. – –Vertasimme eri koiratarinoita ja pohdimme, mitkä yksityiskohdat toistuvat tarinassa ja mitkä ovat oleellisia. Aloimme käymään yhdessä tarinan tapahtumia läpi. Mietin, mitä sisältöjä voisi opettaa ja millä tavalla tarinan kautta. Aloimme karsimaan tarinasta ylimääräisiä kohtia pois. Ensin otimme kaikkia väkivaltaiset kohdat pois, sitten pohdimme mitkä kohdat haluamme lasten muistavan ja mitkä ovat heille sopivia. (Opettajien päiväkirja.)

Tarinaa työstettäessä kielimestari nosti esiin kulttuurisesti tärkeitä asioita. Hän oli kasvanut kertomusten maailmassa, oppinut tavalliset tarinat ja kertomukset, niiden kertomistavat ja sisältöjen merkitykset. Siksi hän osasi myös tulkita, mitkä kohdat tarinassa ovat erityisen merkityksellisiä. (Aikio 2007, 60.) Varhaiskasvatuksen opettaja puolestaan pohti tarinaa pedagogisen koulutuksensa kautta ja mietti, mitä tarinan avulla voisi opettaa. Suunnitteluprosessissa molemmat opettajat täydensivät toisiaan ja oppivat toisiltaan (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Opettajat myös lyhensivät tarinaa ja sovittivat sen koulun opetustilanteeseen sopivaksi muokkaamalla väkivaltaisia kohtia. Tarinassa Koirapoika pyytää äitiään tuomaan hänelle vaimon. Äiti tuo pojalle vuoron perään kolme sisarusta, mutta kieltää tyttöjä mainitsemasta koira-sanaa. Kaksi ensimmäistä sisarta mainitsivat koira-sanan kiellosta huolimatta. Alkuperäisessä tarinassa Koirapoika tappaa sisaret puraisemalla, mutta opettajien sovittamassa versioissa sanotaan ”tyttö sai mennä”. Tarinaa sovittamalla opettajat huomioivat kerronnan kontekstin: He opettivat oppilaita vain kaksi tuntia viikossa eivätkä tunteneet oppilaita kovin hyvin. Lisäksi etäopetustilanteessa yleisön reaktioita on vaikeampi havainnoida. Siksi oli turvallisempaa kertoa tarinasta kouluun sovitettu versio. Tarinoiden varioiminen on osa suullista kerrontaa, sillä tarina syntyy vuorovaikutuksessa yleisön kanssa (Ong 1982, 42, 59). Saamelaisessa perinteessä taidokas kertoja on se, joka osaa sovittaa perinteen kulloisellekin yleisölle (Aikio 2007, 69; Utsi 1998, 15).

Lapsen osallisuuden tukeminen

Ensimmäisen innovaatiotunnin jälkeen stimuloidussa muistelussa syksyllä 2020 opettajat pohtivat saamen kielen käytön ja oppilaiden osallistumisen lisäämistä tunnilla. Opetusta päätettiin rytmittää erilaisin aktiviteetein ja saamen kielen ymmärtämistä tukea visuaalisesti. Opetusinnovaatiotutkimuksen toisessa syklissä he valmistelivat oppilaita tarinankerrontaa opettamalla heille keskeisiä sanoja pelien ja leikkien avulla edeltävillä tunneilla.

Valitsimme viisi sanaa, jotka halusimme tarinasta opettaa ennen varsinaista tarinankerrontaa leikkien ja piirustuksien kautta. Teimme sanoista pieniä kirjoitusharjoituksia, leikkejä ja näytimme kuvien kautta, mitä sana tarkoittaa. Leikimme pantomiimia ja vettä kengässä -leikkiä sanoista. (Opettajien päiväkirja.)

Ennen tarinankerronnan alkua oppilaiden kanssa käytiin läpi kysymyksiä, joihin kiinnittää huomioita tarinankerronnan aikana. Opettajat ajattelivat, että kysymysten läpikäynti auttaisi oppilaita keskittymään ja ymmärtämään tarinaa. Opettajat tekivät tarinankerronnan tueksi digitaalisen kuvakirjan, joka toteutettiin PowerPointilla. Kuvakirjan tarkoituksena oli kiinnittää oppilaan katse tarinankerronnan aikana ja näin auttaa keskittymään tarinankerrontaan etäopetustilanteessa (ks. Saario 2009).

Olen säilyttänyt poikani piirustuksia. Valitsin seitsemän piirustusta PowerPoint esitystä varten. Nämä piirustukset sopivat hyvin tähän tarinaan, joka kerrottiin 6–8-vuotiaille. Piirustukset olivat tärkeitä, jotta lapset ymmärsivät paremmin tarinaamme. Lapset myös muistavat tarinaa paremmin. Kuvien kautta tarina oli enemmän lapsilähtöinen. Tarinassa on Aaccik (Syöjätär), josta jäi vain mielikuva ja jota ei esitetty piirrettynä. (Opettajien päiväkirja.)

Tarinankerronta kehittää lapsen mielikuvitusta, mikä auttaa lasta sisäisen elämänsä jäsentämisessä (Bettelheim 1975, 14). Saamelaisilla ei ole ollutkaan tapana visuaalisesti kuvata tarinoiden hahmoja, vaan lapset muodostivat niistä mielikuvat aikuisten kuvausten perusteella (Aikio 2007, 64). Vaikka tarinankerronnan tukena käytettiin kuvakirjaa, Aaccik-hahmo jäi oppilaiden mielikuvituksen varaan. Kuvakirjan piirustukset olivat lapsen tekemiä puuväripiirroksia ja ne esittävät koirapoikaa (kuinka hän käy metsällä ja tuo ruokaa kotiin) ja hänen perhettään. Piirustusten lisäksi PowerPoint -dioissa oli tekstiä. Opettajat pyrkivät siihen, ettei dioissa olisi liikaa tekstiä ja että sanat olisivat oppilaille tuttuja. Tarkoituksena oli, että oppilaat voisivat pysyä tarinassa mukana kuuntelemalla, katselemalla ja lukemalla. Visuaalisten metodien käyttö tarjosi mahdollisuuden osallistua myös niille oppilaille, jotka eivät osaa vielä osanneet lukea tai ymmärtäneet riittävästi saamea (ks. Wall & Robinson 2022).

Tarinankerronnan jälkeen opettajat varmistivat, että oppilaat olivat ymmärtäneet tarinan keskustelemalla siitä yhdessä. Tässä kohtaa opettajat puhuivat saamea, mutta oppilaat saivat vastata suomeksi. Tunnin lopuksi oppilaat saivat vielä kirjoittaa tarinasta; ne oppilaat, jotka eivät osanneet kirjoittaa, piirsivät. Lopuksi leikittiin Aa'ččik-leikkiä, joka kulttuuriin sovitettu muunnos peilileikistä. Aa'ččik (Syöjätär) on koltansaamelaisessa perinteessä noitamainen hahmo, joka pystyy noitumaan ja muuttamaan muotoaan. Leikin tarkoituksena oli herätellä


kiinnostusta kertomaperinteen hahmoon ja samalla tarjota oppilaille mahdollisuus leikkiin ja liikuntaan.

Opettajien mukaan piirustukset auttoivat oppilaita seuraamaan tarinaa ja he keskittyivät paremmin tarinan kuuntelemiseen kuin syksyn opetusinnovaatiossa. Toisaalta kevään opetusinnovaatiossa oppilaat osasivat jo enemmän koltansaamea ja tarinallinen työskentelytapa oli heille tuttu syksyltä, mikä saattoi auttaa keskittymisessä. Sanaston opettelulla, kysymysten läpikäynnillä, kuvituksella ja tarinasta keskustelemalla pyrittiin kuitenkin varmistamaan tarinan ymmärtäminen ja tarjoamaan lapsille onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia. Taiteeseen pohjautuvat menetöt voidaan ymmärtää polkuna osallisuuteen ja voimaantumiseen (Blaisdell et al. 2019).

Tarinakerronnan voima ja merkitys

Tutkimushankkeen lähtökartoituksessa esiin noussut oppilaiden korkea saamen kielen opiskelumotivaatio ja kiinnittyminen kieliyhteisöön olivat tärkeitä lähtökohtia tarinankerrontainnovaatioita suunniteltaessa. Koltansaame ei ole oppilaiden ensimmäisenä opittu kieli, mutta se on heidän identiteettinsä kieli (Helander et al. 2022; ks. Skutnabb-Kangas 2000, 106). Pohtiessaan tarinankerrontainnovaation merkitystä yhteisessä päiväkirjassaan opettajat liittivät siihen merkityksiä, jotka auttavat oppilaita kiinnittymään kieleen: ” – –tarina yhdisti heidät heidän isovanhempiin, jotka tunsivat tarinan.” (Opettajien päiväkirja). Opettajat olivat koltansaamen opinnoissaan tutustuneet arkistossa vanhoihin tarinoihin ja kuulleet niitä myös oppilaiden isovanhempien kertomana. Sosiokulttuurisen teorian mukaan yksilön identiteetti muuttuu kielenoppimisen edetessä, mutta Äärelän (2016) mukaan alkuperäiskansan kielenoppimisessa ei ole kyse identiteetin rakentumisesta vain yksilötasolla, vaan identiteetti kehittyy myös suhteessa yhteisöön ja kielen synty-ympäristöön, sen luontoon ja eläimiin (mts. 40). Yhtä lailla identiteettiä rakennetaan suhteessa aiempiin sukupolviin, heidän elämäntapaansa ja kieleensä. Opettajat pohtivat tarinankerronnan merkitystä myös haastattelussa.

Kyllähän vanhan tarinan tunteminen sitoo ihan eri tavalla siihen alueeseen ja siihen ryhmään. Koska tämä on meidän juttu, meidän koltansaamelaisten juttu, niin se sitoo ja lisää itsevarmuutta. (Varhaiskasvatuksen opettaja kevään 2021 haastattelussa.)



Opettajat kokivat, että perinteisen koltansaamelaisen tarinan tunteminen vahvisti lasten osallisuutta koltansaamen kieleen, kulttuuriin ja yhteisöön. Tarinankerronta on kaikissa kulttuureissa tunnettu kasvatus- ja opetusmetodi. Lastenpsykologi Bettelheimin (1975) mukaan oikein välitetty kulttuuriperintö on lapselle tärkeä tekijä elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemuksen kannalta ja parhaiten kulttuuriperintöä välitetään perinteisen tarinoiden avulla (mts. 10–11).

Opettajat pitivät tärkeänä myös vanhan koltansaamen tuntemusta ja kokivat eri kielimuotojen tuntemuksen vahvistavan oppilaan kielellistä identiteettiä. Koltansaame, kuten muutkin saamen kielet, on muuttuneet valtakielten paineessa. Koltansaamen kohdalla kielen siirtyminen sukupolvelta toiselle ehti kokonaan katketa ennen kuin se käynnistyi uudelleen. Yhteyden luominen aiempiin sukupolviin ja heidän kieleensä voi olla voimaannuttavaa. Kielimestari piti myös tärkeänä, että lapset oppisivat uusia sanoja niiden luonnollisessa kontekstissa, sillä tarinassa käytetyt sanat eivät olisi välttämättä muuten tulleet esiin opetuksessa. Hänen mielestään sanojen merkitys avautui helpommin tarinankerronnan kautta. Kuten edellisessä luvussa todettiin, kielenoppiminen tehostuu vuorovaikutuksessa eli sitä on helpompi oppia käytössä kuin sanalistoja opiskelemalla.

Varhaiskasvatuksen opettajalle oli merkityksellistä pelastaa tarina, jota kovin monet kolttayhteisössä eivät enää tunteneet. Hän koki opetusinnovaation kautta saaneensa luvan käyttää vanhoja tarinoita opetuksessa. Opetusinnovaatio vahvisti hänelle ajatusta, että tarinankerronta on oikeaa pedagogiikkaa, jota voidaan hyödyntää myös etäopetuksessa. Perinteisessä saamelaisessa kasvatuksessa ja siitä johdetussa saamelaisessa pedagogiikassa tarinankerronnan on keskeinen kasvatusmetodi (Balto 2005).

Johtopäätökset

Tarinat ovat perinteinen tapa opettaa ja ne merkityksellistävät opetusta. Ne tarjoavat erilaisia merkityksiä oppilaille heidän ikänsä, kiinnostustensa ja elämäntilanteensa mukaan (Bettelheim 1975, 20). Saamen kielten etäopetushankkeessa toteutetussa tarinankerrontainnovaatiossa perinteinen tarinankerronta sovitettiin etäopetustilanteeseen hyödyntämällä monipuolisia työskentelytapoja ja digitaalisia työkaluja. Opettajat pyrkivät varmistamaan koltansaamenkielisen tarinan ymmärtämisen monin tavoin, kuten sanaston opettelulla

etukäteen leikkien avulla ja digitaalisen kuvakirjan hyödyntämisellä tarinankerronnan aikana. Näin lapsille tarjottiin onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia. Samalla lasten identiteettiä ja kieliyhteisöön kiinnittymistä vahvistettiin luomalla yhteyttä aiempiin sukupolviin, heidän kieleensä ja tarinoihin, joita he olivat kertoneet. Opettajille tarinankerrontainnovaatio tarjosi työkaluja diasporisen opetustilanteen haasteisiin: he pystyivät opettamaan eri-ikäisiä ja taseisia oppilaita saman tuntisuunnitelman mukaan. Samalla tarinankerrontainnovaatio vastasi oppimateriaalipulaan.

Tutkimus osoittaa, että opettajien asiantuntemusta hyödyntävä innovaatiotutkimus on avainasemassa opetuksen ja oppimisympäristöjen muokkaamisessa saamelaiskulttuurilähtöisiksi. Opetusinnovaatio suunniteltiin ja toteutettiin kielimestarin ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyönä. He toimivat yhteisopettajina vastaten yhdessä opettamiensa ryhmien opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista. Molemmat opettajat kokivat hyötyvänsä yhteisopettajuudesta ja opettajat kokivat voivansa tarjota monipuolisempaa opetusta yhdessä.

Molempien opettajien vahvuuksia hyödyntävällä yhteisopettajuudella voidaankin vahvistaa vakavasti uhanalaisen kielen opetusta. Saamen kielten etäopetushankkeessa yhteisopettajuuteen päädyttiin opettajien aloitteesta eikä yhteisopettajuus ollut varsinaisesti tämän tutkimuksen kohde. Siitä huolimatta yhteisopettajuuden hyödyt uhanalaisen kielen elvyttämisessä ovat ilmeisiä ja niitä tulisi tutkia tarkemmin. Yhteisopettajuus tulee kuitenkin kalliimmaksi kuin yhden opettajan varassa toimiva opetus, joten tällaiset ratkaisut ovat tarpeen huomioida jo rahoituksenhakuvaiheessa. Koltansaamen tilanne on Suomessa puhuttavista saamenkielistä heikoin, sillä päteviä opettajia ei juuri ole, oppimateriaalitalanne on heikko ja koltansaamen oppilasmäärät sekä perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa että aikuiskoulutuksessa ovat pienimmät (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 17–19). Siksi koltansaamen elvyttämiseen perusteltua tarjota enemmän resursseja. Koltansaamen elvytys vaatii nopeita toimia ja toimivat mallit olisi saatava käyttöön viivytyksettä.

Kiitokset

Artikkeli on kirjoitettu Suomen Akatemian rahoittamassa kansainvälisessä *Lasten sananvalta ja toimijuus - sosiaalinen innovaatio pienten lasten osallisuuden tukemisessa (ADVOST)* -

tutkimushankkeessa, jossa keskitytään saamen kielen etäopetuksen tutkimiseen ja kehittämiseen. Hanketta johtaa Lapin yliopisto.

Lähteet

- Aikio, A. 2007. Saamelainen elämänpolitiikka. Lisensiaatintutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Arola, L. 2020. Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista. Opetus- ja kulttuuriministeriön saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän taustaselvitys. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-836-6>
- Äärelä, R. 2016. ”Dat ii leat dušše dat giella” – ” Se ei ole vain se kieli”: tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-929-6>
- Balto, A. 2005. ‘Traditional Sámi child rearing in transition: Shaping a new pedagogical platform.’ *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 1(1): 85–105. <https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Berliner, D. 2001. ‘Learning about and learning from expert teachers.’ *International Journal of Educational Research* 35(5): 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bettelheim, B. 1975. *Satujen lumous*. Juva: WSOY 1984.
- Blaisdell, C., L. Arnott, K. Wall & C. Robinson. 2019. ‘Look who’s talking: using creative, playful arts-based methods in research with young children.’ *Journal of Early Childhood Research* 17(1): 14–31. <https://doi.org/10.1177/1476718X18808816>
- Brattico, P. 2011. ‘Erottava tekijä.’ *Virittäjä* 2011(2):221–238. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4276/3991>
- Bruner, J. 2004. ‘Life as Narrative.’ *Social Research* 71(3): 691–710. <https://www.jstor.org/stable/40970444>
- Bruner, J. 1986. *Actual mind, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M. 2011. ‘Whole system reform for innovative teaching and learning.’ Teoksessa *Innovative Teaching and Learning Research*, 30–39. Microsoft-ITL Research. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/itlresearch2011findings.pdf>
- Helander, H., P. Keskitalo & T. Turunen. 2022. ‘Saami language online education outside the Saami homeland – new pathways to social justice.’ Teoksessa M. Trupp, P. Seppänen, J. Kauko, S. Kousu (toim.) *Finland’s Famous Education System - Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer 2022. (painossa)
- Huttunen, M. 2013. ‘Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen’. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-2014060516114>

- Juutilainen, S., & L. Heikkilä. 2016. 'Moving forward with Sámi research ethics: How the dialogical process to policy development in Canada supports the course of action for the Nordic countries.' Teoksessa A.-L. Drugge (toim.) *Ethics in Indigenous research past experiences - Future challenges*. Vaartoe: Umeå University, 81–104. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:943266/FULLTEXT03.pdf>
- Karsten, Y. 2015. *Seinä, aukene! Miten tarinankerronta edistää itsetuntemusta ja yhdessäoloa?* Helsinki: Basam Books Oy.
- Keskitalo, P. 2019. 'Nomadic narratives of Sami people's migration in historic and modern times.' Teoksessa S. Uusiautti & N. Yeasmin (toim.) *Human Migration in the Arctic*. Singapore: Palgrave Macmillan, 31–65. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6561-4_3
- Kinossalo, M. 2020. *Tarinan voima opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpela, H. 2020. Saamenkielisten oppimateriaalien monet kasvot: Selvitys saamenkielisen oppimateriaalin tilanteesta ja tulevista tarpeista. Opetus- ja kulttuuriministeriön saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän taustaselvitys. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-828-1>
- Kuokkanen, R. 2002. 'Alkuperäiskansojen diskurssi ja dekolonisaatio.' Teoksessa S. Lakomäki & M. Savolainen (toim.) *Kojootteja, sulkapäähineitä, uraanikaivoksia. Pohjois-Amerikan intiaanien kirjallisuuksia ja kulttuureja*. Oulu: Oulun yliopisto, 240–264.
- MacIntyre, A. 1981. 'The nature of the virtues.' *Hastings Center Report*, 11(2): 27–34.
- Malinen, O-P. & I. Palmu. 2017. 'Näkökulmia yhteisopettajuuteen.' *NMI-bulletin* 27(3): 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Malva, L., Ä. Leijen. & F. Arcidiacono. 2021. 'Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study.' *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873738>
- Mård, K. 1996. 'Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa.' Teoksessa M. Buss & C. Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13: 31–45.
- Mc Adams, D. P. 2008. 'Personal narratives and the life story.' Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press, 242–262.
- McIvor, O. 2005. 'The contribution of Indigenous heritage language immersion programs to healthy early childhood development.' *Compendium on Aboriginal early child development*, 5–20. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/3179/pdf/rc_eng12.pdf#page=5
- Moshnikoff, J. & S. Moshnikoff. 2006. *Selvitys koltansaamen nykytilasta ja tarpeellisista toimenpiteistä*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. <https://www.kotus.fi/files/715/koltansaamenselvitys.pdf>
- Nergård, J.-I. 2006. *Den levende erfaring: en studie i samisk kunnskapstradisjon*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Olsen, T. 2016. 'Responsibility, reciprocity and respect: On the ethics of (self-) representation and advocacy in Indigenous studies.' Teoksessa A.-L. Drugge (toim.) Ethics in Indigenous research past experiences - Future challenges. Vaartoe: Umeå University, 25–43. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:943266/FULLTEXT03.pdf>
- Olthuis, M-L., S. Kivelä & T. Skutnabb-Kangas. 2013. Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation. Linguistic Diversity and Language Rights. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ong, W. J. 1982. Orality and literacy. London & New York: Routledge.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-877-9>
- Pasanen, A. 2015. Kuávsui já peeivičuová. 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielen revitalisaatio. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5667-70-7>
- Polkinghorne, D. 2015. 'Possibilities for action: Narrative understanding.' Narrative Works 5(1): 153–173. https://www.erudit.org/en/journals/nw/2015-v5-n1-nw5_1/nw5_1nkr03.pdf
- Ricoeur, P. 1991. 'Narrative Identity.' Philosophy Today 35 (1): 73–81. <https://doi.org/10.5840/philtoday199135136>
- Ropo, E. 2015. 'Identiteetti tutkimuskohteena.' Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/32889/594960.pdf?sequence=1#page=27>
- Saamelaiskäräjät/vaalilautakunta. 2020. Saamelaisten lukumäärä vuoden 2019 Saamelaiskäräjävaaleissa. Inari. <https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2020/02/v%C3%A4est%C3%B6tieteellinen-tilasto-2019-nettiin.pdf>
- Saamelaiskäräjät. 2019. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa 2018–2019. <https://www.samediggi.fi/toiminta/koulutus-ja-oppimateriaali/opetustilastot/>
- Saamelaiskäräjät. 2021. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa 2020–2021. https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2021/01/2020-2021_Saamen_kielen_ja_saamenkielinen_opetus_Suomen_kouluissa.pdf
- Saamen kielten etäopetushanke. 2021. https://www.saamenetaopetus.com/_files/ugd/fa617b_f45dd025127245a0828e54aaefc111d.pdf

- Saario J. 2009. *'Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet.'* Teoksessa K. Rapatti & I. Kuukka (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni.* OPH, 53–69.
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri & K. A. McDuffie. 2007. 'Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research.' *Exceptional children* 73 (4): 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum associates.
- UNESCO. 2016. *Atlas of the world's languages in danger.* <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>
- Utsi, M. B. 1998. *Sámi mitalanárbevierru ja mo luohi luovvana mitalusas.* Pro gradu. Tromssan yliopisto.
- Wall, K. & Robinson, C. 2022. 'Look who's talking: eliciting the voice of children from birth to seven.' *European Early Childhood Education Research Journal.* <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026276>
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. 'Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen.' Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.* Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406051611>