

DIEDUT 2010

# **Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin**

PIGGA KESKITALO

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Arktisen keskuksen Arktikum-talon Polarium-salissa lokakuun 8. päivänä 2010 klo 12.

Ohjaaja: professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto  
Esitarkastajat: dosentti Tuula Merisuo-Storm, Turun yliopisto;  
yliopistonlehtori Soila Judén-Tupakka, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: dosentti Tuula Merisuo-Storm  
Kustos: professori Kaarina Määttä

Lapin yliopisto  
Rovaniemi 2010



DIEDUT 2010

**Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä  
etsimässä kasvatusantropologian keinoin**

PIGGA KESKITALO

Väitöskirja  
Lapin yliopisto  
Kasvatustiede  
Rovaniemi 2010



## Ovdasátni

Giitosat mu bargosadjái Sámi allaskuvlii ja servodatgoađi lahtuide doarjagis, man lean ožžon iežan dutkamuššii. Sámi skuvladutkama ja girjjálašvuoda professor Vuokko Hirvonen ja ovddeš rektor vuosstašamanuensa Asta Balto movttiidahtiiga mu searvat sámi oahppoplánaárvoštallanprošeaktii. Maŋŋá professor Vuokko Hirvonen jođihii Čálagieđat-joavkku, mii almmustahtii sámevielartihkkaliid sámi bajásgeassima iešvuodain. Joavkkus ođasmahttojuvvui sámiid skuvlemii guoskevaš ságastallan máŋgga láhkai. Dát ságastallan ovddiid maddái mu dutkamuša olu. Giitosat joavkku jođieđdjái Vuokko Hirvosii ja joavkku lahtuide Aimo Aikioi, Asta Baltoi, Jan Henry Keskitalo, Ylva Jannok-Nuttii, Kristine Nystadii, Mai-Britt Utsii, Rauna Triumfi, Elisabeth Utsi-Gaupii, Liv Østmoi, Lisa Baalii ja Heidi Kittii.

Sámi allaskuvlla jođieđdjit leat sihkkarastán, ahte mus leamašan vejolašvuotta čađahit dán nákkosgirjeprošeavtta. Máŋggain mielbargiiguin lean sáhtán ságastit dutkamuššii laktaseaddji áššiid birra. Sámi allaskuvlla doavttirgrádstipendiáhtiguin lean gulahallan olles dutkanproseassa áigge sámi skuvladutkama birra.

Giittán sámi hálddašanguovllu skuvllaid, rektoriid, oahpaheaddjiid, oahppiid ja sin vanhemiid go lean sáhtán čađahit dán dutkamuša. Sámi skuvlensuorggi gažaldagat leamašan geasuheaddjit čoavdit. Das leat velá olu hástalusat. Okta dehálaš bealli lea iešmearrideami ollašuhttin sámiid skuvlengažaldagaid oktavuodas. Giittán daid oahpaheaddjiid, guđet leat lohkan giehtačállosa čađa ja fállan buoridanevttohusaid.

Leamašan dehálaš beassat duohtaeallimis heivehit mu dutkanbohtosiid. Lean beassan testet mu dutkamuša bohtosiid Sámi allaskuvlla oahpaheaddjistudeanttaiguin. Lean beassan maddái gulahallat sámi oahpaheaddjiiguin iešguđetge dilálašvuodain. Sámi allaskuvla lea lágidan sámiid skuvlenáššiid birra semináraid ja konfereanssaid, main lean beassan ovdanbuktit iežan dutkanbarggu. Dákkár vásáhusat leat hui dehálaččat dutkamuša lihkos-tuvvama hárrái, muhto maddái dan dihtii, ahte dutkamuša bohtosat leat dađistaga daid geavahusas guđet barget sámi skuvlenáššiiiguin.

Dutkamuša leat ekonomalaččat dorjon Sámi allaskuvla, Kordelin ruhtarádju ja Lappi ruhtarádju. Mun leamašan Sámi allaskuvlla doavttirgrádstipendiahtta jagiin 2005–2008.

Giittán mu bagadalli professor Kaarina Määttä dehálaš doarjagis dutkanproseassa iešguhtege muttus. Ovttasbarggus buotlágan čuolmmaide lea gávdonn jođanis čoavddus. Su joatkkaskuvlenjoavkkus lean oahppan olu, ja nuppe dáfus ožžon doarjaga man vehkiin lean veadján joatkit ja čadahit olles prošeavtta. Su joatkkastudeanttat leat addán buriid ovdamearkkaid iežaset doaimmama vuodul ja fállan buriid fuomášumiid mu dutkamis.

Nákkosgirjji ovdadárkkisteaddjin leat doseanta KT Tuula Merisuo-Storm Turku universitehta oahpaheadjiskuvleninstituhta Rauma doaimmabáikkis ja universitehtalektor KT Soila Judén-Tupakka Helssega universitehtas. Giittán dain dehálaš fuomášumiin maid lean ožžon, ja maid vehkiin mu dutkamuš sáhtii velá ovdánit.

Suomagiela lea dárkkistan Matti Kukkonen. Engelasgielat čoahkkáigeasu lea dárkkistan Kaija Anttonen. Sáme gielat čoahkkáigeasu fas lea dárkkistan Maren Palismaa. Leamašan hástalus gávdat tearpmaid mat heivešedje, go čálán suomagillii Norgga beale sámeoahpahasas. Suomagillii gárten čállit, go dat dutkamuš lea oahppočájánas. Fertiin bagadalli ja skuvlenbáikki dihtii dahkat dán váttis válljejumi.

Dutkamuš almmustuvvá Sámi allaskuvlla Dieđut-ráiddus. Girjji lea bardán Minna Saastamoinen. Girjji ovdabearpma lea plánen Carl-Johan Utsi. Ráiddu doaimmahusgottis leamašan Gunvor Guttorm ja Johan Isak Siri. Giittán olles bargojoavkku lihkestuvvan proseassas.

Maiddáí mángasat earát leamašan váikkoheamin dasa, ahte dutkamuš lea lihkestuvvan. Pedagogalaš antropologiija čuolmmaide vudjon doavttirgrádstudeanttaid dutkanjoavku Piritta Pietilä, Anne Kurkela ja Eeva-Liisa Rasmus leat lohkan mu dutkamuša giehtačállosa álgomuttuid ja nu dutkanplána lea veháziid mielde ovdánan ja ožžon dárkkit hámi. Pedagogihka doavttir Merja Paksuniemi ja Lappi universitehta doavttirgrádstipendiahtta Miia Rantala leat maiddáí lohkan dutkamuša čada iešguhtege muttus ja veahkehan earenoamážit loahpalaš veršuvnna oážžut dakkár hápmái, go lea sávahahti. Giitosat buohkaide didjiide!

Sámi allaskuvlla girjerájus, Ohcejoga gieldda girjerájus, Lappi ossodat ja Lappi universitehta girjerájus leat ámmátdáidduin ja jođánit veahkehan gávdnat dieđuid. Lean ožžon sin bokte maiddái hui jođánit atnui olgo-riikkas dahje gáiddusluoikkahussan álgoálbmogiidda guoskevaš girjjiid.

Lean beassan iežan bearraša bokte heivvolaččat vásihit sámi áige-, báike- ja diehtoáddejumi máŋggalágan beliid, ja nuppe dáfus ožžon dan bokte oainnuid mo daid sáhtášii heivehit institutionála bajásgeassimii. Dutkamuša oažžun loahpalaš hápmái lea gáibidan, ahte eallima ordne dihto áigái earáláhkai go muđui. Giittáŋge ahte lean ožžon veahki dáikko bokte iežan áhčis Ville-Ásllagis, iežan sogas ja eará oahppásiin. Vieljaidan Ovlá, Pedara, Asla sihke su guoimmi Linda ja bártni Ánte Sámmola ahte oabbán Pireta hálida giitit somás bottuin ruoktobáikkisteamet Ohcejogas. Mu isida sohka lea veahkehan maiddái olu iešguhtege muttus, vai lean beassan iežan dutkiámmáha čađahit. Dál mu nieiddaš Ibbá Risten Elle ii dárbbáš vuordit šat, go eadni lea dutkanmátkkis dahje gárvemin dutkančállosa. Iežan isida Beahká hálidan giitit váimmolaččat, go lea dorjon mu dutkanprošeavtta ektui.

Bealdovuomis čakčamánuš 2010  
Ville Ásllat Piggá





## Esipuhe

Kiitän työpaikkaani Saamelaista korkeakoulua Norjan Koutokeinossa saamastani tuesta. Osallistuin professori Vuokko Hirvosen innoittamana hänen johtamaansa ensimmäiseen saamelaisen opetus suunnitelman arviointiprosessiin vuonna 2001. Tutkijan urani voisi sanoa saaneen tästä alkunsa, mutta myös silloisen Saamelaisen korkeakoulun rehtorin Asta Balton kannustamana. Myöhemmin professori Vuokko Hirvonen johti *Čálagiedat*-ryhmää (Kirjoittavat kädet), joka tuotti saamenkielisiä artikkeleita saamelaisten kasvatuksellisista erityiskysymyksistä. Tässä ryhmässä saamelaiskasvatuksen moninaiset kysymykset nousivat esiin ja tarkentui-  
vat myös omaan tutkimukseeni. Osoitan kiitokset tämän ryhmän vetäjälle professori Vuokko Hirvoselle sekä ryhmän jäsenille Aimo Aikiolle, Asta Baltolle, Jan Henry Keskitalolle, Ylva Jannok-Nuttille, Kristine Nystadille, Mai-Britt Utsille, Rauna Triumfille, Elisabeth Utsi-Gaupille, Liv Østmolle, Lisa Baalille ja Heidi Kitille.

Saamelaisen korkeakoulun esimiehet ovat tukeneet tutkimukseni tekemistä monin eri tavoin. Olen voinut käydä useiden muiden kollegoiden kanssa varsin hedelmällisiä keskusteluita tutkimuksen eri teemoista. Saamelaisen korkeakoulun tohtoristipendiaatit ovat koko tutkimusprosessin ajan toimineet mainiona vertaisryhmänä. Olemme käsitelleet saamenkielisen opetuksen aihealueita niin epävirallisissa työpajoissamme kuin sosiaalisen median mahdollistaman keskustelun avulla.

Erityiskiitokset kuuluvat kaikille niille tutkimukseeni osallistuneille saamelaisen hallintoalueen peruskoulujen saamelaisopettajille, koulujen johtajille ja saamelaiskoulujen oppilaille ja vanhemmille, jotka avasivat koulun arjen minulle ja näin mahdollistivat tämän tutkimuksen tekemisen. Saamelaisten koulutuksen erityiskysymykset ovat olleet erittäin mielenkiintoinen ja haastava aihe, joka tarjoaa laajan kehittämisalueen tulevaisuudessa. Koulutuksen itsemääräämisoikeuden toteutumisen voi nähdä ehdoksi sille, että saamelaisten koulutusasiat pääsisivät tulevaisuudessa kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla.

Kiitän niitä peruskoulun opettajia, jotka ovat lukeneet käsikirjoitukseni läpi ja tarjonneet korjausehdotuksia. Olen saanut myös tärkeää palautetta Saamelaisen korkeakoulun opettajaopiskelijoilta. Olen kokenut tärkeäksi, että olen saanut ikään kuin testata havaintoni käytännössä opetustyöni yhteydessä. Kiitän myös niitä saamelaisopettajia, joiden kanssa olen voinut kommunikoida tutkimukseni teemoista ja tuloksista esimerkiksi Saamelaisen korkeakoulun järjestämissä koulutusprojekteissa ja konferensseissa, joissa olen päässyt luennoimaan tutkimusprosessini aikana. Pidän tällaisia kokemuksia ja palautetta tärkeinä toisaalta tutkimuksen onnistumisen kannalta, mutta myös sen vuoksi, että tutkimuksen tuloksia voisi soveltaa saamelaisten kasvatustilanteiden parissa työskentelevien kentällä.

Tutkimukseeni olen saanut taloudellista tukea Saamelaiselta korkeakoululta, Kordelinin rahastosta ja Lapin rahastosta. Olin Saamelaisen korkeakoulun tohtoristipendiaattina vuosina 2005–2008.

Kiitän ohjaajaani Lapin yliopiston professoria Kaarina Määttäa tärkeästä tuesta ohjausprosessin eri vaiheissa. Kaikenlaisiin tutkimukseen liittyviin ongelmiin on löytynyt ratkaisu yhteistuumin. Jatkokoulutusryhmässä olen oppinut paljon sekä saanut kannustusta ja jaksanut hyvien esimerkkien ja tarkentavien huomioiden voimalla saattaa tutkimukseni loppuun.

Kiitän väitöskirjani esitarkastajia dosentti KT Tuula Merisuo-Stormia Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksiköstä ja yliopistonlehtori KT Soila Judén-Tupakkaa Helsingin yliopistosta esitarkastuksessa saamistani tärkeistä kommentteista, joiden avulla tutkimukseni on voinut edelleen edistyä.

Väitöskirjani kieliasun on ansiokkaasti tarkistanut Matti Kukkonen. Englanninkielisen abstraktin on tarkistanut Kaija Anttonen, saamenkielisen abstraktin tarkisti Maren Palismaa. Koska kirjoitin tutkimustani ja hankin sen aineiston usealla kielellä – ja koska tutkimus tehtiin Norjassa jatko-opintopaikan ollessa Suomessa –, oli haasteellista löytää suomeksi termejä, joiden käyttöympäristö on saamenkielinen ja norjankielinen koulumaailma Norjassa.

Tutkimus ilmestyy Saamelaisen korkeakoulun Diedut-julkaisusarjassa. Taiton on tehnyt Minna Saastamoinen. Kirjan kannen on suunnitellut

Carl-Johan Utsi. Julkaisusarjan toimituskunnassa ovat toimineet Gunvor Guttorm ja Johan Isak Siri. Kiitän koko työryhmää antoisasta ja onnistuneesta prosessista.

Myös useat muut henkilöt ovat auttaneet tutkimukseni eri vaiheissa. Kasvatustieteen kysymyksiin paneutunut jatkokoulutettavien tutkimusryhmä Piritta Pietilä, Anne Kurkela ja Eeva-Liisa Rasmus ovat lukeneet tutkimukseni alkuvaiheita ja sitä kautta tutkimusrunko on muotoutunut tämän ryhmän tarjoaman korvaamattoman avun voimalla. Kasvatustieteen tohtori Merja Paksuniemi ja Lapin yliopiston jatkokoulutettava Miia Rantala ovat myös lukeneet työni eri vaiheita ja paneutuneet erityisesti lopulliseen käsikirjoitukseen tarjoten tarkentavia huomioita tarjoten aina toimivia ratkaisuja erinäisiin tutkimusprosessissa ilmenneisiin ongelmiin. Kiitos teille kaikille!

Saamelaisen korkeakoulun kirjasto, Utsjoen kunnan kirjasto, Lapin Maakuntakirjaston Lappi-osasto ja Lapin yliopiston kirjasto ovat palvelleet asiantuntevasti ja nopeasti. Olen myös saanut käyttööni alkuperäiskansojen koulutuskysymyksiin liittyviä teoksia erittäin nopeasti ulkomailta asti joko kaukolainana tai niin, että kirjastot ovat hankkineet niitä kokoelmiinsa.

Elinpiirini on tarjonnut mainiot puitteet kokea tutkijana käytännössä saamelaisen aika-, paikka- ja tietokäsityksen moninaiset piirteet – ja toisaalta sen sovittamisen haasteet institutionaaliseen kasvatukseen kulttuurin kantajan ominaisuudessa ja saamelaisen kasvatuksen parissa työskentelevänä. Tutkimuksen saattaminen lopulliseen muotoonsa vaati elämäntilanteeseen liittyviä erityisjärjestelyitä, ja tässä kiitän isääni Aslak Järvensivua, sukuaani, lähipiiriäni ja tuttaviani tuesta. Veljiäni Oulaa, Pedaria, Aslaa ja hänen puolisoaan Lindaa ja poikaansa Ánte Sámmolia sekä siskoani Piretiä kiitän hetkistä kotipaikkakunnallani Utsjoella. Keskitalon perhepiiri on elänyt mukana tutkijan arjessa ja auttanut monissa arkielämän käytännön asioissa; haluan kiittää teitä kaikkia myötäelämisestä. Tyttäreni Ibbá Risten Elle ei tarvitse enää odotella äitiä palaavaksi kotiin kenttätutkimusmatkalta tämän tutkimusprojektin takia. Aviomiestäni Pekka Keskitaloa kiitän lämpimästi tuesta tutkimustani kohtaan.

Peltovuomassa syyskuussa 2010  
Ville Ásllat Piggá – Piggá Keskitalo



## Sisällys

Čoahkkáigeassu	15
Tiivistelmä	17
Abstract	19
<b>1 JOHDANTO</b>	21
1.1 Aihevalinnan taustaa	21
1.2 Keskeiset käsitteet	23
1.3 Tutkimuksen etenemisen vaiheet	31
<b>2 SAAMELAISOPETUSTA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT</b>	34
2.1 Saamelaisopetuksen historia	34
2.2 Saamelaiset alkuperäiskansana ja Norjan saamelaispolitiikka	37
2.3 Saamelaiskoulu järjestelmänä	41
2.4 Saamelaisopetussuunnitelman kehitys	42
2.5 Saamelaisopetussuunnitelman sisältö	46
<b>3 SAAMELAISOPETUKSEN KESKEISET PIIRTEET</b>	52
3.1 Koulun aika-, paikka- ja tietokäsitys	52
3.2 Alkuperäiskansojen koulutus ja kulttuurisensitiivinen opetus	55
3.3 Koulukulttuuri muutoksessa	58
3.4 Koulukulttuuri tutkimuskohteena	61
3.4.1 Koulun muuttamisen haaste	61
3.4.2 Opetuksen tutkimus	66
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT</b>	74
<b>5 EMPIIRISET VALINNAT</b>	77
5.1 Tutkimuksen kasvatusantropologinen sovellus	77
5.2 Etnografia tutkimusmenetelmänä	82
5.3 Saamelaiskoulua tutkimassa	84
5.4 Kouluetnografinen aineisto ja kyselylomaketutkimus	88
5.4.1 Tutkimusaineiston yleisluonnehdinta	88
5.4.2 Tutkimushenkilöt ja -koulut	89
5.4.3 Haastattelut ja observointi	91
5.4.4 Reformi 97S:n kyselylomakkeet	93
5.5 Tutkimuksen aineiston analysointi	95
<b>6 SAAMELAISOPETUKSEN LUOKKAHUONEKULTTUURI</b>	98
6.1 Koulun tila- ja paikkakäsitys käytännössä	98
6.1.1 Visuaalinen oppimisympäristö	98
6.1.2 Luokkahuoneiden fyysinen muoto	101
6.1.3 Koulun sijainti	108

6.2	Lukujärjestysmallit	110
6.2.1	Käytössä olevat lukujärjestykset	110
6.2.2	Opettajien tyytyväisyys käytettäviin lukujärjestysmalleihin	113
6.3	Työtavat	116
6.3.1	Projektityöskentely	116
6.3.2	Teematyöskentely	119
6.3.3	Leikki	130
6.3.4	Aine- ja luokkarajat ylittävä yhteistyö	133
6.3.5	Oppikirjat ja tietotekniikka opetuksessa	140
6.3.6	Paikallisten resurssien käyttö opetuksessa	150
<b>7</b>	<b>SAAMELAISOPETUKSEN KIELELLISET ERITYISPIIRTEET</b>	156
7.1	Saamen kielen asema suhteessa norjan kieleen	156
7.2	Kirjainmallit	161
7.3	Oppilaiden kielelliset kotitaustat	164
7.4	Käsitteiden kehittäminen	172
<b>8</b>	<b>SAAMELAISOPETUKSEN KULTTUURISET ERITYISPIIRTEET</b>	175
8.1	Koulun rituaalit	175
8.2	Opetuksen onnistuminen ja kehittäminen	190
8.3	Oppilaiden näkemyksiä opetuksen organisoimisesta	206
<b>9</b>	<b>KOKOAVA TARKASTELU KOULUKULTTUURIN JA SAAMELAISKULTTUURIN KOHTAAMISESTA</b>	212
9.1	Sosialisaatio ja enkulturaatio	212
9.2	Saamelainen aika-, paikka- ja tietokäsitys	218
<b>10</b>	<b>TUTKIJAN PAIKANTUMINEN</b>	221
<b>11</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	232
11.1	Saamelaiskoulututkimus operoimista rajoilla	232
11.2	Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyys törmäyskurssilla	233
11.3	Saamelaiskoulu liminaalivaiheessa	237
11.4	Saamelaiskoulun oppimisympäristön muuttaminen	240
11.5	Saamelaisopetuksen kielelliset haasteet	241
11.6	Saamelaiskoulun kehittämisen avainkysymykset	244
11.7	Inklusio ja valta	248
11.8	Dekolonisaatio tavoitteena	249
11.9	Loppusanat	253
	<b>LÄHDELUETTELO</b>	255
	<b>LIITTEET</b>	289

# Čoahkkáigeassu

## Sámeskuvlla kultursensitiivavuoda guorahallan pedagogalaš antropologija vehkiin

Nákkosgirji: Lappi universiteahtta

Dán pedagogalaš antropologalaš dutkamušas guorahallo Norgga beale sámeskuvlla kultuvrralaš vuolggasadji. Dutkojuvvo, mo oahpahas geavattlaččat lágiduvvo, ja mo sámi oahpahas lihkestuvvá ja makkár hástalusat das leat go geahččá kultursensitiivvalaš oaidninvuogis. Dutkamuš lea skuvla-etnografija, man dutkanmateriálat leat jearahallanskovit, áiccadeamit, jearahallamat, oahppiid teavsttat, skuvllaid dokumeanttat ja dutki beaivegirji. Dutkamis leat fárus 15 Norgga beale sámeskuvlla oahpaheaddji ja sin oahppit mánáidskuvllas, gaskadásis ja nuoraidskuvladásis. Oahpaheaddjit barget sáme- ja dárogielat luohkáin.

Dutkamuš gullá skuvlakultuvrra dutkamii. Anton Hoëm sosialiseren-teoriija ja John Goodlad bargojoavkku oahppoplánateoriija bokte guorahallo, leago sámeskuvla kultursensitiivvalaš. Dutkanmateriála čájeha ahte oarjemáilmmi skuvlakultuvra hálddaša sámeskuvllaid oahpahusa. Dát jurddaboáduš lea spirálalaččat oktavuodas sámiid deaivvadan assimileremii, váldeoktavuodaide ja sosialiserenprosessii. Skuvlla vuohki organiseret oahpahusa lea seamma láhkai oktavuodas skuvlla historjjálaš bargui, dasa makkár organisašuvdna skuvla lea ja makkár vuolggasajis sámeskuvllain lea vejolaš organiseret oahpahusa.

Váldohástalus dán dutkamuša mielde lea, ahte sosialiseren-teoriija báhcá váilevažžan, dannego skuvla sosialisere vuolggasajistis servodahkii. Sámivuoda enkultureren orru leamen hástalus. Dát čuolbma čuožžila ovdamearkan dan dihtii, go oahppoplána oasis oppaláččat eai enkultureredoarvái bures. Gaskkusteaddji ráhkadusat dárbbášuvvojit, vai mikrodási oahpahas ja oahppan lihkestuvašedje nu bures go vejolaš. Sámi máilmmegovva ja sápmelaš árvvut galggašedje loktejuvvot oahpahasas guovddáži

– maddái oahppoplána dásis: sámi áige-, báike- ja diehtoáddejupmi galggašedje boahtit buorebut ovdan skuvlla sisdoaluin ja organiseremis. Sámeoahpahusa berrešii organiseret rabas oahppanberrasa vuodul. Dát dagašii vejolažžan sámegeala ealáskahttima buorebut go ovdal, jus sámi vuolggasadji livččii sihkkarastojuvvon buot skuvlendásiin. Sámiin lassin berrešii leat nannoset iešmearrideapmi ovdamearkan oahppoplána barggus ja skuvlalágaid oktavuodas.

Čoavddasánit: Sámeskuvla, pedagogalaš antropologijja, skuvlaetnografijja, skuvlakultuvra, kultursensitiivvalášvuohta, sosialiseren, enkultureren, gaskkusteaddji ráhkadusat, inkluderen, oahpahusa organiseren



## Tiivistelmä

### **Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin**

Väitöskirja: Lapin yliopisto

Tämä tutkimus käsittelee Norjan saamelaiskoulujen opetusta. Kiinnostuksen kohteena ovat saamelaisopetuksen luokkahuonekulttuuri sekä sen kielelliset ja kulttuuriset erityispiirteet. Niitä selvitetään kasvatusantropologian keinoin. Tarkastelu suuntautuu myös siihen, miten saamelaisopetus käytännössä järjestetään, miten se onnistuu ja millaisia haasteita se kohtaa kulttuurisensitiivisesti tarkasteltuna. Tutkimuksen ydin kietoutuu kysymykseen alkuperäiskansan asemasta, kielestä ja kulttuurista koulutuksessa.

Tutkimus on kouluetnografiaa, jonka aineistona ovat kyselylomakkeet (N=108), observoinnit (kuusi koulua), opettajien haastattelut (N=15), oppilaiden tekstit, koulun dokumentit sekä tutkijan kenttäpäiväkirjat. Tutkimushenkilöt ovat Norjan saamelaiskoulun opettajia ja heidän oppilaitaan peruskoulun lastenkoulutasolta, keskitasolta ja nuorisokoulutasolta. Opettajat opettavat saamen- tai norjankielisissä luokissa.

Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä tarkastellaan Anton Hoëmin sosialisaatioteorian ja John Goodladin työryhmän opetussuunnitelmateorian kautta. Tutkimus sijoittuu koulukulttuurin tutkimuksen kentälle. Tutkimusaineisto osoittaa, että länsimainen koulukulttuuri hallitsee saamelaiskoulujen opetusta, ja se on spiraalimaisesti yhteydessä saamelaisen kohtaamaan assimilaatioon, valtayhteyksiin ja sosialisaatioprosessiin. Koulun tapa organisoida opetus juontuu koulun historialliseen tehtävään, siihen, millainen organisaatio koulu on ja millaisista lähtökohdista saamelaiskouluilla on mahdollisuus toteuttaa opetuksensa.

Tutkimus osoittaa, että saamelaiskoulun sosialisaatiotehtävä jää vajaaksi: koulu sosiaalistaa edelleen valtayhteiskuntaan. Saamelaiskulttuurin

enkulturaatio osoittautuu haasteelliseksi eritoten sen vuoksi, että saamelaisopetussuunnitelman osat ja sen toteutuminen opetuksessa eivät enkulturoi saamelaissisältöihin. Jos välittäviä rakenteita vahvistetaan, mikrotason opetus ja oppiminen voisivat onnistua nykyistä paremmin. Saamelainen maailmankuva ja saamelaiset arvot tulisi nostaa opetuksessa keskeiseksi lähtökohdaksi – myös opetussuunnitelman tasolla: saamelaisen aika-, paikka- ja tietokäsityksen tulisi saada riittävän painoarvon opetuksessa. Saamelaiskoulun opetus tulisikin järjestää avoimeen oppimisympäristöajatteluun pohjautuen. Tämä mahdollistaisi myös saamen kielen revitalisaation aiempaa paremmin. Saamelaisten tulisi saada vahvempi itsemääräämisoikeus esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä ja koululaeissa.

Avainsanat: Saamelaiskoulu, kasvatustantropologia, kouluetnografia, koulukulttuuri, kulttuurisensitiivisyys, socialisaatio, enkulturaatio, välittävät rakenteet, inklusio, opetusjärjestelyt

## **Abstract**

### **Cultural Sensitivity In The Sámi School Through Educational Anthropology**

Doctoral Thesis: University of Lapland

This study deals with Sámi education in the Norwegian Sámi schools. The focus is on the classroom practices and the linguistic and cultural characteristics of Sámi education. The approach is that of educational anthropology. The study also examines how teaching is arranged in practice, how it succeeds, and what kind of challenges it faces from the point of view of cultural sensitivity. The core of the study is intertwined with issues concerning the status, language and culture of indigenous peoples.

The study is a school ethnography, the research material of which comprises questionnaires (N=108), observations (six schools), teachers' interviews (N=15), texts written by pupils, school documents, and the researcher's field diaries. The participants of the study are teachers in the Norwegian Sámi School and their pupils in the primary and lower secondary levels of the school. The teachers teach Sámi- or Norwegian-speaking classes.

This study examines the cultural sensitivity of the Sámi School through the socialisation theory of Anton Hoëm and the curriculum theory of John Goodlad's Working Group. It is part of research on school culture. The study material shows that the ways of the Western School dominate instruction in Sámi schools and is spirally connected with the assimilation, power relations and socialisation process that the Sámi have experienced. The way in which the school organises the teaching is connected with the historical task of the school, with the nature of the school as an organisation, and with the conditions in which Sámi schools provide their instruction.

This study shows that the Sámi School does not fulfil its socialisation task: it socialises into mainstream society. From the point of view of Sámi culture,

enculturation is a challenge, especially because the Sámi curriculum and its implementation in instruction do not enculturate pupils into Sámi culture. Through strengthening mediating structures, it might be possible to succeed better with micro-level teaching and learning than at present. The Sámi world-view and Sámi values should occupy a central position in teaching but also in the curriculum. Furthermore, the school should, to a sufficient extent, focus on the Sámi views of time, place and knowledge. Therefore, teaching should be organised according to the principles of open learning environments in the Sámi School. This would also enhance the revitalisation of the Sámi language. The self-determination of the Sámi people in, for example, drawing up the curricula and in connection with school statutes should be strengthened.

Keywords: Sámi school, educational anthropology, school ethnography, school culture, cultural sensitivity, socialisation, enculturation, mediating structures, inclusion, teaching arrangements

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Aihevalinnan taustaa

Saamelaiskirjailija Johan Turi (1979/1910<sup>1</sup>, 34) kuvailee 1900-luvun alku-puolen tilannetta, jolloin saamelaiset joutuivat sosiaalistumaan koulun arvoihin:

*Viisivuotiset koulut ovat hyviä köyhille saamelaisille, koska lapset saavat olla koulussa sen ajan jolloin heistä ei ole vielä siihen että tekisivät työtä ruokansa eteen. Ja on sekin hyvä, että lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ja laskemaan, niin etteivät heitä pääse joka paikassa petkuttamaan kauppiaat ja lantalaiset, jotka ovat ennen aikaan niin paljon pettäneet tilinpidossa ja juottamalla ihmisiä. Mutta turmelee se vain koulu Lapin lapsia, ne saavat kyllä hyvää oppia, mutta samalla ne oppivat paljon turhaa. Pahinta on se, että he saavat kovasti lantalaisluontoa: he joutuvat parhaaksi oppi-ikäksi pois saamelaisten keskuudesta ja niin he oppivat vain lantalaiselämää, kun taas saamelaisten elämää he eivät opi edes tuntemaan. Ja luonne muuttuu niin ikään, saamelainen luonne katoaa ja lantalaisen luonne tulee sijaan. Ja monet kruunun koulun lapsista ovat rintavikaisia. Mutta koska saamelaisten omissa kodissa ei ole kouluja, he joutuvat panemaan lapsensa sinne, missä on kouluja, vaikka ei se tunnukaan hyvältä.*

Turin kirjoituksen voi ymmärtää kritiikkinä koulujärjestelmää kohtaan, vaikka samalla koulutus mainitaankin tärkeänä tekijänä modernisoituvassa ja moninaistuvassa maailmassa. Turi viittaa myös koulun osallisuuteen saamelaisten kolonisoimiseksi. Hänen näkemyksensä on innostanut minua etsimään vastausta siihen, miten koulu on sovitettu saamelaislasten tarpeisiin. Turin kirjoituksen perusteella voi pohtia vallitsevan koulujärjestelmän ja pedagogiikan tarkoituksenmukaisuutta. Keskeistä on kysyä, ovatko saamelaiskoulun opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt kulttuurisensitiivisiä.

---

1 Turi on kirjoittanut tekstinsä juuri ennen aikaa, jolloin Ruotsin puolen saamelaiset haluttiin koota niin sanottuihin kotakouluihin uuden koulureformin vuoksi vuonna 1913 (ks. Winsa 2000, 133).

Alkuperäiskansojen koulutukseen perehtyneiden kasvatustieteilijöiden Darnellin ja Hoëmin mukaan koulu muistuttaa järjestelmältään tehdasta, jossa kliininen tuotos sylkäistään mahdollisimman nopeasti ulos ja jonka arvot ovat sidottuja länsimaiseen tuotantotalouteen. He eivät kuitenkaan pidä suurimpana ongelmana sitä, miten vanhat perinteet saataisiin kukoistamaan, tai sitä, miten tehdasmalli purettaisiin. Heidän mukaansa haasteena on se, miten alkuperäiskansojen ja länsimaisten kulttuurien parhaimmat puolet saataisiin yhdistettyä. Mallin tulisi lisäksi sopia paikallisiin tarpeisiin ja tukea alkuperäiskansojen omaa kulttuuria. He kysyvätkin, mitä muutoksessa olevien yhteiskuntien tarpeisiin soveltuvia hyviä vaihtoehtoisia malleja voisi löytyä yhdistämään länsimainen koulujärjestelmä ja perinteinen alkuperäiskansojen kasvatusjärjestelmä. (Darnell & Hoëm 1996, 143–144.) Formaalin koulutuksen järjestämisen vaikeutena on vastata sekä alkuperäiskansojen tarpeisiin että yleisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin. Keskeiseksi ongelmaksi nousee käyttökelpoisen traditionaalisen ja välttämättömän modernin tietoaineksen tasapainottaminen koulutuksen sisällössä ja työrytmissä (Pääkkönen 1995, 100–101).

Darnellin ja Hoëmin mukaan koulua kehitettäessä on kiinnitettävä huomiota koulujen autoritäärisen organisaatio-, hallinnointi- ja kontrollimuotoon, opetussuunnitelmaan, opetuskieleen, opettajien koulutukseen ja oppilaiden osallistumiseen. Koulu organisaationa ja järjestelmänä on ollut ja on edelleen raskas. Darnell ja Hoëm painottavat, että koulun tulisi paremmin vastata alkuperäiskansojen tarpeisiin. Koska aiemmin koulutusväylänä oli kirkko, sen vaikutuksena koulussa on säilynyt hierarkkinen, byrokraattinen järjestelmä. Tätä järjestystä kuvaa ylhäältä alas tapahtuva autoritaarinen johtaminen. Kouluviranomaiset määräävät, miten tehdään, eikä itse koululuokassa ole enää paljon tehtävissä. Kuitenkin juuri tällä tasolla tiedettäisiin parhaiten, mitkä ovat paikalliset olot. Tehdasmallia voi kritisoida myös siitä, ettei se anna oppilaille tilaisuuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Darnell & Hoëm 1996, 57, 138–140.)

Hyvä opetus saa aikaan oppimista, ja opetussuunnitelman mukaan oppilaiden on tärkeintä oppia oppimaan (10-jagi vuoddoskuvlla sámii oahppoplánat 1997; Boström 2001, 11). Tuon tässä tutkimuksessa esille opettajien näkemyksiä saamelaisopetussuunnitelman toteutumisesta. Tarkastelen, mitkä saamelaisopetukseen liittyvät seikat toimivat opettajien näkemyksen mukaan hyvin ja mitkä ovat haastavia opetuksen toteutuksessa, kulttuuri-

sensitiivisessä valossa. Tällöin tutkin myös sitä, millä tavalla opettajat organisoivat ja toteuttavat opetusta saamelaiskoulussa.

Olen toiminut saamenkielisen opettajakoulutuksen lehtorina Saamelaisessa korkeakoulussa Norjan Koutokeinossa vuodesta 1999 lähtien. Tätä kautta olen seurannut saamelaiskoulutuksen kehittymistä ja erityispiirteitä lastentarhatasolta korkeakouluopetukseen saakka. Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseen syntyi saamelaisen opetussuunnitelma-arviointitutkimuksen prosessien aikana, jotka aloitettiin vuonna 2000. Olin myös tässä projektissa tutkijana vuonna 2001. Keskityin omassa saamelaisopetussuunnitelman tutkimusosuudessa tarkastelemaan saamelaiskoulun opetusjärjestelyitä peruskoulussa Norjan saamen kielen hallintoalueella. Lipkan tutkimusryhmän vierailu Alaskasta saamelaisen opetussuunnitelman arviointityöhön osallistuneiden tutkijoiden työpajassa sai minut innostumaan kulttuurisensitiivisistä opetusjärjestelyistä. Saamelaisessa korkeakoulussa aloitettiin koulutuksen kehittämistoimet samaan aikaan.

## 1.2 Keskeiset käsitteet

Tutkimukseni käsittelee saamelaisopetuksen toteutumista ja merkitystä saamelaiskouluissa Norjan saamen kielen hallintoalueella tietyistä rajoista käsin. Tutkimuksessani tärkeitä käsitteitä ja ilmiöitä ovat kasvatustutkimus, saamelaiskoulu, saamelaisopetussuunnitelma, kulttuurisensitiivisyys, inklusio, koulukulttuuri, enkulturaatio, sosialisatio, välittävät rakenteet ja opetusjärjestelyt. Tutkimuksen keskiössä on saamelaisen ja länsimaisen ajattelun kohtaaminen saamelaiskoulun kontekstissa. Pitäydyn tulkinnoissani keräämässäni aineistossa ja rakennan tulkintakontekstia eri teorioista.

Tämän tutkimuksen teoriat rajautuvat opetussuunnitelmakäsitteen (Goodlad, Klein & Tye 1979) ja koulukulttuurin (Bishop & Glynn 1999; Cuban 1993/1984; Schein 1987) varaan. Tutkimukseni yläkäsitteitä ovat opetussuunnitelma ja koulukulttuuri, joiden määräämissä suuntaviivoissa opettaja toimii työssään. Empiiristä toteutusta määrittää kasvatustutkimus (Gibson 1997; Judén-Tupakka 2000a, 2000b, 2003; Kranich 2003; Pietilä 2006; Wulf 2002) ja saamelaisten ja alkuperäiskansojen kasvatustutkimus (Aikio 2007; Aikio-Puoskari 2001; Balto 1997a, 2008; Eggen 1997; Helander 2003; Hirvonen 2004/2003; Hoëm 2007; Høgmo

1989; Jannok Nutti 2007; Keskitalo 2003a, 2009; Kuokkanen 2000; Lipka, Mohatt & The Ciulistet Group 1998; Nystad 2003; Smith 1999; Storjord 2008). Rajaan tutkimukseni alkuperäiskansakontekstiin, eli en käsittele koulutuksen vähemmistökysymyksiä. Norja on ratifoinut ILO nr. 169 alkuperäiskansasopimuksen, ja Norja myös kohtelee juridisesti saamelaisia alkuperäiskansana. Alkuperäiskansojen rinnastaminen vähemmistöihin on nähty ongelmalliseksi, sillä sen katsotaan edustavan alkuperäiskansojen kannalta kolonialistista ajattelua. (Hakapää 2003, 177.)

### **Kasvatusantropologia**

Kasvatusantropologinen näkökulma määrittelee empiirisen tutkimukseni kehukset ja käsitteet. Tarkastelen saamelaiskoulua monimenetelmällisesti kasvatusantropologian keinoin. Kasvatusantropologisessa tutkimuksessa yhdistyvät kasvatustieteiden ja antropologian tutkimukselliset näkökulmat, menetelmät ja teoriaperinne. Tutkittava tieto ymmärretään historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneeksi. Lähestymistapa mahdollistaa tutkimuksen, jossa kulttuurista perintöä tarkastellaan sen omista lähtökohdista. Kasvatusantropologisen tutkimuksen kohteina ovat esimerkiksi kehitys, kasvatus, koulutus ja identiteetin rakentuminen väestön kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. (Hirsjärvi 1985, 73; Ogbu 1991, 7-8; Wulf 2002, 1–6.) Koulu nähdään antropologisesta näkökulmasta paikkana, jossa sukupolvien välinen kulttuurinen välittyminen on mahdollista (Spindler & Hammond 2000, 44). Tämä lähtökohta on mielenkiintoinen saamelaiskoulun näkökulmasta. Otan avuksi kasvatusantropologiset käsitteet enkulturaatio, rituaalit, transkulturaatio, *mis-en-scène*-termi ja liminaalisuus selittämään saamelaiskoulun ja saamelaisen opetussuunnitelman merkitystä.

Kasvatusantropologia keskittyy merkitysten tutkimiseen (Suoranta 1999, 135). Merkitykset jäsenyivät saamelaiskoulun päivittäisessä elämässä käsitteellistämällä kontekstia, jossa se toimii. Saamelaisopetussuunnitelman tutkiminen avaa saamelaiskoulun tilannetta. Merkitykset ja kulttuuriset suhteet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja tuovat esille myös valtakysymykset (Lehtonen 2004/1996, 23). Valtasuhteiden avaaminen ja vallan tarkastelu ovat alkuperäiskansadiskurssissa tärkeitä aiheita, kun tutkitaan saamelaiskoulun rajoituksia, järjestyksiä ja käytänteitä.



## Saamelaiskoulu ja saamelaisopetussuunnitelma

Viimeaikaisissa julkaisuissa on tuotu esille alkuperäiskansojen tutkimuksen epistemologisia sekä kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä erityiskysymyksiä (esim. Balto 2008; Hirvonen 2004/2003; Hoëm 2007; Kuokkanen 2007a; Smith 2005). Alkuperäiskansojen opetuksen ja koulutuksen tutkimukset eri puolilla maailmaa näyttävät tuovan esiin omaa tutkimustani koskettavia seikkoja (ks. Darnell & Hoëm 1996; Høgmo 1989; Kirkness 1992; Lillemyr & Søbstad 2004; Lipka ym. 1998; Smith 1999; Tompkins 1998; Vick-Westgate 2002). Kuokkasen (2000) mukaan alkuperäiskansojen koulutuksessa on tarve sellaiseen paradigman muutokseen, jossa koulun tietokäsitys ja tiedonhankintatavat muuttuvat alkuperäiskansoille ominaiseen kokonaisvaltaiseen suuntaan. Saamelaiskoulutukseen ja -kasvatukseen liittyneissä tutkimuksissa on käytetty kulttuurirelatiivista lähtökohtaa (esim. Balto 1997a; Hoëm 1978; Keskitalo 2003a; Nystad 2003; Storjord 2008), joka on suhteellisen vakiintunut tutkimuksellinen lähestymisnäkökulma Norjan puolella. Käsitteet tulevat kasvatustutkimuksesta ja näkökannan juuret ovat antropologiassa.

Saamelaiskouluksi määritellään koulut, joissa on ollut käytössä saamelaisopetussuunnitelma O97S (1997–2006) (10-jagi... 1997) ja *Máhttolokten*-opetussuunnitelma (Máhttodepartemeanta, Sámediggi & Oahpahusdirektoráhtta 2008) vuodesta 2007 lähtien. Saamelaisopetussuunnitelma on toiminnassa Norjan saamelaiskouluissa erityisesti saamen kielen hallintoalueella<sup>2</sup> (Liitekuvio 1), joka määritellään saamelaislaissa (Kommunal og regional departementet 1987). Saamelaisopetussuunnitelmaa voivat käyttää saamen kielen hallintoalueen ulkopuolella lisäksi myös muut koulut tarpeen mukaan. Näin ovat tehneet tietyt koulut Tromssan läänissä Målselvin (Málátvuopmi) ja Lavangenin (Loabát) kunnissa. Tämä tutkimus keskittyy saamen kielen hallintoalueen kuntiin. Saamelaisopetussuunnitelmaa noudattavat myös norjankieliset saamelaiskoulut. Saamelaiskouluja koskeekin kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus.

Tarkastelen tutkimuksessani saamelaisopetuksen toteutumista Norjan saamelaishallintoalueen kouluissa nojautuen vuosien 1997–2006 O97S-saamelaisopetussuunnitelmaan (10-jagi... 1997) ja vuodesta 2007 käytössä

2 Kaarasjoki (Kárášjohka/Karasjok), Koutokeino (Guovdageaidnu/Kautokeino), Uuniemi (Unjárga/Nesseby), Porsanki (Porsángu/Porsanger), Teno (Deatnu/Tana) ja Kaivuono (Gáivuotna/Kåfjord) sekä Tiitisvuono (Divttasvuotna/Tystfjord) uutena kuntana vuonna 2007. Tiitisvuono rajautuu tästä tutkimuksesta pois samoin kuin vuoden 2007 jälkeen saamen kielen hallintoalueeseen liitetyt kunnat.

olleeseen *Máhttolokten: Sámi oahppoplánabuvttus* (2008) -opetussuunnitelmaan. Kutsun *10-jagi vuodđoskuvlla sámi oahppoplánat 1997* -dokumenttia tutkimuksessani käytännöllisyyden vuoksi lyhenteellä O97S, ja O97S- ja *Máhttolokten*-opetussuunnitelmia yhteisellä käsitteellä saamelaisopetussuunnitelma. Olen tehnyt tällaisen valinnan sellaisissa tapauksissa, kun on ollut tarve puhua yhteisesti kummastakin opetussuunnitelmalaitoksesta. Muutoin käytän näiden opetussuunnitelmien omia nimiä O97S tai *Máhttolokten*.

Opetussuunnitelma on tutkimuskohteena moni-ilmeinen ja moniulotteinen ilmiö (Turunen 2008, 18). Amerikkalainen kasvatustieteilijä Goodlad työryhmineen jakaa opetussuunnitelman viiteen tasoon. Ensimmäinen, ideologinen opetussuunnitelma, koostuu yhteiskunnassa vallitsevista käsityksistä ja aaterakennelmista. Toinen, muodollinen opetussuunnitelma, ilmenee niissä virallisissa dokumenteissa, jotka määrittävät koulutusjärjestelmää. (Goodlad, Klein & Tye 1979, 60–64.) Tähän kuuluvat virallisen opetussuunnitelman tekstin lisäksi lait ja sopimukset, jotka koskevat koulua (Rønning 2002, 17). Kolmannessa, ymmärretyssä opetussuunnitelmassa, käy selville se, miten käyttäjät tulkitsevat ja käsittelevät muodollisen opetussuunnitelman tekstin. Neljänneksi toteutettu opetussuunnitelma näkyy koulun käytänteissä ja opettajien toiminnassa luokkahuoneissa. Viimeiseksi koettu opetussuunnitelma ilmentyy siinä, miten oppilaat sen kokevat. (Goodlad ym. 1979, 61–64.) Tässä tutkimuksessa virallisen, toteutetun ja koetun opetussuunnitelmatason välinen suhde nousee keskeiseksi tarkastelukohteeksi. Kahden jälkimmäisen voisi ymmärtää myös piilo-opetussuunnitelmaksi (ks. Broady 1991).

### **Kulttuurisensitiiviset opetusjärjestelyt**

Tarkasteluni kohdistuu siihen, miten kulttuurisensitiivisyys näkyy saamelaiskoulun opetussuunnitelmassa ja käytännön toiminnassa. Kulttuurisensitiivisessä koulussa oppilaiden tausta ja kokemukset ovat opetuksen lähtökohta (ks. Macfarlane 2004). Paikallisuus on koulutuksen järjestämisessä arvo, joka ottaa huomioon sukupuolen, yksilön, ryhmän ja etnisen taustan ja jota tuetaan myönteisellä tavalla. Koulun toiminta, oppisisällöt ja oppimateriaalit tukevat oppilaiden kokonaiskehitystä, ja tällöin myös saamelaisuus ja monikulttuurisuus ovat koulukäytänteiden normeja.

Tutkin kulttuurisensitiivisyyttä tarkastelemalla saamelaiskoulun luokkahuonekulttuuria ja opetusratkaisuja ajankäytön, fyysisen ympäristön, työtapojen sekä saamen kielen opetusnäkökulmien kautta. Norjan opetus-suunnitelmareformin arviointitutkimusten aikana vuosina 1997–2006 useat tutkimusprojektit paneutuivat työtapojen tutkimiseen (esim. Klette 2003; Lauhamaa 2003, 2004; Rønning 2002). Monet tutkijat ovat kritisoineet koulun tapaa organisoida opetusta (esim. Cuban 1993/1984; Illeris 1974; Montessori 1969/1936; Piaget 1978/1977; Øzerk 1999). Kritiikin perusteella koulun fyysistä organisointia, aikataulutusta ja käytettyjä työtapoja tulisi kehittää siten, että niillä olisi yhteys koulun aika-, paikka- ja tietokäsitykseen.

Saamelaiskoulun oppimisympäristöä tutkittaessa keskeisiä tarkastelun kohteita ovat leikki sekä teema- ja projektityöskentely, jotka olivat pakollisia työtapoja Norjan peruskoulussa O97S:n voimassaolon aikaan (ks. Øzerk 1999, 286). Myöhemmin tätä opetussuunnitelman suositusta lievennettiin asetuksen tasolla (Barne- og familiedepartementet 2002). Tutkin myös luokkahuoneen fyysistä organisointia ja luokkien lukujärjestyksiä sekä niiden yhtymäkohtia avoimeen malliin. Avoimet mallit perustuvat Freinet'n (1987/1969) ja Montessorin (1969/1936) ajatuksiin opetuksen organisoinnista. Avoimessa oppimisympäristössä pyritään optimaaliseen joustavuuteen ajassa, paikassa, työtavoissa, toteutustavoissa ja oppisisällöissä (Manninen & Pesonen 1997, 269).

### **Saamelainen koulukulttuuri kolonisaation värittämää**

Koululaitoksella on kirkon ohella merkittävä rooli alkuperäiskansojen kolonisaatiossa. Darnellin ja Hoëmin mukaan arktisten ja subarktisten alueiden alkuperäiskansojen ja formaalin koulutuksen suhteessa keskeinen prosessi on se, miten pohjoisten alueiden alkuperäiskansat ovat joutuneet läntisen kulttuurin ja koulutuksen alaisuuteen. Koska koulutus aiheuttaa muutosta, voidaan olettaa, että länsimainen koulutus on vaikuttanut alkuperäiskansojen yhteiskuntiin alueittain melko samalla tavoin. Tietyt alueet ovat olleet läntisen koulutuksen piirissä jo 300 vuotta, kun toiset ovat olleet vasta 40 vuotta. (Darnell & Hoëm 1996, 242–263.) Saamen kielen kirjakielen ja ensimmäisten saamenkielisten kirjojen synty on yhteydessä saamelaisopetuksen opetuksen historiaan ja uskonpuhdistukseen (ks. Kähkönen 1982).

Saamelainen koulukulttuuri on muotoutunut alkuperäiskansan ulkopuolelta tuoduista lähtökohdista, kuten saamelaisesta kouluhistoriasta voi päätellä. Valmiita saamelaiskoulumalleja, joissa kolonialismin vaikutus ei näkyisi, ei ole. Saamelaisten kolonisaatio tarkoittaa sitä, että heidät hajotettiin neljän maan alueelle valtion suvereniteetin seurauksena, ja kansallisvaltiot alkoivat hallinnoida saamelaisten elämää. Vähitellen saamelaisten oman hallintomuodon siidajärjestelmän itsemäärääminen hävisi. Pohjoismaisen kolonialismin olikin tarkoitus päättyä saamelaisten sulautumiseen. Kolonialismin taustalla on ajatus toiseudesta, joka oikeutti alkuperäiskansojen alistamisen: toiseus on hallinnoinut alkuperäiskansojen ja valtion välisiä suhteita tähän päivään asti. Kolonialismin tavoitteena oli myös hallinnoida aluetta ja tätä kautta hyötyä alueesta taloudellisesti sekä luonnonvarojen että työvoiman kautta. Kolonialismi vaikuttaa sen lisäksi siten, että se aiheuttaa alkuperäiskansojen sosiaalista alemmuutta suhteessa valtaväestöön. (Eriksen 2007, 6, 8, 37–45.) Kolonialismin vastaprosessi on dekolonisaatio, joka on läheisessä yhteydessä itsemääräämiskäsitteeseen (Dehyle & Swisher 1997; Kuokkanen 2009, 22–28). Dekolonisaatio tarkoittaa pitkän aikavälin prosessia, joka sisältää hallinnollisen, kulttuurisen, kielellisen ja psykologisen kolonialistisen vallan purkamisen (Smith 1999, 98).

Oppiminen, tietäminen ja opettaminen ovat sidoksissa toiseuden käsitteeseen – tiedostamattomalla ja sosiaalisen ja kulttuurisen kieltämisen kiertotien kautta. Toiseus ei puhu suoraan, vaan se korvautuu, siirtää paikaltaan tai luo unelmia, joita oppiminen ei voi käsitellä suoraan. Tiedostamaton toiseus ottaa epäsuorasti sijan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Se puhuu sivuhuomautusten, korvaamisen, kieltämisen, unohtamisen, torjumisen, pelon, häpeän ja hovin kautta. Toiseus peilaa sortavaa yhteiskuntaa ja kulttuuria, ja se ilmenee opettaja–oppilasvuorovaikutuksessa siten, että yksilöt toistavat makrotason käytänteitä institutionaalisessa kasvatustilanteessa. (Ellsworth 1997, 64.) Sen sijaan, että opettajat sopeuttaisivat oppijoita yhteiskunnan käytänteisiin, heidän tulisi ohjata oppilaita rikkomaan esimerkiksi sosiaalista luokkaa, sukupuolta tai etnisyyttä koskevia rajoja (hooks 2007/1994).

## Sosialisaatio ja enkulturaatio

Keskityn koulukulttuuria tutkiessani myös sosialisaation ja enkulturaation käsitteisiin. Sosialisaation ja enkulturaation käsitteiden erottaminen on tutkimuksessani välttämätöntä (ks. Lauhamaa, Rasmus & Judén-Tupakka 2006, 191). Kulttuurisensitiivisyyden taustaksi otan esiin saamelaisiin koulutuskysymyksiin laajasti perehtyneen Hoëmin näkemyksen sosialisaatiosta. Hän määrittelee sosialisaation prosessiksi, jossa yksilö kasvaa tietyn sosiaalisen järjestelmän jäseneksi. Tässä prosessissa mukana olevat vaikuttavat toinen toisiinsa. Esimerkiksi arvot, normit ja valmiudet siirtyvät yksilöihin sellaisessa tilassa ja lähtökohdassa, jota voi kutsua kulttuuriksi. Hoëm jakaa sosialisaation neljään osaan: vahvistava sosialisaatio, de-sosialisaatio, re-sosialisaatio ja ei-sosialisaatio (norjaksi ikke-sosialisering). Vahvistava sosialisaatio rakentaa yhteistä arvo- ja kiinnostuspohjaa kodin ja koulun välille. Tällöin aiempaa kotona tapahtunutta sosialisaatiota tuetaan, eli koulun sisältö vahvistaa oppilaiden identiteettiä. De-sosialisaatiossa aiempaa sosialisaatiota ei arvosteta, jolloin muodostuu arvokonflikti koulun ja kodin välille. Oppilaan identiteettiä ei tueta. Re-sosialisaatiossa vahvistava ja de-sosialisaatio yhdistyvät, jolloin tapahtuu uudenlaista sosialisaatiota. Ei-sosialisaatiossa arvopohja ei tue identiteetin rakentamista, ja silloin koulun sisältö jää vieraaksi. (Hoëm 1978, 72–78.)

Norjalainen kasvatustieteilijä Engen (1994) on laajentanut sosialisaation käsitettä ja esittänyt integroivan sosialisaation ajatuksen. Integraatio korostaa ongelmanratkaisun kohteena sekä yksilöä että ympäristöä (Naukkarinen 2003, 12). Integraatio viittaa laajasti koulutuksen yhteydessä paitsi itse tavoitteeseen myös siihen johtavaan kehitysprosessiin, ja siten kouluun kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia (Swain 2003, xiii). Integraatio haastaa kiinnittämään oppimisprosessissa huomiota ympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin, jotta ryhmä erilaisia ihmisiä voisi toimia mielekkäästi yhdessä (Emanuelsson 2001, 125–137). Integroivassa sosialisaatiossa monikulttuurisen ympäristön sekä vähemmistö- että enemmistökulttuuria edustavien oppilaiden taustat hyödynnetään ja otetaan huomioon. Koti ja koulu ovat kiinnostuneet yhteisistä asioista, ja näin ollen niiden välinen arvokonflikti on mahdollisimman pieni. Koulu ja kasvatus tukevat arvopohjaltaan oppilaiden identiteetin rakennusta ja laajentavat näkökulmia. Sen tuloksena aiempaa, oman kulttuurin sosialisaatiota tuetaan ja tuotetaan uutta sosialisaatiota. Aiempi ja uusi sosialisaatio toimivat tässä tapauksessa yhtä

aikaa. (Engen 1994, 160; ks. myös Øzerk 2006, 147.) Tässä socialisaation laajennetussa määritelmässä on koti keskiössä – ei kuitenkaan kulttuuri.

Socialisaatio on monipuolinen tapahtuma, ja siksi määritelmää on tärkeä testata tutkimuksen keinoin nykyisessä saamelaisperuskoulussa. Laajennan socialisaation käsitettä enkulturaation avulla, jotta kulttuurinen näkökulma tulisi koulutuksen käytänteisiin mukaan. Enkulturaatio on läpi elämän jatkuva prosessi, jossa kulttuurin ajattelutavat, käyttäytyminen ja arvot opitaan sekä siirretään esimerkiksi vanhimmilta kulttuurin kantajilta nuorille, tai toisinpäin (Judén-Tupakka 2003, 215). Enkulturaatiota on tutkittu monimutkaisissa yhteiskunnissa kulttuurisen transition ja sosiaalisen jatkuvuuden perustana. Enkulturaatioprosessissa henkilö omaksuu ajattelu- ja toimintamallit sekä tunteet, joista muotoutuu kulttuurinen järjestelmä. (Kneller 1966, 42.) Enkulturaatio laajentaa kulttuurin osuutta socialisaatioprosessissa.

### **Välittävät rakenteet**

Koulukulttuurin muutoksessa on kyse kulttuurisesta kohtaamisesta, jonka tarkasteluun soveltuvat välittävät rakenteet. Ne kuuluvat Nurmen ja Kontiaisen (1995, 68) malliin, jossa pohditaan oppimisen kulttuurista pohjaa ja kulttuurista konfliktia yksilön mikrokulttuurin ja sosiaalisen makrokulttuurin välillä. Välittävien rakenteiden tehtävänä on korjata kulttuurista konfliktia.

Sovellan tässä tutkimuksessa mallia saamelaiskoulukontekstiin ja korostan koulun socialisaation ja enkulturaation välistä konfliktia. Kuvaan välittäviä rakenteita socialisaation ja enkulturaation käsittein sekä analysoin, mitkä tekijät voivat toimia välittävinä rakenteina yhteiskuntaan sosiaalistumisessa ja omaan kulttuuriin enkulturoitumisessa. Välittävien rakenteiden tarkoituksena on yhdistää saamelainen maailmankuva ja länsimainen koulukulttuuri sekä välttää kulttuurinen yhteentörmäys saamelaiskoulussa.

### **Inklusio**

Selvitän myös, onko saamelaisopetuksen toteuttamisella yhtymäkohtia inklusion periaatteeseen. Inklusion periaatteella viitataan saamelaisen opetussuunnitelman tehtävään toimia monikulttuuristen kontekstien

ohjaavana dokumenttina saamelaiskoulussa. Selvitän inklusion toteutumista tutkimalla opetuksen organisointia ja oppimisympäristöä. Saamelaisopetussuunnitelma korostaa, että oppilaiden on oltava oppimistapahtumassa keskipisteessä ja että paikallinen kulttuuri on läsnä opetettavissa kokonaisuuksissa. Myös oppilaan oppimista ja aktiivisuutta painotetaan. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että käytetään oppilaskeskeisiä työtapoja. Jotta tämä olisi mahdollista, oppimisen organisoinnin yhteydessä on huomioitava asioita, joilla opetusta voitaisiin helposti muuttaa. Vaikka tutkimukseni kohdistuu opetuksen organisointiin, painotan, että opetus on väylä oppimiseen – koska oppiminen on koulussa keskeisintä. Norjalaisen koulun pääpiirre on yhtenäiskoulun idea (Morken 2009, 159–160). Sosiaalisuus, hyvinvointi, tasa-arvo ja moninaisuus ovat yhteisöllisyyden lisäksi tärkeitä puolia, joita kohti yhtenäiskoulun tulee pyrkiä.

Inklusioon pyrkivä opetus sisältää Lakkalan (2008, 219) mukaan joustavan opetussuunnitelman, erilaiset tehtävät ja tuotokset, useanlaiset ohjaustavat, yhteistoiminnallisen opetuksen sekä osallisuuden oppimisyhteisössä. Inklusiivinen kasvatus on ihmisoikeudellinen ajattelutapa, jossa koulutuksen tehtäväksi aiempaa voimakkaammin asetetaan tasa-arvoisuuden vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Inklusiivista kasvatusta on vaikea analysoida ilman käytännön kontekstia. Inklusiivinen ajattelu kyseenalaistaa koko perinteisen koulukulttuurin ja vaatii siltä siten merkittäviä muutoksia. (Rautaheimo 2004, 2, 5.)

Saamelaisopetussuunnitelman ideologian mukainen inklusoivan koulun periaate ja sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvan oppimisen päämäärä voidaan saavuttaa kollektiivisilla keinoilla kehittämällä oppimisympäristöä ja koulukulttuuria rakenteellisesti. Pedagogisten käytäntöjen uudelleenarviointi on tärkeää, jotta inklusiivinen opetus olisi mahdollista (Lillejord 2004, 94–96, 101; Nes 2004).

### **1.3 Tutkimuksen etenemisen vaiheet**

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta osasta, joista toinen on hankittu Saamelaisen korkeakoulun saamelaisen opetussuunnitelman Reformi 97S-arviointihankkeen yhteydessä vuonna 2001. Norjassa opetussuunnitelmaa arvioitiin valtakunnallisesti vuosina 2001–2003, ja projektissa oli mukana useita opetussuunnitelman arviointitutkimushankkeita (esim. Haug 2004a;

Lillemyr 2000; Rønning 2002). Valtakunnallisen opetussuunnitelma L97:n (1997) ohella arvioitiin saamelaisen opetussuunnitelma O97S:n toteutumista kouluissa. Reformi 97S -arviointihankkeessa tutkittiin saamelaiskoulun tilaa Norjassa useassa eri osaprojektissa (esim. Hirvonen 2003a, 2004/2003). Toinen aineistoni koostuu *Máhttolokten*-opetussuunnitelman toteutumisesta.

Tutkimus on aloitettu vuoden 2000 aikana, jolloin anoin myös jatko-opiskelu-oikeutta Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta. Ensimmäisen aineistoni keräsin syksyllä 2001. Ensimmäiset osatulokset julkaistiin vuonna 2003. Jatkoin tutkimusaineiston keräämistä keväällä 2006. Lisensiaatintutkimus valmistui keväällä 2008 nojautuen ensimmäiseen tutkimusaineistooni. Tämä väitöskirjatutkimus sisältää soveltuvin osin ensimmäisen ja toisen vaiheen tutkimusaineistoa. Tutkimuksesta rajautuu pois Suomessa kerätty tutkimusaineisto. Norjasta saatu aineisto on jo laadultaan huomattava, joten siihen keskittyminen osoittautui perustelluksi rajaukseksi.

Tutkimuksen alussa esittelen saamelaisopetusta määrittäviä tekijöitä ja keskeisiä piirteitä. Saamelaisopetuksen nykyinen tilanne hahmottuu saamelaisopetuksen historian ja Norjan saamelaispolitiikan kautta. Saamelaiskoulu järjestelmänä ja saamelaisopetussuunnitelman kehitys ja sisältö ovat hahmottuneet näistä lähtökohdista käsin. Esittelen myös koulukulttuurin muutoksen ongelmaa saamelaiskoulua silmälläpitäen. Tuloksissa kuvaan Norjan saamelaisopetuksen luokkahuonekulttuuria sekä sen kulttuurisia erityispiirteitä.

Tutkimukseni ilmestyy *Sámi allaskuvlan* / Saamelaisen korkeakoulun *Dieđut-ráidu* julkaisusarjassa<sup>3</sup>. Saamelaisen korkeakoulun strategiana on palvella neljän maan saamelaisten tarpeita, joten organisaation julkaisusarjan julkaisukielinä voivat olla saamen kielten ja esimerkiksi englannin lisäksi saamelaisten asuttamien maiden viralliset kielet. Suomeksi kirjoittaminen osoittautui opinnäytetyön ollessa kyseessä käytännölliseksi ratkaisuksi ohjaus- ja opiskelupaikkakysymyksiä ratkottaessa. Saamelaisten oman akatemian kehittyessä toivoakseni myös saamen kielellä kirjoittaminen tulisi olla mahdollista aiempaa enemmän myös muissa tiedesuuntauksissa kuin saamen kielen ja kulttuurin opintokokonaisuuksissa. Saamen kielellä

---

3 Kyseessä on kasvatustieteellinen tutkimus. Siksi sovellan kasvatustieteellistä julkaisuohjeistusta (ks. Ohjeita kirjoittajille 2010).



kirjoittaminen on ensiarvoisen tärkeää ajatellen esimerkiksi saamen kielen kehittymistä aktiiviseksi tiedekieleksi (Breie Henriksen 2009). Tässä on kyse kielipoliittisesta linjauksesta, jolla on kielisosiologisesti merkitystä saamen kielelle.

## 2 SAAMELAISOPETUSTA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT

### 2.1 Saamelaisopetuksen historia

Saamelaiskoulutuksen historian juuret ovat 1600-luvulla (Hirvonen 2004/2003, 20; Kähkönen 1989, 2; Widén 1965, 54). Kirkkolaitos totesi, että saamelaisten koulutus ei onnistunut, jos opettaja ei osannut saamea. Niinpä Tanska-Norjassa sekä Ruotsi-Suomessa alettiin kouluttaa saamelaisia nuoria miehiä opettajiksi. (Dahl 1957.) Norjan ja muun Euroopan ideologisten aaltojen sekä uskonpuhdistuksen seurauksena viranomaisten kiinnostus lähetystoimintaan ja opetukseen saamelaisten asuma-alueilla voimistui 1700-luvun alussa. Alue nähtiin merkittävänä historiallisten tekijöiden, sen sijainnin ja luonnonvarojen takia. Valtiolliset intressit kohdistuivat kaupalliseen hyötyyn sekä turvallisuuspoliittisiin motiiveihin. (Jensen 1991, 14.) Kansallisista kirkkolaitoksista muodostui virallisten arvojen kansantajuisia, ja papisto oli mukana kansallisen yhteisön uudelleenmäärittelyssä antamalla opetusta. Ideologisen keskustelun voimistuminen oli seurausta kansallisromantiikan myötä nousseesta isänmaallisuudesta ja tietoisuudesta omasta alkuperästä. (Ihalainen 2006, 2–4.) Näillä prosesseilla oli vaikutusta saamelaisiin ja heihin kohdistettuun koulutuspyrkimykseen.

Norjan saamelaiskoulutuksen historiasta voidaan erottaa viisi vaihetta: missioaika vuodesta 1717 1800-luvun loppuun, pitkä norjalaistamisen aikakausi 1800-luvulta lähtien 1960-luvun loppuun, saamen kielen asema apukielenä toisesta maailmansodasta alkaen noin 1980-luvulle, kaksikielisyyden painottaminen 1980-luvun lopulta lähtien ja saamen kielen aseman paraneminen sen kohottua viralliseksi kieleksi vuonna 1990 Norjan saamelaishallintoalueella. (Balto 1997b; Girko-, oahpahun- ja dutkandepartemeanta 1995.) Saamenkielisen opetuksen aikakausi alkoi 1960-luvun lopulla, jolloin saamea opetettiin oppiaineena ja jota osittain käytettiin myös opetuskielenä. Saamen kieli otettiin käyttöön apukieleksi peruskoulussa vuoden 1959 lakimuutoksen kautta. Saamenkielinen alkuperäinen opetus alkoi vuonna 1967, ja vuodesta 1972 lähtien sitä on voitu opiskella toisena kielenä. (Aikio-Puoskari 2001, 223–226.)

Norjan opettajakoulutuksen historia on ollut kytköksissä saamelaisopetuksen historiaan. Vuonna 1717 Seminarium Scholasticumissa Trondheimin opettajakoulutuksessa alettiin kouluttaa nuoria saamelaisia, joiden haluttiin toimivan saamelaisten opettajina (Dahl 1959). Vuosina 1752–1774 toimi Seminarium Lapponicum samoin Trondheimissa (Sunnana 1979). Norjalainen opettajakoulu puolestaan aloitti toimintansa vuonna 1821 Tromsassa (Darnell & Hoëm 1996, 214; Larsen 2006, 7). Saamelaiset työskentelivät opettajina alusta saakka kentällä, usein ilman muodollista koulutusta (Dahl 1959). Vuoden 1972 jälkeen on toiminut Altan opettajakoulu (Pedersen 2008) ja vuodesta 1989 lähtien *Sámi allaskuvla* Koutokeinossa.

Saamelaisten koulutuksen kehityksen historiaan liittyy assimilaatio, jota kaikki alkuperäiskansat ovat joutuneet kokemaan arktisella alueella (Darnell & Hoëm 1996, 57–137). Arktisen alueen alkuperäiskansoihin kuuluvat muun muassa Euroopan pohjoisosia asuttavat saamelaiset, Venäjällä nenetsit, hantit, evenkit ja tsuktsit, Alaskassa aleutit, jupikit ja inuiitit (Iñupiat), Kanadassa inuiitit (Inuvialuit) ja Grönlannissa inuiitit (Kalaallit) (Bogoyavlenskiy & Siggner 2007, 34). Assimilaatiolla on ollut ja on yhä vakavia seurauksia. Koulutusjärjestelmä voi pakotetun assimilaation kautta olla osallisena YK:n vuoden 1948 joulukuun päätöslauselmassa mainittuun kansanmurhaan, joka on tämän ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen vastainen. YK:n sopimuksessa kansanmurha on tilanne, jossa esimerkiksi siirretään lapset väkisin ryhmästä toiseen (artikla II, e) ja näin aiheutetaan vakavia ruumiillisia tai henkisiä ongelmia pakkosiirretyn ryhmän jäsenille (artikla II, b) (United Nations General Assembly on 9 December 1948). Assimilaation vakavien seurausten vuoksi ilmiö on tärkeää nostaa esille (ks. Skutnabb-Kangas 2000, 123).

Saamelaisille assimilaatio on kuvastanut ja kuvastaa yksisuuntaista sulauttamisprosessia, jossa heidät on pakotettu muuttamaan kielensä, tapansa, arvonsa ja lopulta elämäntapansa samanlaiseksi kuin ympäröivä yhteiskunta. Alkuperäinen kulttuuri-identiteetti korvataan ympäröivän yhteiskunnan kulttuurilla. Assimilaatio-termillä on negatiivinen sivumerkitys, koska se viittaa alkuperäisen kulttuurin kieltämiseen tai siitä luopumiseen. Assimilaatiota onkin usein kuvattu integraation vastakohtaksi. Integraatiokäsitteellä on yhteys sen vastakohtaan segregatioon, joka voi tarkoittaa eristämistä ja demokraattisen kansalaisuuden kieltämistä. Norjan

valtio kovensi 1860-luvun lopulla norjalaistamistoimiaan. Valtio oli huolissaan suomalaisten muutosta Itä-Ruijaan, ja aloitetut toimet eivät tuottaneet toivottua tulosta. Valtion edustajien mukaan vaikutti siltä, että kansallisten syiden vuoksi aloitetut norjalaistamistoimet eivät kyenneet pitämään yllä norjan kielen asemaa saamelaisten ja kveenien parissa. Entiset määräykset saamelais- ja kveenilasten äidinkielen opetuksesta hylättiin. Uusien määräysten mukaan saamen ja kveenin kieliä sai käyttää poikkeustilanteissa, joissa lapset eivät ymmärtäneet norjaksi sanottuja asioita. Opettajia kehoitettiin tarkkailemaan lasten kielenkäyttöä jopa välitunneilla. Norjalaistaminen voimistui entisestään 1900-luvun alussa. Rakennettiin esimerkiksi asuntoloita ja kehitettiin pedagogisia menetelmiä, jotka koettiin parhaiten edistävän assimilaatiota. (Minde 2005a, 17–31.)

Koulutuksen tavoite on alusta saakka ollut sulauttaa saamelaiset yhteiskuntaan kristinuskon avulla, ja nämä assimilaatiopyrkimykset voimistuivat saamelaisten asuttamisessa maissa 1800-luvun lopulla. Finnefondet aloitti vuonna 1851 voimallisen norjalaistamisaikakauden, joka päättyi vasta 1960-luvun lopulla. Finnefondet oli erillinen rahasto, jonka tavoitteena oli saamelaislasten kouluttaminen. (Lund 2008.) Näin Norjan valtio panosti taloudellisesti norjalaistamisen tehostamiseksi perustetun erityisen budjettivarannon kautta. Summan suuruutta kuvaa se, että saamelaissäätiön valtiolta saama norjalaistamistuki oli suurempi kuin mitä saamelaisten toimille varattiin rahaa valtion budjetista. (Minde 2005b, 28.)

Saamelaisten kouluhistoriaa leimaa kaikissa heidän asuttamisessaan maissa se, että he ovat joutuneet voimakkaan sulauttamisen kohteeksi ainakin 1970-luvulle saakka. Norjalaistamispolitiikka on jatkunut pitkään laajana ja tavoitteellisena systemaattisena ohjelmana. Norjassa koulu oli voimakkain saamelaisten norjalaistamisen ase (Seurujärvi-Kari, Hirvonen & Pedersen 1997). Vasta 1970-luvulta lähtien saamelaisten opetus sai ensimmäistä kerran missioajan jälkeen sijaa koulussa ja saamelaisten omia näkemyksiä alettiin ottaa huomioon koulutuksen suunnittelussa (Aikio-Puoskari 2001, 225). Tämä kehitys on saamelaisuuden voimakkaan heräämisen ja saamelaisten poliittisen nousun ansiota (ks. Lehtola 2002, 70–80). Norjalaistamispolitiikan vaikutus näkyy kouluissa edelleen, mutta piilotetumpana (Minde 2005a, 31; Seurujärvi-Kari ym. 1997, 30).

## 2.2 Saamelaiset alkuperäiskansana ja Norjan saamelaispolitiikka

Saamelaiset tunnustetaan yhdeksi alkuperäiskansaksi. Alkuperäiskansamääritelmää on monia, mutta käytän tässä tutkimuksessa kansainvälisen oikeuden työmääritelmää. Norja on ratifoinut ILO 169-yleissopimuksen ainoana saamelaisten asuttamista maista. ILO 169 -yleissopimuksen alkuperäiskansan määritelmä pohjautuu siihen, että valtiota johtaa jokin muu kansa kuin kyseinen alkuperäiskansa. Vaatimuksena on lisäksi se, että kansaryhmä itse identifioituu alkuperäiskansaksi. Saamelaisilla on oma kulttuuri, kieli ja elinkeinot sekä selkeä historiallinen yhteys perinteisiin maa- ja vesialueisiin. Oikeus maahan, veteen ja luonnonvaroihin muodostaa alkuperäiskansojen oikeuksien keskeisen elementin. (Henriksen, Scheinin & Åhren 2005, 276–277.) Alkuperäiskansakeskustelu on nostanut saamelaiset asemaltaan uudelle tasolle (ks. Valkonen 2009).

Alkuperäiskansojen kollektiiviset oikeudet korostavat alkuperäiskansojen oikeutta erityisten yhteiskuntiensä säilyttämiseen ja kehittämiseen (Henriksen ym. 2005, 278). Useat kansainväliset sopimukset tähdentävät, että alkuperäiskansoilla on oikeus itsemääräämiseen (Smith 2006). Saamelaisilla on kansainvälisten sopimusten mukaan itsemääräämisoikeus (Anaya 1996; Henriksen 2008, 20–22; Hirvonen & Balto 2008, 108–111; Åhren 2007, 18–19). Tämän itsemääräämisoikeuden harjoittaminen tarkoittaa myös koulutuksellista autonomiaa (United Nations General Assembly 2009, 4, 10–11, 25–26). Kansaryhmä, joka ei muodosta valtiota ja joka asuu olemassa olevassa valtiossa tai jonka asuinalue ulottuu yhtä useamman valtion alueelle, voi muodostaa ”kansan”. Sitä on siten pidettävä oikeussubjektina ja sillä on katsottava olevan kansainvälisen oikeuden mukaan itsemääräämisoikeus. Tämä koskee myös valtiottomia alkuperäiskansoja. Siten saamelaiset muodostavat sellaisen kansan, jolla on oikeus itsemääräämiseen. (Henriksen ym. 2005, 267.) Tutkimuksen mukaan saamelaisten itsemääräämisoikeus toteutuu rajoitetusti kulttuurisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti tarkasteltuna. Syynä tähän on erityisesti pohjoismaisten oikeusjärjestelmien yhteensopimattomuus suhteessa kansainvälisiin sopimuksiin. (Vars 2009.)

Sana ”saamelainen” juontuu saamen kielen sanasta *Sápmi*, joka tarkoittaa sekä saamelaisten perinteisesti asuttamaa maantieteellistä aluetta että varsinaista saamelaisten kansanryhmää. Saamelaiset muodostavat kansakunnan,

jolla ei ole valtiota tai valtionrajoja, mutta jolla on yhteinen kieli, kulttuuri ja historia. (Smith 2006, 65.) Saamelaisuuden määritelmä vaihtelee maittain. Norjassa käytössä olevan saamelaismääritelmän mukaan henkilöllä on oltava saamen kieli kotikielenään, tai yhdellä hänen vanhemmistaan, isovanhemmistaan tai isoisovanhemmistaan on ollut saame kotikielenä. Lisäksi tähän liittyy itseidentifikaatio: henkilön on tunnettava itsensä saamelaiseksi. (Statistisk sentralbyrå 2006.)

Saamelaisten asuma-alue levittyä Keski-Norjasta ja Keski-Ruotsista Suomen pohjoisosien poikki Kuolan niemimaalle. Heitä asuu neljän valtion alueella: Suomessa, Norjassa, Ruotsissa ja Venäjällä. Saamelaisia on noin 50 000–100 000, joista Norjassa asuu arviolta 30 000–45 000, Ruotsissa 15 000–25 000, Venäjällä lähes 2000 (Lehtola 2009) ja Suomessa noin 9300 (Saamelaiskäräjät 2008). Saamelaisista ryhmänä ei ole olemassa tilastotietoja (Statistisk sentralbyrå 2006), joten luvut ovat viitteellisiä. Saamelaisten tilanteeseen liittyy poismuutto perinteisiltä saamelaisten asutamilta alueilta ja asuminen neljässä maassa. Tätä voi kutsua diasporaksi, jossa asutaan hajallaan (Braziel & Mannur 2005/2003).

Saame kuuluu suomalais-ugrilaisiin kieliin (Kulonen 1994, 87). Saamen kieliä katsotaan olevan kymmenen, ja ne jakaantuvat kahteen pääryhmään, itä- ja länsiryhmään. Itäryhmään kuuluvat inarin- ja koltansaame, akkalan-, kildinin- ja turjansaame. Länsiryhmään kuuluvat pohjois-, luulajan-, piitimen-, uumajan- ja eteläsaame. (Aikio 2000, 42.) Saamen kirjakieliä on kuusi (Magga & Skutnabb-Kangas 2001). Saamenkielisiä on neljässä maassa arviolta 25 000, joista suurin osa puhuu pohjoissaamea (Aikio 2000, 42).

Norjassa puhutaan pohjoissaamea, luulajansaamea ja eteläsaamea sekä Itä-Ruujassa Neidenin alueella koltansaamea. Nämä kielimuodot ovat saamelaiskulttuurin merkittäviä elementtejä:

*Saamen kieltä koskevat säännökset lisättiin saamelaislain 1 §:n 5 momenttiin ja 3 lukuun 21. joulukuuta 1990 annetulla lailla n:o 78, ja ne tulivat voimaan 1. tammikuuta 1992. Näitä säännöksiä kutsutaan yleisesti ”kielilaiksi”. Kielilain pohjana olevan perusnäkemys mukaan saamen kieli ja norjan kieli ovat tasa-arvoisia ja jonka mukaan niiden tulee olla yhden-*

*vertaisia kieliä, vrt. saamelaislain 1 §:n 5 mom. Norjassa on tämän lain hyväksymisen myötä kaksi virallista kieltä, norja ja saame. Kielilain tarkoituksena on kohentaa saamen kielen virallista asemaa Norjassa, millä halutaan ehkäistä saamelaisen identiteetin heikkenemistä entisestään sekä kannustaa saamen kielen vahvistamiseen ja edelleen kehittämiseen. (Smith 2006, 84.)*

Vastuu saamelaisasioista on työ- ja sosiaaliministeriöllä. Ministeriöllä on valtiosihteri, jonka vastuualueena ovat saamelaispoliittiset asiat. Muiden ammattiministeriöiden velvollisuutena on panna täytäntöön Norjan saamelaispolitiikkaa omilla hallinnonaloillaan. (Smith 2006, 80–81.)

Nykyisen virallisen näkökannan mukaan Norjan valtio on perustettu sekä saamelaisten että norjalaisten alueelle:

*Molemmilla kansoilla on sama oikeus voida kehittää kulttuuriaan ja yhteiskuntaelämänsä. Tämä periaatteellinen samanarvoisuus on vahvistettu perustuslain 110 a §:ssä, niin kutsutussa saamelaispykälässä. Saamelaispykälässä annetaan oikeudellisesti sitovat suuntaviivat sekä moraalinen ja poliittinen velvollisuus, joiden mukaan Norjan viranomaisten tulee muotoilla itselleen saamelaispolitiikka ja toteuttaa sitä. Tärkeimpiä tämän määräyksen taustalla olleista tavoitteista oli hyvittää entisiä vääryyksiä ja luopua lopullisesti entisten aikojen sulauttamispolitiikasta. Määräyksessä todetaan samalla, että valtion viranomaisten tulee vastaisuudessa ryhtyä sellaisiin yhteiskunnallisen kehityksen edellyttämiin toimenpiteisiin, joilla turvataan saamelaisen kansanryhmän kieli, kulttuuri ja yhteiskunnallinen elämä sekä niiden kehittämismahdollisuudet. – – Hallitus on ilmaissut, että Norjan saamelaispolitiikan tarkoituksena ei ole antaa saamelaisille erityisasemaa vaan vähentää aiemman norjalaistamispolitiikan kielteisiä vaikutuksia, saada aikaan kansalaisten todellinen samanarvoinen kohtelu ja ehkäistä syrjintää. (Smith 2006, 79–81.)*

Yleissopimus numeron 169 peruseriaatteiden mukaan valtion viranomais-  
ten velvollisuutena on neuvotella alkuperäiskansojen kanssa ja varmistaa  
heidän osallistumisensa neuvotteluihin silloin, kun suunnitellaan sellaisen  
toiminnan käynnistämistä tai ryhtymistä sellaisiin toimiin, joilla voi olla  
suora merkitys alkuperäiskansoille. (Smith 2006, 107.) Norjassa 1987 sää-  
detyn saamelaislain mukaan valtion on huolehdittava siitä, että saamelaiset  
voivat säilyttää ja edistää omaa kieltään, kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa  
(Kommunal og regional departementet 1987).

Myös kansalaisyhteisöjä ja poliittisia oikeuksia koskeva YK:n yleissopi-  
mus (KP) sisältää useita saamelaisyhteisöiden kannalta tärkeitä ja keskeisiä  
normeja. Tässä yhteydessä on erityisesti mainittava itsemääräämisoikeus  
sekä artiklat syrjimättömyydestä ja tasa-arvosta. YK:n taloudellisia,  
sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva yleissopimus (TSS) sisältää  
artiklan itsemääräämisoikeudesta ja syrjintäkiellon. Vaikka monet yleis-  
sopimukset sisältävät syrjintäkiellon, varsinkin YK:n diskriminoinnin  
poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus käsittelee rotusyrjintää.  
YK:n rotusyrjinnän poistamista käsittelevä komitea on antanut valtioille  
yleisen, alkuperäiskansojen oikeuksia koskevan suosituksen, General  
Recommendation No. 23 (CERD 1997). (Smith 2006, 112, 121–122, 199.)

Lapsen oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (LOS) mainitaan erityi-  
sesti alkuperäiskansojen lasten oikeudet. Naisten syrjinnän poistamista  
koskeva yleissopimuksessa sekä kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön  
UNESCO:n syrjinnän vastustamiseksi opetuksen alalla hyväksymässä  
yleissopimuksessa on saamelaisia koskevia säännöksiä. Biologista moni-  
muotoisuutta koskevassa yleissopimuksessa (CBD) säädetään biologisen  
monimuotoisuuden säilyttämistä ja kestävästä kehityksestä koskevia kansain-  
välisiä normeja. Euroopan neuvoston kansallisten vähemmistöjen suojelua  
koskevan puiteyleissopimuksen päämääränä on puolestaan suojata ja  
edistää Euroopan kansallisten vähemmistöjen oikeuksia. Alueellisia kieliä  
tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan tehtävänä on  
suojella vähemmistökieliä ja siten ylläpitää eurooppalaisen kulttuurin  
monimuotoisuutta. (Smith 2006, 125–128, 131–132, 135.)

YK:n alkuperäiskansojen oikeuksien julistus sisältää sekä yksilön oikeuk-  
sia että kollektiivisia oikeuksia. Se ei ole velvoittava sopimus, mutta sen  
moraalinen auktoriteetti on vahva. Julistuksessa korostetaan alkuperäis-



kansoilla olevan oikeus säilyttää ja vahvistaa omia poliittisia, oikeudellisia, taloudellisia ja kulttuurisia instituutioitaan. Julistus on sisällöltään laajempi kuin ILO:n alkuperäiskansasopimus numero 169 tai ehdotettu saamelais-sopimus. (Suomen YK-liitto 2010.)

### **2.3 Saamelaiskoulu järjestelmänä**

Norjan kansankäräjät (Stortinget) ja hallitus vastaavat yhdessä koulutus-sektorin tavoitteiden ja budjettikehysten määrittelystä. Koulutuksesta ja kansallisesta koulutuspolitiikasta vastaa hallinnollisesti Koulutus- ja tutkimusministeriö. Lääninhallituksen opetusviranomaiset varmistavat, että eri kuntien ja läänien lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on mahdollisuus osallistua asianmukaiseen koulutukseen. Lastenkoulutason ja nuorisokoulutason kouluista vastaavat kunnat. Oppivelvollisuus on Norjassa kymmenen vuotta ja se käsittää lastenkoulutason (småskoletrinnet), nuorisokoulutason (ungdomsskoletrinnet) ja toisen asteen koulutuksen. (Norway the Official Site 2007.) Norjan peruskoulusta tuli kymmenvuotinen vuonna 1997, jolloin myös kuusivuotiaista lapsista tuli oppivelvollisia (European Commission 2005, 65, 134).

Norjassa oppilailla on oikeus saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen. Tämä oikeus on voimakkaampi saamenkielisellä hallintoalueella kuin muilla alueilla, sillä hallintoalueen ulkopuolella opetusryhmässä täytyy olla vähintään kymmenen oppilasta. Alueen ulkopuolella saamenkielinen opetus voidaan järjestää myös etäopetuksena, verkossa tai leirikouluna. (Aikio-Puoskari 2006, 9-10.)

Virallisesti saamelaiskoulu on kaksikielinen, mikä aiheuttaa erinäisiä eroja ja haasteita. Saamelaisopetus suunnitelmaa seuraavat Norjassa sekä norjan- että saamenkieliset koulut. Saamelaiskoulu on näin ollen hyvin heterogeeninen myös kielisosiologisesti tarkasteltuna. Se sijoittuu maantieteellisesti alueille, joilla saamen kieli on vahva sekä myös alueille, joilla se ei ole yhtä vahvassa asemassa. Lisäksi saamelaiskoulussa on monenkielisiä ja -taustaisia oppilaita. Peruskoulun informaatiojärjestelmän mukaan vuonna 2006 Finnmarkun kouluissa oli 34 eri kielivähemmistöjen ryhmää, johon kuului 251 oppilaasta. Suurimpia kielivähemmistöjä ovat venäjän-, suomen-, somalin- ja thai-kieliset. (GSI 2007.)

Norjassa on noin 10–11 oppilasta opettajaa kohden, ja oppilasmäärät ovat koulukohtaisesti keskimäärin vähäisiä. Opettajan vuosittain kokonaistyöaika on 1687,5 tuntia. (European Commission 2005, 6, 80, 226.) Vuonna 2006 Finnmarkussa oli 10 336 oppilasta, joista saamenkielisessä opetuksessa oli 871. Saamea äidinkielenään opiskeli 902 oppilasta, saamea toisena kielenä kahden oppiaineen yhdistelmässä 424 oppilasta ja saamea toisena kielenä kolmen oppiaineen yhdistelmässä 664 oppilasta. (GSI 2007.) Finnmarkun lääni on laajempi kuin saamenkielen hallintoalue. Vaikka lukuja ei voi soveltaa saamelaiskouluun sellaisenaan, on moninaisen ja monikulttuurisen kontekstin esilletuominen aiheellista. Kaksikielisyyttä laajasti tutkinut Øzerk kritisoi, ettei opetussuunnitelman O97S yleisessä osassa ole painotettu monikulttuurisuutta (Øzerk 1999, 258). Tämä osuus tarkentui uuden saamelaisopetussuunnitelmamallin niin sanotun oppimisjulistuksen ensimmäiseen kohtaan (Utdanningsdirektoratet 2006), joka astui voimaan lukuvuoden 2007 aikana.

Opetuslaki määrittelee opetusluokista muun muassa seuraavaa. Jokaisessa luokassa tulee olla luokanopettaja, jolla on tiettyjä hallinnollisia, käytännöllisiä ja sosiaalipedagogisia toimia, jotka koskevat luokkaa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Luokanopettajan ja muun opetushenkilöstön tulee pitää läheisiä yhteyksiä yksittäiseen oppilaaseen. Oppilaiden on määrä tuntea turvaa ja pysyvyyttä. Jokaisella oppilaalla on oikeus kuulua johonkin luokkaan. Joitakin opetukseen kuuluvia osia voidaan järjestää tästä poikkeavalla tavalla. Kuitenkaan luokat tai ryhmät eivät voi olla suurempia kuin kohtuullista tai niitä ei voi vaihtaa perusteettomasti. Luokka ryhmänä on sitä varten, että valtiollisia tavoitteita voidaan läpiviedä opetuksessa. Luokka on ryhmänä myös sitä varten, että voidaan huolehtia ympäristöstä tietyllä tavalla. (NOU 18: 1995.) Norjalainen koululakiasetus näyttäytyy normatiivisena. Normatiivisuutta voidaan täten pitää norjalaisen koululaitoksen lähtökohtana. (Sivesind, Bachmann & Afsar 2003.)

## **2.4 Saamelaisopetus suunnitelman kehitys**

Durkheim (1956/1922) painottaa klassikossaan *Education and Sociology*, että koulu peilaa ja edistää yhteiskunnan yhteistä arvopohjaa. Ajatukset voidaan johtaa demokratian käsitteeseen ja sitä kautta parlamentaariseen ohjaustarpeeseen (Liljestrand 2002, 18). Demokratian tavoite vaikuttaa koulutuksen taustalla, koska pyrkimyksenä on kasvattaa niin sanottuja

mallikansalaisia. Kaikille halutaan yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja sen jälkeiseen elämään. Tavoite on hyvä, vaikka haasteellinen saamelaiskoulutuskontekstissa tutkimusten mukaan (esim. Hoëm 1976, 1978; Storjord 2008). Saamelaisopetussuunnitelman tehtävä ja muoto vaatiikin lähempää tarkastelua.

Opetussuunnitelmaparadigmojen juuret ovat yhteiskunnan muutoksessa. Opetussuunnitelma on kulttuurin tuote, ja siihen vaikuttavat sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset muutokset sekä edistys eri tieteenaloilla ja menneisyyden uudelleenarviointi. (Turunen 2008, 18.) Opetussuunnitelma sisältää monia eri näkökulmia. Siinä on mukana esimerkiksi historiallinen, institutionaalinen, poliittinen, valtaa ilmentävä, tulkinnallinen, etninen, sukupuolinen, postmoderni, esteettinen, moraaliseettinen ja kansainvälinen ulottuvuus. (Øzerk 2006, 28.) Kasvatustieteen kehityksen ja tieteen historian voidaan yleisesti sanoa vaikuttaneen ja vaikuttavan edelleen kunkin opetussuunnitelmareformin taustalla. Jatkuvat opetussuunnitelmareformit voidaan ymmärtää julkisen sektorin pidennetyksi modernisoinniksi. Tämä on osa kansainvälistä opetussuunnitelmauudistusaaltoa, jossa markkinaorientoitunut ohjausjärjestelmä on alkanut säädellä koulun toiminnan ehtoja tehdäkseen koulusta tehokkaamman ja rationaalisemman toimintapaikan. Tässä on kyse myös kilpailun ja yksityistämisen ideologian tuonnista kouluun. (Karlsen 2006.) Viimeisen 50 vuoden kehitystä Pohjoismaissa kuvaa jatkuva opetussuunnitelmauudistuspolitiikka. Pohjoismaat seuraavat yhteiseurooppalaista opetussuunnitelmakehitystä. (Ks. Council of Europe 2003; Kunnskapsdepartementet 2007; Sivesind & Bachmann 2008.)

Kansalliset opetussuunnitelmat ovat määrittäneet Skandinaviassa koulutuksen tavoitteet ja sisällöt. Maiden välillä on suuria eroja opetuksen toteuttamisen traditioissa. (Sivesind & Bachmann 2008.) Pohjoismaiset opetussuunnitelmat eroavat toisistaan niin muodollisesti kuin sisällöllisesti: selkein ero on siinä, kuinka pitkälle opetussuunnitelma toimii opetusta määrittävänä tekijänä. Suomessa opetussuunnitelma keskittyy opetusaiheisiin ja sisältöihin, joiden tavoitteena ovat kehitystä ja aktiviteetteja ohjaavat elementit. Norjalainen opetussuunnitelma on sekä pitkälle säädelyä ja aiheuuntautunut sekä poliittisesti normatiivinen. Erilaiset traditiot johtavat erimuotoisiin opetussuunnitelmiin, ja näin myös ymmärretään eri tavalla, mikä johtaa hyvään oppimiseen. (Sivesind ym. 2003.)

Skandinaviassa opetussuunnitelman kehitys on ollut yhteydessä kirkkolaitokseen aivan viime vuosiin asti. Norjassa kansakoulun vuosina 1858 ja 1890 voimaan astuneet opetussuunnitelmat määrittelivät opetuksen päälinjat, jotka täytyi täydentää paikallisesti (Gundem 1990, 52). Kansakoulun vuoden 1939 opetussuunnitelma painotti työtapoja ja oppilasaktiiviteetteja siten, että opetuksessa oppilaiden edellytykset olisivat keskiössä. Vuoden 1939 opetussuunnitelma kuitenkin määritteli opetuksen minimitason, jolloin se vaikeutti pedagogisten sisältöjen toteuttamista. (Hiim & Hippe 1998, 127.) Norjalaisen peruskoulun opetussuunnitelmien elinkaaret ovat lyhentyneet. Vuosien 1939–1974 opetussuunnitelma Normalplanen oli voimassa 35 vuotta. Mønsterplanen 1974 oli käytössä vuosina 1974–1987 (eli 13 vuotta), Mønsterplanen 1987 vuosina 1987–1997 (eli kymmenen vuotta) ja Læreplanen 1997 (L97/O97S) vuosina 1997–2006 (eli yhdeksän vuotta). *Kunnskapsløftet* ja *Måhttolokten* astuivat voimaan 2006–2007. (Øzerk 2006, 32.)

Saamelaiden omia kulttuurisia arvoja ja kieltä sisällytettiin harvoin koulutukseen ennen Mønsterplanen 1974 voimaantumista (Aikio-Puoskari 2001, 246), minkä jälkeen opetussuunnitelmissa on ollut saamelaisisältöjä (Sámi Instituhtta 2000). Opetussuunnitelma Mønsterplanen 1974 voimaantolon aikaan tulivat ensimmäiset saamen kielen opetussuunnitelmat, jolloin oppilaille alettiin opettaa saamea ensimmäisenä ja toisena kielenä sekä myös norjaa vieraana kielenä. Yksittäisiin aineisiin pyrittiin sisällyttämään saamen kieltä ja kulttuuria, ja saamelaisisällöt mainittiin joissakin aineissa. Vuonna 1985 saamesta tuli opetuskieli saamelaisalueiden alakouluissa. (Girko ym. 1995.) Opetussuunnitelma Mønsterplanen 1987 sisälsi ensimmäisen kerran saamen kielen ensimmäisenä ja toisena kielenä sekä norja toisena kielenä -oppiaineiden opetussuunnitelmat. Koulutuspoliittisesti kaksikielisyydestä tuli tällöin tavoite saamelaisopetuksessa. (Aikio-Puoskari 2001, 247–249.)

Varsinainen oma saamelaisopetussuunnitelma saatiin Reformi 97:n yhteydessä, jolloin Samisk utdanningsråd ja saamelaiskäräjät vaativat omaa saamelaista opetussuunnitelmaa. Norjassa otettiin vuonna 1997 käyttöön kansallisen opetussuunnitelman L97:n (1997) rinnalle oma saamelaisopetussuunnitelma (10-jagi vuoddoskuvlla sámí oahppoplánat 1997). Saamelaisopetussuunnitelma sai alkunsa saamelaiden vanhempien, opettajien ja kouluviranomaisten tyytymättömyydestä niihin uudistuksiin, joita vuosien

1974 ja 1984 opetussuunnitelmat olivat saamelaisten koulutukseen tuoneet (Hirvonen 2003a, 13). Saamelaisopetussuunnitelma perustuu ILO-sopimus 169:ään, Norjan perustuslain pykälään 110a, saamelaislakiin sekä opetuslakiin (Bergland 2001, 16–36). Opetuslait pohjustavat opetuksen toiminnan ja varmistavat sen resurssit. Ne määrittävät myös oppilaiden oikeudet ja opetuksen järjestäjän velvollisuudet. Opetussuunnitelma-asiakirjat antavat opetukselle sisältö-, arvo- ja tavoitepohjan, joita opetuksen tulisi seurata. (Aikio-Puoskari 2006, 19–20.) Saamelaisopetussuunnitelman syntyyn ovat vaikuttaneet muuttunut ihmisoikeustilanne ja sitä seuranneet lakiparannukset.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma *Det læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97 1997) on käytössä pääasiassa saamelaishallintoalueen ulkopuolella. Syksyllä 2007 käyttöön otetun *Máhttolokten*-opetussuunnitelman taustana on NOU 2003: 16 dokumentti Søgne-lautakunnan työn tuloksena ja Stortingsmelding nr. 30 (Det kongelige forsknings- og utdanningsdepartementet 2004). Keskeinen ero *Kunnskapsløftetiin* ja *Máhttolokteniin* verrattuna on ensinnäkin se, että opetussuunnitelma koskisi sekä peruskoulua että *videregående*-tasoa (toisen asteen -opiskelua). Toiseksi yleistä osaa O97:stä käytetään *Kunnskapsløftet*- ja *Máhttolokten*-suunnitelmissa. Kolmanneksi ohjeistukset korvataan *Læringsplakat*-osuudella (oppimisjulistus). Neljänneksi opetuksen sisällön valinta, opetusjärjestelyt ja työtävät tulevat yksittäisen koulun päätettäviksi. (Øzerk 2006, 37, 62, 63.) *Kunnskapsløftet* ja *Máhttolokten* ovat saaneet vaikutteita L97/O97S-opetussuunnitelma-arviointitutkimuksien keskeisistä johtopäätöksistä, joissa kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, että kirjoitetun ja oppilaiden kokeman opetussuunnitelman välillä on merkittävä ero (esim. Klette 2003). Lisäksi oppimisen tavoitteita tarkennettiin kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, jotta opettajan toteuttama opetussuunnitelma voisi konkretisoida aiempaa paremmin (Øzerk 2006, 63).

Øzerk (1999, 243–250) on analysoinut Norjan opetussuunnitelmia L97 ja O97S, ja hänen mukaansa saamelaisopetussuunnitelma voi olla joko suora käännös norjalaisesta valtakunnallisesta mallista, itsenäinen suunnitelma tai vaihtoehtoisesti näiden sekoitus. Itsenäinen suunnitelma se ei kuitenkaan Hirvosen mukaan voi olla lähtökohtansa vuoksi, sillä saamelaisopetussuunnitelman perusta on tehty norjalaisen opetussuunnitelman pohjalta. Suunnittelun lähtökohtana on täten ollut norjalainen

koulumaailma. (Hirvonen 2003a, 13.) Saamelaisilla on oikeus olla mukana suunnittelemassa koulutukseen liittyviä lakeja, suunnitelmia ja asetuksia. Se ei kuitenkaan toteutunut saamelaista opetussuunnitelmaa tehdessä, sillä saamelaiset pääsivät mukaan vain yksityiskohtien suunnitteluun. (Hirvonen & Balto 2008, 118–120.)

Norjalaisessa opetussuunnitelmassa vaikuttaa norjalaisen kasvatustieteen kehitys ja samalla poliittiset painopistealueet. Øzerkin mukaan saamelainen opetussuunnitelma edustaa useita näkökulmia, sillä siihen on yhdistetty monia opetussuunnitelman tehtäviä. Saamelaisopetussuunnitelma edistää yleistä valtiollista näkökulmaa samalla, kun siihen on sisällytetty saamelaisia sisältöjä. Opetussuunnitelma ilmentää valtaa, joten ei ole yhdentekevää, kuka työstää ja uudelleenkirjoittaa opetussuunnitelman. (Øzerk 1999, 171–242, 253–309; 2006, 27.)

## 2.5 Saamelaisopetussuunnitelman sisältö

### Oppilas keskiössä

Opetussuunnitelman O97S oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsitteet ovat monipuolisia ja kokonaisvaltaisia. O97S painottaa eniten sosiaalikonstruktiivista oppimista, mutta myös muut kasvatustieteen suuntaukset vaikuttavat sen sisältöön. Saamelaisopetussuunnitelma on saanut vaikutteita kasvatustieteen henkilöiden ajatuksista eri aikakausilta, kuten Brunerilta (esim. 1963), Illerisiltä (esim. 1974) ja Montessorilta (esim. 1964/1916). Vaikka opetukselta odotetaan uusia asioita, ei kyse ole uusista oppimista koskevista ajatuksista. Ne ovat tulleet ajankohtaisiksi ja suosituiksi yleisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa vasta viime vuosina. *Máhttolokten*-saamelaisopetussuunnitelma on pääperiaatteissaan ideologiselta ajatuspohjaltaan samanlainen kuin O97S.

Opetussuunnitelmassa korostetaan, etteivät oppiminen ja opettaminen ole sama asia. Opetussuunnitelmaan on kirjoitettu:

*Oppiminen on jotain, joka tapahtuu oppilaissa itsessään.  
Opettaminen tapahtuu toisen ihmisen kautta. Hyvä opetus  
käynnistää oppimisprosessin – mutta itse oppiminen toteutuu*

*oppilaan oman työskentelyn kautta. Hyvä opettaja stimuloi tätä prosessia.*<sup>4</sup> (10-jagi... 1997.)

Opetussuunnitelman keskeinen elementti on oppilaiden oppiminen. Opetuksessa on käytettävä sellaisia työtapoja, jotka painottavat oppilaan omaa aktiivisuutta, ja oppilaiden täytyy myös ottaa vastuu omasta oppimisestaan suunnittelemalla, tekemällä ja arvioimalla työtään. Oppiminen ei ole enää sitä, että opettaja puhuu yksin ja oppilaat vastaanottavat tietoa passiivisesti; oppiminen on sosiaalinen tilanne, jossa opettajan rooli on tärkeä. Nykypäivän opetus ja oppiminen ovat yhteistyötä. Perheen ja yhteiskunnan tulee olla mukana koulun toimissa: kouluoppiminen onnistuu parhaiten silloin, kun se täydentää, systematisoi ja selittää niitä kokemuksia, joita ihminen saa perheestä, lähiympäristöstä ja yhteiskunnasta. (10-jagi... 1997, 58.) Näkemys on sosiaalikonstruktivistinen: tavoitteena on edistää kokonaisvaltaisen ihmisen kehittymistä.

Opetussuunnitelmasta voidaan erottaa prosessi- ja taito-orientoitumista siihen kytkeytyen, miten opetussuunnitelma määrittelee oppimisen. Esimerkiksi prosessorientoitumista kuvataan seuraavasti: oppilaiden täytyy oppia työskentelyn, harjoittelun, kokemisen ja kokeilun kautta. Taito-orientoitumista kuvaa se, että O97S käyttää esimerkiksi eri asia-yhteyksissä sanoja: oppilaiden täytyy oppia löytämään, opiskella, saada taitoja, kehittää taitoja ja tuntea. Oppimiskäsityksen tausta-ajatuksena on Bernsteinin kooditeoria. (Øzerk 1999, 295–307.) Tarkoitus on antaa mahdollisuus hyvin monenlaisille ja erilaisista lähtökohdista tuleville oppilaille (Bernstein 1971). Opetuksen lähtökohtana on oppilaan osaaminen eikä osaamattomuus, ja oppilaiden sosiaalisuutta ja sen kehittymistä korostetaan opetussuunnitelmassa. Tätä lähtökohtaa voidaan pitää norjalaisen koulun vahvuutena. Oppilaalla on oltava aktiivisen asiantuntijan rooli ja oppimisen on perustuttava omien kokemusten pohjalle. Yhteenvetona voi todeta norjalaisen opetussuunnitelmalaitoksen edustavan sosiaalista tasa-arvoa, poliittista vapautta ja pedagogista konservatismia (Øzerk 2006, 51). Ideologisesti norjalaisen peruskoulun ajattelun kehityssuunta on ollut progressivismista uusliberalismiin (Imsen 2009, 54).

---

4 Suom. PK

## Periaatteet

Saamelaisopetussuunnitelma yhdistää oppiainejakoisen *lehrplan*-tyyppisen ja oppilaskeskeisen *curriculum*-opetussuunnitelman pääpiirteet opetussuunnitelman ideologian tasolla. Norjalainen opetussuunnitelma pyrkii yhdistämään englantilaisen ja ruotsalaisen opetussuunnitelmakäsityksen, ja näin se sisältää hyvin monia eri näkökulmia. (Øzerk 2006, 26.) Yleisesti voidaan myös todeta, että norjalainen koulu on saanut vaikutteita tanskalaisesta ja amerikkalaisesta kouluperinteestä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että Norjan kasvatustieteellisessä keskustelussa ja koulujärjestelmässä on alettu seurata kyseisten maiden tapaa. Toisin sanoen norjalainen kouluhistoria perustuu filosofialtaan tanskalaiseen ja amerikkalaiseen perinteeseen esimerkiksi Illerisin (1974) ja Deweyn (1902, 1997/1938) ajatuksia seuraten. Amerikkalaisesta perinteestä voidaan johtaa assimilaation, demokratisoinnin ja ammatillistumisen malli. Kasvatuksen tavoitteet ovat didaktisia ja pragmaattisia, ja tavoitteet tähtäävät lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseen, yhteiskunnassa menestymiseen ja demokraattiseen osallistuvaan kansalaisuuteen. Kansallisvaltioajattelu näkyy oppikirjoissa ja opetussuunnitelmassa. Koulun säätely perustuu valtiolliseen, paikalliseen ja vanhempain ohjaukseen. (Ks. Parkay & Stanford 2007.)

Reformi 97S:n saamelaissällöt ovat opetussuunnitelman peruseriaatteita eli niin sanottuja saamelaistolppia (Sámi Instituutta 2000, 20–21). Saamelaistolppa-ajattelun taustalla on tiedollisten ja taidollisten opetusainesten yhdistäminen kulttuurisen ympäristön mukaisesti. Kulttuurisesti sensitiivinen opetussuunnitelma on tulevaisuuteen tähtäävä, jolloin opetussuunnitelmassa muodostetaan yhdistäviä rakenteita oppiaineiden sekä tiedon ja osaamisen välille.

Saamelaisopetussuunnitelma O97S koostuu kolmesta osasta: yleinen osa, periaatteet sekä oppiaineiden opetussuunnitelmat. Periaatteiden osa toimii johdannon, yleisen osan ja aineiden opetussuunnitelmien siltana (Bergland 2001, 2). Kaikissa oppiaineissa ei kuitenkaan ole mukana saamelaiskulttuuria yhdistävää silta-ajattelua, vaan ne perustuvat kansalliseen opetussuunnitelmaan. Tämä johtuu siitä, että saamelainen opetussuunnitelma on työstetty valmiin kansallisen opetussuunnitelman pohjalta. Saamelaissältöjä tuli mukaan vähemmän kuin useimmat saamelaiskoulut olisivat toivoneet. Saamelaisen opetussuunnitelman oppiaineiden opetussuunnitelmat eroavat seuraavissa aineissa kansallisesta norjalaisesta



opetussuunnitelmasta: norjan kieli, englanti, yhteiskuntaoppi, luonto- ja ympäristöoppi, kristinusko, *duodji*/taide ja käsityö, musiikki ja kotitalous. (Sámi Instituutti, 2000, 19–21.) Näihin nimenomaisiin oppiaineisiin sisältyy saamelaiskulttuurin yhdistävä silta-ajattelu.

Saamelaisopetussuunnitelma sisältää periaatteet ja suuntaviivat, jotka määrittävät kolmea kouluastetta: *småskole* (luokat 1.–4.), *mellomtrinnet* (luokat 5.–7.) ja *ungdomsskole* (luokat 8.–10.). Jokaisella tasolla on omat erityispiirteensä, mutta ne muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Teemaopetusta on luokilla 1.–4. noin 75 prosenttia ja keskitasolla noin 50 prosenttia ajasta. Ylemmillä luokkatasoilla nuorisokoulutasolla (luokat 8.–10.) on ajasta noin 25 prosenttia teema- ja projektiopetusta ainejaon kasvaessa. (10-jagi... 1997.) Ajankäyttö on viitteellistä kaikilla kouluasteilla. Aiemmissa opetussuunnitelmissa Normalplanen av 1939 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1939), Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974) ja Mønsterplanen av 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987) ei ole selvästi esitelty koulutusidealismia, kunta- ja koulukohtaisten sovellusten tärkeyttä ja teema- ja projektityöskentelyyn käytettävää aikaa (Øzerk 1999, 20).

Opetussuunnitelman oppimisenäkemyks on kriittinen tukeutuen Deweyn näkemyksiin tiedostamisesta ja reflektiosta (Øzerk 1999, 293). Saamelaisopetussuunnitelma velvoittaa käyttämään työtapoja, joissa korostetaan oppimisprosessia. Opetuksen tulisi motivoida oppilaita. Kekseliäs toiminta, esittämistavat, leikkiminen, käytännön työ, itsenäinen työskentely sekä sen syventäminen ovat opetussuunnitelman mainitsemia työtapoja, joissa oppilaat ovat oppimisprosessissa keskiössä. Myös teema- ja projektityöskentely ovat keskeisessä asemassa. (10-jagi... 1997, 81–83.) Opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta, joka on aktiivinen tiedonhankkija.

### **Teema- ja projektiopetus**

Luokilla 1.–4. painotetaan teemasidonnaisuutta opetuksessa. Ylemmillä luokilla puolestaan korostetaan projektiopetusta, ja siellä painottuu myös ainejakoisuus muita luokkatasoja enemmän. Painotuksia kutsutaan pyramidiperiaatteeksi ja ne on määritelty O97S:ssa opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman perustaksi. Pyramidi-

periaatteessa on tarkoituksena Piaget'n ja Vygotskyn teorioita soveltaen olla oppimisprosessissa keskiössä (Cito 2010). Saamelaisopetus suunnitelman taustalla on ajatus integroidusta oppilaasta. Opetussuunnitelmassa onkin kyse siitä, miten saadaan opetussuunnitelman taustalla oleva integroidun oppilaan ideologia toteutumaan. Eri kouluasteilla painotetaan erilaisia asioita: lastenkoulutasolla painotetaan erityisesti traditionalismia, mutta myös pragmatismia, rekonstruktivismia ja naturalismia. Nuorisokoulun lähestyessä aletaan painottaa progressivismin ohella myös absolutismia, perennealismia, idealismia, kartesianismia ja realismia. Joka kouluasteella painotetaan sosiaalista, leikkivää, ympäristöstä huolehtivaa ja tiedonjanoista oppilasta. Sosiaaliset ja paikalliset aiheet painottuvat enemmän lastenkoulutasolla kuin muilla kouluasteilla. Nuorisokoulutasolla puolestaan korostetaan yhteiskunnallisesti aktiivista ja itsenäistä oppilaan roolia. Opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden määrä lisääntyy siirryttäessä lastenkoulutasolta nuorisokoulutasolle, mutta lastenkoulutasolla paikallisilla sisällöillä on kuitenkin suurempi rooli kuin muilla kouluasteilla. (Øzerk 1999, 285–291, 297.)

Projekti- ja teemaorganisoitu opetus ovat työtapoja, jotka mahdollistavat oppilaiden itsenäisen työskentelyn. O97S painottaa painottaa luovuutta, leikkiä, aktiivisuutta ja itsenäisyyttä sekä oppiaineiden erityispiirteitä. Projektiopetus on työtapaa tai työprosessiä, jossa oppilaiden oma kiinnostus ja aktiivisuus ovat keskiössä, ja se voi olla osana teemaopetusta. Projektiopetuksen taustalla on ajatus ongelmakeskeisestä oppimisestä. Deweyn idea projektioppimisesta tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu lapselle mielenkiintoisen ja läheisen toiminnan kautta. Tällainen toiminta yhdistää teorian ja käytännön, ja tieto tulee lapselle ymmärrettäväksi. (Dewey 1997/1938.)

Teemaopetus puolestaan on opetuksen sisällön organisointia siten, että opetus on kokonaisvaltaista ja sisältöjen väliltä löytyy yhteys. Teema voi olla laaja tai suppea, ja se voi koskettaa vain yhtä opetusainetta tai olla aineiden välinen. Teema on suunniteltu tietylle ajanjaksolle, ja kuten projektiopetuksessa, myös teemaopetuksessa oppimisprosessi on keskeinen.

Teema- ja projektiopetuksen ero on siinä, että teemaopetus on niin sanottua eheyttävää kokonaisopetusta, joka on suositeltavin lastenkoulutason ope-

tuksen muoto. Projektiopetus puolestaan keskittyy ongelmasta lähtevään opetuskokonaisuuteen. Tätä metodologiaa suositellaan käytettäväksi nuorisokoulutasolla. Lastenkoulutasolla tuntisuunnitelmiin on varattava aikaa leikille ja suunnitellulle opetukselle. (Germeten 1996/1994, 7–8.) Leikki on erityisesti luokkien 1.–4. keskeinen menetelmä. Leikissä suunnitellun ja vapaan leikin on vuoroteltava. (10-jagi... 1997.)

## **Holistisuus**

Opetussuunnitelma O97S:n ajatuksen taustalla on kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta, oppilaasta ja tiedosta. Tällainen holistisuuden korostaminen on tullut ajankohtaiseksi ja suosituksi yleisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Voidaan siis sanoa, että siitä on tullut valtasuuntaus. Saamelaisopetus-suunnitelman tavoitteena onkin nostaa opetuksessa keskeiseksi tavoitteeksi oppimisprosessi, jossa toteutuu oppilaan oma ymmärtäminen ja hänen aktiivisuutensa. Oppilaiden oppimisprosessia korostetaan opetussuunnitelmassa aiempaa enemmän: heidän täytyy oppia aktiivisen työskentelyn kautta. (10-jagi... 1997, 81.) Työtapojen täytyy vaikuttaa siihen, että oppilaille syntyy uusia näkökulmia ja että he motivoituvat ja saavat tehtäviä, jotka yhdessä aktiivisen työskentelyn ja itsenäisen ponnistelun kautta auttavat saavuttamaan nykyistä korkeamman osaamistason ja paremman itsetunnon (ks. Vygotsky 1978). Opetuksen eriyttäminen edellyttää työtapojen vaihtelevan niin, että ne ottavat huomioon oppilaiden kyvyt ja edellytykset (10-jagi... 1997, 81). Oppilaiden oma ymmärtäminen on keskeistä, jotta oppiminen olisi todellista. Myös oppilaiden aktiivisuutta painotetaan koulu-työskentelyssä entistä enemmän.

## **3 SAAMELAISOPETUKSEN KESKEISET PIIRTEET**

### **3.1 Koulun aika-, paikka- ja tietokäsitys**

Koulu on paikkana oppimisympäristö, joka representoituu ajan, paikan ja tiedon kautta, mutta myös fyysisenä koulurakennuksena. Nykyään oppimisympäristö ymmärretään laajempaan kuin pelkkään koulurakennukseen rajoittuneena tilana. Opetussuunnitelmat painottavat siirtymistä perinteisestä opettaja- ja luokkahuonekeskeisestä opetuksesta erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Oppimisympäristön tulisi siten olla monipuolinen (Manninen, Pesonen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007). Määritelmä, jossa oppimisympäristö ymmärretään oppimista edistävänä paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, on yleistynyt (Manninen & Pesonen 1997).

Kyse on yleisesti opetuksen tasolla didaktisista muutoksista, joissa korostuvat oppilaskeskeinen, ongelmalähtöinen tutkiva oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä oppimisen siirtyminen ja verkottuminen myös luokkahuoneen ja oppilaitoksen ulkopuolelle. Edelleen kyse on myös oppimiskäsityksen muutoksesta, jossa ongelmalähtöisyys, vuorovaikutus, interaktiivisuus ja oppijoiden oma konstruointi ovat keskeisessä asemassa. (Manninen ym. 2007, 19–20.) Oppimisympäristöjen erityispiirteitä ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen oppimisareena. Fyysistä oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena. Sosiaalisessa oppimisympäristössä painottuvat vuorovaikutus ja ryhmäprosessit. Teknistä oppimisympäristöä tarkastellaan opetusteknologian näkökulmasta. Paikallista oppimisympäristöä tarkastellaan paikkoina ja alueina, jossa oppimisen tiloja ovat myös koulun ulkopuoliset paikat, ”oikea maailma”, esimerkiksi työpaikat, luonto ja asutuskeskukset. Didaktisessa oppimisympäristössä oppimista pyritään tukemaan ympäristön näkökulmasta, jossa erilaiset oppimateriaalit, oppimisen tuki ja didaktiset ja pedagogiset haasteet yleensä ovat tärkeitä. (Manninen ym. 2007, 36.)

Koulutuskäyttöön tarkoitettu tila on jo antiikin<sup>5</sup> ajoista asti muistuttanut sitä mielikuvaa, mikä meillä on yleisesti luokkahuoneista ja oppilaitoksista. Tila koostuu yleensä luokkahuoneista, joissa toistuu tietty istumajärjestys pulpetteineen, ja opettajan roolia on korostettu sijoittamalla hänet perinteisesti luokan etuosaan. Tämä rakenne esiintyy samanlaisena ensimmäisestä vuosiluokasta yliopistoon asti. Perusmallista poikkeavat auditoriot ja isommat salit korostavat opettajakeskeistä mallia. Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan opetus ei enää ole vain oppituntien pitämistä, vaan myös erilaiset yhteistyö-, suunnittelu-, opiskelu- ja arviointitilanteet saavat isomman sijan oppimisessa kuin aiemmin. Opetuksessa on mukana entistä enemmän tutkivaa, kokeilevaa, havainnoivaa ja omatoimista työskentelyotetta. Myös moderni tekniikka muuttaa kouluympäristöä ja luokkahuoneita. (Manninen ym. 2007, 59, 61.) Sovellusta voi kutsua deweyläiseksi lähestymiseksi opetustilaa kohtaan (Hansen 2002).

Koulun organisatorinen malli ja luokkahuone ovat saaneet koulureformeita tutkineen amerikkalaisen kasvatustieteilijän Cubanin mukaan opettajat omaksumaan työtapoja, jotka ovat muuttuneet aikojen saatossa vain vähän. Esimerkiksi luokkahuoneen arkkitehtuuri, oppivelvollisuus, ikäjakautuneet luokat ja päivän jakaminen periodeiksi ovat hallintakeinoja, joilla oppilaat saadaan koulussa käyttäytymään hyvin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että luokkahuoneellinen oppilaita oletetaan kuuntelevan ja seuraavan opettajan ohjeita. Opettajan puolestaan täytyy tehdä päivittäin tuhansia päätöksiä siitä, mitä opettaa ja miten opettaa. Hänen oletetaan käyttäytymän piristävän tyynesti, jotta oppilaiden mielenkiinto pysyisi yllä. (Cuban 1993/1984, 9.)

Koulukulttuuri syntyi siten, että opettajat kehittivät toimintamuotoja, jotka veisivät vähemmän energiaa ja aikaa vaativissa opetusolosuhteissa. He kehittivät tapoja, joilla olisi mahdollista saada iso oppilasryhmä pysymään aisoissa pienessä tilassa pitkiä aikoja. Pulpettirivit helpottavat tarkkailua. Koko luokan opettaminen samanaikaisesti on käyttökelpoinen ja tehokas keino, jolla opettajat saavat asiansa opetettua aikaekonomisesti, ja samalla välttävät meteliä ja oppilaiden liikkumista luokassa. Luennointi, opettajan lukuisat kysymykset ja pulpettityöskentely ovat helppoja tapoja saada oppi perille ja pitää ryhmä hallittuna. Opettajat ovat kehittäneet tällaisen työskentelytavan, jotta pystyvät hallitsemaan monimutkaisen luokkahuone-

---

5 Ensimmäiset koulut syntyivät tietävästi Ateenaan noin 600-luvulla eKr. (Grue-Sørensen 1961, 48–49).

tilanteen. Opettajalta vaaditaan enemmän energiaa hallita erilaisia tehtäviä luodessaan opetusmateriaaleja ja antaessaan oppilaille oikeuden oppilaiden omaehtoiseen liikkumiseen ja puhumiseen. Yksilöllistä luovuutta kehittävät oppilaskeskeiset menetelmät, luokkahuoneen oppimispisteiden käyttö ja pienryhmissä ympäri luokkahuonetta työskentely voivat tuottaa metelöivän, epäjärjestyksessä olevan luokkahuoneen. Askel pois tavallisesta olemassaolevasta luokka- ja kouluhuonemallista voi olla vaikeaa. (Cuban 1993/1984, 9–10.) Nämä seikat voivat estää opettajia käyttämästä oppilaskeskeisiä opetuksen organisointimuotoja.

Opetussuunnitelman avoimemman oppimisen mallin mukaan luokkahuoneessa tulisi ottaa käyttöön oppilaskeskeiset työtavat. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat eivät istu yksin omissa pulpeteissaan erillään muista. Opetussuunnitelman tekstin ja aiemman kirjallisuuden tarkastelun perusteella vaatimus yhteistoiminnallisuudesta toteutuisi parhaiten sijoittamalla oppilaat ryhmiin, joissa mahdollisuus interaktioon syntyy helpommin. Fyysinen ympäristö on yhteydessä kouluviihtyvyyteen, mutta siihen vaikuttavat muutkin asiat, kuten esimerkiksi opettaja–oppilaat- ja oppilas–oppilas-yhteydet (Uusitalo 2008). Myös Thorbergesen (2007) korostaa, että pedagogisen ympäristön rakentamiseen on kiinnitettävä huomiota, koska sillä voidaan mahdollistaa varsinainen toiminta oppimisympäristön, sukupuoliroolien, kulttuurin ja organisoinnin näkökulmista.

Ajan-, paikan- ja tietokäsityksen voi ymmärtää myös rakentavan rituaaleja. Perinteisesti saamelaiden rituaaleja ovat olleet esimerkiksi nimenanto, tervehtiminen, kosinta, häät ja hautaaminen. Tavallisesti on ajateltu rituaalien merkitsevän siirtymistä jostain iästä toiseen tai statuksesta toiseen, kuten kaste, kosinta tai rippikoulumenot ovat. Nämä rituaalit ovat niin sanottuja isoja tai selviä rituaaleja. (Lauhamaa 2009, 76.) Kasvatusantropologi Wulf sijoittaa rituaalit osaksi yhteiskuntaa. Rituaalit voivat joko ottaa mukaan, inkludeerata, tai jättää ulkopuolelle, ekskludeerata. Rituaalit voivat myös sisältää stereotyyppioita. Nyky-yhteiskunta on monipuolinen ja kehittynyt. Siksi on enenevästi mikrotason rituaaleja, jotka eivät ole yhtä selkeitä kuin ennen. (Wulf 2008, 54.)

Saamelainen paikkakäsitys ei ole neljän seinän sisään sidottu, vaan paremmin vapaa, luontoon sidonnainen (Mazzullo & Ingold 2008, 30–32). Tilan ja paikan ymmärrys ja niiden organisointi ovat tärkeä osa sosiaalista

elämää. Valtakulttuurissa tila ja paikka tavallisesti ymmärretään esimerkiksi arkkitehtonisena, fyysisenä, psykologisena tai teoreettisena paikkana. Alkuperäiskansoille paikka- ja tilakäsityksessä ovat mukana maa ja ihmiset. Ongelmana on se, että alkuperäiskansoille on väkisin tuotu länsimaisen kulttuurin spatiaalinen käsitys paikasta. Toisin sanoen alkuperäiskansojen paikka on kolonisoitu. (Smith 1999, 51.)

Saamelaista aikakäsitystä kuvaa syklisyys (Mazzullo & Ingold 2008, 34). Aika käsitettiin ennen auringon kierron mukaan ja siihen liittyi ympäristön tarkkailu. Kun toimintaympäristö muuttuu yksinkertaiseksi ja rajoitetuksi, myös käsitys ajasta muuttuu hallitsevaksi ja haittaa toimintaa. (Helander & Kailo 1999, 243.) Kontrolloitu aika eristää ihmiset kosmologisesta ymmärtämisestä, ja imperialistisen ja kolonialistisen ajan seuraaminen sekä säännöt vierauttavat alkuperäiskansoja. (Smith 1999, 55.)

Helanderin ja Kailon mukaan saamelaista tietokäsitystä kuvaa parhaiten se, että tieto ei ole tavoite sinänsä, mutta sillä on käyttöarvo. Tämä tarkoittaa, että ihmiset osallistuvat suoraan tiedon tuottamiseen ja levitykseen. (Helander & Kailo 1999, 233.) Teoria ja tieto ovat näin ollen välittömästi sovellettavissa käytäntöön.

### **3.2 Alkuperäiskansojen koulutus ja kulttuurisensitiivinen opetus**

Koulujärjestelmiä leimaa Kivisen (1998, 176) mukaan syvä epäluottamus oppilaita kohtaan. Tämä ajattelutapa perustuu opettajakeskeiseen opetukseen, jonka juuret ovat 1700-luvulla. Tällöin korostettiin ihmisten epätäydellisyyttä. (Bauman 1996, 87–88.) Tämä käsitys on osittain säilynyt: kouluissa ei näytä olevan selvää, että oppimisen perustan täytyisi rakentua oppijoiden omaan haluun tuottaa tuloksia ja oppilaiden omiin pyrkimyksiin. Vastahakoisuus oppia ei todista oppijan kykenemättömyydestä omaksua opiskeltavia asioita, mutta voisi tuoda esille, etteivät kaikki halua oppia sitä, mikä koulussa on tärkeä omaksua. (Kivinen 1998, 176, 191.) Koulun sivistysprojekti on sidottu lähtökohdaltaan sen historialliseen alkutilanteeseen ja näin törmänee nykymaailman moninaisuuteen. Universalismin, yhtenäisyyden, yhdenmukaisuuden, pysyvyyden ja järjestyksen hävittyä koulun tarkoituksen voi ajatella muuttuvan valmistamaan oppilaita elä-

mään maailmassa, jota kuvaa suhteellisuus, moniarvoisuus, sirpaleisuus, epävarmuus ja satunnaisuus. (Bauman 1996.)

Länsimainen imperialismi loi huomattavia ongelmia ja epävarmuutta alkuperäiskansoille eri puolille maailmaa. Kompromissit, liittoumat ja vallan keskittymät vaikuttavat voimakkaasti koulutuspolitiikkaan, kasvatustieteen, koulutukseen ja kaikkeen muuhunkin yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Singh, Kenway & Apple 2005, 10–11.) Vallan asetelma asettaa haasteita alkuperäiskansojen koulutukseen. Monessa tapauksessa koulutusjärjestelmät laiminlyövät alkuperäiskansan osallistumisen päätöksentekoon, opetussuunnitelman suunnitteluun, opettajien ja oppimateriaalin valintaan sekä standardien määrittämiseen. On myös tavallista, että oppimateriaalit eivät aina anna oikeaa ja tarkkaa tietoa alkuperäiskansojen kulttuureista. Alkuperäiskansojen koulutusasiat ovat siten läheisissä tekemisissä vallan ja demokratian käsitteiden sekä ihmisoikeuksien kanssa. (King & Schielmann 2004.) Alkuperäiskansatutkimuksen paradigmaattisiin puoliin perehtynyt Cajete painottaa, että alkuperäiskansojen koulutuksessa täytyisi kiinnittää huomiota opetuksen ja oppimisen kulttuuriseen perustaan, jossa kasvatuksen prosessit pohjautuvat perinteisiin arvoihin. Samalla opetuksessa tulisi käyttää asianmukaisia käsitteitä ja teknologiaa. Modernin kasvatustieteen ajatusten soveltaminen perinteisen kasvatustieteen yhteyteen ei ole mutkatonta. (Cajete 1994.)

Ratkaisuksi tarjotaan alkuperäiskansan kulttuuriin ja perinteeseen perustuvia kasvatuksellisia periaatteita ja työtapoja, jotka on kehitetty institutionaaliseen kasvatukseen yhteistyössä alkuperäiskansan yhteisön kanssa. Tällöin kasvatusta kytkeytyy kaikkiin elämän osa-alueisiin, oppijoiden hyvinvointiin sekä ympäristöön ja maahan. Alkuperäiskansojen yhteisöissä on se mielipide-, arvo-, päämäärä- ja pyrkimysperusta, joka tulisi ottaa huomioon, jotta voitaisiin yhdessä päättää siitä, mitä, milloin ja miksi oppilaiden täytyisi oppia mitään. Yhteisön jäsenten, sen vanhempien ja vanhimpien kuuleminen on toimintatapa, joka auttaa tunnistamaan perinteiset kasvatuskäytännöt ja työtavat. Perinteisten työtapojen rinnalla tulisi käyttää ja kehittää uusiutuvia, muodollisia ja epämuodollisia työtapoja vaihtelevasti. Yhteistoiminnalliset, vuorovaikutteiset ja refleksiiviset työtavat ovat arvokkaita, koska ne pohjautuvat oppijoiden omiin kokemuksiin ja tietoihin. (King & Schielmann 2004, 35.)



Hyvä alkuperäiskansojen koulutus edistää myös alkuperäiskansojen kielen käyttämistä tukien samalla kansallisten kielten sujuvuutta ja kansainvälisten kielten käyttöä. Monikielisyyden ideologian mukaan kieli ei ole ainoastaan kommunikointiväline, vaan myös keskeinen kulttuurinen elementti. Opetuksen ja oppimisen tulisi tapahtua alkuperäiskansan kielellä ja myös niin, että alkuperäiskansojen tietovarasto sisältyy opetussuunnitelmaan. Alkuperäiskansojen kielellä oleva oppimateriaali tulisi tuottaa ja testata paikallisesti, ja koko opetuksen ja erityisesti lukemisen opetuksen tulisi keskittyä koulun alkuvaiheessa alkuperäiskansojen lasten omaan kieleen. Tämä mahdollistaa siirtymisen toisten kielten oppimiseen asteittain kulttuurisesti sopivalla tavalla, jossa otetaan huomioon oppijoiden omat tarpeet ja lähtökohdat. Opettajakuntaan tulisi saada äidinkielenään alkuperäiskansojen kieliä puhuvia. Muiden kielten oppimisen katsotaan tukevan kulttuurien välistä ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta. (King & Schielmann 2004, 44.)

Vaikka alkuperäiskansojen kielten käyttämisen välttämättömyys ja monikulttuuristen kaksikielisten ohjelmien tärkeys tunnustettaisiin opetuksessa, monenlaisia ongelmia voi tulla esiin. Ensinnäkin alkuperäiskansan kielellä tuotetusta kirjallisesta oppimateriaalista on pulaa. Myös yksikielisten opettajien määrä hidastaa positiivista kehitystä. Oppilaiden vanhemmat voivat edelleen pelätä aiempien kokemustensa johdosta, että lapset eivät opi valtakieltä tarpeeksi hyvin ja siksi he eivät tarjoa lapsilleen kouluttautumismahdollisuutta alkuperäiskansojen kielellä. (King & Schielmann 2004, 43.)

Toimivassa alkuperäiskansojen koulutuksessa opetussuunnitelma tukee opetusta siten, että alkuperäiskansojen kulttuuri, tieto ja kieli ovat keskiössä. Tällainen opetussuunnitelma, jossa yhdistetään alkuperäiskansan tietovarasto ja länsimainen ajattelutapa on kehitetty aktiivisessa yhteistyössä alkuperäiskansan yhteisön kanssa. Opetussuunnitelman tulisi myös olla paikka- ja kulttuurisidonnainen, jolloin vuodenaajat on huomioitu opetussuunnitelman sisällöissä. Myös kasvisto ja eläimistö ovat mukana luonnon keskinäistä riippuvuutta ilmentämässä. Alkuperäiskansaan kuulumattomia ihmisiä tulisi kannustaa myönteiseen suhtautumiseen alkuperäiskansojen kieltä ja kulttuuria kohtaan. Tärkein tavoite on kuitenkin ymmärryksen, suvaitsevaisuuden ja solidaarisuuden lisääminen erilaisten ryhmien välille. Oppimateriaalin tulisi sisältää tarinoita, työkirjoja, lukukirjoja ja ei-kirjallisia materiaaleja. Oppijoiden ja yhteisön jäsenten tulisi osallistua aktiivisesti

opetussuunnitelman kehittämiseen, jonka perustana on alkuperäiskansojen kulttuurinen identiteetti ja historia. (King & Schielmann 2004, 37, 40.) Esimerkiksi Keski-Amerikassa paikalliset toimijat ja yliopistoväki ovat tuottaneet yhteistyöprojektissa kulttuurisensitiivistä oppimateriaalia (esim. Programa de educación intercultural multilingüe de Centroamerica 2008a, 2008b).

Hoppersin (2002a, 17) mukaan alkuperäiskansan yksilöiden ja yhteisöjen – henkilökohtaisen ja organisatorisen tason – voimaannuttamiselle olisi tarvetta. Se edistyisi siviiliyhteiskunnan, tiedemaailman, akateemisen yhteisön ja poliittisen päätöksenteon tukemana. Oppijoiden kulttuuriseen ja kokemukselliseen vahvuuteen nojautuva kasvatuskulttuuri saisi opettajat ymmärtämään itseään, kulttuuriaan ja muiden kulttuuria (Macfarlane 2004).

### **3.3 Koulukulttuuri muutoksessa**

Kulttuurin käsite on Grossbergin mukaan kontekstuaalinen ja vähintäänkin monimerkityksellinen. Kulttuuri on sosiaalisuuden muotojen, jokapäiväisen elämän ja sen käytäntöjen ja tuotteiden muovaama. Kulttuuriset käytännöt eivät ainoastaan edusta valtaa, vaan ne myös käyttävät sitä. Sekä kulttuurinen käytäntö että sen vaikutukset ovat kontekstuaalisia. (Grossberg 1994, 7–8.) Muutos ja dynaamisuus ovat kulttuurien olennaisin luonne Bhaphan (2005/1994) mukaan. Tämän huomiotta jättäminen tuottaa vääjäämättä puutteellisia ja jämähtäneitä kuvauksia eri väestöryhmistä (Martikainen 2007).

Koulukulttuurissa ja sen muutoksessa opettajien ajattelu ja teot ovat tärkeitä: opettajan yksilöllinen maailmankuva ohjaa hänen uskomusjärjestelmäänsä opetuksesta ja kasvatuksesta muokaten myös henkilökohtaisia arvoja (Sahlberg 1996, 97). Yksilön maailmankuva muodostuu uskomuksista, käsityksistä ja arvioinneista, joita kutsutaan orientaatioksi. Orientaatio muodostuu yleisimmistä kokonaisuuksista, joita kutsutaan metaorientaatioiksi. Nämä metaorientaatiot auttavat muodostamaan yksilön toiminnan ja sen taustalla olevan filosofisen, psykologisen ja sosiaalisen viitekehysten. Näitä metaorientaatioita kutsutaan välittäviksi, toiminnallisiksi ja muutosta aiheuttaviksi rakenteiksi. (Miller & Seller 1990, 4–5.) Tällaiset tietoon ja oppimiseen liittyvät käsitykset ohjaavat opettajan ajattelua ja toimintaa.

Koulu ei näytä muuttuvan nopeasti: Sahlbergin koulun muutosta koskeneen toimintatutkimuksen mukaan Suomessa opetus edelleenkin perustuu tietoa välittävälle, opettajakeskeiselle näkemykselle, jolloin oppiminen kapeutuu passiiviseksi vastaanottamiseksi. Toiminnallismetaorientoituneessa opetuksessa oppiminen nähdään aktiivisena konstruktioprosessina, jossa oppija on aktiivisessa kanssakäymisessä ympäristön kanssa. Muutosmetaorientoituneessa oppimisessa sosiaalinen ja henkilökohtainen kehitys tapahtuu tiiviissä kanssakäymisessä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ekologisia ympäristöarvoja kunnioittaen. (Sahlberg 1996, 97–102, 114.)

Durkheimin (1956/1922) mukaan opettajat tarvitsevat tukea ja motivointia, jotta he voisivat reflektoida työtään ja siten kehittää ja edistää organisaa-tiota. Sahlbergin mukaan opettajat kohtaavat monimutkaisia tekijöitä ennustamattomassa ja muuttuvassa postmodernissa maailmassa. Opettajia tulee auttaa näkemään koulu avoimena järjestelmänä sekä ymmärtämään muutoksen järjestelmällinen luonne. Opettajat tarvitsevatkin tukea suoriutuakseen muuttuvissa olosuhteissa. (Sahlberg 1996, 23–24, 29, 228.)

Saukkonen (2001, 190) hakee vastauksia myöhäismodernin ajan kouluun kolmen ideaalimallin avulla:

*Ensimmäinen, piilo-opetussuunnitelman koulu, on koulutus-sosiologinen kauhukuva paikalleen jämähtäneestä koulusta. Tähän kauhukuvaan vedoten on helppo perustella muutos-valmiuksia. Toisena hahmottelen imitaation koulun, joka on muodikas vastaus noihin vaatimuksiin. Kolmas malli saa nimen inspiraation koulu. Mikään kuvattava koulumalli ei ole empiirinen, koulusta sellaisenaan löydettävissä oleva. Ne ovat kärjistyksiä, hahmotelmia, linjanvetoja. Kunkin mallin osia voi löytyä samasta empiirisestä kohteesta. On täysin mahdollista, että yhdessä suuressa koulurakennuksessa monista erilaisista opettajista johtuen voivat elää rinnakkain kaikki kolme koulu.*

Koulun muuttaminen ymmärretään usein opetussuunnitelmien ja arviointi-menetelmien kehittämisenä ja työtapojen monipuolistamisena. Näyttää kuitenkin siltä, ettei yksittäisillä muutoksilla ole mitään vaikutusta. Orga-nisaation muutokselle ei myöskään näytä olevan tarpeeksi ymmärrystä. Erillisten uudistusten sijaan tarvitaan järjestelmällistä muutosta. Uudistus-

ten tulisi tapahtua koulun tasolla. Opettajat ja rehtorit tulisi kouluttaa ja organisaatiota kehittää koko järjestelmän muuttamisen ohella. (Sahlberg 1996, 57, 228.) Radikaaleimmillaan kouluja on jopa vaadittu lakkauttavaksi, koska koulun rakenteiden muuttaminen ei tuota muutosta koulujen olemassaoloa legitimoivaan rakenteeseen – yhteiskuntaan (Illich 1981; myös Saurén 2009, 138).

Sahlberg (1998/1997) toteaa, että vaikka kasvatustieteelliset opit, teoriat ja näkemykset muuttuvat, opetus pysyy muuttumattomana. Miettisen mukaan yksi syy koulun muuttumattomuuteen on, että oppilaiden oppimisen sijaan keskiössä onkin opettaja. Lisäksi hänen mukaansa perinteinen luokkaopetuksen malli säilyy niin kauan kuin nykyinen yhteiskunta, perinteinen luokkahuone, oppitunti ja oppikirja ovat olemassa. (Miettinen 1990.) Luokkaopetuksen mallista luopuminen ja ainejakoon perustuvan opetuksen lopettaminen ovat yhteydessä toisiinsa. Jotta muutos lähtisi käyntiin, olisi oppimistilannetta muutettava siten, että siihen osallistuvien käyttäytymistä ja oppimisen asennetta muokataan. (Koro 1994, 120.)

Vastuu lasten oppimisen prosessista on ensisijaisesti opettajalla. Hän voi tukea oppimisorientaation muutosta työ- ja osallistumisorientaation suuntaan suunnittelemalla opetuksen sisällöt kokonaisuuksiksi, joissa oppilas on keskiössä. Oppilas olisi myös otettava entistä enemmän suunnitteluun mukaan. (Koro 1994, 120.) Privatisoituneen työskentelyn sijasta työtoverien kollegiaalinen tuki antaa mahdollisuudet muutosprosessiin, jossa organisaatioteoria, paikallinen opetussuunnitelmatyö ja koulukohtainen arviointi ovat keskiössä. Nykypäivän koulun kehittämisen keskeisiä asioita ovat projektityöskentely, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, aika-tauluista vapaa koulu, opettajan muuttunut rooli ohjaajana ja ulkopuolinen arviointi. (Helle 2002/1997.) Cuban (1993/1984) näkee luokkaopetuksen muuttumattomuuden niin suurena ongelmana, että on hyvin pessimistinen koulun ja opetustyön muuttamisen mahdollisuudelle. Tämä selittyy organisaatioteorialla, jonka mukaan organisaatioille ja siinä toimiville ihmisille kehittyy omia toimintatapoja. Organisaation toimiessa hyvin vapautuu energiaa uusien ongelmien ratkaisemiseen. (Schein 1987/1985.) Siksi organisaatiossa pyritään löytämään vakiintuneita toimintatapoja, jotka muodostavat organisaatiokulttuurin. Vakiintuneilla toimintatavoilla on kuitenkin taipumusta kääntyä itseään vastaan.

*Transforming the Culture of Schools: Yup'ik Eskimo Examples* -teoksessa kuvataan, kuinka alkuperäiskansoihin kuuluvan vähemmistöryhmän opettajat muokkasivat koulutusta yhteisössään. Heidän ponnistelujensa kautta *Yup'ik*-opettajat ja yliopisto-opettajat aloittivat hitaan prosessin sovitellen koulukulttuurin ja yhteisön kulttuurin välillä ilmenneitä kulttuurisia eroja ja konflikteja. Opettajat tarjosivat esimerkkejä ja näkemyksiä kulttuuriherkälle kasvatukselle, mikä muuttaa oleellisesti opettajien roolia ja yhteisön suhdetta koulutukseen. (Lipka ym. 1998.) Nelson-Barberin ja Dullin mukaan oppilaiden kulttuuriset kokemukset, paikalliset arvot, kommunikointitavat ja vuorovaikutustyyli on otettava huomioon. Heidän tutkimuksensa mukaan koulun muutosprojektin lähtökohtana oli länsimainen opetustyyli. Koulupäivät olivat pirstaleisia: lukemista, oikeinkirjoitusta, matematiikkaa, luonnontieteitä, yhteiskuntaoppia, terveystietoa ja kuvaamataitoa. Jokaista oppiainetta opetettiin tiettyyn aikaan, ja pulpetit täyttyivät harjoitus- ja oppikirjoista. Oppiaineiden opiskelu eteni tarkassa järjestyksessä: luettava ensin, vastattava kysymyksiin, täytettävä harjoituskirjan tehtäviä. Tälle länsimaiselle opetustyyliä ei ollut vaihtoehtoja. Loppujen lopuksi se ei toiminutkaan:

*En enää nalkuttanut heille siitä, että he makasivat lattialla lukemisen tai ryhmätyön aikana, ja lopetin alituisen huomauttamisen siitä, että täytyy viitata, kun haluaa teroittaa kynän tai mennä vessaan.*<sup>6</sup> (Nelson-Barber & Dull 1998, 92–93, 98.)

### **3.4 Koulukulttuuri tutkimuskohteena**

#### **3.4.1 Koulun muuttamisen haaste**

Koulun muuttamisen tarve on alettu tiedostaa paitsi kansainvälisesti, myös saamelaisopetuksessa (ks. Balto 2008; Balto & Johansson 2004; Cuban 1993/1984; Hirvonen 2003b; Keskitalo 2003b; Lipka ym. 1998). Tutkimusten mukaan saamelaiskoulussa on vielä lukuisia selvittämättömiä tekijöitä, kuten oman koulufilosofian luomisprosessin keskeneräisyys, kolonisaation perintö, oppimateriaalin ja pätevien opettajien puute, saamelaislasten koulumenestys sekä tasa-arvo- ja ihmisoikeusongelmat. Vaikka joissakin julkaisuissa esitetään myös ratkaisuvaihtoehtoja ja keinoja, systemaattinen malli koulukasvatukseen toteuttamiseksi on vasta kehitteillä. Se tarkoittaisi onnistuneiden toimintakäytäntöjen poimimista

6 Suom. PK

niin länsimaisesta kasvatustieteestä kuin saamelaisfilosofiasta ratkaisuksi saamelaiskoulutuksen järjestämiseen. Lundin mukaan norjalaiseen ja saamelaiseen koulujärjestelmiin tulisi etsiä uusia käytännöllisiä vaihtoehtoja. Hänen mukaansa koulureformeista tuli modernismin toteuttajia, joiden piti vahvistaa myönteistä kehitystä. (Lund 2003, 101–102.) Sahlberg (1998/1997, 8–10) arvioi, että muutos modernista postmoderniin toteutuu koulussa vaihtelevasti, sillä siirtyminen erilaiseen oppimistraditioon on pulmallista.

Länsimainen koulujärjestelmä on vahvasti ainejakoinen ja luokkaopetukseen perustuva (Cuban 1993/1984; Keskitalo 2003b; Klette 2004; Koro 1994, 120; Kuurme 2004). Tämä tuntuu olevan globaalisti muuttumaton ilmiö alkuperäiskansojen koulutuskysymyksiin perehtyneen Keskitalon mukaan. Pitkään muuttumattomana pysynyt malli on omaksuttu osaksi saamelaisopetusta sekä muiden arktisten alkuperäiskansojen opetusta. Opetustuokiot ovat pääsääntöisesti samanlaisia kaikkialla ja oppikirjat ovat keskeisessä roolissa. Koulujen organisointi ja hallinnointi tapahtuvat ylhäältä alas, hierarkkisen mallin mukaan. Universaali koulumalli onkin Keskitalon mielestä tullut tiensä päähän. (Keskitalo 2003b.)

Ainejakoisuuteen perustuvan opetuksen perinne on pitkä ja siitä on vaikea päästä eroon (Cuban 1993/1984), koska koulu toimii organisaatioteorian mukaan. Lisäksi ainejakoisuutta vahvistavat valtioiden omat intressit. Opettajan opetus on pysyvä ilmiö, koska se tuottaa yhteiskunnan odotuksia vastaavaa käyttäytymistä. Oppilaskeskeiset työtavat eivät välttämättä palvele yhteiskunnan tarpeita. Tämän vuoksi pienryhmäopetus, aktiivisen itseilmaisun harjoittelu ja oppilaiden osallistuminen suunnitteluun ja päätöksentekoon ei ole saanut jalansijaa. (Cuban 1993/1984, 9.)

Koululla on pitkä historian muokkaama kulttuuri, jota on vaikea muuttaa (Schein 1987). Tutkittuaan kouluja pitkällä aikajänteellä Cuban katsoo luokkahuoneen stabiiliuden selittyvän useasta tekijästä, ja hän erottaa neljä opetuksen organisointitavassa vaikuttavaa tekijää. Vaihtuvat organisointitavat ovat muodissa kulloisenkin koulumaailman trendin mukaan. Koulu edustaa sosiaalista kontrollia ja heijastaa sosioekonomisen järjestelmän normeja. Ensinnäkin opetuskäytännöt, joiden kautta painotetaan kuuliaisuutta ja tehokkuutta esimerkiksi kokeiden, arvosanojen, kotiläksyjen ja opettajakeskeisyyden kautta, valmistavat lapsia tehokkuuteen byrokraattisessa yhteiskunnassa. (Cuban 1993/1984, 9.)

Toiseksi koulun organisatorinen malli ja luokkahuone ovat saaneet opettajat omaksumaan työtapoja, jotka ovat muuttuneet aikojen saatossa vain vähän. Työtavat toimivatkin sosiaalisen kontrollin muotoina. Esimerkiksi koko luokan yhtäaikainen opettaminen rohkaisee oppilaita kiinnittämään opettajan huomion itseensä ja yllyttää myös kilpailemiseen. Opettajien kysymyksenasettelu on sellaista, että se palkitsee ainoastaan oikein vastanneet oppilaat. (Cuban 1993/1984, 9.) Tällöin ei rohkaista oppilaiden omaa pohdintaa. Opettajanpöydän ja taulua kohti asetettujen pulpettirivien ansiosta saadaan luokassa aikaan yhtäläinen ulkonäkö, jolla luokitetaan opettajan auktoriteettia ja mahdollisuutta kontrolloida oppilaiden käyttäytymistä (Harjunen 2002, 277–281; Tainio & Harjunen 2005). Luokkahuoneen arkkitehtuuri, oppivelvollisuus, ikäjakautuneet luokat ja päivän jakaminen periodeiksi ovat hallintakeinoja, joilla oppilaiden oppimista ja käyttäytymistä kontrolloidaan. Isossa luokkahuoneessa oppilaiden oletetaan kuuntelevan ja seuraavan ohjeita opettajalta, jonka taas täytyy tehdä päivittäin tuhansia päätöksiä opetussisällöistä ja oppilaiden mielenkiinnon säilyttämisestä. Pulpettirivit helpottavat tarkkailua. Koko luokan opettaminen on käyttökelpoinen ja tehokas keino saada asiat opetettua. Luennointi, opettajan lukuisat kysymykset ja pulpettityöskentely ovat helppoja tapoja saada oppi perille ja pitää ryhmä hallittuna. (Cuban 1993/1984, 9–10.)

Kolmanneksi opetuskulttuuri itsessään on stabiili ja haluton muuttumaan. Opetuskulttuurin ovat luoneet ne ihmiset, jotka ovat rekrytoituneet opettajiksi – he ovat kehittäneet mallin selviytyäkseen työssään. Työnsä aloittavat opettajat ovat imeneet vaikutteita omilta opettajiltaan jo vuosikymmeniä ennen astumistaan ammattiin. Heillä on taipumuksena käyttää näitä samoja lähestymistapoja, joilla heitä on opetettu: koko luokan keskustelut, ohjattu oppiminen, kotitehtävät, pulpettityöskentely ja kokeet ovat tuttuja jo omilta kouluajoilta. Opettajan on Cubanin mukaan helpompi seurata johdonmukaisesti konservatiivista opetustapaa kuin tehdä isoja muutoksia opetuksessaan. Tämä tarkoittaisi esimerkiksi pienryhmäopetusta ja oppilaiden kanssa yhteissuunnittelua, jolloin oppilaiden annettaisiin päättää, miten toimia. Näin tehdessään opettaja määritteli uudelleen perinteiset opetuksen lähestymistavat. (Cuban 1993/1984, 10.)

Neljänneksi opettajan opetuksen organisointi pohjautuu keskeisesti koulun rooliin, luokkahuoneen auktoriteettisuhteisiin, opetettavan aineen asemaan ja käsitykseen siitä, miten lapset kehittyvät. Opettajien ajatukset muokkaa-

vat käyttäytymistä. Siten opettajat, jotka ovat sitoutuneet oppilaskeskeiseen progressivismiin, epämuodolliseen kasvatukseen tai opettajakeskeisyyteen muokkaavat luokkahuoneen ja siellä suoritettavat aktiviteetit sen mukaan, millaisia ajatuksia heillä on opettamisesta, oppilaista ja koulusta. (Cuban 1993/1984, 10.)

Salo (1999) on kiinnittänyt huomiota koulutyön alun merkitykseen tutkiesaan sitä, miten lapsista tulee oppilaita eli miten lapset sosiaalistetaan koulun toimintatapoihin. Koulukulttuuri määrittelee sen, miten koulussa toimitaan: miten luokkahuoneen aktiviteetit on strukturoitu, miten luokkahuoneen käyttäytymistä kontrolloidaan sekä miten opettaja opettaa oppilasryhmälle ja yksilöille (Øzerk 1999, 235).

Ruotsin saamelaiskouluja koskevassa toimintatutkimussuunnitelmassaan Balto (2004) työryhmineen pitää tärkeänä saamelaisen koulun toimintatapojen kehittämistä. Vastauksia saamelaiskoulun opetuksen organisointiin ja ongelmiin voidaan etsiä informaalista kasvatuksesta (esim. Anderson 2000; Balto 1997a, 2008; Hætta 1993; Jansson 1998; Jávo 2003; Päivänsalo 1947, 1953). Opetuksen lähtökohtana voisi tällöin olla kokonaisvaltainen sosiokonstruktiivinen (Piaget 1978/1977; Tynjälä 1999; Vygotsky 1987) ja ekologinen (Ogbu 1988; Sarason 1980; Seitamo 1991) lähestymistapa. Aiempaan kirjallisuuteen viitaten on ilmeistä, että alkuperäiskansojen koulut vaativat erilaisia länsimaisesta koulukulttuurista osittain poikkeavia organisointimalleja.

Eräät alkuperäiskansat ovat kyenneet kehittämään kouluolojansa pidempään kuin saamelaiset. Rohkaisevan esimerkin tarjoaa Uuden-Seelannin maoreiden tilanne. Heillä on pitkälle viety itsehallinto, joka koskee myös koulutusasioita. Maorit ovat myös kehittäneet oman *Kaupapa Maori*-kasvatusfilosofian, jota sovelletaan kouluissa (Bishop & Glynn 1999; Macfarlane 2004; Smith 2003). *Kaupapa Maori*-pedagogiikka on osoitus oikeanlaisista voimasuhteista alkuperäiskansakontekstissa. *Kaupapa Maori*-pedagogiikka perustuu ensinnäkin siihen, että alkuperäiskansojen oikeus itsehallintoon on keskiössä sekä tavoitteissa että opetuksen sisällöissä. Tämä koskee kaikkia koulutuksen osa-alueita. Tärkeitä osa-alueita ovat myös paikallisen kulttuurin sija opetuksen lähtökohtana, tiedon yhteisöllinen luonne, sosioekonomisten ja perheisiin liittyvien tekijöiden selvittäminen, laajennetun perhe- ja sukukäsitteen huomioiminen yhteiskunnassa



sekä arvostuksen antaminen kollektiiviselle visiolle ja filosofialle. (Bishop & Glynn, 1999, 168–172.)

Myös Alaskassa *Yup'ik*-inuiitit aloittivat noin 30 vuotta sitten koulu-kulttuurin kehittämisen, jossa alkuperäiskansaansa kuuluva opettajaryhmä ryhtyi uudistamaan koulukulttuuria yhdessä yliopiston väen kanssa (Lipka ym. 1998). Tässä projektissa opettajat kehittivät opettamisstrategioita siten, että ne huomioisivat paremmin oppilaiden kulttuuriset kokemukset, paikalliset arvot, kommunikaatiiviset normit ja kommunikointityylit. Ajatuksena oli tiedostaa ja samalla pyrkiä pääsemään eroon länsimaisesta opettajan roolista, jota akateemiset opettajankoulutuslaitokset mallintavat. Näitä käyttäytymismalleja ovat esimerkiksi länsimaisesta kulttuurista peräisin oleva äänenkäyttö ja opetuksen ohjaus sekä tapa toimia auktoriteettina. Nämä opetukselliset elementit ovat kulttuuriin sidottuja. (Nelson-Barber & Dull 1998.) Kehittämisprojektin seurauksena alettiin kiinnittää huomiota *Yup'ik*-kulttuuriin, sosiaalisen organisaation ja luokkahuonediskurssien rutiinien muuttamiseen, kulttuurisesti ymmärrettävän pedagogiikan edistämiseen ja tutkimuksen paradigmaattiseen muutokseen (Lipka & Yanez 1998).

Vaikuttaakin siltä, että opetussuunnitelman ja koulun olisi oltava yhteensovitettu ympäröivien kulttuurisiin, taloudellisiin ja maantieteellisiin tekijöihin. Olisi tärkeää, että pohjoiset koulutusjärjestelmät sopeutuvat sirkumpolaaristen alueiden vaihteleviin olosuhteisiin. (Darnell & Hoëm 1996, 176–177.) Tällaisessa tilanteessa oppilaille tulisi opettaa sellaisia taitoja, asenteita ja tietoja, joilla he voivat menestyä. Avainsana on joustavuus. Joustavuuden tarvetta perustellaan koulujen rakenteella, mutta myös opetussuunnitelman ylikuormituksen ongelmalla. Sillä, että joudutaan toimimaan esimerkiksi monikulttuurisessa ympäristössä. Perinteiset opettajien pedagogiset taidot eivät riitä monikulttuurisissa luokissa, koska niiden arkipäivän tapahtumat ovat moninaisia. Tällaisten pedagogisten taitojen kehittyminen on yhteydessä opettajakoulutukseen ja opettajan henkilökohtaiseen kasvuun. (Soininen 2006, 7–8.)

Hirvosen (2003b, 2004/2003) tutkimuksessa osoitetaan, että saamelaiskoulujen monikulttuurisuudessa on paljon vaihtelua. Hirvonen on soveltanut Banksin (1997/1989, 233) monikulttuurisen opetuksen mallia saamelaiskouluun. Tutkimuksen mukaan saamelaiskoulut ovat portaikon

eri tasoilla siinä, miten ne ovat tavoittaneet monikulttuurisen koulun erityisyyden. Hirvosen soveltamassa mallissa on neljä tasoa. Ensimmäinen taso edustaa mallin heikointa ja neljäs taso korkeinta variaatiota. Jotkut saamelaiskouluista ovat ensimmäisellä tasolla, jolloin koulun sisällössä keskeisenä ovat saamelaiset myytit, pyhäpäivät ja yksittäiset kulttuuriset elementit ikään kuin opetuksen mausteena. Tällaiset koulut jatkavat norjalaistamista, joten koulun pääkielenä on pääsääntöisesti norja, ja pääsisältö koulun opetuksesta koostuu norjalaisesta kulttuurista. Koulusta tulee siten käänteisesti norjalainen. Toisella tasolla sisällöt, käsitteet, teemat ja näkökulmat lisätään opetusohjelmiin, mutta varsinainen struktuuri ei muutu. Kolmannella tasolla on koulujen saamelaistaminen. Siinä koulut ovat kehittymässä saamelaiskoulun suuntaan. Vaikka yksittäiset opettajat vaikuttavat olevan tietoisia kehityksen tarpeesta ja pyrkivän kohti muutosta, koulut eivät ole saavuttaneet tätä tasoa. Hirvosen mukaan yksikään saamelaiskoulu ei ole saavuttanut neljättä eli ylintä tasoa, monikulttuurista saamelaiskoulua. (Hirvonen 2004/2003, 144–153.) Syynä tähän ovat sosio-ekonomiset, kielelliset ja etnopolitiittiset ongelmat (ks. Ventsel & Dudeck 1995, 90–91). Tutkimusten mukaan sama ilmiö on havaittavissa myös monissa muissa alkuperäiskansojen kouluissa (Bartels & Bartels 1995; Darnel & Hoëm 1996; Keskitalo 2003b; Lipka ym. 1998).

Saamelaiseen elämänpolitiikkaan perehtyneen Aikion mukaan saamelaiskoulun muutoksen ratkaisu on monikulttuurisuudessa. Tämä vaatii kulttuurisen ja kielellisen tasa-arvon toteutumista. Vähemmistökielessä täytyy olla voimaa, ja kaikkien tulisi olla monikulttuurisessa yhteiskunnassa monikielisiä ja vastaanottavaisia monikulttuurisuudelle. Nykyisin esimerkiksi valtion ja paikallistason politiikka sekä koulu organisaationa estävät kehityksen. (Aikio 2003.)

### **3.4.2 Opetuksen tutkimus**

Ensimmäiset teoriamaallit opetuksen tutkimukseen laadittiin 1950-luvulla. Tarkoituksena oli auttaa opettajia maksimoimaan opetuksensa tehokkuus. (Koskenniemi 1978, 126.) Sittemmin on luotu lisääntyvästi opetuksen kehittämiseen tähtääviä malleja ja teorioita. Shulman (1986, 9) kehitteli mallin aiemman behavioristisen prosessi-produktiotutkimuksen kritiikiksi. Hän kokoaa ja jäsentää opetukseen liittyvät perspektiivit, yhteydet, kontekstit ja opetustilanteet siten, että mallissa korostuu opetuksen vuorovaikutteisuus ja

monitahoisuus. Opetustapahtumassa ovat keskiössä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus, ajattelu, kokemukset ja tunteet (Liitekuvio 2). Tämä malli sysäsi liikkeelle uudenlaisen opetuksen tarkastelutavan, ja samalla tarvittiin uusia menetelmällisiä lähestymistapoja. Kouluetnografioiden yleistyminen ja kvalitatiivisen tutkimuksen vakiintuminen opetuksen tutkimukseen ankkuroituu Shulmanin tutkimuksen teorianmalliin. Uudempina opetuksen tutkimuksen näkökulmina nousivat esiin muun muassa symbolinen interaktionismi, fenomenologia, sosiaalinen ja kulttuurinen antropologia, joihin myös kouluetnografia perustuu (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 71–73). Opetuksen tutkimuksen vuoksi käsitykset opetuksesta ja oppimisesta lisääntyivät ja tutkimusten tarjoamaa tietoa hyödynnettiin kouluissa ja opetussuunnitelmissa.

### **Oppimistilanteet**

Viimeaikaiset tutkimukset ovat tuoneet uutta tietoa oppimisesta ja lapsista oppijoina (esim. Kiiveri 2006; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Kyrö-Ämmälä 2007; Peltokorpi 2007; Rantala 2005; Sahi 2006; Øzerk 2010a, 2010b). Oppiminen mielletään monipuoliseksi tapahtumaksi, ja opetustapahtumaan vaikuttavia muuttujia on runsaasti (esim. Hyry-Honka 2008; Koskela 2009; Käyhkö 2007). Oppilas-, opetussuunnitelma-, opetusmateriaali- ja opettajatekijät sekä koulun ja yhteiskunnan asenteet ja ilmapiiri vaikuttavat luokkahuoneen tapahtumiin. Luokkahuoneen opetustapahtumista on vaikea tehdä suoria johtopäätöksiä, ja näin saada tietoa opettamisesta ja oppimisesta. (Novak & Gowin 1998/1995, 16.) Brunerin (1999, 46–47) mukaan opetus perustuu huomioihin oppijan mielen laadusta. Uskomukset ja oletukset opettamisesta koulussa tai muualla heijastavat suoraan opettajan mielikuvaan oppijasta, ja päinvastoin.

Tutkimusten mukanaan tuoman tiedon perusteella itsereflektion merkitys on vahvistunut oppimistilanteissa (esim. Galloway 1996/1991). Nykyisin tiedostetaan entistä paremmin, että oppimistilanteissa on tärkeää painottaa mielessä tapahtuvien aktiviteettien kontrollointia ja oppimisen reflektointia. Reflektio on oppijan tasolla opittavan aihealueen ymmärrettäväksi tekemistä, jolloin liikutaan metatiedon tasolta emistiselle eli järkipäätöksien ja ymmärryksen tasolle. Kyseisessä oppimiskäsityksessä painottuu ajatus siitä, että ihminen voi oppia vain olemalla läsnä, yhtenä toimijana toisten kanssa. Muiden oppijoiden tuomat näkökulmat laajentavat

oppimistilannetta ja tuovat erilaista tietoa opittavista asioista. Yhteistyössä oppiminen ja kokemusten jakaminen tuo syvempää ymmärrystä asioista. Kulttuurin eli elämäntavan ja ajatusten tason neuvottelu ja käsitteellistäminen tuottavat lopulta aiempaa syvällisempää ymmärtämistä. (Bruner 1999, 86–88.) Yksilön tieto hyödynnetään yhteisöllisellä tasolla, joten tieto testataan. Tätä voi verrata kokemuksiin perustuvaan oppimiseen ja konstruktivismiin (esim. Ausubel & Robinson 1973; Kolb 1984). Bruner (1999, 86) pohtii, miksi puhutaan vähän siitä, miten opettajat ja oppilaat oppivat uusia käytänteitä, vaikka oppimista ja opettamista on tutkittu runsaasti viimeisten 10–15 vuoden aikana.

Kohonen ja Leppilampi vertailevat teoksessaan perinteisen opetusmallin ja opetuksen ohjaukselle pohjautuvaa kokonaisopetusta. He tuovat esille eri opetusratkaisujen ja -oletuksien sekä ihmiskuvan eroja ja vertaavat niitä sekä perinteiseen että ohjaukseen perustuvaan opetukseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 19.) Tämän komparaation taustalla on Kolbin (1984) kokemuksellinen oppiminen. Perinteisessä opetusmallissa ihmiskuva on ulkoapäin ohjattu. Oppimiskäsitys pohjautuu behavioristiseen oppimispsykologiaan, jonka mukaan motivaatio rakentuu ulkoisen palkkion ja pakon varaan. Valtasuhteet ja opettajan rooli perustuvat opettajan arvovaltaan. Opettaja myös strukturoi ja kontrolloi oppimista: tieto esitetään varmana, ja tietoa sovelletaan ja työtehtävät ratkotaan opettajan ohjauksessa. Oppilas on tällöin tiedon passiivinen vastaanottaja. Yksilöllinen työskentely on tyyppillistä tällaisessa opetuksessa. Oppilaiden oppimiskokemukset perustuvat kognitiivisen asi tiedon, käsitteiden ja taitojen oppimiseen. Opetuksessa sisällöt ja lopputulokset ovat keskeisiä. Opetussuunnitelma-ajattelua kuvaa ainejakoisuus, ja sisällöt on päätetty etukäteen. Arvioinnissa painotetaan lopputulosta päämääräkriteerien mukaan: sen lisäksi myös suhteellinen arviointi on keskeisessä asemassa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 19; Kolb 1984.) Suhteellisen arvioinnin roolia opetuksessa voidaan kyseenalaista nykykoulussa siitä huolimatta, että se on hyvin vakiintunut toimintatapa. Tieto on kulttuurisesti spesifiä, ja sillä on arvioinnin yhteydessä merkitystä (Järvensivu & Paksuniemi 1997; McDermott 1997; Ogbu 1992).

Opetuksen ohjaukseen pohjautuva opetus perustuu holistiseen näkemykseen, jonka taustalla vaikuttavat konstruktivistinen ja humanistinen teoria. Opettaja on oppimisen ohjaaja, strukturoija ja tuki. Hän oppii myös itse oppilaiden mukana. Ongelmana on, miten oppilaista kasvaa vastuuntuntoi-

sia ja itsenäisiä. Näkemyksen mukaan oppilas kehittyy prosessinomaisesti ja osallistuu aktiivisesti ja itsenäisesti oppimisprosessiin. Samalla painotetaan yhteistyössä tapahtuvaa oppimista. Opetussuunnitelma-ajattelussa korostuu se, että oppilaiden kokemuksia hyödynnetään löyhemmän opetussuunnitelman varassa. Tieto hahmottuu prosessissa, jossa otetaan huomioon aiemmat kokemukset ja autetaan oppilaita konstruoimaan oppimaansa. Vaikeudet pyritään tiedostamaan ja ratkaisemaan yhdessä, mutta myös oppilaiden omaa prosessissa tapahtuvaa ongelmanratkaisukykyä ja itsearviointia kehitetään. Motivaatio perustuu sisäiseen tyydytykseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 19.) Sosiaalikonstruktivismin sisäistäminen on vaivalloista, koska se eroaa tavallisista ihmis- ja oppimisenäkemyksistä. Muuttuneet oppijan ja opettajan roolit voivat tuottaa opettajalle vaikeuksia, sillä opettajuuden vaatimuksena on opettamisen roolin hylkääminen siirtymällä ohjaajan rooliin. Opettaja on opetuksen fasilitaattori (Spivak 1993) ja oppijat kriittisiä kanssappiijoita dialogissa opettajan kanssa (Freire 2005/1971).

Kolbin malli tuo ajateltavaa opetuksen perinteisestä ja uudesta suuntauksesta myös saamelaiskouluun ennen kaikkea sen vuoksi, että se ottaa kantaa tietoon ja oppimiseen formaalin ja informaalin tiedon kautta. Formaali kasvatustutkimus on johdettavissa institutionaaliseen kasvatukseen ja informaali ei-institutionaaliseen. Sosialisaatio on institutionaaliseen ja enkulturaatio ei-institutionaaliseen kasvatukseen liittyvä termi. (Hoëm 1978.) Kolbin (1984) ajatukset tukevat Nystadin (2003, 138) tutkimusta formaalin ja informaalin kasvatuksen yhdistämisessä koulutuksessa. Malleja hakiessa on kuitenkin muistettava, että postmodernille aikakaudelle tunnusomaisten suurten teorioiden ja tarinoiden aika on ohi. Koulun muuttumista ajatellen on tärkeää, että koulutus pohjautuu arvomaailman ja ajattelun kehittämislle. (Sahlberg 1998/1997, 54, 154.)

Sekä suomalaisten että kansainvälisten tutkimusten mukaan opettaja hallitsee opetuksesta kahta kolmannesta (Bennett 1976; Cuban 1993/1984; Klette 2004; Uusikylä 1980). Tyypillistä luokkaopetusmuotoa käytetään opetuksessa eniten (Berthelsen, Illeris & Poulsen 1990/1987, 32; Klette 2004; Rønning 2002). Åhlbergin tutkimuksessa osa haastatelluista opettajista kertoo, etteivät olleet koskaan lukeneet uusia opetussuunnitelmia. Tutkimuksen mukaan oppilaat ovat opetuksessa objekteja, ja he kokevat helposti opetuksen merkityksettömäksi ja tylsäksi. Opettajat opettavat

tutkimuksen mukaan niin kuin olivat aina ennenkin tehneet, ja he vastaavat luokan tapahtumista täysin yksin. Tutkimuksessa korostetaan, että piilo-opetussuunnitelma toimii aktiivisesti virallisen opetuksen ohella, ja siinä oppiaine on suunniteltu kokeiden ja opetussuunnitelmien mukaan. (Åhlberg 1992, 168.)

## **Työtavat**

Opettajien käyttämiä työtapoja on kutsuttu esimerkiksi opetusmuodoiksi, opetusmenetelmiksi, opetusmetodeiksi, opetustekniikoiksi ja työmenetelmiksi (Kansanen 1992; Lahdes 1986). Tässä tutkimuksessa käytän sanaa työtapo. Sahlberg (1997, 451) kuvailee työtapoja käytännön menetelminä, jotka auttavat parempaan oppimiseen. Voikin pohtia, onko työtapo opettajan työväline, vai onko se oppilaan väline oppimiseen. Sahlbergin (1997) mukaan parhaat työtavat ovat sellaisia, jotka yhdistävät opetuksen ja itsenäisen oppimisen. Amerikkalaiset kasvatustieteilijät Joyce, Weil ja Showers (1992) ovat todenneet, että opetusmenetelmät (models of teaching) ovat itse asiassa oppimismenetelmiä. Tutkimuksissa on huomattu, että monipuolisten työtapojen käyttö voi parantaa oppilaiden koulusaavutuksia verrattuna niin sanottuun perinteiseen opetukseen (esim. Sahlberg 1997, 462). Perinteisessä työtavassa opettaja on aktiivinen ja oppilas passiivinen oppija (Paksuniemi 2009, 78, 83–84, 110).

Øzerkin mukaan opetuksen organisointi on viime aikoina tullut ajankohtaiseksi, vaikka se on sivuutettu aiemmissa opetussuunnitelmissa. Opetuksen organisoinnilla tarkoitetaan ainejakoista opetusta, aineiden välistä yhteistyötä, monia aineita integroivaa opetusta, kokonaisopetusta sekä teema- ja projektiopetusta. Ainejakoisuuteen perustuvassa opetuksessa oppikirja on olennainen elementti, ja opettajan tehtäväksi jää opetuksen systemaattinen järjestäminen oppikirjan avulla. (Øzerk 1999, 82–83.) Oman tutkimukseni aineisto on hankittu tähän jakoon perustuen. Opetussuunnitelman työtavoissa todetaan, että oppilaita aktivoiviin tavoitteisiin päästään työskentelemällä mielikuvituksellisesti, painottamalla oppilaiden itsenäisyyttä ja syventymällä oppiainekseen. Näihin tavoitteisiin pääsee myös leikin ja projektityöskentelyn kautta. (10-jagi... 1997, 81–83.)

Tutkimusten mukaan voidaan näyttää toteen, että käytetyt työtavat ovat yhteydessä oppilaiden koulusaavutuksiin (Sahlberg 1997, 460). Tehokkai-

den työtapojen käyttö edellyttää koulun toimien kehittämistä yleisesti, ja myös opettajien on kehitettävä toimintatapojaan. Tutkimus ja koulutus ovat tässä yksi keino. Se ei kuitenkaan riitä, kuten Sahlberg (1997) toteaa, vaan muutosten on oltava syvempiä, arvoihin liittyviä mieluummin kuin pelkästään ulkoisia. Oppilaiden oppimisvaikeudet voivat myös olla yhteydessä työtapoihin. Opetuksen organisointi on tärkeää myös silloin, kun halutaan estää oppimisvaikeuksia. (Øzerk 1999, 87.)

Koska opetussuunnitelma edellyttää uudenlaista ajattelua opetuksen käytännön organisoinnista, ei voida tyytyä käyttämään pelkästään yksittäisiä metodeja (Aebli 1991, 14). Sekä oppilas- että opettajakeskeisille metodeille on tarvetta, jotta voidaan ottaa huomioon kunkin yksilön erityisyys ja tarpeet (Øzerk 1999, 114). Niin sanottua katedraaliopetusta tai luennointia-kin voidaan käyttää, kun esitellään uutta teemaa, annetaan kokonaiskuvaa jostain asiasta, tehdään yhteenvetoa tai selitetään vaikeaa asiaa ja käsitteitä (Brinchmann-Hansen 1999, 17).

### **Projektityöskentely norjalaisessa pedagogiikassa**

Illeris (1974) edustaa sosiaalipedagogista ajattelua Skandinaviassa, ja hän on kehittänyt ongelma- ja projektimetodia. Projektimetodin taustalla on deduktiivinen ajattelu ja lähtökohtana ovat käytännön ongelmat. Tämän metodin mukaisessa opetuksessa oppilaan aktiviteetit, työskentely, yksilölliset kokemukset ja ongelmanratkaisu sekä yhteistyö ovat keskeisessä asemassa. (Øzerk 1999, 105, 107, 111, 117.)

Projektityöskentelyn taustalla on Brunerin (1963) spiraaliprinsiippi (Øzerk 1999, 84). Periaatteen mukaan opetus organisoidaan siten, että oppisisällöt ja siihen liittyvät tietorakenteet ja käsitteet otetaan esille luokkatasojen edetessä. Yksinkertaisimmallaan spiraaliperiaatteella tarkoitetaan opetuksen organisointia sillä tavoin, että opetussisällöt tulevat esille ja siihen kuuluvat taidot kehittyvät monessa eri tilanteessa monin tavoin. Vaikeusaste nousee asian edetessä ja luokkatasolta toiselle siirryttäessä. Taustalla ovat myös Deweyn (1902) reformipedagogiset ja progressiiviset ajatukset ongelmametodista, joista projektimetodin kehittäjä Kilpatrick (1999/1918) sai myöhemmin inspiraationsa. Projektimetodin mukaan oppilaiden on oltava aktiivisia yhteistyössä toisten kanssa ja opittava kokemuksen kautta. Oppilaiden käsitteiden kehittäminen on prosessissa tärkeää. Menetelmä on

induktiivinen ja noudattaa periaatetta, jolloin edetään yksittäisestä tapauksesta yleiseen. (Øzerk 1999, 102, 104.)

Kuvaan projektityöskentelyä seuraavaksi Berthelsenin (1990) työryhmän ajatuksiin nojautuen. Lähtökohtana on, että tämän työtavan keinoin oppilaiden motivaatio kasvaa ja he oppivat paremmin. Kyse ei ole menetelmästä, jossa kovaa kuria ylläpitäen opetellaan ulkoa opintosisältöjä. Se toimii odotusten mukaan silloin, kun pystytään hyödyntämään oppilaiden kokemuksia ja erilaisia intressejä. Menetelmän kehittelyn taustalla oli yhteiskuntakehityksestä johtunut tarve erilaiselle työvoimalle. Huomattiin, että perinteisellä pedagogisella toiminnalla oli vaikea saavuttaa jälkimodernin maailman uusia vaatimuksia, kuten valmiutta toimia joustavasti ja itsenäisesti. Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa oppilaista demokraattisia, yhteistyökykyisiä, aktiivisia, osallistuvia, kriittisiä ja analyyttisiä. Jähmettyneet opetusmallit stimuloivat pikemminkin henkistä ja sosiaalista kuria sekä taitoja ja valmiuksia, jotka pian unohdetaan. Tarvittiin pysyvä ja strukturoitu menetelmä, jolla ratkaistaan koulun ongelmat. (Berthelsen ym. 1990, 25, 27–29.) Tätä määritelmää voi soveltaa saamelaiskoulukontekstiin, koska se joutuu kyseenalaistamaan perinteisen opetuksen mallin.

Berthelsenin työryhmän mukaan perinteinen opetus on hallitsemisen, voiman ja kontrollin väline. Projektityöskentely murtaa ihmisten ja instanssien valtaa ja rutiineja sekä tuo opetukseen uusia mahdollisuuksia. Kun oppilaiden kokemukset ja intressit ovat opetuksen lähtökohtana, he työskentelevät konkreettisesti ja ongelmaperustaisesti. Opetuksesta tulee myös yhteiskuntakriittistä, vaikka se ei olekaan projektityöskentelyn tavoite. Oppilaat eivät opi kriittiseksi, jos he eivät pääse työskentelemään omista lähtökohdistaan ja käsittelemään samalla ajatuksiaan. Hyvin valittu ja strukturoitu projekti voi antaa syvän ymmärryksen ja voimakkaan kokemuksen sekä avata uusia näkemyksiä ongelmien ratkaisuun. Oppilaiden tietoisuutta voidaan kehittää projektityöskentelyssä, mutta huonosti suunniteltu projekti voi tuntua osallistujista yhtä pakotetulta kuin tavallinen koulutyö. (Berthelsen ym. 1990, 29–31.)

Projektityöskentelyn on oltava strukturoitua, jotta työskentelymuoto onnistuisi. Jokaisen osapuolen on osattava ottaa vastuuta, asetettava tavoitteita ja kyettävä luottamaan itseensä ja muihin. Opettajalla ja oppilaalla on opetuksessa erilaisia tehtäviä sekä erilainen vastuu. Opettajalla on



projektityöskentelyssä vastuu projektin ja ongelmanasettelun kriteereistä ja ohjeista: hän suunnittelee oppiaineen järjestelyt ja asettaa oppilaille tehtäviä sekä antaa palautetta. Opettaja huolehtii työnjaon toimivuudesta. Oppilailla puolestaan on vastuu omista konkreettisista valinnoistaan sekä opintokokonaisuuksien läpiviemisestä opettajan kanssa neuvotellen sekä hänen ehdotuksiaan puntaroiden. (Berthelsen ym. 1990, 33–34.)

Projektityöskentelyn vahvuus on sen prosessissa, jossa oppiainekselliset tietoelementit, rakenteellinen ymmärtäminen, tietojen kerääminen ja toiminta yhdistetään tuloksiin. Oppiainekselliset tietoelementit perustuvat opettajan valmistelemaan tai opettajien ja oppilaiden yhteisesti löytämään ongelmanasetteluun. Rakenteellinen ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että oppilaat alkavat ymmärtää ongelmien takana olevia yhteyksiä: he saavat aktiivisen tiedon keräämisen aikana kokemuksia ongelmasta oikeassa tilanteessa. (Berthelsen ym. 1990, 37–38.) Loppuarviointi on tärkeä vaihe. Kokonaisuudessaan työskentelytavassa painottuu opettajan rooli ohjaajana. (Skrøvset & Lund 2001/1996.)

Projektityöskentelyn määritelmä avaa monia oppimisen organisoinnin mahdollisuuksia yhdestä päivästä moniin vuosiin, yhdestä oppilaasta koko kouluun tai instituutioon, päiväkodista aikuiskoulutukseen ja itsenäisistä oppilaista vähemmän itsenäisiin. Projektityöskentelyn metodinen vahvuus on ongelmanasettelussa, tuloksessa, samankeskisessä kehityksessä ja kollektiivisessa työskentelyssä. Se on kuitenkin vain yksi työmuoto muiden työtapojen joukossa, ja sitä on käytettävä vaihtelevasti eri luokkatasoilla muiden työtapojen kanssa, kuten opettajajohtoista opetusta, seminaareja, oppiainespohjaisia ryhmitöitä ja käytännön kokeiluita. (Berthelsen ym. 1990, 59–70.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni keskiössä on saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyys: millaisia ilmentymiä se saa ja kuinka vahvana se näyttäytyy. Tutkimukseni lähtökohta on haastava, koska saamelaiskoulutuksen kenttä on monikulttuurinen ja monipuolinen. Kyse on alkuperäiskansan asemasta, kielestä sekä kulttuurista – miten siis kulttuurisensitiivisyyttä voi empiirisesti tutkia? Tarkastelen luokkahuonekäytäntöjen, opetusmateriaalin käytön ja opetuksen organisoinnin perusteita aiempaan kirjallisuuteen nojautuen (esim. Diffily & Sassman 2004; Hemara 2000, 63–66; Herr, Larson & Tennyson-Grimm 2004; Koritzinsky 1997; Ruggieri 1998). Opetuksen organisoimista voi peilata perinteiseen saamelaiskasvatukseen (Balto 1997a), saamelaiseen perinteiseen tietoon *árbevirolaš máhttu* (Sara 2003) ja alkuperäiskansojen tietovarastoon (Hoppers 2002b; Michalchik 1997) sekä länsimaisen kasvatustieteen reformipedagogien ajatuksiin (esim. Bruner 1963, 1999; Dewey 1997/1938; Freinet 1987/1969; Montessori 1969/1936; Vygotsky 1976, 1978, 84–91). Nämä näkökulmat ovat myös löydettävissä O97S:n ja *Máhttolokten* tekstien ideologioiden taustalla. Kulttuurisensitiivisesti toimiessaan saamelaiskoulu perustuu perinteiseen saamelaiseen tietoon (ks. Jannok Nutti 2007; Magga 2002, 130–131; Sara 2003). Nykypäivänä saamelaisten päämääränä on säilyttää kulttuurinsa, identiteettinsä ja yhteytensä luontoon.

Tutkimukseni kohdistuu saamelaisopetukseen Norjassa. Vain Norjassa on käytössä erillinen saamelaisopetussuunnitelma. Saamelaiskoulua rajoittaa se, että saamelaispoliittisilla ja opetushallinnon elimillä on vähän vaikutus- ja määräysvaltaa opetusasioista päätettäessä. Tässä mielessä saamelaiskoulu ei ole itsenäinen. Esimerkiksi Norjassa tämä koskee saamen kielen opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin valmistusta. (Aikio-Puoskari 2006, 115.)

Saamelaisopetussuunnitelma painottaa, että saamelaiskoulussa saamelaisuus on olennainen osa oppisisältöjä. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat tuntemaan paikallista luontoa, lähiympäristöä, kulttuuria, tapoja, elinkeinoja ja elämäntapaa. Saamelaisopetussuunnitelma painottaa myös

oppijan aktiivisuutta oppimisprosessissa. (10-jagi... 1997.) Sen lisäksi konkreettiset kokemukset, ympäristö ja perhe ovat oppimisen avainasioita. Balto nimeääkin edellä mainitut tekijöiksi, jotka ovat olleet ja ovat edelleen tyypillisiä saamelaisessa kasvatuksessa. Balton mukaan perinteinen saamelainen kasvatustapa perustuu saamelaisen kodin ja vanhempien näkökulmaan, jossa elämäntapa, aikuisen osallisuus, epäsuora kasvatustapa, vakiintuneet sosiaaliset käytännöt, perhe ja suku ovat tärkeässä asemassa. Kasvatustapa perustuu esimerkiksi tarinankerrontaan, luontoyhteyteen ja itsenäisyyteen. (Balto 1997a.) Nämä seikat ovat hyvän oppimisen tunnusmerkkejä myös esimerkiksi Bruneria (1963, 1999), Deweyta (1997/1938) ja Vygotskya (1978) soveltaen. Tällöin yhteistoiminnallisuus, käsitteellistäminen, toiminnallisuus, oppijoiden oma aktiivisuus sekä konstruointi ovat tärkeitä.

Balto edisti toimintatutkimuksessa Ruotsin saamelaisopetuksessa koulun saamelaissisältöjä ja saamelaisia työtapoja. Hän nojasi tutkimuksensa perinteisen saamelaisen kasvatuksen teoriaan, ja toi ilmi, kuinka saamelaisopetuksen ongelmat linkittyvät opettajiin: he tarvitsevat koulutusta, neuvoja ja lisää aikaa. Balto korostaa, että koulu ei voi yksinään onnistua koulujärjestelmän muutoksessa, ja että saamelaisten täytyy osallistua saamelaisopetuksen järjestämiseen laatimalla suunnitelmia ja opetusta ohjaavia säädöksiä. (Balto 2008.)

Etsin tutkimuksessani vastauksia edellä mainittuihin erityispiirteisiin sosialisointiin ja enkulturaation käsitteillä. Sosialisointi ja enkulturaatio viittaavat samaan ilmiöön kahdesta eri näkökulmasta (Tapaninen 2003). Tässä tutkimuksessa erotan ne toisistaan erityisesti siksi, että yhteiskunnan tarjoama institutionaalinen ja omassa kulttuurissa osallistumisen kautta tapahtuva oppiminen on erotettava toisistaan (Mead 1963, 185).

Kuvaan tutkimuksessani norjalaista saamelaiskoulua kokonaisuudessaan sekä makro- että mikrotasolla: saamelaisopetuksen maakohtaisia käytäntöjä, kouluhistoriaa, lakeja, politiikkaa ja opetussuunnitelmaa ja sitä, miten nämä vaikuttavat koulun mikrokäytäntöihin opettajan ja oppilaan tasolla. Esittelen opetustapaolosuhteita määrittelevän makrotason tutkimuksen alussa ja vertaan sitä mikrotason käytäntöihin.

Tutkimukseni käsittelee luokkahuoneen pedagogisia käytäntöjä kasvatustutkimuksesta ja kouluetnografisesta näkökulmasta. Päähuomio kiin-

nitty saamelaiskulttuurin rooliin institutionaalisessa kasvatuksessa. Tarkastelen kulttuurisesti herkän pedagogiikan roolia koulukulttuurin valossa ja sitä, millaisia luokkahuonerutiineja käytetään saamelaiskoulussa. Kulttuurisesti herkkä pedagogiikka tarkoittaa oppijoiden kulttuurisen taustan kunnioittamista ja huomioimista (Bailey, Burkett & Freeman 2008; Hollins 2008). Selvitän myös saamelaiskoulun luokkahuoneen kielenopetusta. Tämä on erityisen merkityksellistä kulttuurisensitiivisesti, kun oppilaat tulevat monenlaisista kielellisistä taustoista (ks. Bailey ym. 2008). Kieli mahdollistaa kulttuurin syvällisen tuntemisen; se on keskeinen osa opetusta ja sen kautta voi saada arvokasta kulttuurista tietoa ja maailmankuvan, joka on oppijalle merkitsevä (Hall 2003, 90).

Tutkimusongelmiksi muodostuvat:

*1. Miten saamelaiskoulun opetus toteutuu käytännön koulutodellisuudessa?* Ensimmäisessä tutkimusongelmassa kuvaan koulutodellisuutta keskittyen erityisesti tarkastelemaan opetussuunnitelman antamaa tukea, oppikirjojen toimivuutta, opetusjärjestelyitä ja työtapoja.

*2. Miten koulukulttuuri ja saamelaiskulttuuri kohtaavat?*

Toisen tutkimusongelman tarkoituksena on tarkastella, miten koulu tukee saamelaiskulttuuria. Mikä on sosialisointi ja enkulturaatio välinen yhteys saamelaisopetuksessa? Taustalla vaikuttaa saamelainen aika-, paikka- ja tietokäsitys. Tarkastelen myös, miten huomioidaan oppilaiden oppimisprosessin yksilöllisyys sekä oppilaiden erot.

*3. Miten saamelaisopetusta tulisi saamelaiskoulun opettajien mielestä kehittää?*

Tämän tutkimusongelman tarkoituksena on selvittää saamelaiskoulun opetuksen erityispiirteitä, onnistumisia, epäonnistumisia ja vaikeuksia. Vastauksia kysymykseen hankin haastattelujen, kyselylomakkeen ja observoinnin avulla. Myös oppilaiden kirjallisia kuvailuja koulun arjen opetusjärjestelyistä käytetään taustamateriaalina.

## 5 EMPIIRISET VALINNAT

### 5.1 Tutkimuksen kasvatusantropologinen sovellus

#### Kasvatusantropologian ja saamentutkimuksen suhde

Tutkimukseni on kasvatusantropologinen, monimenetelmällinen tutkimus saamelaiskoulun luokkahuonekulttuurista ja kulttuurisista erityispiirteistä. Koska tarkastelen saamelaiskoulua kulttuurinkantajien näkökulmasta, tutkimukseeni vaikuttaa saamentutkimus. Kasvatusantropologian ja saamelaiskoulututkimuksen suhde tässä tutkimuksessa näkyy käytännössä siten, että poimin kasvatusantropologiasta pääkäsitteet saamelaiskoulukontekstiin, johon sovellan saamentutkimuksen traditiota. Saamentutkimuksen edellytetään sitoutuvan Länsmanin (2008, 87) mukaan tutkimukseen, joka hyödyttää saamelaisia yhteisöjä. Lappologinen perinne on myös syytä ottaa huomioon saamentutkimukseen vaikuttavana tekijänä. Lehtola pohtii saamentutkimuksen ja lappologian yhteyttä kulttuurilehti Kaltiossa seuraavasti:

*Kaikki nykytutkijat ovat lappologisen perinteen perillisiä. Lappologien rooli omana aikanaan ei ollut niin yksioikoinen, kuin on väitetty. Selvittämällä lappologien todellista roolia omassa yhteisössään ja tiedeyhteisössä, on mahdollista selvittää nykyisiä rooleja: tutkijan, tiedeyhteisön ja yhteiskunnan välisiä suhteita. (Vilkuna 2005, 258.)*

Lappologia on saamelaisia tutkiva ja saamentutkimusta varhaisempi tieteenala. Se on kuvannut saamelaiskulttuuria ulkoisesta näkökulmasta 1600-luvun lopulta 1900-luvun loppupuolelle saakka. Tämä on ollut kolonialismin, imperialismin, nationalismin, sosiaalisen darwinismin ja kulttuurisen rasismin värittämää aikaa (Schanche 2002). Viime vuosikymmenillä saamelaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa on siirrytty kohti kulttuurinsisäistä lähestymistapaa. Termi lappologia on haluttu korvata ottamalla tilalle käyttöön uusi nimitys monitieteinen saamentutkimus, jossa myös saamelaiset ovat mukana. (Saamelaiskulttuurin ensyklopedia 2003.)

Yhteiskunnan valtasuhteiden selvittämiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan uudenlaisia lähestymistapoja (Kuokkanen 2008). Alkuperäiskansoilla on selkeästi omanlaiset tieto-, arvo- ja ontologiset teoriat (Kuokkanen 2000, 145; 2007a, 3, 58, 89). Tieteellinen paradigma ei ole vain teoria tai hypoteesi, vaan jotakin sellaista, joka mahdollistaa teorian ja hypoteesin. Se sisältää teoreettiset oletukset, selittävät periaatteet, metodologiset normit, pääpiirteet tai säännöt, havaintonormit ja kokeelliset menetelmät. (Oskal 2008, 331.) Paradigmat muokkaavat maailmankatsomuksia, ja ne sisältävät sekä ontologiset ja epistemologiset teoriat että metodologian ja arvoteoriat (Wilson 2003, 161). Alkuperäiskansoilla on omat tapansa ajatella, mitä tarvitsee tietää: heillä on erityinen ymmärrys maailmasta ja elämästä. Kuitenkaan edes ontologia ja etiikka eivät ole yhteisiä kaikille alkuperäiskansoille. Oskalin mukaan erityislaatuisen, kestävän metodologian olemassaolo ei ole mahdollista. Hermeneuttisesti rikastettu tutkimus vaatii tieteellistä nöyryyttä, avoimuutta ja uskallusta. (Oskal 2008, 331, 334.) Tutkimuksen heikkoutena on ollut, että se on jättänyt huomioimatta alkuperäiskansojen maailmankatsomuksen (Kuokkanen 2007a, 23).

Porsangerin mukaan alkuperäiskansojen metodologioita koskettavat tietyt perusvaatimukset, kuten tutkimusetiikka. Se ilmenee alkuperäiskansoihin kuuluvien tutkijoiden ja tutkimuskohteina olevien alkuperäiskansojen välisessä suhteessa. Tutkijan paikantuminen pitää esimerkiksi selvittää. Nämä kysymykset koskevat myös saamelaista epistemologiaa, saamelaisen metodologian suunnittelua sekä sen soveltamista saamelaisiin tutkimusprojekteihin. (Porsanger 2007.)

Smith tarkastelee kriittisesti länsimaisen tutkimuksen filosofiaa ja historiaa. Hänen mukaansa on tarve dekolonisoida tutkimusmenetelmät eurooppalaisen imperialismin historian tähden ja Smith esittelee vaihtoehtoja, joiden avulla on mahdollisuus siirtyä imperialismista kohti jälkikolonisaatiota ja hylätä länsimaiset paradigmat. Alkuperäiskansojen tutkimuksen päämäärä olisi hänen mukaansa auttaa kansoja saamaan itsemääräämisoikeus voimaantumisen, selviytymisen, kehittämisen, mobilisaation, muuttumisen ja dekolonisaation kautta. (Smith 1999, 117.) Saamelaiskoulun dekolonisaatiolle on tarvetta – tai sen saamelaistamiselle, kuten Balto (2008) ja Hirvonen (2003b, 2004/2003) vaativat.

Tieteenfilosofinen lähtökohta tässä tutkimuksessa perustuu vähemmistö-tutkimuksen periaatteille. Niiden mukaan kaikilla on tietoa jostakin ja se tuotetaan aina yhteistyössä toisten kanssa. Tutkija ei hanki tutkittavilta toisarvoista tietoa, josta tekisi kunnan tiedettä individualistisena prosessina. Kyse on erilaisesta tiedonkäsitelmästä. (Mohanty 1994.) Esimerkiksi vähemmistökyseksiin ja naistutkimukseen perehtynyt Yuval-Davies (1997) esittelee transnationaalisen feminismin epistemologisen mallin siitä, miten tutkija sijoittuu omassa tutkimuksessaan. Hän tuo esille, miten kansalaisuus, sukupuoli ja kansallisuus tulevat prosessinomaisesti esiin. Oman tutkimukseni menetelmälliset näkökohdat tiivistyvät tutkimuksen tiedon muodostamisen, monimuotoisuuden, valtasuhteiden ja paradigmaattisten kysymysten ympärille (ks. Eddy 1997; Ford 1997; Hirvonen 1999; Kuokkanen 2000; Spindler 1997a, 1997b, 1997c, 1997d; Spindler & Spindler 1997a, 1997b; Wolcott 1997; Wulf 2002).

### **Kasvatustutkimus tässä tutkimuksessa**

Kasvatustutkimus pohjautuu antropologian tieteenalaan. Yhdistän tutkimukseeni antropologian tutkimustraditiota, vaikka sitä on arvosteltu erityisesti alkuperäiskansojen parissa tehdystä toiseuden tutkimisesta ja primitiivisyyden määrittelystä (ks. Smith 1999, 66–67; Kuokkanen 2002, 3). Haluan kuitenkin omassa tutkimuksessani hyödyntää nykyantropologian pyrkimystä teoretisointiin ja kulttuurin huomioimiseen sen omista lähtökohdista lukien (ks. Geertz 1973, 2010).

Kasvatustutkimuksessa kiinnostus on kohdistettu muun muassa institutionaaliseen kasvatukseen, rituaalien oppimiseen sekä kulttuurien ja sosiaalisten rakenteiden tutkimiseen (esim. Ford 1997; Goetz & LeCompte 1984, 19–20; Judén-Tupakka 2000a, 2003; Pollock 1997; Spindler & Spindler 1997a, 1997b). Kasvatustutkimuksessa voidaan hakea vastauksia kulttuurien kohtaamiseen. Tutkimuksessani päähuomio kiinnittyy sosialisointiin ja enkulturaation väliseen suhteeseen, sillä perinteisen koulukulttuurin ja informaalisen kasvatuksen ja kulttuurin sovittaminen on keskeinen ongelma formaalissa koulutuksessa. Saamelaiskoulutus ja -tutkimus ovat pyrkineet löytämään monipuoliset apuvälineet tieteen kentältä esimerkiksi sitoutumalla etnografiaan, kasvatustutkimukseen, naistutkimukseen, jälkikolonialismiin (Balto 1997a; Keskitalo 2003b; Kuokkanen

2000, 2005; Nystad 2003) tai narratiiviseen lähestymistapaan, joka ei varsinaisesti nojaa yhteen traditioon tai tieteeseen (Hirvonen 2003b).

Kasvatusantropologisessa lähestymistavassa tehdään tutusta outoa, jotta voidaan nähdä piilossa olevat merkitykset. Jotta on mahdollista saada aikaan muutoksia, täytyy tuoda esille ensin erityispiirteet. Siksi tässä tutkimuksessa esitellään laajasti saamelaiskoulun erityispiirteitä. Etnografiaa kuvaa avoimuus. Sitä ei pohjata tietyille hypoteesille, mutta aineisto nousee kulttuurisesta kontekstista. Koulun tärkein tehtävä on saada aikaan yhteneväinen käsitys siitä, miten kasvattaa lapsia aiempaa moninaisemmassa yhteiskunnassa. (Spindler & Hammond 2000, 46, 48.)

Kasvatusantropologian tiedonhankintaan liittyvät *emic*- ja *etic*-näkökulmat. *Emic*- ja *etic*-käsitteet on luonut kielitieteilijä Pike. Kulttuurille ominaiset merkitysyksiköt hän nimesi *emic*-yksiköiksi ja kulttuureja yleispätevästi koskevat merkitysyksiköt *etic*-yksiköiksi. Pike oletti, että on olemassa kulttuurisia *etic*-perusyksiköitä, joita yhdistelemällä ihmiset tuottavat kulttuurispesifisiä *emic*-yksiköitä. *Etic*-termi kuvaa tarkastelutasoa, jolla operoiden tutkittavasta kulttuurista ulkopuolinen tutkija löytää ja erottelee merkitysyksiköitä. Termillä *emic* taas tarkoitetaan kulttuurisen käyttäytymisen yksikköä, jolla tutkittavat tuottavat merkityseroja. (Pike 1967, 37.) Näillä on yhteyttä tiedonhankinnan operaatiotasoihin tutkimuksessani siinä mielessä, että miten pääsen käsiksi saamelaiskoulun merkitysantoihin. Käytän emisististä tarkastelunäkökulmaa: painotan kulttuurin kantajien omia merkityksiä ja tarkastelen kulttuuria sen sisältä, kielen puhujien ja kulttuurin kantajien näkökulmasta. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tutkin saamelaiskouluun osallistuvia tiedostaen positioni esimerkiksi kulttuurin kantajana, Suomen saamelaisena, opettajankoulutuksen käyneenä ja opettajankouluttajana.

On monia vaihtoehtoja tehdä tiedettä alkuperäiskansojen koulukontekstissa (Lipka 1998, 216–217). Olen valinnut antropologiasta ammentavan etnografisen tutkimusotteen yhdeksi menetelmälliseksi lähestymistavaksi kvantitatiivisen tutkimusotteen lisäksi, koska tutkimuksen edetessä huomasi tutkimusongelmien selittämiseksi joutuvani keräämään tutkimusaineistoa hyvin monin tavoin. Tämä johtuu monitahoisesta kentästä, jossa tutkimuksessani operoin. Saamelaiskoulun kontekstin moninaisuuden vuoksi tarvitaan monia tutkimuksellisia lähestymistapoja, jotta kenttä tulisi



avattua mahdollisimman tarkasti. Niin sanotussa *mixed methods* -tutkimuksessa on tavoitteena tehdä kaikki tutkimuksen osat laadukkaasti (Teddlie & Tashakkori 2003). *Mixed methods* yhdistää kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta (Kyrö-Ämmälä 2007). Saamelaisopetus suunnitelman merkityksiä tutkittaessa on huomioitava erityisesti myös yhteiskunnallisen tilanteen merkitysannot. Niin mikro- kuin makrotasolla on sekä mahdollisuuksia että esteitä. Opetuksen käytäntö muodostuu esimerkiksi eri kulttuurien kohtaamisesta (Moilanen & Räihä 2001, 44), ja siten opetukseen liittyvällä toiminnalla voi olla erilainen merkityssisältö.

Saamelaiskoulun moninaisuus juontuu historiallisesti kolonisaation perinteestä ja sitä seuraavasta dekolonisaation prosessista, jota saamelainen poliittinen herääminen eli *sámi lihkadus* ja alkuperäiskansayhteistyö edustavat. Saamelaisyhteisöt ovat varsin monimuotoisia saamelaisten asuttamien alueiden maantieteellisen laajuuden vuoksi. Myös alueen sisäiset, kulttuuriset ja elinkeinoihin liittyvät vaihtelut ovat suuria. Monimuotoisuus ilmentyy lisäksi monikielisyysnä (ks. Helander 1984; McLaughlin 1987). Paikallisessa monikulttuurisuudessa kohtaavat paitsi saamelaisuus, suomalaisuus, norjalaisuus ja kveenihistoria, myös muut etniset vähemmistöt, joiden kielet tuovat kielisosiologista rikkautta saamelaiskoulun arkeen. Lisäksi on huomioitava poliittinen tilanne lakien ja ihmisoikeuksien kannalta tarkasteltuna. Koulukontekstissa ekologiset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat oppilaiden kognitiiviseen, affektiiviseen ja sosiaaliseen kehittymiseen (Seitamo 1991). Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus vaatii huomioimaan opetusjärjestelyissä oppilassensitiivisyyden. Oppilassensitiivisyys tarkoittaa esimerkiksi toimintaa, jossa opettaja huomioi oppilaat heidän lähtökohdistaan käsin ja kannustaa heitä kehittämään omia ajatuksiaan (Zahorik 1975, 144).

Saamelaiskoulun kontekstia voi selittää transkulturaatio, joka johtuu usein transnationaalista kontekstista. Transkulturaatio on kulttuurien rinnakkaiseloja kuvaava termi (Judén-Tupakka 2003, 318). Omassa tutkimuksessani transkulturaatio selittää kulttuurista transitiota sosiaalisen jatkuvuuden perustana. Saamelaiskoulukontekstissa ei ole tarkoitus homogenisoida kulttuuria siten, että valtakulttuuri pääsisi pääosaan. Sen sijaan pitäisi korostaa heterogenisoitumista, uutta monimuotoisuutta, jota käsite transkulturaatio parhaiten kuvaa. Transkulturaatioon kuuluu oleellisena osana ulkoisen ja paikallisen sekoittuminen ja tämän vuorovaikuttuneisuus-

den tuottamat uudet luovat rekontekstualisoinnit. Transkulturaation käsite on huomionarvoinen, jotta voidaan ymmärtää kulttuurien kohtaamistilanteita. Transkulturaatio tarkoittaa kahden tai useamman kulttuurin vuorovaikutustilannetta. Erilaisten kulttuurien jäsenet oppivat toinen toisiltaan tapoja. (Judén-Tupakka 2003, 318.) Juuri kulttuurien kohtaamistilanteesta on kyse saamelaiskoulukontekstissa sen moninaisuuden ja historiallisen syy-seuraussuhteen vuoksi. Sosiaalistumisen ja enkulturoinnin käsitteiden kannalta transkulturaatio on keskeinen tapahtumasarja. Transkulttuuri voi johtaa toisen kulttuurin alistamiseen, pakottamiseen tai sopeuttamiseen, mutta seurauksena voi myös olla uuden toimintatavan kehittyminen tai omaksuminen. (Jargon 1995, 7; myös Judén-Tupakka 2003, 318.) Transkulturaation käsite voi avata vallan näkökulmaa tai dekolonisaatioprosesseja saamelaiskoulukontekstissa.

Moninaisessa saamelaiskoulukontekstissa on lisäksi tiedostettava sosiaali-antropologi Eidheimin (2007, 63) esille tuoma kognitiiviseen järjestelmään liittyvä saamelaisten kokemusmaailman ero, joka vaikuttaa yksilöiden sopeutumisen, integriteetin ja etnisen eriytymisen kulttuurisiin prosesseihin. Oppilas–opettaja-suhteessa tulisi tiedostaa etniset erot kommunikaatio-tavoissa. Monimuotoisuuden vuoksi on tärkeää, ettei saamelaiskoulukontekstia pyritä yksinkertaistamaan tai kategorisoimaan liian jyrkästi sen kautta, mitä painotetaan saamelaisuuden määrittelyssä.

## **5.2 Etnografia tutkimusmenetelmänä**

Tämän tutkimuksen keskeinen tutkimusmenetelmä on etnografia. Kuvaan koulutyön tapahtumia ja toteutumista observoimalla mikroluokkatasoa. Lisäksi käytän kyselylomakeaineistoa täydentämään etnografista aineistoa. Gordonin ja Lahelman mukaan etnografisella tutkimusotteella voidaan analysoida ja kritisoida koulutuspolitiikkaa ja sen vaikutuksia koulun jokapäiväisessä elämässä. Etnografit voivat hyödyntää näköalapaikkansa ja osallistua keskusteluihin niistä konteksteista, joihin heidän ”kenttänsä” sijoittuu (Gordon & Lahelma 2004, 66). Pyrin antamaan äänen opettajille ja ymmärtämään heidän ajatuksiaan koulutuksesta ja lasten opettamisesta. Käytin neljää aineistonkeruutapaa: ryhmä- ja yksilökeskusteluja, teema-haastatteluja, kyselylomakkeita ja observointia.

Etnografia voidaan määritellä monella tavalla (Lappalainen 2004, 135). Geertzin (1973, 6) mukaan etnografia on tiheää kuvausta kulttuurista ja Skeggsin (1997, 33) mukaan tapa nähdä toisin. Etnografia on ihmisistä kirjoittamista ja sen tarkoitus on ymmärtää ja kuvailla tutkimuskohdetta analyttisesti observoinnin kautta. Tutkimusstrategiat tulevat antropologiasta. (Metsämuuronen 2006, 94.) Antropologian ja etnografian käsitteellinen suhde voidaan ymmärtää siten, että antropologia viittaa tieteenalaan ja teorianmuodostukseen, etnografia puolestaan nimeää käytetyt tutkimusmenetelmät (Suoranta 1999, 133).

Etnografian taustafilosofia on symbolisessa interaktionismissa, jonka perusajatus on, että kulttuuri muokkaa ihmisen käyttäytymistä (Metsämuuronen 2006, 94; Syrjäläinen 1994, 76). Skeggsin (1997, 23) mukaan etnografia on tutkimusprosessi, jossa tutkija tuo näkyviin suhteensa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen. Etnografiaan kuuluu pitkä, joitakin viikkoja tai kuukausia kestävä kenttätutkimus, jonka aikana tutkija observoi tutkimuskohdetta yrittäen ymmärtää sen tapahtumia ja merkityksellisiä seikkoja. (Syrjäläinen 1994, 68.) Etnografiassa pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään toisten kulttuurisia kokemuksia, joihin lukeutuvat myös luokahuoneilanteet. Opettajatutkimus on etnografiaa, jonka myötä luokahuoneen sisäpuolinen tieto tulee esille. Etnografia voi myös voimaannuttaa, koska siinä opettajien ääni pääsee kuuluviin. (Spindler & Hammond 2000, 39, 42, 44.)

Etnografista tutkimusta on Suomessa tehty luokahuoneissa aiemmin jonkin verran (esim. Salo 1999; Rantala 2005). Robinson pitää etnografiaa tutkimuksena, jossa tutkija tarkkailee ja keskustelee itsensä kanssa paljastaen oman käsityksensä ja asenteensa. Tutkijan on otettava ennakoasenteensa huomioon. (Robinson 1976, 251.) Etnografiasta on erilaisia määritelmiä, ja tutkijat ovat usein erimielisiä siitä, mitä voidaan pitää etnografisena tutkimuksena ja mitä ei. Terminologian monimuotoisuus ja väljyys näkyy tämän lähestymistavan kannattajien erimielisyyksinä perustavanlaatuisissakin kysymyksissä. Tietyntyylinen metodologisen ajattelun hajanaisuus johtuu etnografien mieltymyksestä painottaen käytäntöä teorian kustannuksella. (Hammersley 1998, 1.)

Opetuksen tutkimuksessa ja luokahuoneobservoinnissa on useita vaihtoehtoja (Wragg 1999, 2–3). Tässä tutkimuksessa pitäydyn kouluetnografiassa

yhtenä etnografian muotona. Käytän termiä kouluetnografia, koska se kuvaa parhaiten tutkimukseni empiiristä luonnetta. Kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkijan koulussa viettämä aika ei ole välttämättä pitkä, ja monipuolinen tutkimusaineisto muodostaa tutkimuksen triangulaation. Triangulaatiossa on kyse moninäkökulmaisuudesta, jolloin yhdistetään useita menetelmiä ja lähestymistapoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kouluetnografia on kasvatustieteeseen soveltuva antropologinen termi (Spindler & Hammond 2000, 40).

Yksi tämän tutkimukseni piirre on luokkahuoneiden ilmiöiden runsaus: yhteys opettajan, opettamisen, ohjauksen ja oppimisen välillä on monimutkainen. Luokkahuonetutkimuksen tavoitteena on kuitenkin nähdä ohjauksen ja opetuksen yhteys oppilaiden oppimiseen, vaikka kaikkia opettajan ja oppilasryhmän vuorovaikutuksessa vaikuttavia tekijöitä on mahdollon kuvata. Oppilaiden oppiminen on myös monien tekijöiden summa eikä opettajan toimintaakaan opetuksen yhteydessä voi täydellisesti tai kattavasti observoida. (Anderson & Burns 1989.) Myös opettajien ajattelun tutkimusta varten on kehitetty menetelmiä, joissa esimerkiksi yhdistetään videokuvausta ja opetuksesta jälkikäteen keskustelua (Tornberg 2000). Pyrin monipuolisella aineistonhankinnalla luomaan mahdollisimman kattavaa kuvaa saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyydestä nojautuen kuitenkin etupäässä opettajien käsityksiin ja toimintaan.

### **5.3 Saamelaiskoulua tutkimassa**

Video-observointien toteuttamiseksi anoin tutkimusluvan *Norsk datatilsynetistä*, joka vastaa Suomen tietosuojavaltuutettua. Luvan saannin ehtona oli, että anonymisoin tutkimukseen osallistuvat koulut, opettajat ja oppilaat. Siksi en esimerkiksi kuvaa koulujen rakennuksia tarkasti. Anonymiteetin säilyttämiseksi en myöskään käytä video- tai kuvamateriaalia tutkimusraportissa. Tutkimusluvan mukaan arkistoidussa videomateriaalissa täytyy rasteroida kasvot, ja tätä materiaalia säilytetään Saamelaisen korkeakoulun arkistossa. *Máhttolokten*-opetussuunnitelmatutkimuksen yhteydessä anoin jälleen lupaa *Norsk datatilsynetistä*, mutta koska aikomukseni ei ollut videokuvata oppilaita, sain vastauksen, etten tällaista lupaa tarvitse.

Aloitin koulujen rekrytoimisen tutkimukseeni julkaisemalla tiedotteen Reformi 97 -opetussuunnitelman arviointitutkimuksen tiedotuslehtisessä keväällä 2001 (Lauhamaa 2001). Pidin myös eräässä koulussa tiedotus- ja rekrytointitilaisuuden yhdessä Reformi 97 -tutkimusryhmän johtajan Vuokko Hirvosen kanssa. Otin lisäksi henkilökohtaisesti yhteyttä usean koulun rehtoriin ja pyysin kouluja yhteistyöhön. Vasta henkilökohtaiset yhteydenotot rehtoreihin saivat koulut mukaan tähän hankkeeseen. Näiden myötä tutkimuksesta syntyi sellainen kuva, joka mahdollisti molemminpuolisen luottamussuhteen. Tässä on kyse sisäänpääsyneuvottelusta. Tolonen on omassa väitöskirjassaan luonnehtinut kentälle pääsyneuvottelua ja koputteluina erilaisiin oviin (Tolonen 2001, 51).

Rekrytointivaiheessa parhaan tuloksen saavutin olemalla itse suoraan yhteydessä kouluihin. Avoin tiedonjako oli sitä kautta helpompaa kuin, jos kouluja olisi rekrytoitu tutkimukseen mukaan ainoastaan kirjallisesti. Suora kommunikointi on saamelaisyhteiskunnassa vanhastaan luonnollisempi yhteydenpitotapa kuin kirjallinen viestintä. Alkuperäisenä tavoitteenani oli saada tutkimuksen ensimmäiseen osioon tutkittaessa O97S toteutumista mukaan 3–6 koulua. Lopulliseksi mukaan tulleiden määräksi tässä vaiheessa muodostui kolme koulua, joista kustakin yksi luokka. *Máhttolokten*-opetussuunnitelmatutkimuksessa oli lisäksi mukana kolme koulua.

Koulujen rekrytointiin liittyi monenlaisia pulmia. Päästäkseni yhteistyöhön koulukohtaisen luokkatason kanssa sovin ensin toimintaperiaatteista rehtorin sekä tutkimukseeni lupautuneen opettajan tai opettajatiimin kanssa. Sen jälkeen lähestyin opettajien ohjeiden mukaisesti vanhempia: yhdessä koulusta kirjeitse ja kahdessa muussa koulussa tapaamalla vanhemmat. *Máhttolokten*-opetussuunnitelmaa tutkiessani en tavannut vanhempia, vaan kirjalliset tutkimusluvut hoiti koulu. Tämä sen vuoksi, että mukana oli osittain samoja kouluja kuin O97S tutkimuksessa ja koulujen rehtorit ja opettajat eivät pitäneet tapaamista välttämättömänä tutkimuksen luonteen vuoksi. Valokuvaus ja videokuvaus oli toisen vaiheen osuuden tutkimuksessa jätetty pois. Yläluokan oppilaat tapasin etukäteen opettajien toivomuksesta. Videokuvaukseen suostuminen ei ollut selviö, mutta neuvotteluihin ja erikoisjärjestelyihin asia saatiin kuntoon siitä huolimatta, että kaikkien oppilaiden videokuvaaminen luokkatilanteessa ei ollut sallittua. Mainitussa tilanteessa asia ratkaistiin opettajilta saamieni ohjeiden mukaan siten, että tällaiset oppilaat rajasin videokuvan ulkopuolelle.

Koulujen rekrytoinnin vaikeuden taustalla vaikuttaa moni asia. Saamelais-tutkijoiden näkyvyys on yleensä ottaen heikkoa, koska saamelaisakatemiaa vasta rakennetaan. Saamentutkimukseen liittyy monia piirteitä, joita ei ole vielä täysin ratkaistu. Yksi puute on ollut yleisten julkaisukanavien vähäisyys. Saamentutkimuksen makrotason ongelmat liittyvät saamelaisten kolonisaation perinteeseen. Koulututkimuksen luonteeseen liittyvät ominaisuudet vaikuttavat taustalla, kuten tutkijan saapuminen koulu yhteisöön videokameroineen. Mahdollista on myös se, että henkilöstö ei välttämättä luota siihen, että tutkimus parantaisi koulun arkitilannetta. Kutsun tätä tutkimusskeptisyydeksi, johon liittyy lisäksi lappologian taakka. On kuitenkin hyvä muistaa, että opetus on avoin tilanne, tai ainakin sen pitäisi olla. Avoimuus onkin koulun kehittämisen avainsana (Kohonen & Leppilampi 1992). Koulun ovien pitäisi olla avoinna, jotta lasten vanhemmat ja tutkijat pääsisivät seuraamaan koulussa annettavaa opetusta. Avoimuuden periaate koskettaa koulua myös tästä näkökulmasta tarkasteltuna.

Arviointitutkimuksen tulokset eivät ole samalla tavalla heti koulun arkipäivään sovellettavissa kuin esimerkiksi koulun tarpeista lähtenyt toimintatutkimus. Tutkimuksessa olevien koulujen osallistuminen oli siis lähinnä henkilöstön hyvántahtoista halua olla osana saamelaiskoulun pitkän tähtäimen kehittämisessä. Haastattelutilanteissa opettajat toivoivat tutkimuksen auttavan heidän arkipäiväänsä jollakin tasolla, vaikka reformien tilanne koulujen kehittämisessä tiedostettiin.

Läsnäoloni luokissa herätti oppilaisa uteliaisuutta, toisinaan hämmennystä ja iloa. Huomasin tutkimusteknisistä syistä tekemieni ratkaisujen vaikuttavan pari päivää luokahuoneissa:

*Olin alkanut videokuvata luokan tapahtumia, joten oppilaat ihmettelivät kameraa ja kurkkivat selkänsä taakse. Olin päättänyt kuvata pääasiassa luokan takaa, koska näin oletin häiritseväni oppilaita läsnäolollani vähemmän. Samalla myös tutkimusluvan saamisen ehdon täyttäminen helpottuisi, sillä joudun rasteroimaan oppilaiden kasvokuvat videomateriaalin arkistoinnin vuoksi. Tehtävääni helpottaa se, että kaikki oppilaat istuvat suurimman osan aikaa kasvot tauluun päin varsinkin keskitasolla ja nuorisokoulutasolla. Vaihtelin sijaintiani luokahuoneessa, mutta pääasiassa olin takaosassa.*

*Loppujen lopuksi olin monessa paikassa luokahuoneessa. Linssin rajoitteet olivat osasyynä tähän, sillä laajakulmaa minulla ei ollut käytössä. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Huomasin, että mitä vähemmän liikuin ja siirtelin kameraa, sen vähemmän oppilaat kiinnittivät toimiini huomiota. Lisäksi he tottuivat läsnäolooni luokassa ajan kuluessa:

*Kun oli aika siirtyä luokan yhteydessä olevaan leikkipaikkaan, tulivat oppilaat kyselemään minulta toimistani, sillä aloin eilen videoida luokan tapahtumia. Tuntui siltä, että minun täytyi selittää vielä kerran heille, mitä varten olen luokassa ja käytän videokameraa. Kamera kiinnosti oppilaita kovasti. Oppilaat huomasivat, että videokamerassa on näyttö, josta näkee videoitavat kohteet. Pohdin jälkikäteen, olisiko kannattanut kääntää kameran näyttö pois käytöstä, jolloin oppilaita ei olisi houkuttanut päästä katsomaan toisia oppilaita näytön kautta. Toisaalta, koska he tulivat katsomaan videota ainoastaan siirtyessään toimesta ja paikasta toiseen, ei liene haitaksi, vaikka kamera kiinnostaisikin oppilaita. Olisivathan oppilaat vuorotellen myös voineet kuvata puoleistani, mutta silloin kuvauksen laatu olisi saattanut kärsiä. Minulla olisi täytynyt olla mukana monta kameraa tätä varten. Lisäksi minulla ei ollut aikaa opettaa oppilaita videoimaan luokahuoneen tapahtumia. Ajattelen kuitenkin, että opettajan itsensä tutkiessa opetustaan oppilaat voisivat toimia tutkimuksessa assistentteina videoimalla opetusta. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Konstruktiiivisesta näkökulmasta katsottaessa tutkimusprosessia voi pitää molemminpuolisena oppimistilanteena. Olin epävarma kentälle mennessäni, enkä tuntenut kaikkia tutkimusryhmän ihmisiä. Kokemukseni luonnollisesti kehittivät minua tutkijana monessa mielessä ja toivat lisää kontakteja ja varmuutta. Tutkimusprojektin työläys ja haasteellisuus kuitenkin yllättivät minut. Lisäksi eräs tutkimusta määrittävä seikka on yllätyksellisyys. Jouduin operoimaan usean eri tahon kanssa: esimerkkejä yllätyksellisyydestä olivat yllättävät käännteet sopimuksia tehdessäni ja tutkimusta suorittaessani sekä opettajien sairaslomat ja virkavapaat tut-

kimusjakson aikana. Tutkimus kesti useina ajanjaksoina monta vuotta, ja tämä aika sisälsi kuukausien jatkuvaa kenttätyötä. Viivyin eri kouluilla eri vuodenaikoina nähdäkseni koulun rytmityksen tätä taustaa vasten.

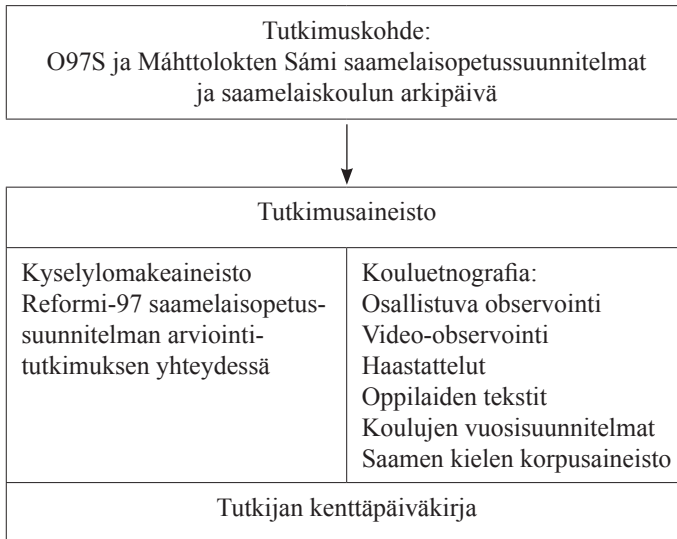
## **5.4 Kouluetnografinen aineisto ja kyselylomake-tutkimus**

### **5.4.1 Tutkimusaineiston yleisluonnehdinta**

Tutkimusaineistoni on runsas ja monipuolinen: tiedonhankintamenetelmänä on käytetty kyselylomakkeita, observointia ja videointia, opettajien ja oppilaiden haastatteluita ja oppilaiden tekstejä (Kuvio 1). Lisäksi keräsin tutkimuskoulujen lukujärjestyksiä ja vuosisuunnitelmia. Myös kenttäpäiväkirjani on osa tutkimuksen aineistoa. Lisäksi hankin saamen kielen korpusaineiston, koska aineistoni perusteella saamen kielen opetuksessa edettiin alaluokilla kirjainlähtöisesti lukemaanopetuksessa. Tutkimuksen tulokset ovat hahmottuneet siitä, mitä olen koulussa seurattessani kirjannut muistiin ja analysoinut nauhoilta sekä keskustellut opettajien ja oppilaiden kanssa. Näitä havaintoja olen verrannut kyselylomakeaineiston tuloksiin.

Peilaan aineistoa teoriaan spiraalimaisesti. Vertasin saamiani tuloksia opetussuunnitelman tekstiin sekä kouluissa keräämiini dokumentteihin. Toimitin opettajille ja kouluille opetussuunnitelman arviointiprojektiin liittyvän artikkelini (ks. Lauhamaa 2003; 2004/2003) saadakseni kommentteja tutkimuksestani. Toimitin myös litteroituja haastatteluita ja alustavia analyysirunkoja joillekin opettajille. Olen myös esitellyt alustavia tutkimustuloksia saamelaisopettajille suunnatuissa konferensseissa. Tavattessani opettajia olen saanut lyhyitä kommentteja tutkimuksestani. Nämä palautteet ovat olleet positiivisia ja kannustavia. Tällainen interaktio tutkimuksen kuluessa on merkittävää ja myös luotettavuutta vahvistavaa. Kun olen toimittanut tutkimustulokset oikopäätä opettajien ja koulujen käyttöön, olen lunastanut erään laadukkaan alkuperäiskansatutkimuksen eettisen ehdon (ks. Barron 2002): olen palauttanut tutkimuksen tulokset tutkimuspartnerien käyttöön.





Kuvio 1. Tutkimusaineisto

O97S-opetus suunnitelman aineisto on osa arviointiprojektia. Arviointiprojektista tulee kasvatustieteellisiin arviointitutkimuksiin erikoistuneen Robsonin (2001) mukaan paljon materiaalia. Myös kouluetnografiasta tulee paljon aineistoa (Syrjäläinen 1994). Kaikkea saamaani materiaalia en voinut hyödyntää muutoin kuin tarkistaakseni opetuksessa esiintyviä painotuksia ja piirteitä. Videomateriaalin esimerkiksi käytän kokonaiskuvan saamiseksi. En myöskään analysoi koulujen vuosisuunnitelmia muuten kuin tarkastellakseni opetuksen painotuksia ja suunnittelun lähtökohtia.

### 5.4.2 Tutkimushenkilöt ja -koulut

Tutkimushenkilöinä ovat Norjan saamelaiskoulujen opettajat (Taulukko 1). Tutkimuksessani on mukana pohjoissaamenkielisiä ja norjankielisiä saamelaiskouluita. Norja on menestynyt hyvin koulutyytyväisyysvertailuissa (Currie, Gabhainn, Godeau, Roberts, Smith & Currie 2004). Saamelaisopetus on Norjassa organisoitu esimerkillisesti, sillä siellä käytetään saamelaiskoulutuksen ongelmista huolimatta erillistä saamelaisopetus suunnitelmaa (ks. Hirvonen 2004/2003). Pitkän saamelaisopetuksen historian vuoksi onkin mielenkiintoista tarkkailla näistä vertailukohdista, millaisia näkökulmia saamelaisopetuksesta nousee.

Taulukko 1. Koulujen ja opettajien määrät

<b>O97S-opetussuunnitelma</b> syksy 2001	<b>Máhttolokten-opetussuunnitelma</b> 2006–2008
Lastenkoulutaso 2 opettajaa Keskitaso 2 opettajaa Nuorisokoulutaso 5 opettajaa	Lastenkoulutaso 5 opettajaa Keskitaso 1 opettaja
Yhteensä 6 koulua ja 15 opettajaa	

Tutkimuskouluni sijaitsevat kuntakeskuksissa ja kuntakeskusten ulkopuolella, ympäri saamen kielen hallintoaluetta, jolloin tutkimus kattaa kielisosiologiset tilanteet laajasti. Vierailin kahdessa saamenkielisessä ja yhdessä norjankielisessä saamelaiskoulussa O97S tutkimuksen aikana. Tutkimuksessani oli mukana lastenkoulu-, keski- ja nuorisokoulutason luokkia. Kaksi kouluista oli vanhoja ja kolmas koulu oli remontoitu.

Seurasin ensimmäisessä koulussa yhdistetyn 1. ja 2. luokan opetusta ja toisessa keskiasteen, yhdistetyn 5.–7. luokkien opetusta. Nämä tutkimuskoulut olivat pieniä saamenkielisiä kouluja, joissa on noin kaksikymmentä oppilasta. Lastenkoulutasolla keskustelin opetuksesta opettajan kanssa ensimmäisen viikon ja toisen viikon aikana teemahaastattelun keinoin kahteen otteeseen.

Keskiasteella varsinainen haastattelu jäi luokanopettajan sairausloman vuoksi tekemättä, mutta tämä korvattiin observoinnin lomassa pidetyillä keskustelutuokioilla. Näitä keskustelutuokioita pidettiin esimerkiksi ennen observoinnin aloittamista, observoinnin aikana sopivan tilaisuuden tullen ja välitunneilla. Keskustelin myös muiden luokkaa opettavien kanssa koulussa oloni aikana mahdollisuuksien mukaisesti. Keskustelin 5.–7.-luokkalaisten oppilaiden kanssa, millaisesta opettamisesta ja oppimisestä he pitävät.

Kolmas tutkimuskoulu oli keskikokoinen yksikkö (yli sata oppilasta). Seurasin kyseisen koulun kahdeksatta luokkaa. Suurin osa opetuksesta annettiin norjaksi ja oppilaat saivat saamen kielen tunteja vieraana kielenä. Tämän tutkimuksen kouluetnografisessa osuudessa oli mukana kolme naisopettajaa ja yksi miesopettaja, joiden työurat olivat kestäneet viidestä pariinkymmeneen vuotta. Yksi opettajista oli toiminut opettajana viisi vuot-

ta ja loput opettajista olivat opetusurallaan konkareita. Keskustelin tässä kyseisessä nuorisokoulussa vieraan kielen opettajien (saamen ja suomen kieli) kanssa opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaliin liittyvistä piirteistä. Lisäksi sain kyseisen luokkatason oppilailta kirjallisia kuvailuja opetuksen organisoinnista. Koulun kahdeksannen luokan oppilaat kirjoittivat tekstejä tavallisesta kouluviikostaan. Nuorisokoulutasolla tutkimukseni kohdistui luokkaan, jossa oli 22 oppilasta ja kaksi vastaavaa luokanopettajaa luokan ison koon vuoksi. Seurasin reaaliaineita ja tyttöjen käsityötunteja. Haastattelussa oli mukana neljä koulun opettajaa: kahden luokanopettajan kanssa tein ryhmähaastattelun sekä yksilöhaastattelun saamen ja suomen kielten opettajien kanssa. Lisäksi keskustelin opettajainhuoneessa koulun muiden opettajien, rehtorin ja hallinnollisen johtajan (inspektør) kanssa. Olin käynyt etukäteen tutustumassa oppilaisiin eräällä koulutunnilla sekä heidän vanhempiinsa vanhempainillassa. (Aineisto nuorisokoulutaso syksy 2001.) Kahdeksannelta luokalta kertynyt materiaali on puolestaan pääsääntöisesti norjankielistä. Tämän luokan kolmen aineenopettajan haastattelut on tehty saameksi ja suomeksi, ja heidän tunneiltaan kerätty materiaali on saamen- ja suomenkielistä.

*Máhttolokten*-opetussuunnitelman yhteydessä hankitussa aineistossa on mukana kuusi opettajaa kolmelta eri koululta: viisi lastenkoulutason opettajaa ja yksi keskitason opettaja. Kouluissa oppilaiden kotikieliä olivat ainakin norja, saame, suomi ja venäjä, ja kyseisten kielten opiskelu oli mahdollista näissä kouluissa. 1.–2. ja 5.–7. luokkien tutkimuskielenä on ollut saame ja kaikki tutkimusmateriaali on saamenkielistä. Tutkimukseni tarkoitan alkuopetuksella 1.- ja 2.-luokkalaisten oppilaiden opetusta. Norjassa he ovat kuusi- ja seitsemänvuotiaita.

### 5.4.3 Haastattelut ja observointi

Opettajien haastattelut tein puolistrukturoidulla menetelmällä teema-haastatteluna (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000) ja laadin kysymysrunгон haastattelun tueksi. Teema-haastattelun runko on liitteenä (Liite 2). Aihealueet käsittelivät opettajien subjektiivisia arvioita opetuksen organisoinnista erityisesti työtapojen, luokkahuoneen fyysisen organisoiminnin ja aikataulutuksen kautta. Käytin O97S-opetussuunnitelmaa tutkiessani haastatteluissa apuna uudenaikaista nauhuria. Nauhoja karttui kolme. Näille kaseteille olisivat mahtuneet kaikki haastattelut yhteen nauhaan, mutta

tutkimusaineiston arkistoinnin huomioiden oli selkeintä tehdä jokaisen koulun haastattelut erikseen. Haastatteluista tuli kustakin keskimäärin 25 sivua litteroitua tekstiä, videomateriaalia taas 20 tuntia. Videonauhoista ja päiväkirjamerkinnöistä poimin koulussa käytettyjä työtapoja opetussuunnitelman tekstiin ja tutkimusongelmiin perustuen. Videonauhat toimivat hyvänä tukena materiaalia purkaessa.

*Máhttolokten*-opetussuunnitelmaa tutkiessani kirjasin pikakirjoituksella keskusteluamme kunkin opettajan kanssa muistiin. En enää pitänyt nauhoitusta tarkoituksenmukaisena sen virallisen sävyn vuoksi. Olin huomannut aiempaan tutkimukseeni verraten, että epävirallisempi keskustelu sujui saamelaiskontekstissa paremmin.

Suoritin tutkimusta ensimmäisessä koulussa yhteensä yhdeksän päivää kahden viikon aikana: seurasin sekä luokan toimia että kaikkien opetusaineiden opetusta, ja välitunneilla olin joko opettajainhuoneessa tai oppilaiden kanssa. Ensimmäisessä koulussa lastenkoulutasolla viettämälläni ajalla halusin päästä sisään koulun maailmaan, sillä ulkopuolisen ei ole helppo ymmärtää koulun toimintaa ja käsittää sen määritteleviä ehtoja. Liikuin tutkimuksessani siis *emic*- ja *etic*-näkökulmien välimaastossa. Toisessa ja kolmannessa koulussa suoritin tutkimusta kummassakin vajaan viikon ajan. Tutkimuskouluissa viettämäni aika oli vajaat neljä viikkoa syksyllä 2001. Pysin sijoittamaan kouluissa viettämäni ajan tasaisesti koko syksyn ajalle, jotta näkisin vuoden ajankäytön mahdollisimman tarkasti.

*Máhttolokten*-opetussuunnitelmaa tutkiessani samat koulut olivat osittain mukana, joten sain myös pitkittäisnäkökulmaa tähän tutkimukseen. Osa kouluista jäi tässä vaiheessa pois, kun sain uusia yhteistyökumppaneita mukaan. Yhdessä tutkimuskouluissa viivysin tässä vaiheessa enemmän aikaa – vierailin siellä parin vuoden ajan tasaisesti ympäri vuoden. Toisessa koulussa olin vähemmän aikaa. Yhden koulun opettajia haastattelin, mutta en onnistunut pääsemään mukaan observeerimaan koulun arkipäivää pyrki- myksistäni huolimatta. Koulu vetosi resurssipulaan tässä kohdin.

Kaikissa vierailemissani kouluissa tein ensimmäisinä päivinä opetuksesta ainoastaan päiväkirjamerkintöjä. Päädyin tähän ratkaisuun, jotta en filmikameran käytöllä häiritsisi oppilaita enempää kuin mitä omalla läsnäolollani tekisin. Omilla päiväkirjamerkinnöilläni on jälkikäteen ollut

merkittävä rooli. Ilman niitä tutkimuksen tulokset eivät olisi saavuttaneet nykyistä muotoaan. Kenttämerkinnöistä voi esimerkiksi konkreettisesti nähdä, millaisia tekijöitä ja ilmiöitä olen havainnut ja rekisteröinyt, mitä tutkimuksen kuluessa ajatellut, ihmetellyt tai pohtinut sekä keitä tavannut ja mitä sopinut erilaisista asioista. Päiväkirjamerkintöjä on kertynyt kahdeksan päiväkirjan verran, yhteensä noin 200 sivua. Näihin olen yhdistänyt tutkimusryhmän tutkimuskokoukset ja aiheesta pidetyt konferenssit, joista olen poiminut ideoita ja saanut vaikutteita tutkimukseeni.

#### 5.4.4 Reformi 97S:n kyselylomakkeet

Kyselylomakkeisiin perustuva tutkimusaineistoni on hankittu opetus-suunnitelman arvioinnin yhteydessä syksyllä 2001. Tutkimukseeni on näin olleen vaikuttanut Reformin arviointitutkimukseen liittyvät piirteet. Monsenin (2004, 291–295) mukaan Reformi 97:n arviointiin liittyi kysymyksiä, joihin ei ollut yhteisiä vastauksia ja joihin jouduttiin tekemään erilaisia kompromisseja. Tutkijat joutuivat esimerkiksi yhdistämään teorian ja käytännön, eli liikkumaan ideologisen opetussuunnitelman sekä toteutuneen ja koetun opetussuunnitelman välillä. Lisäksi tutkimuksissa jouduttiin pohtimaan myös, mitä reformia arvioida, koska asiat edistyvät hitaasti. Vaikka arvioitiin O97S:n toteutumista, opettajien käyttöteoriat liittyivät käytännössä edelliseen opetussuunnitelmaan. Siten opettajat toteuttavat opetusta edellisten opetussuunnitelmien ideologioiden pohjalta. Eri käyttäjäryhmät ymmärtävät reformit ja niiden tehtävän eri tavoin. Arvioijat joutuivat liikkumaan myös politiikan ja tutkimuksen välillä. (Monsen 2004, 291–295.)

Reformia 97:ää tutkineiden Aasen, Prøitzin ja Stensakerin (2004) sekä Haugin (2004b, 264) mukaan Reformin arviointi oli koulutuspoliittisesti tavoiteorientoitunut. Opetussuunnitelman arviointitutkimuksen vaikutusta oli esimerkiksi se, että saamelaisopetussuunnitelmaa tutkittiin kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla menetelmillä. Arviointitutkimuksen rahoittajan ehtona oli, että myös laaja kvantitatiivinen kyselylomakeaineisto lähetetään opettajille (Hirvonen 2003a, 17).

Opettajat täyttivät kyselylomakkeet kevään ja syksyn 2001 aikana. Kyselylomake lähetettiin kaikille saamen kielilain hallintoalueen seitsemän kunnan koulujen opettajille ja lisäksi Målselvin ja Lavangenin kuntien

saamelaiskouluihin, yhteensä 399 opettajalle. Täytettyjä lomakkeita saimme takaisin 108 opettajalta. Opettajista 54 ilmoitti, ettei halua vastata kyselytutkimukseen. Yli puolet koko opettajamäärästä ei antanut uudelleentiedustelusta huolimatta vastausta. Lopullinen vastausprosentti on 41,7 (N=108). Kyselylomakkeen vastausprosentin luotettavuusongelmaa pienentää tutkijaryhmän tekemät opettajien ja oppilaiden haastattelut sekä oma kouluetnografinen tutkimukseni. Jos haastattelut poikkeaisivat huomattavasti kyselylomaketutkimuksen vastauksista, pitäisi niiden luotettavuutta kyseenalaistaa. Pohjautuvathan kyselylomaketutkimuksen vastaukset opettajien subjektiiviseen arviointiin opetustoiminnastaan. Tämän vuoksi on aiheellista käyttää monia tutkimusmenetelmiä.

Kokemukset saamelaisopettajille tehdyn kyselylomaketutkimuksen jälkeen herättivät pohdintoja kyselylomaketutkimuksen mielekkyydestä monikulttuurisessa kontekstissa. Kyselylomaketutkimuksella tutkimusryhmämme vastausprosentti oli ainoastaan 27 prosenttia. Heikkoon vastausprosenttiin on monia syitä. Saamelaiskouluissa on ensimmäistä kertaa käytössä erillinen opetussuunnitelma, joka on lähtökohdaltaan tasa-arvoinen kansallisen opetussuunnitelman kanssa. Saamelaiskoulun sisältö on vasta hahmottumassa oman lyhyen kouluhistoriansa vuoksi. Koskaan aiemmin ei ole tehty yhtä laajaa koulututkimusta, jossa painotetaan saamelaissisältöjä ja jossa tutkimuskielenä on saame. Saamelaisopetussuunnitelman käyttöönotto aiheutti monilla seuduilla perheiden ja opettajien vastustusta, joten asia vaikuttaa vielä vuosia käyttöönoton jälkeen saamelaisopetussuunnitelmaan liittyvissä kysymyksissä. Tämä voi selittää saamelaisopetussuunnitelmaan ja saamelaiskouluun liittyvää vastustusta. Uusi opetussuunnitelma aiheutti ennakkoluuloja luultavasti myös opettajissa, vaikka se osaksi myös innosti monia. Mielipiteissä on nähtävissä etniseen ryhmään liittyvä ero. Haastatteluaineistossa saamenkieliset opettajat kertoivat, että saamelainen opetussuunnitelma on luonnollisen kehityksen seurausta Norjan saamelaispolitiikassa. Norjankieliset opettajat sen sijaan kertoivat haastatteluissa olleensa hieman hämillään uuden saamelaisen opetussuunnitelman astuttua voimaan.

Saamelaisyhteisö on pieni, joten kyselylomakkeeseen vastaavat saattoivat pelätä joutuvansa tunnistetuiksi täytettyjen tietojen perusteella. Tähän kiinnitettiin tutkimusta tehtäessä erityistä huomiota. Tunnistaminen kyselylomakkeiden perusteella estettiin siten, että kyselylomakkeiden henkilö-

tietoja käsitteli saamelaisen korkeakoulun hallinnollinen assistentti, eikä kenelläkään muulla ollut pääsyä näihin tietoihin. Lisäksi tutkimustuloksia käsittelevät ainoastaan tutkijat. Aineiston siirtämisessä tilastotieteelliseen ohjelmaan auttoivat Saamelaisen korkeakoulun opettajaopiskelijat. Tutkimukseen osallistuneet saattoivat ajatella, että tutkimuksista kentälle tulevat käytännön hyödyt olisivat vähäisiä. (Hirvonen 2003a, 16–18.) Tämä selittää myös vähäistä vastausmäärää.

On myös syytä pohtia, mitä tutkijoiden laatima kyselylomake merkitsi kentällä työskenteleville opettajille. Kyselylomakkeiden muodot ja ajatusmaailma saattoivat olla opettajille outoja, ja siksi he saattoivat jättää vastaamatta lomakkeisiin. Kyselylomake oli testattu etukäteen koejoukolla ja se vaikutti toimivalta. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kommentoivat haastatteluissa joutuvansa vastaamaan usein kyselylomaketutkimuksiin, mikä oletettavasti aiheutti turhautumista. Kyselylomakkeisiin vastaamatta jättämiseen saattoi liittyä se, että kaikki opettajat eivät välttämättä kokeneet saamelaiskoulun kehittämistä tärkeänä, tai se ei kaivannut heidän mielestään muutosta. Kasvottoman kyselylomaketutkimuksen käyttö tässä tutkimuksessa ei tuottanut toivottua tulosta, sillä vastausprosentti oli heikko.

Kokemukset kyselylomaketutkimuksen käytännön toteutumisesta sai meidät tutkimusryhmässä pohtimaan eri vaihtoehtoja jo suoritetun postikyselyn tilalle. Esille tuli muun muassa sellainen vaihtoehto, että tutkimusryhmän jäsen osallistuisi opettajienkokouksiin, jonka aikana opettajat täyttäisivät lomakkeet. Näin tutkija voisi vastata heti opettajien kysymyksiin mahdollisista kyselylomakkeen epäselvyyksistä. Käytäntö saattaisi vaikuttaa vastausprosenttiin myönteisesti. Käytännössä tällainen järjestely on aikaa vievä ja kallis.

## 5.5 Tutkimuksen aineiston analysointi

Kvalitatiivisen aineiston analysoimiseen on monta tapaa. Analysointi käsittelee mielekästä puhetta ja toimintaa, ja sitä voi kutsua kokeeksi ja leikiksi, refleksiiviseksi toiminnaksi, jonka pitäisi vaikuttaa esimerkiksi tutkimusaineiston keräämiseen, kirjoittamiseen ja myöhempään aineiston keräämiseen. Tutkimusprosessi on syklinen ja siihen sisältyy analyysi. (Coffey & Atkinson 1996, 3, 5–6.) Tutkimusaineisto segmentoidaan ja jaotellaan merkityksellisiin osiin, mutta yhteys kokonaisuuteen säilytetään.

Aineisto organisoidaan aineistosta itsestään johdettavan järjestelmän mukaan. Analyysi on induktiivista, aineiston johtamaa. (Tesch 1990.) Tutkija pyrkii etnografisen tutkimuksen aikana kehittämään eräänlaisen mentaalisen käsityksen siitä, mitä tapahtuu kouluissa. Merkitykselliset aineistosi-ot huomioidaan sen mukaan, mitä tutkija on kuullut, observoinut ja lukenut. Ne yleensä määrittävät aineistonanalyysin koodauskategoriat tai -aiheet. (Ogbu 2003, xviii–xix.) Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusteemat jalostuvat ajan kuluessa, kun tutkija on kentällä ja kommunikoi tutkimuspartnerien kanssa. (Jäminki 2008, 85.)

Olen analyysissa tukeutunut temaattisen koodauksen ajatukseen. Olen tiivistänyt varsinaisia tuloksia teorian ja aineiston dialogin myötä tukeutuen hermeneuttiseen kehään. Hermeneutiikka tuo julki yhteisön moniarvoisuutta (Vattimo 1999, 30). Temaattinen koodaus sopii tutkimukseeni, koska käytän rinnakkain eri aineistoja. Olen litteroinut työhöni sopivat aineiston osat, sillä käsittelen tutkimuksessani vain osaa aineistosta.

En käytä tutkimuksessani valmista analyysimallia. Analyysin runko nousee haastattelu- ja observointiaineistosta temaattisella koodauksella (ks. Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002). Teemat ovat muotoutuneet esianalyysissa ja vahvistuneet pääteemoiksi. Kaikki tutkimuksessa nousevat teemat pohjautuvat teoriaan, joten siinä mielessä käytän teoriasidonnaista analyysia. Analyysissa on siis teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan (Eskola 2001, 136–137). Teoreettiset kytkennöt juontuvat koulututkimuksiin, joissa viitataan ainejakaisuuteen ja lukujärjestyksiin, tilan käyttöön sekä työtapoihin (esim. Cuban 1993/1984; Darnell & Hoëm 1996; Hirvonen 2003b; Keskitalo 2003b; Klette 2004; Kohonen & Leppilampi 1994; Koro 1994; McKernan 2008; Lipka ym. 1998; Rønning 2002; Sahlberg 1997; Salminen 2002; Øzerk 1999, 2006).

Aineiston analyysissa kiinnitän huomiota opetuksen suunnitteluun, aika-  
taulukukseen ja luokkahuoneiden fyysiseen organisointiin. Ainejakaisuutta tutkin lukujärjestyksien ja oppituntien kulun perusteella. Oppilaiden roolia puolestaan tutkin fyysisen tilan käytön kautta sekä kiinnittäen huomiota siihen, työskentelivätkö oppilaat yksin vai ryhmässä. Lisäksi keskityn käytettyihin työtapoihin sekä saamelaiskulttuurin ja paikallisen kulttuurin rooliin opetuksessa.



Käsitellessäni edellä mainittuja aiheita teemahaastatteluissa haastattelut etenivät opettajien ehdoilla ja heidän esille tuomiensa asioiden perusteella. Tästä johtuen jotkut aihealueet saivat keskusteluissa enemmän tilaa ja jotkin toiset teemat taas saattoivat jäädä taka-alalle. Litteroin ja analysoin haastattelut.

Videoaineistoa käytin erityisesti opetuksessa käytettyjen työtapojen havainnointiin. Litteroin videomateriaalin puhetta aluksi hyvin pikkutarkasti. Luovuin kuitenkin tästä menettelystä, koska pikkutarkka litterointi olisi vienyt liikaa aikaa. Se ei myöskään olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkimusongelmien valossa, sillä en käytä menetelmänä keskusteluanalyysia.

Aineiston käsittelyssä harkitsin opettajia koodatessani erilaisia vaihtoehtoja. Anonymiteetin vuoksi koulukohtaiset tiedot ja vertailut jäivät pois. Päätin samoilla perusteilla jättää tarkan haastattelun ja videoaineiston ajankohdan pois, jolloin vain koulutaso, lukukausi ja vuosi on merkitty aineistokohtiin. Opettajat olen numeroinut aineistomerkintöihin.

Kyselylomakeaineisto on analysoitu ristiintaulukoinnilla, suorilla jakauksilla ja frekvensseillä. Koska kyselylomakeaineiston vastausprosentti on heikko, se vaikuttaa tutkimusmenetelmän luotettavuuteen. Etnografisen kvalitatiivinen aineisto oli tämän vuoksi täydentämässä kyselylomakeaineiston puuttuvia tietoja.

## 6 SAAMELAISOPETUKSEN LUOKKAHUONEKULTTUURI

### 6.1 Koulun tila- ja paikkakäsitys käytännössä

#### 6.1.1 Visuaalinen oppimisympäristö

Koulujen tiloja tarkastellessani huomioni kiinnittyi luokkahuoneiden sei-  
niin:

*Luokkien seinät ovat lähes paljaat. Luokkien seiniä ei hyö-  
dynnetä visuaalista oppimista tukevasti. (Päiväkirjamerkinnot  
lastenkoulutasolta ja nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Paljaat seinät ilmentävät oppimiskäsitystä, jossa oppilaat eivät itse tuota materiaalia, vaan täyttävät oppikirjoja. Tämä seikka osoittaa, että opetus on behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuen opettajajohtoista, ja sen tavoitteena on tiedonsaanti. Oppimisprosessi on tällöin ohjattua, oppi-  
ainekeskeistä. Oppijan rooli on reaktiivinen ja kouluttajan roolina on asian-  
tuntijana toimiminen. (Manninen ym. 2007, 21.) Näyttää siltä, että saamen  
kielen kielisosiologisesta tilanteesta johtuvia opetuksen ilmiöitä ei ole ihan  
helppo hallita opetuksessa. Erityisesti tästä syystä kieltä tulisi visualisoida  
ja käsitteellistää entistä enemmän. Saamen kieltä näkyy kirjoitettuna vähän.  
Yhteiskunta ei tarjoa saamelle riittävästi vahvistusta, joten opetustilojen  
tulisi olla visuaalisia ja saamen kieltä tukevia (ks. Øzerk & Juuso 1999).  
Voi olla, että saamen kielen kielisosiologiset piirteet eivät ole tarpeeksi  
tunnettuja opettajien keskuudessa, tai he eivät tiedä tai tiedosta, mitä tämän  
kielisosiologisen tilanteen haastavuudelle tulisi koulun tasolla tehdä.

Historiallisesti luokkahuoneiden paljaiden seinien ilmiö voi johtua  
myös siitä, että opettajakoulutuksessa on esimerkiksi 1930-luvulla  
painotettu sitä, ettei huomio saisi kiinnittyä epäolennaisiin asioihin  
(Paksuniemi 2009, 111). Tällaiset normit ja käytännöt näyttävät olevan  
aika pysyvä ilmiö kouluinstituutiossa. Vaikka Paksuniemen tutkimus on  
suomalaisesta alakansakoulunopettajaseminaarista 1920–1940-luvuilta,  
se on mielestäni sovellettavissa myös norjalaiseen kontekstiin sen vuok-

si, että herbert-zilleriläisyyden vaikutus näkyi kyseisenä aikana myös muissa Pohjoismaissa. Herbert-zilleriläisyys korosti opettajajohtoisuutta ja tiukasti organisoituja luokkahuoneita (Paksuniemi 2009, 84, 149–150). Luokkahuoneiden paljaat seinät voivat myös juontaa juurensa koulun historiallisesta suhteesta kirkkoon. Voimakas kristillisyys ja lestadiolaisuus voivat myös näkyä saamelaiskoulun luokkahuoneiden ja koulujen seinien pintojen käyttämisessä oppimisympäristön näkökulmasta tarkasteltuna. Tällainen paljaan ja puhtaan luokkahuoneen seinän arvostaminen voi olla tietoista tai tiedostamatonta.

Nuorisokoulun luokkahuoneen seinillä on oppilaiden tekemiä englanninkielisiä ryhmätöitä:

*Seinillä on oppilaiden ryhmätöitä englannin kielen oppiaineesta sekä kuvia syksyllä metsään tehdystä matkasta liittyen syksyn aiempaan opetukseen. Kuvia ei ole ripustettu järjestelmällisesti ja siististi esille, vaan ne hieman repsottavat. Teema on aiemmin syksyltä. Tämänhetkisiin luokassa käynnissä oleviin toimiin ei ole näkyvää viittausta. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Saamelaiskoulukontekstissa seinien käyttäminen oppimisympäristöä jatkavana ja hyödyntävänä elementtinä jää pääsääntöisesti käyttämättä. Visuaalisen ympäristön hyödyntäminen mahdollisimman tehokkaasti tukisi oppilaiden oppimista, mutta myös heidän saamen kielen oppimistaan. Huomasin Kanadan Nunavutin kouluissa keväällä 2005 vieraillessani, että visualisointiin kiinnitettiin erityistä huomiota. Oppilaat valmistivat paikallisesta kulttuurista ammennettuja oppilaille läheisistä teemoista huolellisesti laadittuja ja visuaalisesti upeita julisteita, jotka sitten laitettiin esille eri puolille koulua. Tämä toimintatapa voisi olla virikkeistävä myös saamelaiskoulukontekstissa. Tällaisen työskentelyn avulla voitaisiin aktivoida oppilaita tekemään heille läheisiä oppimateriaaleja. Samoin oppimateriaalipulaa voitaisiin helpottaa ottamalla käyttöön lähestymistapa, jossa oppilaat valmistavat itse oppimateriaalin.

Videonauhoja analysoidessani huomasin, kuinka oppilaat katsoivat luokan seinillä olevia kuvia. Oppilaat katsovat mielellään visuaalisia asioita luokan seiniltä, kuten videoaineistosta ilmenee:

*Oppilas tarkkailee luokan seinillä olevia harvoja kuvia pitkään ja usein* (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001).

*Luokan seinillä oli esillä aakkoset ja joitakin oppilaiden töitä* (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001).

Luokan seiniä tulisikin hyödyntää, sillä oppimisasiheita on tärkeä visualisoida oppilaille. Kuten aineistoni osoittaa, oppilaat tarkastelevat ja näin hyödyntävät esillä olevaa materiaalia oppimisnäkökulman huomioiden. Esimerkiksi kuhunkin opiskeltavaan aiheeseen liittyvät julisteet ovat hyvin motivoivia juuri visualisoivan oppimisen vuoksi (ks. Herr ym. 2004). Jopa ikkunoihin, kattoon ja lattiaan voisi laittaa oppilaiden töitä nähtäville (ks. Ruggieri 1998, 4).

Myös sillä on merkitystä, millä kielellä yleisillä ilmoitustauluilla olevat tiedot ovat. Aineistoni perusteella saamen kieli ei ole yhdenvertaisessa asemassa tiedotuskielenä:

*Tarkkailtuani ilmoitustauluja havaitsin, että tiedotuskieli on useimmiten norja. Tässä rikotaan selvästi kielilakia ja lisäksi yhdenvertaisuusperiaatetta.* (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, keskitasolta ja nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)

Luokahuoneen fyysinen tila on merkityksellinen toisen kielen opetuksen yhteydessä. Seinillä esillä olevien julisteiden, seinätaulujen, näyttelyiden ja erilaisten valmistamiensa töiden kautta oppilaat saavat stimulaatiota kielen oppimisen yhteydessä. (Davies 1996, 30.) Myös saamen kielen kielisosiologinen tilanne on sellainen, että oppilas tarvitsisi luokahuoneen seinillä ja koulun ilmoitustaululla olevia visuaalisia virikkeitä kielen oppimisen tueksi. Luokahuoneiden koko ja malli voivat estää opettajaa organisoimasta tiloja toivomallaan tavalla (Davies 1996, 30). Luokissa voi olla esimerkiksi liian vähän seinätilaa, jotta sinne voisi kerätä aiheenmukaista visuaalista materiaalia. Näin ei kuitenkaan tutkimissani luokissa ollut, vaan tyhjää seinätilaa olisi ollut runsaasti hyödynnettäväksi.

Alkuperäiskansakielen kehittyminen tasaveroiseksi kieleksi muiden joukkoon on prosessi, jossa koulun toimet ovat keskeisessä roolissa (Skutnabb-Kangas 2009, 39–44). Saamen kielen tulisi olla esillä aktiivisesti ilmoitus-

tauluilla, jotta se näkyisi ja kuuluisi. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa kouluissa havaintojeni perusteella. Monet asioista tiedottavat tahot rikkoivat kielilakia: jopa osa oppilaiden koteihin lähtevistä tiedotteista oli kirjoitettu vain yhdellä kielellä. Opettajat kertoivat haastatteluissa, että näistä asioista on käyty keskustelua sekä kouluissa että kunnissa. Haastattelupätkästä voidaan päätellä, että saamen aseman parantaminen ei ole itsestäänselvyys vanhemmille. Siksi on merkitystä, millä kielellä tiedotetaan. Jos se on yksikielistä, norjankielistä, se antaa ymmärtää, ettei yhteiskunta pidä saamen kieltä merkittävänä. Eräs opettaja totesi, että koululla on suuri vastuu saamen kehitykseen liittyen. Toiset vanhemmat ovat olleet apuna tässä työssä, kun taas toiset ovat tarvinneet tukea ja ajankohtaista tiedotusta:

*Koulussamme kielen edistäminen on tärkein tehtävä. Tärkein tuki tässä on ollut vanhempien oma tietoisuus, mutta samalla olemme tehneet töitä toisten vanhempien kanssa, jotta he ymmärtäisivät saamen kielen arvon. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syyskuu 2007.)*

### 6.1.2 Luokkahuoneiden fyysinen muoto

Kun tarkastelin tutkimukseni keskeistä kysymystä siitä, miten saamelaiskoulussa oppimisympäristö käsitetään ja millaisista tekijöistä se rakentuu, havaitsin yhdeksi kiinnostavaksi piirteeksi sen, millä tavalla koulun tilaa ja ympäröivää ympäristöä käytetään oppimisareenana:

*Aamulla kouluun tullessaan oppilaat saapuvat koulun sisäpuolelle kellon soitua. He riisuvat ulkovaatteet luokkahuoneen ulkopuolella olevan käytävän naulakoihin. Tämän jälkeen opettaja avaa avaimella luokkahuoneen oven. Luokkahuoneessa oppilaat seisovat pulpettinsa ääressä ja toivottavat yhteen ääneen huomenta ennen kuin istuutuvat. He kuuntelevat opettajan opetusta ja alkavat työskennellä oppikirjojen parissa. Oppilaat siirtyvät 45 minuutin oppitunnin jälkeen välitunnille 15 minuutiksi. Aine vaihtuu toiseksi tämän jälkeen. Tämä kuvio toistuu päivästä ja viikosta toiseen, kuukaudesta toiseen ja uskoakseni myös muina vuosina. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syyskuu 2001.)*

*Koulurakennus on vanha. Ovet ovat lukossa aamulla, joten oppilaat eivät pääse luokkaan ennen kuin opettaja avaa oven avaimella. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, kevät 2007.)*

Oppilaiden jonottaminen lukitun luokkahuoneen ulkopuolella, seisominen pulpettien ääressä ja opettajan avainnippu ovat osoituksia lukitusta systeemistä. Tämä saamelaiskoulu ei ole onnistunut siirtymään lukituista oppimisjärjestelyistä avoimiin. Esimerkki kertoo saamelaiskoulun ongelmasta: kuinka siirtyä opettajakeskeisestä ja lukitusta oppimisjärjestelystä avoimeen malliin, jossa oppikirjat eivät ole keskiössä ja jossa 45-minuuttiset oppitunnit ja yksilötöiden tekeminen oman pulpetin äärellä eivät hallitse opetusta. Koulu muuttuu aamulla oppilaille tutusta kotikulttuurista koulukulttuurin näyttämöksi *mises-en-scène* (Wulf 2008). Tämä ilmiö näyttää toteutuvan myös omassa tutkimuksessani. Opettaja on pääroolissa, oppilaat katsojia, ja siten koulussa esitetään näytelmän kaltaista performanssia, jossa tila symboloi näyttämöä.

Saamelaiskoulut on rakennettu pääasiassa 1950-luvulla. Useimmat ovat perusteellisesti peruskorjattuja, toiset taas ovat lähes alkuperäisessä kunnossaan. Uusia kouluja on rakennettu yksi. Vanhojen koulujen toimiminen nykyvaatimusten valossa on vaikeaa, kuten haastattelu osoittaa:

*Moderni koulurakennus antaisi mahdollisuuden toimia eri tavalla (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syyskuu 2001).*

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa korostui koulurakennuksen merkitys ja taloudellinen aspekti sekä koulun johtajien antama tuki opetusta organisoidessa. Myös käytössä olevia resursseja pidettiin tärkeinä puolina:

*Rikkailla kunnilla ja kouluilla, joissa on tarpeellisia resursseja, opetussuunnitelma toteutuu paremmin. On selvää, että uudet koulurakennukset antavat paremman tuen opetussuunnitelman toteuttamiselle kuin esimerkiksi tämä 30 vuotta vanha koulurakennus, jossa me toimimme. Rehtorin merkitys on myös tärkeä, että miten hän tukee pedagogisesti opettajia ja millaisia resursseja jakaa: esimerkiksi millaista kehitystyö-*

*tä hän tekee koulussa ja voivatko opettajat lähteä kursseille.*  
(Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

Koulurakennukset fyysisinä instituutioina sanelevat, mitä niissä on mahdollista tehdä. Opettajien haastatteluiden mukaan on vaikea toteuttaa opetus suunnitelman tavoitteita, jos koulurakennukset ovat vanhoja. Muuttumaton vanha oppimisympäristö voi vaikeuttaa käytänteiden muuttumista. Eräät opettajat esittivät toiveitaan ympäristön kehittymisestä nykytavoitteiden suuntaisiksi:

*Esimerkiksi erityistarpeisiin vastaavien tilojen puute voi vaikeuttaa opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamista. Koulussa täytyisi olla myös pieniä ryhmätyöhuoneita, joihin oppilaat voisivat kerääntyä työskentelemään pienryhmissä. Teoria on siis muuttunut opetussuunnitelmatekstin tasolla, mutta käytäntö ei ole muuttunut tarpeeksi. On vaikea muuttua ja muuttaa käytänteitä, kun ympäristö pysyy samanlaisena kuin aiemmin.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

Vanhojen koulujen määrää selittää se, että yleisen oppivelvollisuuden myötä koulurakennuksia alettiin suunnitella pikaisesti. Vielä 1960-luvulle asti koulu koostui luokahuoneista ja niitä yhdistävistä käytävistä. Myöhemmin alettiin rakentaa niin sanottuja hallikouluja, joiden teollinen ja modulaarinen rakennustapa on sallinut tilojen ja rakenteiden joustavan muunneltavuuden. (Manninen ym. 2007, 61.) Uusin esimerkki tästä on korkea-asteen oppilaitos *Sámi allaskuvla* (Saamelainen korkeakoulu) Koutokeinossa, joka vihittiin käyttöön syksyllä 2009. Oppilaitoksessa on useita ratkaisuita, joilla nykyvaatimukset on pyritty huomioimaan. Käyttäjäkokemuksia ja oppimisympäristön saamelaissisältöjä voi kuitenkin arvioida kokonaisuudessaan vasta myöhemmin, kun oppilaitoksesta on karttunut kokemusta.

Norja on eniten suhteellisesti rahaa koulutukseen käyttävien maiden joukossa (European Commission 2005, 21). Oletettavasti maan korkea palkkataso ja toisaalta myös kahden opettajan järjestelmä ovat kalliita ylläpitää. Kuitenkin Pohjois-Norjan saamelaiskoulut ovat pääasiassa van-

hoja ja peruskorjaamattomia, eikä niihin ole tehty taloudellisia sijoituksia harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta.

Fyysiseen näkökulmaan liittyy myös se, miten opetustilan huonekalut, kuten pöydät ja tuolit, on sijoiteltu. Luokkahuoneen istumajärjestyksellä on yhteyttä erilaisiin didaktisiin lähestymistapoihin. Pulpettien sijoittelu erilleen toisistaan viittaa opettajakeskeiseen opetukseen, jossa oppilaat keskittyvät yksilökohtaisiin tehtäviin (Manninen ym. 2007, 59, 61):

*Observointiaineistoni mukaan perinteisen luokkahuoneen malli on tavallisin* (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001, kevät 2007 ja syksy 2007).

### Kateederiopetus

Niin sanotun perinteisen luokkahuoneen malli on sellainen, jossa pulpetit on sijoitettu yksittäin riveihin ja jossa opettajan työpöytä on sijoitettu luokkahuoneen eteen lähelle taulua. Kyselylomaketutkimuksen tulokset ovat tällaisen opetuksen organisoinnin mukaisia. (Taulukko 2) Lähes puolet opettajista kyselylomakeaineiston mukaan ilmoitti, että oppilaat on sijoitettu istumaan itseksen pulpettiriveissä. Opettajista 30 prosenttia ilmoitti pulpettien olevan ryhmissä. Pulpettien järjestyksen vaihtelusta ilmoitti neljä prosenttia vastanneista.

Taulukko 2. Miten luokkahuone on organisoitu

Organisointitapa	N	(%)
Työpöydät sijoitettu erilleen	51	(48)
Pulpetit ryhmissä	33	(30)
Järjestys vaihtelee	5	(4)
Ei vastannut	19	(18)
<b>Yht.</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Yhtenä jäänteinä saamelaiskoulutuksen historiasta voidaan pitää sitä, että kateederiopetus hallitsee perinteisesti opetusta. Tämä lienee myös yksi länsimaisen koulutuksen keskeinen tunnusmerkki. Salminen (2002, 75)



pitää kateederiopetusta historiallisena merkinä koulun tarkoituksesta, jonka jäljet johtavat kirkkoon. Myös opettajakoulutuksessa saatujen esimerkkien rooli juontaa kauas. Esimerkiksi luokan sisustamisen malli oli tarkoin määritelty suomalaisen alakansakoulunopettajaseminaarin terveysopin kirjassa 1930-luvulla. Opettajan työpöydän sijaintia luokkahuoneen edessä olevan korokkeen päällä selitettiin sillä, että se korostaa opettajan esilläoloa ja samalla auktoriteettiasemaa luokassa. Opettajanpöydän sijainnin lisäetuna oli, että opettaja näki oppilaiden toiminnan luokan perälle asti. Opettajanpöytä sijaitsi korkealla edessä ja oppilaiden pulpetit tätä matalammalla, järjestelmällisesti siisteissä riveissä. (Paksuniemi 2009, 149–150.)

Opettajajohtoinen kateederiopetus kuvaa koulun piilo-opetussuunnitelmaa. Tällöin luokkahuoneet on järjestetty perinteisesti, ja opetusta voi luonnehtia niin sanotuksi frontaaliopetukseksi. Opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus on lähes kokonaan yksisuuntaista – opettajan opettaessa ja oppilaiden opiskellessa. Opettajat puhuvat yksin jopa 60–80 prosenttia opetusajasta, ja oppilaat ottavat passiivisesti vastaan opettajan antamaa tietoa (Koro 1994, 124–125). Opettajajohtoisessa kateederiopetuksessa opetustyön reunaehdot nousevat koulutyössä tietosisältöjä merkittävämiksi. Reunaehtoja ovat esimerkiksi kurin ja järjestyksen säilyttäminen ja koulun aikataulujen seuraaminen. (Saukkonen 2001, 191–192.) Koulussa, jossa piilo-opetuksen merkitys on suuri, opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on melkein ainoastaan yhteen suuntaan tapahtuvaa, opettaja opettaa ja oppilaat opettelevat. Opetussuunnitelman kansalliset (Gordon & Lahelma 2004, 68–76) vaikutukset ovat nähtävissä käytännön koulutyössä siten, että aktiivisen kansalaisuuden kasvattamista painotetaan koulun käytänteissä ja piilo-opetussuunnitelmassa.

Opettajilla on tarve hallita luokkatilanteita niin, että yleinen järjestys säilyy. Observoinnin perusteella näyttää ilmeiseltä, että opettajat arvostavat rauhallista työilmapiiriä, jossa jokainen oppilas tekee itsenäistä työtä. Oppilaskeskeisesti tarkastellen tämä on yksin oppimista:

*Luokassa esiintyvän levottomuuden vuoksi oppilaat on sijoitettu istumaan erikseen. Opettajat vaativat oppilaita keskittymään hiljaiseen työskentelyyn. Tämä tapahtuu sillä tavalla, että opettajat vahtivat, että oppilaat keskittyvät ainoastaan*

*oppikirjoihinsa. He puuttuvat asiaan, jos oppilaat vilkuilevat ympärilleen tai pyrkivät keskustelemaan toisten kanssa. Mielestäni nämä pyrkimykset näyttävät liittyvän siihen, että osa oppilaista kaipaisi kanssaoppilailta apua tehtävien teossa. (Videoaineisto ja päiväkirjamerkinnot nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Opettajien haastatteluista ilmeni, että luokkahuoneiden organisointia rajoittaa tilan puute tai ahtaus. Heidän mukaan koulun pitäisi olla paikka, johon:

*...tullaan ikään kuin töihin. Kaikilla olisi oma työskentelytila, jossa suorittavat työnsä. Tämä tarkoittaisi sitä, että jokainen pääsisi nettiin omassa luokassa. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)*

Tulevaisuudessa haastattelussa mainittu tilanne voisi olla mahdollinen, mutta tällä hetkellä se ei ole observoimissani luokissa opettajien esittämän toiveen kaltainen. Opettajien haastatteluiden mukaan koulu on selkeästi työpaikka, ja ajatus siitä, että koulu olisi oppimisareena, ei korostu heidän puheissaan. Pitkälle viedyt ajatukset oppilaiden täydellisestä itsenäisyydestä ovatkin jääneet lähinnä ideologian tasolle<sup>7</sup>. Käytännön ja ideologian tasolla näyttäisi olevan kuilu: jotta opettajajohtoisesta opetuksesta päästäisiin saamelaisopetussuunnitelman ja yleisen kasvatustieteen mahdollistamiin uudenaikaisiin ajatuksiin opetuksesta ja oppimisesta, täytyisi ymmärtää, mitä eritasoiset oppilaat tarvitsevat. Se, että oppilaita vaaditaan istumaan pulpeteissa tai olevan täysin itsenäisiä, ei toimi. Siksi vaihtoehtoisten mallien etsintä on tärkeää.

### **Haastattelu muutoksen sysäjäjänä**

Teemahaastattelussa opettaja mietti luokan fyysistä järjestystä ja kateederimaisuutta, jossa opettajan pöytä on taulun edessä. Hän tuo esille muuttuneen kasvatustieteellisen keskustelun koskien luokkahuoneiden organisointia ensimmäisen viikon observoinnin aikana suorittamassamme haastattelutuokiossa:

---

7 Vrt. Hugo Gaudigin 1920-luvun työkoulumalliin (esim. Gaudig 1925).

*Ajattelen, että on vähän vanhanaikaista, kun opettajan pöytä on kateederimaisesti luokan edessä ja lapset istuvat kasvot opettajaan päin omilla pulpeteissaan. Ennen oli enemmän siten, että opettaja johtaa edessä ja lapset seuraavat. Nyt pitää oppilaiden itse olla enenevässä määrin opetuksessa keskiössä. Olen opetusteorioita lukiessani pannut merkille, että opettajan pöytä otetaan pois taulun edestä. Lapset laitetaan istumaan puolikaaren muotoon, vai miten se oli? Silloin oppilaiden on helpompaa tulla esittämään ja kertomaan jotakin luokan eteen. Tällöin ei ole mitään pulpettien edessä. Täällä luokan etuosassa on avointa. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Haastattelu voi tilanteena toimia myös siihen suuntaan, että tutkimukseen tulee toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimus vaikuttaa aina ja saa aikaan muutosta, kuten esimerkki toiselta observointiviikolta todistaa:

*Haastattelutilanteessa esille tulleet asiat olivat saaneet erään opettajan pohtimaan esimerkiksi luokan fyysistä organisointumista uudelleen. Hän järjesti ensimmäistä haastattelua seuranneella viikolla pulpetit uuteen järjestykseen siten, että pulpetit eivät olleet enää riveissä ja erillään, vaan sijoitettu ryhmiin. Asia nousi esiin observointini aikana, koska oppilaat kyselivät opettajilta, miksi he istuvat nyt näin. (Päiväkirjamerkinnät lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Tämä tuki havaintoani siitä, että oppilaat olivat tottuneet istumaan yksin omilla pulpeteissaan, omilla riveissään.

### **Askeleita kohti nykyvaatimuksia**

Myös toisessa aineistoesimerkissä opettaja alkoi kehittää piilo-opetus-suunnitelmaa koulun nykyvaatimuksia kohti:

*Keskitason luokan edessä ei ole kateederia, vaan opettajan pöytä on sijoitettu luokkahuoneen perälle. Oppilaat istuvat erillään pulpeteissaan. Luokan seinällä sijaitsevan matalan oppilaiden oppikirjoille tarkoitetun hyllyn yläpuolella on*

*Fuolke-juliste (sukulaisuussuhteista kertova juliste). Luokan perällä olevassa pehmeässä ilmoitustaulussa on kehystetty Norjan kartta. Esillä olevat kaksi valmista julistetta ovat saamenkielisiä. Oppilaat ovat valmistaneet saamelaiskäräjävaaleista julisteita samaan aikaan käräjävaalien yhteydessä. Muitakin oppilaiden tekemiä julisteita on seinällä. (Videoaineisto keskitasolta, syksy 2001.)*

Opettaja on lähtenyt rikkomaan lukittuja malleja sijoittamalla opettajan pöydän pois luokan edestä. Myös opetusta visualisoidaan saamenkielisin julistein. Oppilaat ovat mukana oppimisprosessissa siten, että ovat valmistaneet julisteita itse. Käytettävän menetelmän laajuus ei kuitenkaan observointiaineistoni perusteella ole kattava:

*Oppitunnit koostuvat observointiajalla pääsääntöisesti oppikirjojen täyttämisestä. Luokan seinässä olevassa luku-järjestyksessä ovat nähtävissä kaikki oppiaineet. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, syksy 2001.)*

Koulureformeilla on yleensä ollut vähän vaikutusta käytännön luokkahuonetyöskentelyyn (Cuban 1993/1984; Goodlad 1984; Lundgren 1979). Tämä koskee myös Norjaa. Sæbøn ja Lyndstadin (2004, 155) tutkimuksen mukaan Reformi 97 -arviointitutkimus todistaa, että koulussa on vielä paljon kehittämisen varaa. Kletten mukaan luokkahuonetyöskentely on edelleen organisoitu perinteisesti, mutta muutosta on kuitenkin tapahtunut 1960- ja 1970-lukujen opetukseen verrattuna. Hänen mukaansa oppilaan rooli on aikaisempiin vuosikymmeniin verrattuna paljon osallistuvampi ja dialogisempi. Kletten tutkimuksessa opettajajohtoista ja oppilaskeskeistä opetustapaa oli kumpaakin puolet. Tämä on hänen mukaansa selvä osoitus siitä, että suunta on parempaan päin. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna oppilaalle annetaan enemmän sijaa. Koululla on täten muutospotentialiaa, mikä täytyisi ottaa huomioon. (Klette 2004, 12.)

### **6.1.3 Koulun sijainti**

Saamelaiskoulun oppimisympäristöajattelussa koulun sijainti nousee keskeiseen asemaan. Käytännössä saamelaiskouluja on niin kuntakeskuksissa kuin pienemmissä kylissä. Haastattelemani saamelaisopettajan mukaan

ideaali saamelaiskoulu on sijainniltaan juuri sellainen kuin se, jossa hän nyt työskentelee:

*Luonnon läheisyys on tärkeää. Koulun tiloihin kaipaamme parannuksia. Koulua ei ole uudistettu, ja fyysisesti tiloissa on puutteita.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)

Kyseisen haastattelun perusteella opettajan mielipiteessä koulun sijainnista on eroa norjalaisen etnisen taustan opettajan mielipiteeseen. Haastatellut norjankieliset opettajat arvostaisivat puolestaan sitä, että koulu sijaitsisi kyläkeskuksessa:

*Koulun tulisi sijaita kuntakeskuksessa, eikä kuten nyt pienessä kylässä ilman tarvittavia palveluita eli fasilitetteja. Näin olisi helpompi saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet, koska esimerkiksi kirjasto olisi lähempänä.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

Tämä on arvostuskysymys. Haastateltavien mielipiteissä ja arvostuksissa on nähtävissä eroja: opettajien etninen tausta yhdistettynä opettajan opettamaan luokkatasoon on yhteydessä siihen, mitä hän koulun sijainnilta toivoo. Ne yläkoulun opettajat, joilla on norjalainen etninen tausta, toivovat kuntakeskuksen läheisyyttä ja kuntakirjaston saavutettavuutta. Tässä on kuitenkin huomattava, että ei ole kyse etnisestä taustasta, vaan motivaatiosta, koulutuksesta ja kulttuurisista kokemuksista. Etninen tausta ei sanele sitä, mitä opettaja hallitsee. Saamelaisuus ei kuitenkaan tuo itseisarvoa opettajalle – etninen tausta ei automaattisesti tuo mukanaan opetuksessa tarvittavia taitoja, vaan kyse on moninaisemmasta kokonaisuudesta. Kyse on Kvernmon ja Stordalin (1991, 74, 79, 81–82) mukaan kulttuuritaustan ja kulttuuriymmärryksen eroista, jossa kielitaito, etnisteetti, osallisuus ja motivaatio yhteiskunnallisissa toimissa näyttelevät tärkeää roolia.

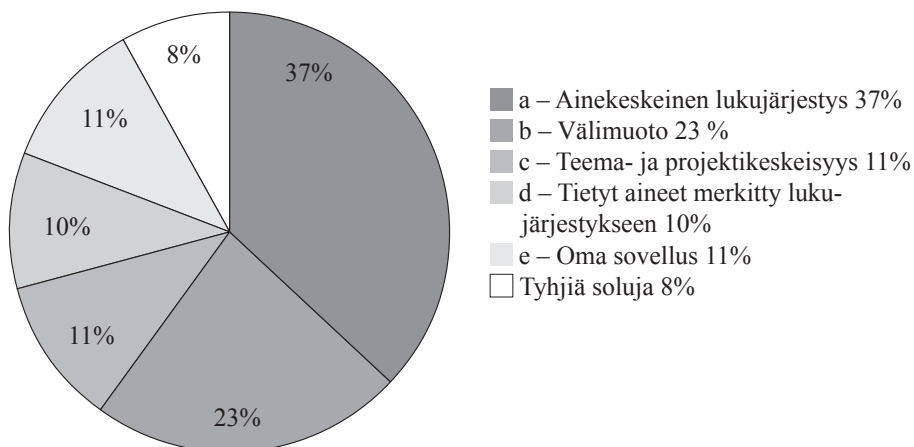
Individualismi ei sovi saamelaiskoulujen oppimisen organisointiin, koska saamelaiskulttuuri on kollektiivinen. Ryhmätyön käyttö ja kollektiivisen istumajärjestyksen käyttö tukisi saamelaiskulttuuria. Opetusta tulisi voida järjestää myös luokkahuoneiden ulkopuolella. Oppimisen organisoimisen yhteydessä tulisi korostaa yhteisoppimista. Monet opettajista osaisivat järjestää oppimisympäristöistä motivoivampia, jos aikataulut, pienet

opetustilat ja luokkahuoneet sekä ainejakoisuus eivät rajoittaisi opetusta. Opettajien toiminta perustuu moniin rutiineihin, jotka eivät välttämättä ole syntyneet opettajien oman pohdinnan seurauksena ja valintoina, vaan voivat olla kouluinstituution toimintatapoja. (Moilanen 2001, 77.)

## 6.2 Lukujärjestysmallit

### 6.2.1 Käytössä olevat lukujärjestykset

Toisena pedagogisena käytäntönä tai luokkahuonedidaktiikka ilmentävänä piirteenä tarkastelen opetuksessa käytössä olevia lukujärjestyksiä. Tutkimuksessani etsin vastauksia siihen, onko saamelaiskoulujen opetus tiukan perinteistä, jolloin lukujärjestyksiä raamittelee aine- ja tuntijakoisuus, vai onko se järjestetty avoimemman mallin mukaan. Perustan tarkasteluni Rønningin (2002) malliin, jossa sovelletaan norjalaista opetussuunnitelmaajattelua ja koulukäytäntöjä. Jako perustuu opetussuunnitelmassa esitettyihin työmuotoihin. Mallissa opetus on jaettu 1) ainekeskeiseen lukujärjestykseen, 2) välimuotoon, 3) teema- ja projektijakoiseen lukujärjestykseen, 4) siihen, että ainoastaan tietyt aineet on merkitty lukujärjestykseen tai 5) omaan sovellukseen, jolloin opettaja on kertonut oman versionsa lukujärjestyksestä kysymyslomakkeeseen. Malli on poimittu niistä lukujärjestysmalleista, joita kouluissa on tiettävästi ollut käytössä norjalaisen käytänteen mukaan.



Kuvio 2. Opetuksessa käytössä oleva lukujärjestys (tyhjiä soluja = ei vastausta), N=108

Kuviossa 2 esittelen kyselylomakkeen vastaukset siitä, millaisia lukujärjestyksiä opettajat käyttävät työssään. Kuviossa on nähtävissä, että niin sanottu perinteisen koulumallin lukujärjestys on käytössä suurimmassa osassa tutkittuja kouluja. Perinteinen lukujärjestys toimii oppilaiden ja opettajan arkipäivää sitovana tekijänä. Se myös ohjaa oppiaineiden sisältöjä ja rajaa pedagogisia mahdollisuuksia. (Berthelsen ym. 1990, 29.) Opetusta ohjaa aine- ja tuntijakoisuus. Ainejakoisen opetuksen tuntomerkinä on myös sitoutuminen oppikirjoihin (esim. Øzerk 1999, 83). Vastausten jako osoittaa, etteivät opettajat ja koulut voi toteuttaa työssään O97S:n vaatimusta vapautua ainejakoisuudesta.

Saadakseni tarkempaa tietoa saamelaiskoulujen ajankäytöstä tarkastelin, miten luokkataso oli yhteydessä käytössä olleeseen lukujärjestysmalliin (Liitetaulukko 1). Tavallisin lukujärjestysmalli lastenkoulu- ja keskitasolla (1.–7.-luokilla) on kyselylomakeaineiston mukaan sellainen, jossa teema- ja projektiopetukselle on varattu erillisiä aikoja. Peruskoulussa yleisin lukujärjestys on kuitenkin perinteinen lukujärjestysmalli. Nuorisokoulutason opettajista 82 prosenttia ilmoittaa perinteisen lukujärjestyksen olevan tavallisin käytössä oleva lukujärjestysmalli. Ainejakoisuus kasvaa ylemmillä luokilla opettajien arvion mukaan. Tämä tukee opetus suunnitelman tekstiä.

Opettajien käyttämien lukujärjestyksien valintaan vaikuttaa koulussa vallitseva koulukulttuuri (Moilanen 2001, 77):

*Koulukulttuurin sanelemien ehtojen mukaan lukujärjestyksiä ei ole helppo nuorisokoulutasolla enää soveltaa (Opettajan marginaalihuomautus kyselylomakeaineistossa, syksy 2001).*

Tämä on ymmärrettävää, sillä kaikkien opettajien ja luokkien suunnitelmien täytyy sopia toisiinsa lukujärjestys- ja hallintosisästä johtuen. Myös observointiaineistoni todistaa samaa asiaa:

*Luokan lukujärjestys on käsienpesualtaan yläpuolella. Siis on merkittävä kaikki aineet erikseen (Päiväkirjamerkinnot nuorisokoulutasolta, syksy 2001).*

Toisaalta avoimempi lukujärjestysmalli voisi helpottaa tätä tilannetta. Esimerkiksi Freinet-pedagogiikan malli useiden opettajien toteuttamasta

teemaopetuksesta toisi helpotusta yläkoulun ongelmaan, jossa lukujärjestys sitoo opetuksen ja opettajat siten, ettei opetus onnistu muuten kuin ainejakoisesti (ks. Stark 1996). Koulun työkäytännöt voivat muuttua, kun otetaan käyttöön myös muita ideologioita kuin tiukasti ainejakoisuuteen perustuvia ajatuksia opetuksen järjestämisestä.

### **Saamelaisopetussuunnitelma**

Saamelaisopetussuunnitelma rakentuu ainejakoisuuden varaan. Youngin mukaan on olemassa kaksi opetussuunnitelmaa: vanhanaikainen opetussuunnitelma ja tulevaisuuden opetussuunnitelma. Edellinen on ainejakoinen, ja siinä erotetaan tieto ja taito toisistaan. Tulevaisuuden opetussuunnitelma on konnektiivinen. Tällöin oppiaineiden väliset tiedot ja taidot on yhdistetty ja oppiaineiden välille rakennettu silta. Tulevaisuuden opetussuunnitelmaa puoltaa yhteiskunnan muuttuminen ja ihmisiin liittyvien vaatimusten kasvu. Ihmisten on oltava holistisia: on ymmärrettävä asioiden väliset yhteydet ja oman toiminnan yhteys kokonaisuuteen. (Young 2001.) Koulun on myös seurattava vaatimuksia postmodernissa maailmassa, jossa tieto on pirstaloitunut (Sahlberg 1998/1997, 52–57). Lapsikeskeisen opetussuunnitelman tarkoituksena on eheyttävä opetus, jossa yhdistyvät ainekohtainen opetus ja teema- ja projektityöskentely (Kinos 2002, 120). Oman tutkimukseni tulokset osoittavat, että saamelainen opetussuunnitelma ei ole täysin onnistunut yhdistämään tulevaisuuden opetussuunnitelman aineksia, sillä esimerkiksi teema- ja projektiopetus toteutuvat vaillinaisesti. Yksi keskeinen syy tähän on se, että lukujärjestykset ovat sidottuja, eli ne perustuvat aine- ja tuntijakoisuuteen. Voinkin kutsua saamelaista opetussuunnitelmaa vanhanaikaiseksi huolimatta siitä, että O97S pyrkii ideologisesti pedagogisen jatkumomallin mukaan olemaan lapsilähtöinen.

Tärkein käsite O97S:ssä on kokonaisvaltaisesti oppinut ihminen *Oppalaččat oahppan olmmoš*. Ihmiskäsitysten taustalla voidaan pitää ajatusta ”renessanssi-ihmisestä” – uuden ihmisen ideaalista, jolla tarkoitetaan toimivaa, osallistuvaa ja tuottavaa kansalaista. Opetuksen olisi oltava hollistista, jotta se ohjaisi ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä sekä oman toiminnan yhteyttä tähän kokonaisuuteen. Young painottaa, että on myös osattava käsitellä tietoa ja arvioida nykykäytänteitä kriittisesti. Oppilaiden on opittava näkemään asioille vaihtoehtoja sekä osattava soveltaa asioita



uusissa yhteyksissä ja yhdistää omaa tietämystään asiantuntijoiden tietoihin. (Young 2001, 28–29.)

Saamelaisopetussuunnitelman voikin katsoa edustavan ainejakonsa vuoksi vanhanaikaista opetussuunnitelmamallia, vaikka se on pyrkinyt huomioimaan kansalliset ja paikalliset intressit. Juuri ainejakonsa vuoksi saamelaisopetussuunnitelmassa on paljon ristiriitoja. Se hajottaa opetussuunnitelmaa monella tavalla, ja siksi henkilöstöllä ja käyttäjäryhmällä voi olla ongelmia näiden asioiden omaksumisessa ja haltuun ottamisessa. Saamelaisopetussuunnitelma on pirstaloitunut, minkä vuoksi aineiden opetussuunnitelmissa on erittäin paljon yksityiskohtia. Tämä vaikeuttaa opettajien käytännön työtä: opetussuunnitelmia ei ole tehty tukemaan heidän työtään ja sen vuoksi opetuksesta on vaikea tehdä kokonaisuutta.

Youngin mukaan syyt sille, miksi opetussuunnitelmatyössä ei ole tulevaisuuden opetussuunnitelmaan liittyviä asioita paremmin esillä, ovat organisatorisia, pedagogisia ja teoreettisia. Organisatoriset syyt perustuvat ainejakaisuuteen. Vanhanaikaisessa opetussuunnitelmamallissa ainejakaisuus edustaa perinteistä kouluorganisaation mallia, jossa byrokrania hallitsee koulun arkipäivää. (Young 2001.) Ainejakaisuuden tehtävä on ollut palvella ekonomisorientoitunutta yhteiskuntaa (Hovdenak Stenersen 2004, 319). Koulun tehtävä on siten tarjota sellaisia tietoja ja taitoja, jotka palvelevat ekonomisorientoitunutta yhteiskuntaa. Lisäksi ainejakaisuus Youngin mukaan muovaa vahvasti koulukulttuuria esimerkiksi jakamalla oppitunnit 45 minuutin pituisiksi ja määrittämällä opettajien vaihtumisen eri oppiaineissa. Pedagogisiin puoliin vaikuttavat opettajien perustaidot ja opetussuunnitelman rakenne. Opettajien on vaikea tulkita, mitä kulloinkin painottaa, ja mikä on kunkin aineen tärkein oppisisältö todellisessa oppimistilanteessa. (Young 2001.)

## **6.2.2 Opettajien tyytyväisyys käytettäviin lukujärjestysmalleihin**

Tutkimukseni mukaan opettajat olivat keskimäärin tyytyväisiä käytössä oleviin lukujärjestysmalleihin, kuten liitekuvio 3 osoittaa. Opettajista 80 prosenttia oli sitä mieltä, että lukujärjestysmallit toimivat käytännössä erinomaisesti tai hyvin. Tämä vaikuttaa yhtenä tekijänä opettajien muutoshalukkuuteen. Kun tarkastellaan opettajien tyytyväisyyttä erilaisiin

lukujärjestysmalleihin, perinteinen lukujärjestysmalli sekä erikseen viikon aikana teema- ja projektiopetusta sisältävä malli toimivat heidän mielestään hyvin. Opettajista 13 prosenttia totesi käytössä olevan lukujärjestysmallin toimivan heikosti (Liitetaulukko 2).

Kun kysyin syitä lukujärjestysmallien valinnalle, opettajien vastauksissa painottuivat koulukulttuurin sanelemat ehdot eli koulun käytännön järjestelyt tai koulun perinne. Opettajien haastatteluissa ilmeni, etteivät he ole pystyneet itse vaikuttamaan lukujärjestysmalliin. Tällaisessa tilanteessa lukujärjestysmallin on tehnyt joku koulun hallinnon henkilöistä, esimerkiksi rehtori:

*Lukujärjestyksen on tehnyt koulun rehtori. Minulla ei ole siihen muuta sanottavaa kuin ainoastaan hyväksyä se. Voin vaihdella ainoastaan tuntien paikkoja. Tänään voin pitää luonnontietoa ja huomenna vasta saamea. Itse voin valita, jos tänään ei sovi, niin otan toisena päivänä. Miten nyt itsestä tuntuu ja aistin lapsista, mikä on tunnelma. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Ylempien luokkien käytännöt monine aineenopettajineen saavat aikaan perinteisen opetussuunnitelman korostumisen. Eniten vaikutusta kuitenkin on sillä, että opetussuunnitelma painottaa ylemmillä luokilla ainejakoisuutta:

*Koulutyö täytyy sovittaa moniin tekijöihin. Täytyisi huomioida muiden aineiden opettajien aikataulut. Siksi nuorisokoulutasolla ei voi juuri poiketa lukujärjestyksestä. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)*

Työpäivien organisointi ei kaikilla kouluilla ollut helppoa ja opettajasta kiinni. Kyse on totutuista toimintakulttuurin normeista, joita säädellään koulun sisäpuolella. Eräs opettajista kertoi:

*Minun tulee seurata muun koulun aikatauluja. Jos taukoja ei pidetä samaan aikaan muun koulun kanssa, johtajaopettaja voi huomauttaa asiasta, sillä se häiritsee rehtorin mielestä kohtuuttomasti muita luokkia. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Aineistostani ilmenee, että koulutus organisoidaan ainejakoisesti. Tämä on ongelmallista erityisesti silloin, kun kyse on saamelaisoppilaista. Länsimainen koulu kehittää oppilaille mekaanisen ja lineaarisen maailmankuvan sen sijaan, että koulun aikataulutusta kehittäisi alkuperäiskansoille ominaista syklistä aikakäsitystä (Darnell & Hoëm 1996, 141). Tämä saa aikaan saamelaisoppilaiden maailmankuvan muuttumista edelleen. Suunnittelun lineaarista mallia koulutyöskentelyssä on kritisoitu (Törnberg 2000, 2). Alkuperäiskansoille on myös tyypillisempää käsitellä tietoa holistisesti – kouluissa tiedonjakotapa on sitä vastoin tavallisesti pirstaleinen ja autoritaarinen. Darnell ja Hoëm (1996, 141, 143) kehottavatkin kyseenalaistamaan länsimaisen tavan koulutuksen järjestämisestä.

Øzerk (1999, 292–293) kritisoi, etteivät opettajat ole nykykoulussa tarpeeksi autonomisia, joten heille olisi annettava enemmän valtaa ja vastuuta ja mahdollisuutta hallita kokonaisuuksia. Wragg (1999, 96) puolestaan painottaa, että opettajien on pystyttävä käyttämään mielikuvitustaan opettajantyössään sen sijaan, että pyrkisivät tottelemaan orjallisesti opetussuunnitelmaa. Onkin mielenkiintoista kysyä, kuinka opettajat kokisivat sen, jos vastuu siirtyisi enenevässä määrin heille. Asia liittyy tehokkaan koulun tunnusmerkistöön: yhteisen hallinnoinnin kautta saavutetaan parhaat tulokset. Tähän kuuluu myös koulukohtainen suunnittelu (Darnell & Hoëm 1996, 144).

Darnell ja Hoëm (1996, 145) toteavat, että vähemmän hierarkkinen koulujärjestelmä toteutuu vasta silloin, kun se sisältää koulupäivän mittaan erilaisia aktiviteetteja ja taitojen harjoittamista. Tulisi myös suosia erilaisia joustavia oppimistapahtumiin liittyviä organisointeja sekä ikä- ja luokkatasojä ylittäviä ryhmäytymisiä. Samalla tulee painottaa joustavaa ajan ja tilan käyttöä. Tämä vaatii tuntijakojen poisjättämistä, jolloin päivässä olisi seitsemästä kahdeksaan segmenttiä (Sizer 1985, 216–217).

Telhaugin (2005) mukaan opetussuunnitelma määrää liikaa opetuksen organisointia ja sisältöä. Tässä mielessä norjalainen opetussuunnitelma on edelleen normatiivinen: sen teemaorganisoinnin ja projektiopetuksen ajankäyttö on ollut viitteellisesti määritelty O97S:ssä. Ajankäytön määrittely opetussuunnitelman tavoilla on yksi syy siihen, ettei opetus voi muuttua. Ominaista on, että lukujärjestys tehdään saamen kielen hallintoalueen kouluissa pääsääntöisesti sidotun mallin mukaan, eli aine- ja tuntijakoisesti.

## 6.3 Työtavat

### 6.3.1 Projektityöskentely

#### Miten paljon projektityöskentelyä käytetään?

Kyselylomakeaineistoni mukaan viidennes Norjan saamelashallintoalueen saamelaiskoulujen opettajista käytti projektityöskentelyä kerran viikossa. Tavallisimmin projektityöskentelyä oli opetuksessa kerran kuussa. Kolmannes opettajista käytti tätä työtapaa vain kerran puolesta vuodessa. Opettajista seitsemän prosenttia ilmoitti, ettei käyttänyt sitä lainkaan, kuten taulukosta 3 ilmenee. Vaikka eri tutkijoiden ja opetussuunnitelman tekstin mukaan projektityöskentely olisi toivottava työmuoto, ei sitä tutkimusalueen kouluilla kuitenkaan toteutettu yleisesti.

Taulukko 3. Projektityöskentely opetuksessa

Käyttötiheys	N	(%)
Päivittäin	2	(2)
Kerran viikossa	20	(19)
Kerran kuussa	36	(33)
Kerran puolesta vuodessa	31	(29)
Ei koskaan	7	(7)
Tyhjiä	12	(11)
<b>Yhteensä</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Katsoin tarpeelliseksi selvittää, oliko ala- ja yläluokkien projektityöskentelytavoissa eroja. Tulokset olivat varsin mielenkiintoisia: aineistoni mukaan projektityöskentelyn käyttämisessä oli eroja niin luokkatasojen sisällä kuin välillä. Alaluokilla (1.–7.) oli selviä eroja, sillä osa alaluokkien opettajista (13 kpl) käytti projektityöskentelyä kerran viikossa (Liitetaulukko 3). Toinen erottuva ryhmä alakoulutason opettajista (15 kpl) taas käytti projektityöskentelyä kerran puolesta vuodessa. Luokilla 1.–7. oli ryhmä opettajia, jotka eivät käyttäneet projektityöskentelyä lainkaan. Nuorisokoulutasolla (luokat 8.–10.) projektityöskentelyä käytettiin keskimäärin kerran kuussa. Yhdysluokan opettajat käyttivät projektityöskentelyä keskimäärin kerran kuussa.

## Mitkä tekijät vaikeuttavat projektityöskentelyn käyttöä?

Projektityöskentely sopisi saamelaiskouluun sen monien mahdollisuuksien vuoksi. Ensinnäkin oppilas on keskeisessä asemassa oppimisprosessissa. Toiseksi se muuttaa tietonäkemyksen sellaiseksi, että oppilas on mukana tuottamassa tietoa. Tässä voi kuitenkin estävänä tekijänä olla saamenkielisten tietokirjojen pula. Myös koulun aikataulutukset ja opettajien opetusmenetelmälliset taidot vaikuttavat siihen, miten innovatiivisia työtapoja käytännössä toteutetaan:

*Syitä työtapojen käyttämättömyyteen ovat esimerkiksi luku-  
järjestysten joustamattomuus sekä opettajien puuttuvat taidot  
(Päiväkirjamerkinnot, syyskuu 2001).*

Oppilaiden tottuminen uudentyyppisiin työtapoihin näyttää myös olevan keskeisessä roolissa:

*Oppilaat eivät ole tottuneet työskentelemään muulla tavoin  
kuin, miten toimimme nykyään (Haastattelu nuorisokoulu-  
tasolta, opettajat 1 ja 2, syyskuu 2001).*

*Observointien ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella  
on ilmeistä, etteivät oppilaat ole tottuneet ottamaan vastuuta  
oppimisprosessistaan – ellei siihen totuteta ensimmäisistä  
koulupäivistä lähtien (Päiväkirjamerkinnot, syyskuu 2001).*

Integroinnin näkökulma tulee esille projektityöskentelyn yhteydessä. Opettajien mukaan erilaisilla valmiuksilla varustetut oppilaat ovat ongelmallisia eriyttää:

*Jos luokka on levoton, eivätkä oppilaat osaa ottaa vastuuta  
oppimisestaan, teetämme itsenäisiä töitä. Perinteinen opetus  
toimii paremmin. Jotkut oppilaat ovat aktiivisempia taulu-  
opetuksen yhteydessä. Nämä kokemukset ovat syntyneet  
vuosien saatossa. Mitä enemmän oppilaat tekevät projekteja  
ja ryhmätöitä, sitä enemmän heikot oppilaat jäävät jälkeen.  
Eriyttäminen ei toimi. Odotetaan, että oppilaat ovat itsenäisiä  
kuten aikuiset, mutta eivät he ole. Joku oppilaista on hyvä,  
ottaa vastuuta ja hakee tietoa itsenäisesti ja soveltaa sitä.*

*Heikoille oppilaille ja niille, joilla on erilaisia ongelmia, tulee ongelmia johtuen opetussuunnitelman vaatimuksista. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)*

Erilaisten työtapojen käyttö ja opetuksen sisältö vaihtelevat eri luokkatasoilla, mikä johtunee puutteellisesta koulutuksesta ja työtapojen huonosta tuntemisesta sekä siitä, että opettajat saattavat pelätä antaa oppilaille vastuuta oppimisesta. Oppilaita tulee myös eriyttää, jotta heidän oppimistaan tuettaisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilaiden olisi opittava käyttämään erilaisia työtapoja ja totuttava niihin, jotta oppimisen organisoinnista tulee toimivaa, kuten Brinchmann-Hansen (1999, 9) on todennut.

Projektityöskentelyä on mahdollista käyttää niin, että se kattaa koko peruskoulun. Alaluokkien oppilaita koskevien projektien on oltava yksinkertaisia ja lyhytkestoisia, ja niissä on oltava konkreettisia aktiviteetteja, kokemuksia ja elämyksiä yhteiskunnallisesta tai luonnontieteellisestä näkökulmasta – kirjoitusta, lukemista ja matematiikkaa. Myöhemmin, yläluokkien oppilaiden kanssa, voi toteuttaa teoreettisempia projekteja, mutta kosketus todellisuuteen ei saa koskaan hävitä. (Berthelsen ym. 1990.)

Ylemmillä luokkatasoilla vaaditaan itsenäisyyttä ja hyviä työskentelytottumuksia (10-jagi... 1997; myös Øzerk 1999, 291):

*Observointien aikana en nähnyt projektiopetusta käytännössä. Observoimassani luokassa ei käytetä projektityöskentelyä luokan levottomuuden takia sen perusteella, mitä opettajat kertoivat. (Päiväkirjamerkinnot nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Projektityöskentely voi epäonnistua, jos työskentelymenetelmän erityisyyttä ei oteta huomioon. Menetelmän pedagogiset periaatteet sekä oppimisen ja kehityksen mahdollisuus on otettava huomioon. Jonkin ratkaisevan osuuden jääminen työskentelystä pois voi pilata projektin, ja jos ongelmia ei määritellä tai ymmärretä lähtökohdiksi, voidaan sortua käsittelemään ainoastaan oppiainesta. Oppiaines tai ryhmätyö ei esimerkiksi sisällä lähtökohdiltaan ongelmaperusteisuutta: ne voivat olla opettajajohtoisia ja ainekeskeisiä. Niihin ei myöskään sisälly vaatimusta lopputuloksesta, eikä niiden tavoitteena ole lopputuloksen valmistaminen. Projektityöskentely

vaatii opettajalta ja oppilailta paljon työtä ja tottumista työtapaan. Oppilaiden ikätaso on huomioitava myös, jotta säilytetään kosketus todellisuuteen. (Berthelsen ym. 1990, 70–72.)

Norjan koulujärjestelmä on Berthelsenin, Illerisin ja Poulsenin mukaan rakennettu siten, että tekniset, hallinnolliset ja myös asenteelliset seikat haittaavat projektityöskentelyn toteuttamista. Kaikkein suurin este on aine- ja tuntijakoisuus. Lisäksi koulun arviointijärjestelmä ja keskeisessä asemassa olevat oppikirjat ovat häiritseviä. Monessa koulussa on kuitenkin varattu aikaa esimerkiksi aine- ja oppiainevuorokaudelle tai vastaaville. Sen lisäksi on mahdollista, että projektityöskentelyn kokeileminen niin isossa kuin pienessä mittakaavassa kohtaa vastustusta ja aiheuttaa konflikteja. Koulujärjestelmän kankeus itsessään on projektityöskentelyn toteuttamista estävä tekijä. (Berthelsen ym. 1990, 72–73.)

### 6.3.2 Teematyöskentely

#### Miten opettajat määrittelevät teematyöskentelyn?

Teematyöskentely on kokonaisopetusta, jossa oppiaineet integroidaan yhteen. Se voidaan ymmärtää myös oppiaineissa kulkevana teemana: silloin säilytetään oppiainejako ja 45 minuutin tuntijaot. Teematyöskentelyn määritelmä on kuitenkin varsin väljä, ja siksi määritelmä itsessään voi aiheuttaa sekaannuksia.

Opettajien käsityksen mukaan teemaopetus on varsinaisen opetuksen ulkopuolella tapahtuvia teemoja. He eivät nähneet teemaopetuksen mahdollisuutta kokonaisopetuksen kannalta tarkasteltuna. Eräs opettaja kertoi haastattelussa luonnon ja saamelaiskulttuurin olevan osa opetusta esimerkiksi sillä tavalla, että materiaaleja haetaan luonnosta:

*Luonnossa käydään myös esimerkiksi kävelemässä. Teema-  
viikot ovat parina kertana vuodessa mukana opetuksessa  
tässä koulussa. Eli niitä pidetään lukuvuoden aikana viikon  
jaksoina silloin tällöin, ja silloin aiheena on erityisesti  
saamelaiskulttuuri. Kyseisten viikkojen aikana myös van-  
hemmat vierailevat koululla. Esimerkiksi toissa kerralla  
nyljettiin poro. Oppilaat olivat myös mukana kalastuksessa,*

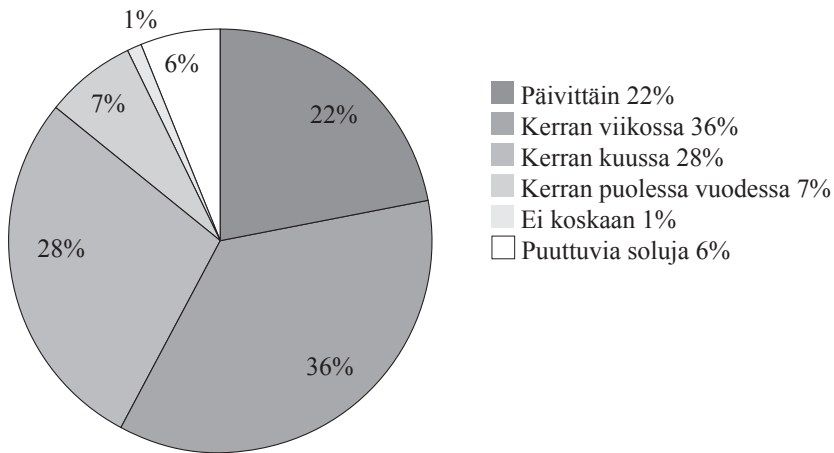
*nuottaamisessa. Meillä oli viime vuonna esimerkiksi tällainen teemaviikko: meillä oli silloin saamelaiseen ruokaperinteesen ja käsitöihin liittyvä kokonaisuus. Materiaaleja voidaan noutaa luonnosta. Kun viikko oli mennyt, niin vanhemmat tulivat illalla kouluun, ja meillä oli näyttely. Meillä oli ruokailu sen jälkeen, kun olimme nylkeneet poron. Valmistimme verimakkaroita. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Observoinnin aikana teemaopetusta ei toteutettu haastattelun kuvaamalla tavalla. Opettajien haastattelut osoittivat, että teematyöskentelyssä he noudattivat samaa käytäntöä. Teemaopetus ymmärrettiin tavallisesta opetuksesta poikkeavana periodina. Kyse on perinteisten taitojen, *árbevirolaš máhttu*, opettamisesta koulussa. O97S-opetussuunnitelmassa (10-jagi... 1997, 60, 308) painotetaan perinteisten taitojen opettamisen tärkeyttä koulussa. Sara määrittelee perinteisiksi taidoiksi esimerkiksi sen, miten tietyissä tilanteissa pärjätään. Hän kritisoi koulua kuitenkin siitä, että se usein ymmärtää perinteiset taidot ainoastaan käytännön tekemiseksi. Saran mielestä opetukseen tulisi sisältyä tarinankerronta, johon sisältyy perinteisten taitojen opetus. Tärkeää olisi myös ottaa sukulaissuhteet ja luonto keskeisiksi opetuksen sisällöiksi. (Sara 2003, 129, 131–132, 136.)

### **Miten teematyöskentelyä käytetään?**

Tutkimuskouluissa toteutettu teemaopetus jakaantui viidellä tavalla, kuten kuvio 3 osoittaa. Teematyöskentely oli vakiintunut opetukseen kokonaisuudessaan vaihtelevasti. Opettajista 22 prosenttia ilmoitti käyttävänsä teemaopetusta päivittäin ja 36 prosenttia kerran viikossa. Melko suuri määrä heistä, 28 prosenttia, ilmoitti käyttävänsä teematyöskentelyä kerran kuussa. Teematyöskentely ei kuitenkaan ollut kaikilla tutkimuksen opettajista yleisenä työskentelymuotona: opettajista seitsemän prosenttia kertoi käyttävänsä opetusmuotoa vain kerran puolessa vuodessa ja yksi prosentti ei koskaan. Nämä tulokset johtuvat siitä, että opettajien taidot, tiedot ja kokemukset teematyöskentelystä vaihtelevat. Samoin he voivat ymmärtää teematyöskentelyn eri tavoin. Lisäksi suuri oppikirjasidonaisuus voi vaikeuttaa vapaampien työtapojen aktiivista käyttöä opetuksessa.





Kuvio 3. Teemaopetuksen käyttötiheys opetuksessa, N=108

Alaluokilla (luokat 1.–7.) teemaopetusta käytettiin kyselylomakeaineiston mukaan kerran viikossa (Taulukko 4). Tulos on yhteydessä käytettyihin lukujärjestysmalleihin: alaluokilla tyypillisin lukujärjestysmalli oli kyselylomakeaineiston perusteella sellainen, jossa lukujärjestykseen merkittiin viikon tietylle ajalle erikseen teema- ja projektiopetusta. Nuorisokoulutasolla (luokat 8.–10.) se ei ollut yhtä tavallista, mutta myös siellä noin puolet opettajista käytti teematyöskentelyä kerran kuussa. Jokaista luokkatasoa yhdistävä piirre oli se, että teematyöskentelyä käytettiin opetuksessa kerran viikossa.

Taulukko 4. Teematyön käyttötiheys eri luokkatasoilla

Käyttötiheys	1.–7. lk		8.–10. lk		Yhdyksluokka		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Joka päivä	14	(58)	3	(13)	7	(29)	24	(100)
Kerran viikossa	20	(53)	5	(13)	13	(34)	38	(100)
Kerran kuukaudessa	8	(26)	11	(37)	11	(37)	30	(100)
Kerran puolessa vuodessa	2	(25)	4	(50)	2	(25)	8	(100)
Ei koskaan	1	(100)	-	-	-	-	1	(100)
Tyhjiä							7	
<b>Yht.</b>	<b>45</b>	<b>(48)</b>	<b>23</b>	<b>(21)</b>	<b>33</b>	<b>(31)</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Haastattelun perusteella erään opettajan oli tarkoitus lisätä teemaopetusta, joka oli tällä hetkellä ajoittain mukana opetuksessa erillisinä osioina. Teema- ja projektiopetusta ei itse asiassa erotettu toisistaan:

*Olen ajatellut käyttää opetuksessa enemmän teemaopetusta. Viime vuonna en sitä painottanut niin paljoa. Nyt olen ajatellut lisätä teemaopetusta. Tehdä vuosisuunnitelman teemojen mukaan niin kuin esimerkiksi ”Minä, sinä, hän” olisi yksi aihe. Tämän tulisi olla osa matematiikkaa ja kaikkia aineita, ja yhdistää niitä. Että en ole niin paljoa teemaopetusta läpiviennyt, mutta on ollut muuten mukana projektiopetusta. Suurempi projekti, jota on läpiviety viikko, kaksi, syksyllä ja sitten taas keväällä. Luulen, että en ole työskennellyt opettajana niin kauaa, saattaa olla vieras työtapa, en tunne metodia. Nyt olen saattanut saada enemmän, olen tutustunut asiaan ja pohtinut sitä eri näkökulmista. Olen saanut muualta vuosisuunnitelmia, jotka on suunniteltu teemaopetuksen varaan, ja olen myös kysellyt teemaopetuksesta muilta kollegoilta. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

### **Mikä vaikeuttaa teematyöskentelyä?**

Kaikissa tämän observointitutkimuksen kouluissa ei toteutettu teematyöskentelyä lainkaan, tai jos toteutettiin, niin harvoin tai ei sen mahdollistamassa laajuudessa. Kyseisten koulujen oppilaat jäivät paitsi oman kulttuurinsa perinteisten taitojen oppimisesta, koska kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteita ei noudatettu. Aineistoni perusteella lastenkoulutasolla annettu teemaopetus ei yhdistä oppiaineita. Leikillä on sen sijaan keskeinen rooli Norjan saamelaiskoulun lastenkoulutasolla:

*Syynä tähän on suunnittelun puuttuminen, johdon ja koulun vähäinen tuki sekä opettajien puuttuvat taidot. Teemaviikkoon osallistui koko koulu. Teemaviikot järjestetään erikseen. Leikkiä käytettiin päivittäin observointiaikana. Opetustuokioita elävöitettiin lisäksi tarinan lukemisen ja ääninauhojen kuuntelemisen keinoin kielten tunneilla. (Päiväkirjamerkinne lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Keskitasolla teemaopetusta on opettajien haastattelujen mukaan vaikea toteuttaa yhdysluokkaopetuksen vuoksi:

*Teemaopetus on liian haastavaa, koska luokka on yhdistetty, ja luokkien aineiden opetussuunnitelmat eivät tue toinen toistaan* (Haastattelu keskitasolta, opettaja 5, syksy 2001).

*Saamelaisaiheet ovat aika hyvin mukana koko ajan eri oppiaineissa, mutta ainejakoisuus hallitsee opetusta* (Päiväkirjamerkinnät keskitasolta, syksy 2001).

Aineistossani saamelaisaiheiden näkyminen kouluissa vaihtelee pääasiassa sen mukaan, mikä koulun käyttökieli oli ja mikä opettajien pääasiallinen etninen tausta oli. Saamenkielisen opettajan vastuulle jäivät saamelaisaiheet. Tämä johtui haastattelun mukaan siitä, että norjalaistaustaiset opettajat eivät hallitse saamelaissisältöjä:

*En osaa saamelaissisältöjä johtuen taustastani, eikä minulla ole ollut aikaa paneutua asiaan* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001).

Saamelaissisältöjen opettamisesta vastuu on hyvin pitkälti saamen kielen opettajilla. Tässä nuorisokoulutason esimerkissä nousee keskeiseksi se, että koulun organisaatorakenne esti yhteistyön nuorisokoulutasolla esimerkiksi aineenopettajien suuren määrän takia. On kuitenkin olemassa erilaisia malleja, joissa opettajatiimit työskentelevät opetuksessa yhdessä. Esimerkiksi viisi opettajaa voi työskennellä samassa ryhmässä yhtä aikaa, ja näin mahdollistaa opetuksen erilaisen järjestämisen. Tässä mallissa eivät myöskään suunnitteluresurssit tule niin helposti vastaan, koska mallissa on mahdollista vapauttaa yksi opettaja suunnittelemaan toisten opettaessa.

Opettajien mukaan aineiden välistä opetusta oli nuorisokoulutasolla melkein mahdoton järjestää:

*Opettajia on niin paljon, eivätkä suunnitteluresurssit riitä. Paikallinen ympäristö on rajoituksin mukana, koska koulu sijaitsee kuntakeskuksen ulkopuolella. Opetussuunnitelma vaatisi muuta, mutta useinkaan ei voida lähteä esimerkiksi*

*kirjastoon.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

### **Tilannetapaus: matematiikkaa kauppaleikillä**

Seuraava esimerkki on lastenkoulun matematiikan kauppaleikistä, johon integroitiin matematiikkaa, saamen kieltä ja askartelua. Voisi siis puhua aineiden välisestä opetuksesta.

*Opettaja sanoo: De, mis lea matematihkka otne. Iigo leat? Mii galgat bidjat hattiid gálvvuide. Hattiid. / Seuraavaksi meillä on matematiikkaa. Eikö olekin? Hinnoittelemme tuotteita. Hintoja.* (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)

*Opettaja näyttää kauppatavaroita, jotka kuuluvat aiottuun kauppaleikkiin. On kaikenlaisia tyhjiä rasioita ja purkkeja. Opettaja kirjoittaa taululle 1 kr, 2 kr, 3 kr, 4 kr, 5 kr. Järjestäjä ja hänen apurinsa nostavat tuolit ryhmätyöpöydän päältä alas ja nostavat myös pusseissa olevat kauppatavarat lattialle. Pusseista löytyy tyhjiä maitopurkkeja, shampoopurkkeja, majoneesi- ja keksirasioita jne. Ensimmäiseksi oppilaat luokittelevat kauppaleikin tavarat, jotka ovat lattialla. Opettaja istuu lasten keskellä lattialla, mutta ei ole aktiivinen. Oppilaat laittavat maitopurkit omaan kasaan jne. Sen jälkeen määritellään yhdessä kuinka paljon mikin tavara maksaa. Opettaja menee taululle ja kirjoittaa liidulla hintoja ylös sen mukaan, mitä oppilaat ehdottavat. Tämän jälkeen oppilaat rupeavat valmistamaan hintalappuja ryhmätyöpöydän ääressä. Järjestäjä ottaa kaapista kynät ja liimat. Kun hinnat on merkitty erilliselle lapulle ja liimattu kauppatavaraan, tavarat laitetaan takaisin pussiin.* (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)

Edellinen esimerkki olisi niin sanottu *best practices* -esimerkki, mikäli oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen olisi ollut tärkeämmässä asemassa ja opetus olisi järjestetty kokonaisopetuksen mahdollistavalla tavalla. *Best practices* -käsite liittyy EU:n vähemmistö- ja aluekielten

käyttämään perinteeseen, kun Euroopan eri alue- ja vähemmistökielistä halutaan esitellä niin sanottuja hyviä käytännön esimerkkejä.

Kauppaleikki ei jatkunut välitunnin jälkeen eikä seuraavilla toiminnoilla ollut yhteyttä siihen. Lapset siivosivat automaattisesti ilman, että opettaja heitä varsinaisesti käski näin tekemään. He ovat ilmeisesti tottuneet siihen, että luokassa siirrytään nopeasti aiheesta toiseen eri oppituntien ja siirtymien aikana. Tämä ihmetytti minua, sillä tuntui siltä, että itse olin tipahtanut karryiltä, enkä tiennyt, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Oppilaat olivat sosiaalistuneet koulun rutiineihin niin hyvin, että niistä oli tullut automaatioita (ks. Salo 1999). Siirtyminen kauppaleikistä tavalliseen kouluopetukseen ilman sen suurempaa siirtymäriittiä tuntui sujuvan täydellisen vastaansanomattomasti, kuten kenttäpäiväkirjamerkintäni osoittaa:

*Opettaja pyyhkii taulun, kun oppilaat tulevat välitunnilta. Oppilaat menevät suoraan jatkamaan kesken jäänyttä työtään ryhmäpöydän ääreen. Järjestäjä ottaa sakset ja liimat kaapista työskentelyn jatkamista varten. Töiden valmistuttua oppilaat vievät valmiiksi hinnoitellut kauppatavarat leikki-paikkaan odottamaan myöhemmin tapahtuvaa kauppaleikkiä. Tämän jälkeen oppilaat menevät omille paikoilleen. Opettaja ottaa oman tuolinsa ja siirtyy istumaan oppilaiden pulpettien paikkeille. Alkaa läksyjen tarkistus, eikä opettaja virka mitään sitä tehdessään. (Päiväkirjamerkinnät lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

*Opettaja ei kommentoi, vaan alkaa lukea luokassa käytössä olevan norjankielisen matematiikan kirjan runoa oppilaille. Hän kääntää runon myös saameksi. Sitten hän näyttää kirjaa: Opettaja: Mii dát lea? Gos álggahuvvo? / Mikä tämä on? Mistä aletaan kirjoittaa? Oppilaat yhdessä: Badjin./Ylhäältä. Opettaja: Badjin. Sáhtátgo don rehkenastit dán? / Ylhäältä. Voitko sinä laskea tämän? (Nimeää yhden oppilaan.) Oppilas: Mii čuovvu cieža maŋŋá? / Mikä tulee seitsemän jälkeen?*

*Opettaja puhuu lähellä olevalle oppilaalle. Oppilas tulee ja näyttää kirjaa opettajalle, sillä hän on edelleen epätietoinen siitä, mitä täytyy tehdä.*

*Opettaja: Maid don galggat dahkat? Don fertet ivdnet Mii čuovvu cieža maŋŋá? / Mitä sinun tulee tehdä? Sinun tulee värittää. Mikä tulee seitsemän jälkeen?*

*Opettaja puhuu lähellä olevalle oppilaalle. Oppilas tulee ja näyttää kirjaa opettajalle, sillä hän on edelleen epätietoinen siitä, mitä täytyy tehdä.*

*Opettaja: Maid don galggat dahkat? Don fertet ivdnet. / Mitä sinun täytyy tehdä? Sinun pitää värittää.*

(Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)

*Ekaluokkalainen lähtee katsomaan tokaluokkalaisten kirjoja. Opettaja antaa kotiläksyn. Ekaluokkalainen siirtyy katsomaan tokaluokkalaisten kirjoja heidän pulpettiensa viereen. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, matematiikan oppiaine, syksy 2001.)*

Oppilaiden oli päästävä työskentelemään rauhassa, eikä heidän annettu liikkua luokassa sillä tavalla, että toiset häiriintyisivät. Tämä liittyy koulun kirjoittamattomiin järjestyssääntöihin, joissa opetettiin lapsille, ettei turha liikkuminen ollut sallittua:

*Opettaja pyytää: Mannet sadjai! / Menkää paikoillenne! Lopputunnin oppilaat työskentelevät oppikirjan parissa. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, matematiikan oppiaine, syksy 2001.)*

*Oppitunnilla ei ole yhteyttä kauppaleikkiin, vaan oppilaat tekevät matematiikan kirjan tehtäviä. Lopuksi opettaja merkitsi kotiläksyn jokaisen oppilaan viikkosuunnitelmaan erikseen. Opettaja oli määrännyt kotiläksyn itse. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Esimerkki osoittaa, että opettaja on itse aktiivinen merkitessään kotiläksyn oppilaalle. Yksi tapa olisi, että läksymerkinnät kytkettäisiin selkeämmin oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen.

*Seuraavana päivänä aletaan leikkiä kauppaa uudestaan. Koulupäivän alussa opettaja mainitsee oppilaille leikin yhdeksi tavoitteeksi käyttää kieltä käytännön tilanteessa. Ennen leikin aloitusta luokassa suoritetaan tutut aamurituaalit. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Kauppaleikkiä observoidessani huomioni kiinnittyi kielenhuoltoon. Kielenhuollon ja kielen säilyttämisen näkökulmasta katsottuna on oleellista, että oppilaille opetetaan saamenkielisten sanojen käyttöä ja saamenkielisiä sanontoja käytännössä. Myös Helanderin (2003, 102) mukaan on tärkeä korostaa oppilaille, että kommunikointi yli valtakunnanrajojen muiden saamenkielisten kanssa vaikeutuu, jos valtakielien sanoja sekoitetaan puheeseen.

*On hyvin tavallista, että luvut sanotaan norjaksi. Näin myös tämän luokan saamelaisoppilaat tekevät. Opettaja toistaa usein luvut saameksi, mutta kuten teemahaastattelussa tulee ilmi, ei opettaja tee aina näin. Ehkä siksi, että oppilaat eivät tuntisi, että heidän vastauksiaan korjataan aina. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, matematiikan oppiaine, kauppaleikki, syksy 2001.)*

Helanderin (2003, 102) mukaan kannattaakin rohkaista oppilaita tarkkailemaan kielenkäyttöään positiivisessa mielessä, niin että heidän itsetuntonsa ja motivaationsa saamen kieleen säilyvät.

*Luonto, yhteiskunta ja ympäristö -tunnilla oppilaat katsovat ryhmätyöpöydän ääressä yhdessä kirjaa pilvien muodostumisesta. Opettaja havainnollistaa kuumasta vedestä nousevan vesihöyryn avulla pilvien synnyn. Sen jälkeen opettaja antaa oppilaille tehtäväksi kertoa pilvistä. Jokainen oppilas käy luokan edessä kertomassa toisille pilvistä. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, LSB-oppiaine: luonto, yhteiskunta ja ympäristö -tunnit, aiheena pilvet, syksy 2001.)*

Tässä toimintatavassa toteutuu O97S:n mukainen ohjeistus siitä, että oppilaiden on kerrottava asioista suullisesti toisille. Jatkokehittelynä olisi

ollut mielekästä laittaa oppilaat lisäksi kirjoittamaan ja piirtämään asiasta taitojensa mukaisesti.

### **Teemaopetus kokonaisopetuksena**

Teemaopetusta voi kutsua kokonaisopetukseksi. Kaikki yllä olevat esimerkit osoittavat, että luokassa ei ole varsinaista teemasidonnaisuutta aineiden välillä. Oppiaineessa sen sijaan on tietynlaista teemasidonnaisuutta, kuten matematiikassa kauppaleikki:

*Opettajan haastattelun mukaan varsinaista teemaopetusta ei ole. Matematiikan opetuksesta voi kuitenkin löytää teemaopetuksen piirteitä. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

*Toisessa luokassa käytettiin teemasidonnaisuutta sen viikon aikana, kun seurasin opetusta. Teema koski saamen kieltä, matematiikkaa sekä luonto-, yhteiskunta- ja ympäristö -ainetta. (Päiväkirjamerkinnot keskitalolta, syksy 2001.)*

Silti teemaa toteutettiin siten, että aine- ja tuntijakoisuus vallitsi, ja teema liikkui aineiden mukana oppitunnilta toiselle:

*Ensimmäisellä seuraamallani oppitunnilla oli keskustelua, lukemista, jälleen keskustelua ja tehtäviä. Tehtävät jokainen oppilas suoritti yksin. Opettajat kulkivat auttamassa oppilaita. (Videoaineisto keskitalolta, tähtitaivas aiheena, saamen kielen tunti, syksy 2001.)*

Oppitunnin aikana opettajakeskeinen ja yhteistoiminnallinen perusmuoto vaihtelivat. Tämä malli oletettavasti opitaan opettajakorkeakoulussa opiskeluaikana ja otetaan opetusmalliksi. Samalla myös toistetaan sitä, mitä on lapsuudessa ja nuoruudessa totuttu koulussa tekemään. Toiminta on oppilaskeskeistä perusmuotoa, jossa oppilas työskentelee tehtävän kanssa, ja opettajan tehtävä on ohjata. Oppilaskeskeinen toiminta liittyy oppitunnin kulkuun ja aikataulutukseen:



*Toisella tunnilla oppilaat jakaantuivat kahteen ryhmään luokkatasojensa mukaan. Kummassakin ryhmässä on yksi opettaja. Toinen opettajista kirjoittaa taululle työskentelyohjeet. Oppilaat työskentelivät itsenäisesti. Oppilaat tekivät tehtäviä työkirjasta. Oppilailla on käytössä saamenkielinen englannin oppikirja. Seuraavaksi oppilaat kuuntelivat ääninauhaa, ja toistivat lauseita ääninauhan perässä. Sen jälkeen oppilaat jälleen tekivät työkirjatehtäviä. Viimeiseksi opettaja antoi kotitehtävät. Tällä tunnilla ei ollut yhteyttä luokan tämän viikon tähtitaivas aiheeseen. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, syyskuu 2001.)*

*Kolmannen tunnin alussa oppilaille jaettiin moniste koordinaateista. Oppilaat työskentelivät koordinaattien parissa. Tämä tehtävä liittyi tähtitaivas aiheeseen. Opettajat auttavat oppilaita. Koordinaattitehtävän jälkeen tähtitaivas aihe jatkuu. Jokainen istui omalla paikallaan ja teki tehtäviä. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, matematiikan oppiaine, syyskuu 2001.)*

*Seuraavalla matematiikan kaksoistunnilla (4. tunti) oppilaat saavat uuden tehtävän, jossa monisteessa on kartta ja koordinaatisto (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, syyskuu 2001).*

Ongelmana on, että teema on oppiaineissa mukana, mutta sitä ei kehitellä eteenpäin – niin että oppiainerajat häviäisivät. Teeman toteuttamisessa näytti opettajien käytänteissä olevan erilaisia variaatioita. Esimerkiksi yhteen oppiaineeseen integroitiin muita aineita teeman kulkiessa useiden aineiden sisällä. Silti aine- ja perinteinen tuntijako hallitsivat opetusta. Teemaopetus tulisi ymmärtää kokonaisopetuksena, jossa aine- ja oppituntirajat häviäisivät. Tällöin opetusmuodon ideologiset mahdollisuudet hyödynnettäisiin parhaalla mahdollisella tavalla:

*Keskitason viidennellä tunnilla opettaja lukee norjankielisestä kirjasta tarinaa tähtitaivaasta. Norjan kieltä käytetään vanhempien toivomuksesta ja oppilaiden erityistarpeisiin liittyvien käytännön ratkaisujen vuoksi. Opettajan lukiessa oppilaat tekevät jotain pulpettiensa ääressä: joko sormeilevat jotakin esinettä tai piirtävät ym. He myös saattavat käydä*

*juomassa vettä luokan perällä olevasta vesipisteestä tai hakemassa oppilaiden hyllystä jonkin esineen. Lukemisen jälkeen oli opetuskeskustelu. Oppilaat vastaavat viittaamatta. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, LSB-oppiaine (luonto, yhteiskunta ja ympäristö -oppitunti), syksy 2001.)*

Luokassa edettiin teemaopetuksen mukaan, mutta se ei ollut varsinaisesti kokonaisopetusta. Opetus eteni oppiaineittain ja tuntijaoittain:

*Aiheena on tähtitaivas. Oppilaat istuvat erikseen pulpeteissaan. Opettaja on valmistanut saamelaisesta tähtitaivaasta moniste-tehtäviä. Hänellä on myös kuva tähtitaivaasta. Tehtävänä on työskennellä koordinaateilla tähtitaivaan yhteydessä. Opettaja kertoo tehtävästä. Oppilaat alkavat tehdä tehtävää itsenäisesti. Opettaja kertoo, että tehtävään on varattu aikaa 20–25 minuuttia. Oppilaat eivät pääse heti käyntiin, joten opettajat kulkevat luokassa neuvomassa. Tarkoituksena on, että tähtitaivas on aiheena mukana kaikissa aineissa: matematiikassa, saamen kielessä ja luonnontieteessä. Saamelaisaiheet näyttävät olevan tässä luokassa hyvin suunniteltuina mukana opetuksessa. Keskustellessani muiden koulun oppilaiden ja koulunjohtajan kanssa havaitsin, että saamelaisaiheet olivat tässä koulussa keskiössä. (Videoaineisto keskitasolta, syksy 2001.)*

Teematyöskentelyn ymmärtämisessä näyttää olevan erilaisia tulkintoja. Opettajan täytyisi ymmärtää ja sisäistää kokonaisopetuksen käsite ennen kuin teemaopetusta voidaan toteuttaa kokonaisopetuksen periaatteen mukaan. Tähän työtapaan tulisi samoin tutustua perusteellisesti jo opettajainkoulutusvaiheessa.

### **6.3.3 Leikki**

#### **Leikin merkitys oppimisessa**

Leikki on keskeinen työtapa O97S:ssä ennen kaikkea lastenkoulutasolla. Kun lasta rohkaistaan leikkimään, häntä autetaan kehittämään myös kulttuurisia arvoja. Kyse on siten myös identiteetin muokkaamisesta. (Koester 1998, 40–43.) Leikki on yksi tärkeimmistä pienten lapsien aktiviteeteista

ja paras epäsuoran oppimisen muoto, ja sen avulla opitaan myös tietoja ja valmiuksia. O97S:n mukaan kaikkia asioita on lastenkoulutasolla painotettava leikin keinoin. Moyles (1996, 16–25) määrittää leikkiorientoidun pedagogiikan vaihtoehtopedagogiikaksi. O97S (10-jagi... 1997) mukaan leikin ja perinteisempien työtapojen on täydennettävä toinen toisiaan. Lastenkoulutasolla leikki voidaan yhdistää kokonaisopetukseen, niin että eri oppiaineiden opetussuunnitelmat, oppiminen ja leikki ovat tasapainossa. Yksi leikin tärkeimmistä eduista on, että se auttaa oppimaan kokeilemalla ja erehtymällä. Näin lapsen luontaiset tarpeet myös otetaan huomioon ja lapsi on oppimisessa aktiivisessa roolissa. Aiemmin teemaopetuksen yhteydessä esittelemäni kauppaleikkiesimerkki on tästä hyvä näyte.

Vygotskyn (1976) mukaan leikki on merkityksensä ja funktionsa vuoksi monipuolinen tapahtuma ja auttaa lapsia kehittymään ylemmälle kehitystasolle. Opettaja, joka tuntee leikin erityisyyden, voi luoda sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, joka tukee opetussuunnitelman tavoitteita (Wefring 2001, 326).

## Leikin käyttö

Leikki työtapana on löytänyt paikkansa opetuksessa, kuten taulukosta 5 käy ilmi. Kun tarkastellaan leikin käyttöä luokkatasoittain, voidaan havaita, että erityisesti luokkien 1.–7. opettajat ilmoittavat käyttävänsä leikkimistä työtapana, mutta nuorisokoulun opettajat harvemmin. Leikki sopii 1.–7. luokkien työtavaksi oppilaiden kehitystason huomioiden.

Taulukko 5. Leikin käyttötiheys työtapana eri luokkatasoilla

Käyttötiheys	1.–7. lk		8.–10. lk		Yhdysluokka		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Joka päivä	23	(53)	-		9	(23)	32	(30)
Kerran viikossa	14	(36)	5	(23)	16	(50)	35	(33)
Kerran kuussa	2	(4)	9	(43)	5	(17)	16	(15)
Kerran puolessa vuodessa	3	(6)	7	(34)	2	(7)	12	(12)
Ei koskaan	1	(1)	-		1	(3)	2	(2)
Tyhjiä							10	(16)
<b>Yht.</b>	<b>44</b>		<b>21</b>		<b>33</b>		<b>108</b>	

Leikki toisi vaihtelua myös nuorisokoulun oppilaiden arkeen ja tukisi heidän sosiaalista kasvuaan ryhmän jäsenenä, kunhan leikki sovitettaisiin tämän ikäisille oppilaille. Esimerkiksi saamelaisten perinneleikkien tuominen kouluun voisi lisätä oppilaiden motivaatiota, sillä se sitoisi heitä paikallisuuteen. Samalla he sosiaalistuisivat omaan kulttuuriinsa positiivisella tavalla. Tästä esimerkkinä käyvät saamelaiset urheiluleikit, kuten vaikkapa suopungin heittely.

*Seuraavana päivänä lähdimme koulukyydin mukana uimaan kauempana sijaitsevalle koululle. Oppilaat ovat hyvin iloisia matkasta. Kenenkään ei ollut lupa mennä altaaseen ennen opettajan tuloa paikan päälle. Opettaja uitti ykkösluokkalaista pitäen häntä kiinni vatsan alta. Lopuksi hän uitti kaikkia lapsia tällä tavalla. Opettaja ei pitänyt varsinaista opetus-tilannetta, vaan uintihetki perustui leikkiin. Jotkut oppilaista osasivat uida. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, uintipäivä, syksy 2001.)*

Tutkimuksessani käy ilmi, että oppilaat ovat tottuneita leikkimään koulussa ja leikkivät hyvin mielellään, onhan se lasten ominta tekemistä.

*Ensimmäisellä viikolla keskiössä ovat olleet käytännölliset toimet. Oppilaat ovat valmistaneet kauppaleikkiä varten rahoja ja kauppatavaroita. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Haastattelussa opettaja kertasi viikon tärkeimpiä tavoitteita ja hän mainitsi koko kokonaisuuden onnistuneen erityisen hyvin:

*Uimisessa oli tavoitteena tutustua veteen ja leikkiä. Tällä viikolla oli käytännön työskentely tavoitteena, kuten matematiikassa rahan käsittely ja kaupankäynti. Luonto, yhteiskunta ja ympäristö -tunneilla mielestäni oli oppilaille mielekäs oppimistapahtuma, koska he ymmärsivät, kun näytin käytännössä, miten vesi höyryää. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

*Työtavoista opettaja mainitsee leikin olevan melkein joka päivä mukana opetuksessa (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001).*

Kuten esimerkeistä ilmenee, leikillä on keskeinen sija saamelaiskoulun arjessa ja myös opetussuunnitelman tekstissä. Tämä kuitenkin vie aikaa varsinaiselta järjestelmälliseltä oppimiselta, ja siinä törmätään intressiriitaan: mitä pidetään ylipäänsä tärkeänä? Suomessa lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on opetuksen tärkein tavoite, ja sitä myös vanhemmat odottavat. Tämä on historiallista taustasta nouseva tavoite: saada kansa lukutaitoisiksi ja sivistyneiksi (esim. Kuikka 1991). Suomessa 1800-luvulta alkaen tavoitteena oli suomenkielen luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. (Paksuniemi 2009, 148). Se ei ole kuitenkaan sitä Norjassa, koska siellä on erilainen yhteiskunnallinen tilanne. Lukemisen merkitys on nostettu Norjassa tärkeäksi vasta viime vuosina, kun Suomessa sitä on korostettu jo 1800-luvulta lähtien kansakunnan rakentamisen yhteydessä. Tässä on täten pitkä ajallinen ero maiden välillä. Ongelmaa ei ole saamelaiskoulussa vielä ratkaistu: mikä olisi pohjoismaisen koulun paras anti saamelaiskoululle saamelaiskasvatuksen huomioiden? Tässä on kyse uuden paradigman löytämisestä, joka on vielä kesken. Se on kuitenkin tätä isomman tutkimusprojektin ja -ryhmän tehtävä ja koulutuspoliittinen tavoite.

### **6.3.4 Aine- ja luokkarajat ylittävä yhteistyö**

#### **Ainerajat ylittävä yhteistyö**

Oppiaineiden opetussuunnitelmat painottavat ainerajat ylittävää yhteistyötä (10-jagi... 1997, 6–7). Tutkimukseni opettajista 20 prosenttia ilmoitti käyttävänsä ainerajat ylittävää opetusta kerran viikossa. Ainerajat ylittävä opetus ei ollut kaikkien opettajien käyttämä työtapana, sillä 15 prosenttia ilmoitti käyttävänsä sitä kerran puolessa vuodessa ja seitsemän prosenttia ei koskaan. Opettajista 31 prosenttia ilmoitti käyttävänsä eri oppiaineiden integraatiota keskimäärin kerran kuussa (Taulukko 6). Oppiaineiden integraation käyttö opetuksessa vaihteli opettajien kesken melkoisesti.

Taulukko 6. Aineiden välinen yhteistyö opetuksessa

<b>Käyttötiheys</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Päivittäin	18	(17)
Kerran viikossa	22	(20)
Kerran kuussa	33	(31)
Kerran puolella vuodessa	16	(15)
Ei koskaan	7	(7)
Tyhjiä	12	(11)
<b>Yht.</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Aineiden välinen opetus on tavallisinta 1.–7.-luokkatasoilla (Taulukko 7). Tätä selittää osittain se, että alaluokilla käytetään teemaopetusta enemmän. Myös koulukulttuuri ja käytänteet tukevat sitä, että alaluokilla on helpompi järjestää opetus kokonaisopetuksen mukaisesti. Yläluokilla se on monien opettajien ja muiden tekijöiden vuoksi hyvin vaikeaa. Aineiden välistä yhteistyötä on mahdotonta toteuttaa ilman suunnittelua. Tarvittaisiin teema- ja projektisuunnitelmia, joita saamelaiskouluissa ei vielä tutkimusta suorittaessa ollut tehty (Keskitalo 2003a).

Taulukko 7. Aineiden välinen yhteistyö kullakin luokkatasolla

<b>Käyttötiheys</b>	<b>Lastenkoulu</b>		<b>Nuorisokoulu</b>		<b>Yhdistetty luokka</b>	
Joka päivä	12	(28%)	2	(9%)	4	(13%)
Kerran viikossa	13	(30%)	1	(5%)	8	(27%)
Kerran kuussa	11	(26%)	11	(50%)	11	(37%)
Kerran vuodessa	5	(12%)	4	(18%)	7	(23%)
Ei koskaan	2	(5%)	4	(18%)	-	
<b>N</b>	<b>43</b>		<b>22</b>		<b>30</b>	

## Opetussuunnitelma vaikeuttaa aineiden välistä yhteistyötä

Opettajat kertoivat, että nuorisokoulutasolla aineidenvälistä yhteistyötä ja teemaopetusta oli vaikea toteuttaa sen takia, että koulussa on niin monta opettajaa. Aineidenvälistä yhteistyötä oli vaikea yhteensovittaa, koska teemoja ei ollut kirjattu suoraan opetussuunnitelmaan. Lähtökohdaltaan saamelaisopetussuunnitelma ei tue kokonaiskäsitteeseen perustuvaa saamelaista ajattelua:

*Opettajatiimeissä täytyisi olla enemmän aikaa suunnitella ja työskennellä asian parissa. Norjassa on kokonaistyöaika ja siinä varattu aikaa tiimeissä työskentelyyn, mutta se ei siltikään ratkaise opettajien kohtaamia pulmia. Aineopetus tekee sen, että opettajia on paljon, joten on vaikea löytää yhteistä säveltä ja tehdä yhteistyössä tiimeistä huolimatta. Tahdotaan keskittyä oppiaineisiin tiukasti. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)*

Nimenomaan koulukulttuuri ja opetussuunnitelma loivat käytänteet, joita opettajien oli ongelmallista ratkaista. Saamelaisopetussuunnitelmaan liittyvä suunnittelu vaatiikin enemmän aikaa.

*Opetusmateriaalit tukevat opettajia vielä vähemmän, sillä nekin kannustavat jatkamaan ainesidonnaista opetustraditioita. Uuden työehtosopimuksen mukaan opettajien on opetettava enemmän, joten aikaa suunnittelulle jää vähemmän. Tässä on selvä ristiriita opetussuunnitelmaan verraten. Entiseen M87 opetussuunnitelmaan verrattuna aikaa suunnittelulle on kuitenkin enemmän. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001)*

Lukuaineiden opetussuunnitelmia tarkastellessani tarkoitukseni oli analysoida, miten O97S:ssä työtävät jakaantuivat eri luokkatasoilla. Opetussuunnitelma on rakentunut yleiseen ja periaatteiden osaan sekä aineiden opetussuunnitelmiin. Vertasin myös oppiaineiden opetussuunnitelmien tekstejä yleiseen ja periaatteiden osioihin (Liitekuvio 4). Halusin saada tutkimukseni taustaksi kokonaiskäsitteksen opetussuunnitelman sisällön soveltamisesta työtapoihin. Opetuksessa edetään lastenkoulutason kertovasta opetuksesta vähitellen kriittisempään itsenäiseen työskentelyyn nuoriso-

koulutasolla. Kun tarkastelin lähemmin eri aineiden opetussuunnitelmia, sain sen vaikutelman, etteivät opetussuunnitelman yleisen osan painotukset näy riittävässä määrin aineiden opetussuunnitelmissa. Yksittäisiin oppiaineisiin ei ole sisällytetty tarpeeksi yleisen osan ja ohjeistuksen ideologiaa. On ilmeistä, että yleisen osan ja ohjeistuksen painotuksia on tarkoitettu soveltaa paikallisissa suunnitelmissa. Tämä voi kuitenkin osoittautua liian työlääksi ja haastavaksi.

Keskittyessään yksittäisiin, perinteisellä kaavalla tehtyihin oppiaineiden opetussuunnitelmiin opettajat saattavat jättää huomiotta yleisen osan ja ohjeistuksen. Painetun opetussuunnitelman tarkkaa ohjeistusta löysennettiin eri ohjeistuksella jälkikäteen. Se aiheutti opettajien mukaan epätietoisuutta. Tämä esimerkki osoittaa, miten liian tiukasti ohjattu opetussuunnitelman teksti voi vaikeuttaa opetusta. Se on myös yksi liian normatiivisen opetussuunnitelman heikoista puolista:

*Ohjeistuksen muuttaminen kesken opetussuunnitelman voimassaolon aiheutti epätietoisuutta opettajien keskuudessa, koska tietokatkosten vuoksi monet opettajat saattoivat lukea edelleen alkuperäisen opetussuunnitelman tekstiä. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 6, syksy 2001.)*

### **Esimerkkinä *duodjin*-oppiaine**

Osoitus koulun oppiaineiden välisen yhteistyön toimimattomuudesta ilmenee seuraavasta käsityön oppiaineen esimerkistä. Se tukee havaintoa kouluilla vallitsevasta ainejakoisuudesta.

*Neljännellä ja viidennellä tunnilla on käsityön kaksoistunti, jota pitää tuntiopettaja. Oppilaat työskentelevät alustalle asetettavilla muovihelmillä, jotka lopuksi silitetään. Tästä muodostuu värikäs ja kaunis kuvio. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, käsityön oppiaine, syksy 2001.)*

Aihe ei kuitenkaan liity siihen, mitä koulussa on muuten käsitelty. Se johtuu ainakin tässä tapauksessa siitä, että käsitöitä opettaa ulkopuolinen opettaja, joka ei ole luokan kanssa muulloin tekemisissä. Opettajat eivät ole myöskään suunnitelleet osakokonaisuuksia siten, että he olisivat hahmotelleet



oppiaineita tukevia kokonaisuuksia yhdessä. Se puolestaan johtuu siitä, että opettajat priorisoivat suunnitteluorientaatioissa sisältöjä ja tavoitteita: esimerkiksi opetuksen järjestelyt eli oppimisympäristön rakentaminen, oppijoiden ryhmittely ja ajankäyttö jäävät viimeiselle sijalle. (Zahorik 1975.) Näin tämä haittaa myös oppiaineyhteistyötä.

### **Opetussuunnitelman saamelaisnäkökulmat**

O97S-opetussuunnitelma ei tue tarpeeksi kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, joka on mainittuna opetussuunnitelman alussa yleisessä osassa. Toki kaikki oppiaineet yhdessä tuovat opetussuunnitelman tarkoittaman kokonaisvaltaisen oppimistuloksen, mutta mielestäni kuitenkin taustalla on ekonomisorientoituneen norjalaisen valtiollisen yhteiskunnan tavoite, ei saamelaisyhteiskunnan. Esimerkiksi uskonnon sijoittaminen O97S-opetussuunnitelmassa ensimmäiseksi on mielestäni arvolutautunut valinta. Saamen kielten uhanalaisuuden vuoksi niiden tulisi olla sijoitettuna opetussuunnitelmassa ensimmäisiksi uhanalaisuusjärjestyksessä. Samoin saamelaisnäkökulmasta tarkasteltuna huomio kiinnittyy siihen, että oppiaineiden nimet ovat pääsääntöisesti juuri samanlaisina kuin valtakunnallisessa O97- ja *Máhttolokten*-opetussuunnitelmissa. *Duodjin* (saamelaisten perinteinen käsityö) oppiaine on tästä poikkeus, mutta siinäkin opetussuunnitelmassa korostuvat valtakunnalliset merkkitaiteilijat, sillä saamelaistaiteilijoita ei nosteta samalle tasolle opetussuunnitelman tekstissä.

Jos opetussuunnitelma olisi tehty saamelaisesta lähtökohdasta, sen painotukset olisivat erilaisia. Ensinnäkin opetussuunnitelman rakenne olisi erilainen – ei kopio norjalaisesta valtakunnallisesta suunnitelmasta. Oppiainepainotukset olisivat toiset ja valtakunnallisia norjalaisia tavoitteita ei suunnitelmassa olisi mukana. Tässä tulee esille holistisen ja yksityiskohtaisen opetussuunnitelman yhdistämisen ongelma. On ilmeistä, etteivät kaikki puolet kohtaa opetussuunnitelmassa: yleinen osa, ohjeistus ja oppiaineiden opetussuunnitelmat eivät sovi yhteen. Ne kumoavat toisensa yhdistämällä monta opetussuunnitelmallista perinnettä. Oppiaineiden korostaminen ei tue saamelaiskoulun kehitystä eikä auta ratkaisemaan kolonisoituaun yhteiskuntaan ja länsimaiseen koulujärjestelmään liittyviä monia piirteitä.

Opetussuunnitelma on kirjoitettu saamen ja norjan kielillä. Koska sisältö on kummallakin kielellä samassa kirjassa, kovakantinen opetussuunnitelma painaa yli kolme kiloa. Kummassakin kieliversiossa sivuja on noin 450, joten kirjassa on yli 900 sivua. Opetussuunnitelmaa on vaikea käyttää sen laajuudesta johtuen. Tästä voi seurata Darnellin ja Hoëmin (1996) mukaan ylikuormituksen ongelma. Lund (2003, 52) toteaa lisäksi, että opetussuunnitelma ohjaa liikaa opetusta, koska se on sisällöltään niin raskas.

### **Yksittäisen opettajan ja koulun rooli**

On opettajan motivaatiosta kiinni, miten hän toteuttaa aineiden välistä yhteistyötä:

*Aineiden välinen integrointi on mahdollista, jos opettajat itse ovat motivoituneita. Se vaatii opettajalta työtä ja aikaa. Minulla on silti aika vapaat kädet työskennellä.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)

Ideointi ja koulun kehittäminen eivät kuitenkaan olleet koulun yhteistä tekemistä. Se jäi yksittäisen opettajan tehtäväksi. Haastattelu sai minut pohtimaan, kuinka pitkälle opettajilla on mahdollisuus työskennellä vapaasti. Mitä tarkoittaa haastattelussa mainittu ”vapaat kädet”? Useinhan rajoituksia aiheuttavat koulun kulttuuri, talous ja työyhteisön kannustus. Observoinnin perusteella muutosvalmiutta rajoittavaksi tekijäksi nousee koulun toimintakulttuuri, jolloin esimerkiksi pyrkimys oppituntien erilaiseen rytmitykseen voi häiritä muuta koulutyöskentelyä. Yksittäinen opettaja ei voi muuttaa paljonkaan omaa opetustaan, mikäli koko koulu ei ole muutoksessa mukana.

Opettajien haastatteluista ilmeni, että eri oppiaineiden opettajien yhteistyöhalukkuudesta riippui, kuinka paljon he tekivät yhteistyötä.

*Yhteistyö jää yksittäisten opettajien aktiivisuuden varaan. Projektityötä ja vierailuja käytetään tällaisissa tapauksissa usein. Opetussuunnitelma on siinä mielessä monipuolinen ja antaa mahdollisuuksia opetukseen, mutta sen toteuttaminen on ongelmallista.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

Opetussuunnitelman integrointi oli hankalaa käytännössä haastatteluissa esille nousevan selittävän tekijän eli koulukulttuurin vuoksi. Oppiaineita integroitiin tutkimustulosteni perusteella satunnaisesti riippuen eri kuntien, koulujen ja opettajien panostuksesta asiaan.

### **Luokkarajat ylittävä opetus**

Kysyin luokkarajoja ylittävän opetuksen käyttöä voidakseni selvittää, olivatko opettajat ja koululuokat tekemisissä keskenään. Esimerkiksi Freinet-pedagogiikka mahdollistaa sellaisen ajattelun, jossa oppilaat toimivat yhtä useamman opettajan johdolla isoissa ryhmissä ja jakautuvat välillä pienryhmiin tarpeen mukaan esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen opetuksessa. Ideana olisi sekoittaa usean ikäisiä oppilaita keskenään ja antaa heille näin erilaisia oppimiskokemuksia, esimerkiksi oppipoika–kisälli-mallin mukaisesti. Liitetaulukko 4 näyttää, että luokkarajoja ylittävää opetusta käytettiin osassa luokista melko usein. Opettajista 19 prosenttia käytti viikoittain luokkarajoja ylittävää opetusta ja 19 prosenttia päivittäin. Opettajista 15 prosenttia ei käyttänyt lainkaan luokkarajoja ylittävää opetusta. On luonnollista, että yhdysluokkia opettavat opettajat käyttivät luokkarajoja ylittävää opetusta jatkuvasti jo käytännön arjen sujumisen vuoksi. Se ei kuitenkaan opettajien haastattelujen mukaan ole aivan ongelmatonta:

*Yhdysluokkaopetuksessa opetussuunnitelman rakenne aiheuttaa vaikeuksia. Opetussuunnitelma ja oppikirjat eivät ole siten kirjoitettuja, että ne huomioisivat yhdysluokkien olemassaolon. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 5, syksy 2001.)*

Huomionarvoista on se, että oppikirjat ovat opetuksen keskiössä:

*Observoinnit luokissa toivat esille sen, että luokissa vuorovuosina käytössä olevat oppikirjat eivät olleet tavallista observoimissani luokissa, kuten saamenkieliselle opetukselle olisi käytännössä luonnollista. Sitä vastoin jokaisella luokalla oli käytössä oma kirja. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, syksy 2001.)*

Kun tarkastellaan luokkarajoja ylittävää opetusta liitetaulukon 5 mukaisesti luokkatasoisin, voidaan havaita, että sellainen opetusmuoto ei ole

nuorisokoulutasolla käytäntö. Lastenkoulutasolla oli kaksi opettajaryhmää, jotka erosivat toisistaan luokkarajoja ylittävän opetuksen käytössä. Toinen opettajaryhmä käytti luokkarajoja ylittävää opetusta usein ja toinen ryhmä taas harvoin, noin kerran puolessa vuodessa. Yhdysluokilla tämä käytäntö oli tavallista, koska suurin osa yhdistetyn luokan opettajista käytti tapaa tietenkin päivittäin. Kuitenkin yhdysluokkien opettajista 27 prosenttia ilmoitti käyttävänsä luokkarajoja ylittävää opetusta kerran puolessa vuodessa. Tämä tulos on yhtenevä tutkimuksen observointitulosten kanssa. Vaikka oppilaat ovat yhdysluokassa, eri luokkatasoja opetetaan erikseen, ja niillä on käytössä eri kirja. Nuorisokoulutasolla suurin osa opettajista ilmoitti, että käyttää luokkarajoja ylittävää opetusta kerran puolessa vuodessa tai ei koskaan.

Opettajien työtä vaikeutti opetussuunnitelma, jota tarkasteltaessa huomaa, että opetettavia asioita ei ole helppo yhdistää toisiinsa. Esimerkiksi eri aineiden sisällöt eivät vastaa toisiaan eri luokkatasoilla, jolloin olisi helppo spiraaliprinsiipin mukaisesti opettaa samanlaisia asioita eri luokkatasoille. Tämä vaikeuttaa huomattavasti yhdysluokkien opettajien työtä:

*Myös opettajien vaihtuminen voi estää opiskelun jatkuvuuden, joten eri vuosina opiskeltavien asioiden sovittaminen voi tästä syystä hankaloitua.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 7, syksy 2001.)

### **6.3.5 Oppikirjat ja tietotekniikka opetuksessa**

#### **Oppikirjasidonnaisuus**

Aineistoni perusteella opetus on oppikirjasidonnaista. Oppikirjasidonnaisuus ilmenee aineistossani siten, että pääsääntöisesti oppitunti oppitunnin jälkeen oppikirjat ovat opetuksen keskiössä (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, keskitasolta ja nuorisokoulutasolta, syksy 2001). Tästä suuntauksesta aiemmin esittelemäni lastenkoulutason leikin ja keskitason teemaopetuksen esimerkit ovat poikkeuksia.

Øzerkin mukaan oppikirjojen tärkeä asema opetuksessa on yksi piirre, jonka vuoksi koulu ei onnistu työkäytänteiden muuttamisessa. Oppikirja on ollut ainejakaisuuteen perustuvan opetuksen keskipisteessä. Opettajan rooli tällaisessa opetuksessa on organisoida opetus oppikirjojen avulla,

jolloin oppilaiden omat kokemukset ja lähiympäristö eivät pääse opetuksen lähtökohdaksi, kuten olisi sosiokonstruktiivisen mallin mukaan tärkeää. (Øzerk 1999, 83.)

Oppimateriaalin käyttöön liittyvistä ongelmista opettajien vastauksissa painottuvat oppimateriaalin vähäisyys ja sen sisällön ongelmat. Jos oppimateriaali ei ole oppilaskeskeistä, se voi olla yksi syy siihen, etteivät käytetyt työtavat muutu. Oppikirjojen tarkempi analysointi olisikin tärkeää, jotta näkisimme, millainen oppimisenäkemys niissä vaikuttaa. Oletettavasti kaikki oppikirjat eivät huomioi opetuksen tarpeita, vaan ne on suunniteltu ainejakoista ja oppituntijakoista opetusta ajatellen. Oppiainekeskeisyydessään ne eivät ole tarpeeksi holistisia tai tarjoa riittävästi ideoita aineiden väliseen opetukseen tai vaihteleviin työtapoihin.

Useat opettajat toteavat oppimateriaalin puutteellisuuden. Kielten opettaja mainitsee, että sopivia oppimateriaaleja on vähän ja niiden sisältökin on ongelmallinen:

*Käytössä olevat vähäiset kirjat ovat jopa 10–15 vuotta vanhoja. Opetus etenee silti kirjan sisältöjen mukaan. Internet auttaa opetustilanteissa jonkin verran, mutta ainoastaan netin kanssa ei pärjää. Koululla on mahdollisuus hankkia lisää materiaaleja, mutta tätä haittaa se, ettei tiettyjä kirjoja ole edes saatavissa. Esimerkiksi jotkut oppikirjat on tehty aivan eri kontekstiin kuin Ruijaan, ja koska luonnonolosuhteita ei ole huomioitu, jotkut tapahtumat tulevat oppikirjoissa esille liian varhain. Tämä vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Ainakin jonkun kirjan olisi oltava mukana opetuksessa antamassa struktuuria, vaikka paljon tehdään myös ilman oppikirjaa olosuhteiden pakosta. Kirjat voisivat kyllä tukea enemmän teemoihin sidottua opetusta. Niiden sisältö vain ei ole sellainen, että se tukisi vaihtoehtoisia opetusjärjestelyitä. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 6, syksy 2001.)*

Eräs toinen opettaja kritisoi oppikirjojen sisältöä ensinnäkin siksi, etteivät ne tukeneet opetusta kontekstuaalisesti. Ne olivat myös sisällöllisesti oppimiskäsityksen näkökulmasta kovin vanhanaikaisia:

*Käytän sellaisia kirjoja, jotka ovat minulle tuttuja ennestään. Uusien kirjojen kanssa on se ongelma, että niihin ei ole aikaa tutustua eikä niitä varten tarjota tutustumiskursseja. Siksi opettajan ei ole helppo ottaa käyttöön ennestään tuntemattomia kirjasarjoja. Muuten kirja jää käyttämättömänä hyllyyn. Meillä on neljä eri kirjaa käytössä, jota käytämme soveltuvin osin. Niissä on kaikissa puutteita, joten joudun siksi käyttämään soveltuvin osin. Osa kirjojen harjoitteista on liian mekaanisia ja siten eivät tarjoa monipuolisuutta tarpeeksi. Joissakin kirjoissa on ongelmana se, että ne tuntuvat jääneen tekovaiheessa kesken. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, kevät 2007.)*

*Jotkin kirjat eivät sovi opetukseen, koska ovat joko liian helpoja tai liian vaikeita. Käytän neljää eri kirjaa saamen kielen opetuksessa, ja nämä kaikki ovat yli kymmenen vuotta vanhoja. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, kevät 2007.)*

Opettajien on tyydyttävä tarjolla olevaan oppimateriaaliin:

*Oppimateriaaleissa ei ole paljoa valinnanvaraa. On otettava se materiaali käyttöön, jota on saatavissa. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syyskuu 2007.)*

Saamenkielisen opetuksen erityispiirre on se, että joissakin oppiaineissa on olemassa ainoastaan yksi mahdollinen oppikirja. Saamen kielen alkuopetuksessa mahdollisuuksia on enemmän, mutta suurin osa oppikirjoista on vanhentuneita. Tämä aiheuttaa sen, että joissakin oppiaineissa opettajat käyttävät useita kirjasarjoja rinnakkain pyrkiessään opettamaan oppimistavoitteiden mukaisesti:

*Yhtä ainoaa toimivaa kirjasarjaa saamenkieliseen alkuopetukseen ei ole, vaan joudun etsimään useista eri kirjoista parhaat oppiaineen tavoitteita tukevat osat (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 10, kevät 2007.)*

Opettajien pitää näin ollen myös tehdä itse oppimateriaaleja:

*Sovitus ja käännöstyötä voi tulla opettajalle paljon. Osan materiaalista teemme kokonaan itse. Esimerkiksi käänämme ja sovellamme kokeet. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007.)*

*Saamen kielen alkuopetukseen on useita kirjoja, kuten Jeret (Inger Seierstad), joka on hyvä kirja. Se on vaan kustantajalta lopussa, joten opettaja joutuu tekemään materiaalia sen pohjalta itse. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007.)*

Opettajat kertoivat oppikirjojen ongelmana olevan mekaanisten tehtävien suuren määrän:

*Olisi tärkeää, että autettaisiin lasta tekemään parhaansa. Lapsi kehittyisi, kun hän saisi tehtäviä, jotka stimuloisivat häntä monella tavalla. Tehtävät ovat usein liian mekaanisia. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)*

Observointiaineistoni tukee yllä olevaa opettajan kertomaa:

*Yhdessä kirjassa voi olla pelkästään mekaanisia tehtäviä (Päiväkirjamerkinnot, kevät 2007 ja syksy 2007).*

Opettajat raportoivat oppikirjojen toimimattomuuden syyksi sen, että ei ole olemassa sellaista foorumia, jossa tarpeista voisi tiedottaa. Myös oppimateriaalien käytettävyydestä opettajat haluaisivat keskustella niiden tekijöiden kanssa:

*Pidän pahana asiana sitä, että meiltä ei kysytä, millaisia kirjoja tarvitsisimme. Ei myöskään ole kysytty, millaisia kirjasarjoja voisi kääntää saameksi. Päätökset tehdään muualla kuin kenttää kuulemalla. Käännösten kieli on vaikeaa; näyttää että pedagoginen asiantuntemus on puuttunut käännöstä tehtäessä. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, kevät 2007.)*

Tutkimuskouluissa melkein kaikki opetus ja oppiminen oli sidottu oppikirjoihin. Yksi opettajista totesikin, että oppikirjalla on liian keskeinen asema vallitsevassa keskustelussa:

*Valitetaan ehkä liikaa, että tuosta ja tästä materiaalista on pulaa. Oppikirja tulisi kuitenkin nähdä enemmän opetuksen tukena kuin sitä määrittävänä tekijänä.* (Haastattelu lasten-koulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)

Norjassa vanhempainneuvosto voi vaikuttaa oppikirjojen valintaan (European Commission 2005, 116). Aineistossani kuitenkin ei ilmene vanhempainneuvoston rooli tai toiminta tässä asiassa.

Oppimateriaaleja ovat opetussuunnitelman mukaan tekstit, äänet ja kuvat, IT-oppimateriaalit sekä oppikirjat, jotka on tehty tiettyjä tavoitteita varten. Oppimateriaalia ovat myös sellaiset materiaalit, joilla alun perin on ollut toinen tehtävä, kuten lehtikirjoitukset, filmit ja kaunokirjallisuus. (10-jagi... 1997.) Opetussuunnitelman tarkoittaman oppimateriaalin määrittäminen voidaan nähdä liian suppeana, eikä se anna ratkaisuvaihtoehtoja oppimateriaalipulaan. Siellä tulisi lukea, että oppimateriaalia ovat myös oppilaiden tuotokset, koska se ei näytä olevan ollenkaan selvää.

### **Oppikirjojen kulttuurisensitiivisyys**

Käytössä olevat oppikirjat ovat usein käännöksiä valtakielistä: niiden sisältö ei sovellu suoraan saamelaisopetukseen ja niistä puuttuu usein kulttuurinen sovitin. Tämä koskee erityisesti muita oppiaineita kuin saamen kieltä. Oppimateriaalituotannon rahoituksesta vastaa pääasiassa saamelaiskäräjät. Lukuisten käännösten käyttö lienee nopein, helpoin ja edullisin tapa saada saamenkieliseen opetukseen oppimateriaalia. Käännösten kulttuurisensitiivisyys on kuitenkin kyseenalainen, sillä kirjasarjat on yleensä tuotettu valtakulttuurin näkökulmasta. Myös Kuokkanen (2007b, 151) nostaa oppimateriaalikysymyksen esille artikkelissaan ja huomauttaa, että koulujärjestelmä on mukana syrjäyttämässä saamelaisten omien tietomuotojen, arvomaailman, historian ja maailmankuvan roolia.

Opettajan mukaan käännökset voivat olla niin huonoja, että niillä ei ole käyttöarvoa:



*Fakta-matematiikan oppikirjan kustantaja poisti käytöstä. Plussa-kirjasarja ei myöskään ole kauhean hyvä. Mutta ei ole monia kustantajia, jotka edes tuottavat oppikirjoja. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007.)*

Ongelmana edellisten lisäksi on se, millainen arvo saamenkielisellä opetuksella valtakunnan tasolla kokonaisuudessaan on. Saamelaisopetuksen opetussuunnitelmat tulevat kouluihin myöhemmin kuin muualle maahan ja myös oppikirjat valmistuvat reformin jälkeen, kuten haastattelu osoittaa:

*Opetussuunnitelma tuli kouluihin käytännössä myöhässä. Ja myös uuden opetussuunnitelman mukaisesti tehdyt oppikirjat myöhästyiivät. (Haastattelu lastenkouluasteelta, opettaja 3, syksy 2007.)*

Tällainen aktiivinen vaikeneminen on Balton ja Hirvosen (2008, 120) mukaan yksi itsemääräämisoikeuden toteutumisen este. Valtio vaikenee aktiivisesti alkuperäiskansan koulutusasioissa. Alkuperäiskansoilta estetään koulutuksen korkealaatuinen toteutus ottamalla heidät mukaan opetussuunnitelman suunnitteluprosessin ollessa jo käynnistynyt ja antamalla valmiin opetussuunnitelman niin myöhään, etteivät he ehdi valmistautua siihen tasa-arvoisesti samaan aikaan kuin valtaväestö. Toinen näkökulma on se, että harhaanjohtavasti edelleen ajatellaan, että oppikirjojen tulisi olla opetussuunnitelman mukaan hyväksytyjä. Tällainen ajattelu jäi elämään sen jälkeen, kun asetuksen tasolla säädettiin oppikirjojen hyväksyttävyydestä. Tämä asetus kumottiin samaan aikaan kuin työtapojen pakollisuudesta opetussuunnitelman tasolla luovuttiin. Norjalaisen koulujärjestelmän normatiivisuus näyttäytyy tässä valossa siten, että liikaa säädelty käytäntö kumottunakin jää elämään. Tämä osoittaa, että opettajat toteuttavat edelleen sitä käytäntöä, joka edellisessä opetussuunnitelmareformissa tai asetuksessa on ollut voimassa.

Koska näyttää siltä, että oppikirjat ovat opetuksessa voimakkaasti mukana, ne voisivat olla sellaisia, jotka tukisivat eri oppiaineiden välistä työtä ja erilaisia oppilaita aktivoivia työtapoja ja joissa saamelaiskulttuuri olisi lähtökohta. Oppimateriaalin hankinnan esteenä opettajat näkivät myös taloudelliset syyt:

*Rahaa tarvittaisiin erilaisten opetusmateriaalin hankintaa varten* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001).

*Opetusmateriaalien hankintaan ei ole riittävästi rahaa* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001).

Tämä seikka on korjattu siten, että Norjan saamelaiskäräjät jakaa saamenkielisiä oppikirjoja ilmaiseksi kouluille, koska epäkohta osoittautui liian suureksi ja vaatimukset asian parantamiseksi nousivat julkiseen keskusteluun (Eira Buljo 2008).

Tutkimukseni tuo esille opettajien käsityksen siitä, että on olemassa liian vähän sellaisia saamenkielisiä oppikirjoja, jotka tukisivat teema- ja projektiopetusta. Tämä on ilmiselvä puute, ja sen vuoksi saamenkielinen opetus ei ole samassa asemassa valtakielisen opetuksen kanssa. Vierailtuani keväällä 2005 Pohjois-Kanadassa Nunavutin territoriossa näin, miten voitaisiin toimia opetuksessa, jossa oppikirjoja ei käytetä alkuperäiskansan opetuskontekstissa:

*On täysin mahdollista tehdä koulusta erilainen. Kouluissa tehtiin postereita eli pienoistutkielmia, jotka laitettiin siististi esille luokan seinälle ja käytäville. Myös koulun paikallinen opetussuunnitelma oli julisteena luokan seinällä. Tämä on tehty yhteistyössä paikallisen yhteisön kanssa. Matematiikan oppitunnilla oppilaat tutkivat luokan lattialla erilaisia geometrisia kuvioita, jotka oli tehty muovista. Oppilaat saivat lisäksi tunnustella ja nähdä muitakin konkreettisia geometrisien kuvioiden muotoisia esineitä. Geometrisia kuvioita oli lisäksi muinakin konkreettisina tehtävinä, joilla oppilaat saivat konkreettisesti tuntea ja nähdä näitä paloja. Eli oppilaat eivät ainoastaan harjoitelleet oppikirjasta geometriaan liittyviä asioita. (Päiväkirjamerkinnot, kevät 2005.)*

He sovelsivat työskentelyssään esimerkiksi Montessori-pedagogiikkaa (ks. Hayes & Höynälänmaa 1985). Reformipedagogien ideologioita soveltaen lähtökohta voisikin olla päinvastainen kuin nykyään myös saamelaisopetuksessa.

Saamenkieliset saamelaiskoulut valitsevat esimerkiksi matematiikan oppikirjoiksi norjankielisiä oppikirjoja. Yksi rehtoreista kertoi tämän johtuvan siitä, että oppilaat joutuvat myöhemmin nuorisokoulutasolla ja jatko-opinnoissaan opiskelemaan ainetta norjaksi:

*Valitsemme norjankielisiä matematiikan oppikirjoja, koska jatkossa oppilaat käyttävät norjankielisiä matematiikan oppikirjoja* (Haastattelu lastenkouluasteelta, opettaja 11, syksy 2001).

Matemaattinen käsitejärjestelmä ylittää kuitenkin kielirajat. Jos opetuskieleksi valitaan kansallinen valtakieli, oppilaiden käsitejärjestelmä ei pääse kehittymään saamen kielessä. Se estää oppilaiden äidinkielen kehittymisen ja se myös uhkaa saamen kielen asemaa ja jatkuvuutta. Saamen kieli on uhanalaisessa asemassa, joten sen pitää tulla myönteisellä tavalla huomioituksi koulussa. Opetuskielen vaihtaminen toiseksi heijastaa tässä tapauksessa saamen kielen puutteellista asemaa yhteiskunnassa. Ongelmaa selitetään joskus saamenkielisten oppikirjojen puuttumisella, mutta se ei kaikissa oppiaineissa ole paikkansa pitävä argumentti. Toki oppikirjoja puuttuu, mutta siinä tapauksessa voisi olla hyvä käyttää esimerkiksi Suomessa tuotettua materiaalia, jos sellaista olisi saatavilla. Näin ei kuitenkaan aina tehdä, vaan sellaisessa tilanteessa joissakin kunnissa valitaan mieluummin norjankielisiä oppimateriaaleja. Tämä ratkaisu ei ole oppilaiden saamen kielen kehittymisen kannalta perusteltu.

Miksi opettajat käyttävät oppikirjoja paljon opetuksessa siitä huolimatta, että käytännössä oppikirjojen käyttöön liittyy paljon ongelmia? Syyt eivät ole aivan yksiselitteisiä, koska kyseessä on moninainen opetukseen liittyvä konteksti. Opetustilanteet itsessään ovat monimutkaisia ja lisänäkökulman tähän tuo lisäksi monikulttuurinen saamelaiskoulun tilanne. Vaikuttimena on esimerkiksi opettajien käyttöteoria. Eli millainen opettajien käsitys on omasta opetustyöskentelystä. Koulukulttuuri myös sanelee pitkälti opettajien toiminnan ehdot. Aiempien tutkimusten mukaan hallitseva ainejakoisuus määrittelee työtapojen käytön. Lisäksi kolonisaation perintö voi vaikuttaa siten, ettei nähdä muutostarpeita siinä laajuudessa kuin olisi tarpeellista tai niihin ei uskalleta tai osata tarttua. Vallan jakautuminen saamelaiskoulutuskysymyksissä on koko ilmiötä kokoava aihealue.

## Tietotekniikka

Tietotekniikan kehittyessä myös koulun on seurattava aikaansa ja ennakoitava tulevaa sen lisäksi, että koulun täytyy olla osa jokapäiväistä elämää (Harry & Perraton 1999; Jäminki 2008; Kupiainen 2005). Koulu ei saa olla irrallaan ympäristöstään. Pelkästään tulevaisuuteen tähtäävänä opetus ei ehkä ole oppilaille riittävän tuttua ja mielekästä, mutta tietotekniikka voi olla avuksi juuri tässä ja nyt. Tietotekniikan aktiivinen käyttö opetuksessa voi helpottaa saamelaiskoulujen oppikirjaongelmaa. Oppilaat voisivat sen avulla tehdä omia oppimateriaaleja esimerkiksi kirjoittamalla tarinoita ja pienoistutkielmia.

Suomessa Suoranta, Lehtimäki ja Hakulinen epäilevät koulun menetäneen kosketuksensa lasten mediakulttuuriseen arkipäivään. Niinpä koulujärjestelmä joutuu sopeutumaan mediakulttuurin läsnäoloon uudella tavalla. Opettajat ja oppilaat voisivat oppia toisiltaan uudenaikaisessa yhteistoiminnassa (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 180). Saamen kielen kielisosiologinen tilanne kuitenkin rajoittaa tietokoneen käyttöä opetuksessa, mutta siihen on löydettävissä ratkaisut. Nyt kun fonttiongelma on saatu selvitettyä, seuraavana ongelmana on saamenkielisten käyttöympäristöjen vähäisyys. Lisäksi internetissä on toistaiseksi vähän sellaisia saamenkielisiä tekstejä, joita oppilaat voisivat hyödyntää oppimisprojekteissaan.

Tietotekniikan käyttö opetuksessa ei ollut vielä tutkimuskoulujen arkipäivää. Luokkatasoilla 1.–7. erottuu kaksi ryhmää. Toinen ryhmä käytti tietotekniikkaa opetuksessa useasti ja toinen ei koskaan. Suurin osa opettajista ilmoitti käyttävänsä tietotekniikkaa opetuksessa kerran kuussa. Nuorisokoulutasolla 26 prosenttia opettajista käytti opetusta kerran viikossa ja 39 prosenttia kerran kuussa. (Liitetaulukko 6)

Osa opettajista näki tietotekniikan tuoman mahdollisuuden positiivisena:

*Tietokoneet ja digitaalisuus voisi ratkaista monia ongelmia saamelaisopetuksessa entistä paremmin hyödynnettyinä. Käytössä on viisi nettiosoitetta, joista voi hakea materiaalia tai ideoita.* (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007.)

Tietotekniikan opetusikäikäön ongelmana on Dürrin (1998) mukaan sen kalleus. Sovelluksien kehittäminen eri kielille maksaa, ja se on hidasta, sillä

usein koulukäyttöön tarkoitettut pelit ovat valmistuttuaan soveluksineen vanhentuneita. Tietotekniset välineet ovat myös kalliita ja niiden kunnossa pitäminen vaatii resursseja:

*Emme ole saaneet yhteyksiä kuntoon, vaikka olemme soittaneet monesti kunnan IT-tukeen (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 10, syksy 2007).*

*Koneemme ovat vanhoja, eivätkä toimi opetuskäytössä kovinkaan hyvin (Haastattelu keskitasolta, opettaja 12, syksy 2001).*

Kouluissa tietokoneiden sijoittelu ja priorisointi opetuskäyttöön oli vaihtelevaa:

*Kaikissa luokissa ei ole tietokoneita opetuskäyttöön, sillä yhdessä koulussa oli tietokoneluokka erikseen (Päiväkirjamerkinnät nuorisokoulutasolta, 2001 syksy).*

*Tietokonetta vasta ollaan asentamassa luokkaan (Päiväkirjamerkinnät lastenkoulutasolta, 2001 syksy).*

*Kolmannessa observoimassani koulussa en nähnyt tietokoneiden käyttöä tutkimusjakson aikana (Päiväkirjamerkinnät keskitasolta, syksy 2001).*

Saamenkielisen opetuksen kehittämiseksi opettajalta vaaditaan kykyä osata itse käyttää tietokonetta ja uutta teknologiaa hyödyksi. Tämän totesi eräs haastateltavakin:

*On opettajasta kiinni, missä määrin uudistaa opetusta. Se on siitä kiinni, missä määrin on itse kiinnostunut opetuksen kehittämisestä. Esimerkiksi tietokoneen käytön hallinta antaa saamenkieliseen opetukseen parempia mahdollisuuksia. On henkilökohtaisen taidon takana, miten pystyy käyttämään uutta teknologiaa hyödyksi. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007.)*

### 6.3.6 Paikallisten resurssien käyttö opetuksessa

O97S:n mukaan koulun olisi otettava toimintaansa mukaan paikallisia resursseja. Koulusta tulisi yhdessä vanhempien ja sukulaisten kanssa rakentaa toimiva kulttuuri-instituutio, jossa koulu on yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan organisaatioiden, kulttuurikanavien ja vapaaehtoisten kanssa. (10-jagi... 1997, 6–7.) Koulun tulee saamelaisopetussuunnitelman mukaan hyödyntää kaikkia käytettävissä olevia resursseja.

Myös *Máhttolokten*-opetussuunnitelma painottaa yhteistyötä kotien kanssa (Utdanningsdirektoratet 2006, 36). Joissakin kouluissa olikin laadittu kirjallinen suunnitelma kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä:

*Kyseisenä lukuvuonna painotetaan lukemisvalmiuksia, kuten koko Norjassa. Tästä aiheesta on yhteistyösuunnitelma, jossa ilmenee vanhempien rooli lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessissa ja miten lasta motivoidaan lukemisessa. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2007.)*

Tutkimukseni haastatteluaineiston mukaan yhteistyössä on myös käytännön ongelmia:

*Opetuksessa tulisi käyttää ympäristöä enemmän. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ihan helposti. Tässä kohden on paljon eroja opettajien ja koulujen kesken. Lapset eivät ole enää kaikissa toimissa mukana luonnollisesti, mutta myöskään koulu ei integroi heitä yhteiskuntaan. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)*

Sukulaisuussuhteiden merkitys on ollut ja on saamelaisille merkittävä (Balto 1997a, 75–92; Erke 1995). Saamelaisyhteiskunta on perinteisesti yhteisöllinen yhteiskunta, jossa suullinen perinne on ollut tärkeässä asemassa ja kanssakäyminen ympäristön ja suvun kanssa tiivistä. Saamelaisen yhteiskunnan perinteisessä verkostossa sukulaisuussuhteet, elinkeinot ja naapuruussuhteet ovat merkityksellisiä etnisen identiteetin, normien ja arvojen sekä kontekstin hahmottamisessa. (Henriksen 1999.)

Saamelaisyhteiskunnan modernisoituminen on murtanut ja kaventanut sosiaalisia suhteita. Sukulaissuhteet eivät ole enää välttämättä yhtä tiiviitä

kuin aiemmin. (Erke 1995.) Koulun tasolla se voi näkyä siten, että saamelaisyhteiskunnan osallistuminen sen toimintaan voi jäädä sen ja länsimaisen koulukulttuurin vaikutuksen takia vähäiseksi. Ongelmana ympäristön ja kontaktien vähenemisessä on, että se köyhdyttää saamen kieltä ja termistöä (Erke 1995). Koulun integrointi lähiyhteisöön on ongelmallista, vaikka koulu tulisi voida nähdä lähiyhteisön kulttuurilaitoksena.

Saamelaisyhteiskunnan kulttuurinen muutos on seurausta esimerkiksi modernisoitumisen aiheuttamasta vieraiden arvojen ja teknologian leviämisestä. Myös luonnonolot, sijainti, poliittinen historia, sosiaaliset suhteet ja muuttovirrat ovat aiheuttaneet muutoksia. (Darnell & Hoëm 1996, 31.) Saamelaiskoulu ei ole pystynyt vastaamaan uusiin kulttuurisiin tekijöihin tarpeeksi voimakkaasti.

### **Saamelaiskulttuurin sisällöt**

Aineistossani on monesta etnisestä ryhmästä olevia opettajia. Haastatteluaineiston perusteella ongelmana on se, miten ei-saamelaisesta kulttuurista tulevat opettajat omaksuisivat saamelaiskulttuurin niin, että voisivat käyttää sitä opetuksessaan:

*Saamelaissisällöistä tulisi lisätä opettajille tarjottavaa koulutusta (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syyskuu 2001).*

Kielitaito ja etninen tausta voivat vaikuttaa siihen, paljonko saamelais-sisältöjä käytetään opetuksessa. Jos opettaja ei esimerkiksi osaa saamea, hän ei kykene lukemaan saamenkielisiä tietokirjoja, ja saamelaissisältöjen opettaminen voi olla ylivoimaista. Mutta kuten aiemmin mainitsin, etninen tausta tai kielitaito ei automaattisesti takaa sitä, että opettaja kehittäisi työtään kohti monikulttuurista saamelaiskoulua. Motivaatio toimia innovaattorina on etnisyydestä riippumatonta.

Saamelaissisältöjä voisivat opettaa oppilaille myös muut kuin opettajat. Hirvosen tutkimuksesta ilmenee, että koulun ulkopuolisia ihmisiä käytetään opetuksessa vähän. Yli puolet opettajista vastaa, etteivät he kutsu koskaan vanhempia, isovanhempia, paikallisia saamenkielisiä ihmisiä,

käsityöläisiä, taiteilijoita tai tarinankertojia opettamaan lapsia. (Hirvonen 2003b, 120.)

Omassa aineistossani kävi ilmi, että opettajista 58 prosenttia käytti paikallisia ihmisiä resurssina opetuksessa kerran puolessa vuodessa. Opettajista 25 prosenttia ei käyttänyt tätä mahdollisuutta lainkaan (Liitetaulukko 7). Eri kouluasteilla ei ollut eroja siinä, kuinka usein paikalliset resurssit olivat mukana opetuksessa.

Haastatteluissa opettajat kertoivat, että opetussuunnitelmassa on useita käytännön yhteistyön toteuttamisen esteitä:

*Esimerkiksi opetussuunnitelma ei huomioi koulujen heterogeenistä sijoittumista kuntakeskuksiin ja pieniin kyliin, joissa palvelujen saatavuus vaihtelee. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Joillakin opettajilla on lähtökohtana ajatus, että ainoastaan kuntakeskus tarjoaa sopivia tiedonlähteitä. Tieto ymmärretään vain kirjaston kirjoista ja virastoista saatavaksi, ja oman kylän vanhimmat ja muut resurssihenkilöt unohdetaan tiedon haltijoina. Kriittisen rotututkimuksen edustajan Yosson (2006) kulttuurisen hyvinvoinnin mallissa korostetaan yhteisöllistä ja kulttuurista muistia. Tällaisia yhteisöllisiä resursseja hyödyntämällä päästään alkuperäiskansan kontekstissa laadukkaampaan koulutukseen. Myös oppilaiden saamat kielelliset mallit rikastuisivat resurssihenkilöiden läsnäololla:

*Resurssihenkilöiden käytössä ei näytä olevan etnistä eroa. Opettajat raportoivat, että on ollut hankala järjestää resurssihenkilöitä kouluun joko sen vuoksi, että niihin ei ole varaa tai se on muuten käytännössä vaikeaa järjestää. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Paikallisten ihmisten käyttö opetuksessa voi olla hankala toteuttaa, koska erityisjärjestelyt vaativat lisätyötä. Lisäksi kouluilla voi olla taloudellisia ongelmia lisäresurssien palkkaamisessa, tai niiden voi olla vaikea pyytää ulkopuolisia osallistumaan toimintaansa. Vaikka tällainen toiminta olisikin saamelaisille ominaista kasvatusta, se ei ole kyselylomakeaineiston tulosten ja opettajien haastattelujen perusteella vielä koulun arkipäivää. Opetta-



jan haastattelusta ilmenee, että aiempaan opetussuunnitelmaan verrattuna yhteistyö ympäristön kanssa on kuitenkin lisääntynyt:

*Olemme aiempaa tietoisempia tästä puolesta, vaikka lisääkin voisi tehdä* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007).

Myös Klette (2004) raportoi hitaasta muutoksesta aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna.

Saamelaisopetus voisi saada uusia virikkeitä Pohjois-Amerikan ja Uuden-Seelannin kulttuurisensitiivisestä opetuksesta, jossa painotetaan oppilaiden kulttuuria ja kokemuksia (esim. Hemara 2000; Kirkeness 1992; Lipka ym. 1998; Macfarnale 2004). Esimerkiksi yhteisön vanhimmat (*Elders*) tulevat mukaan opetukseen kulttuurin kantajina ja siirtäjinä (Stiegelbauer 1996). Lapset pyritään enkulturoimaan ympäröivän kulttuurin mukaan. Vastavasti Norjassa on mallikas saamelaisten vahva kielenopetuskäytäntö, joka mahdollistaa etenemisen saameksi Norjan saamelaisalueella päiväkodista korkeakouluasteelle. Inuiittikielten asema ei sen sijaan ole vahva, sillä kielen opetus loppuu useassa tapauksessa jo alaluokkien jälkeen. Maori-kielen tilanne on samanlainen.<sup>8</sup>

Darnell ja Hoëm kirjoittavat alkuperäiskansojen omien johtajien painotavan, että koulun tulisi olla vähemmän hierarkkinen. Alkuperäiskansan kanssa tekemisissä oleva koulu voisi ottaa esimerkkiä *kinship*-mallista, jonka mukaan alkuperäiskansan yhteisöissä kasvatusta on perinteisesti perustunut sukupolvien väliseen yhteyteen (Darnell & Hoëm 1996, 146, 154). Saamelaiskoulukontekstiin sopii erityisesti kahdeksaan vuodenaikaan perustuva aikataulukko (Rasmus 2004, 131), ja tämä mahdollistaisi sukupolvien välisen yhteyden ylläpitämistä osana saamelaisille ominaista kulttuurikäytäntöä.

## Opintomatkat

Opintomatkoihin käytetään opetuksessa eniten luokkatasoilla 1.–7. Tarkoitukseni oli tutkia, paljonko opetuksessa tutustutaan ympäristöön. Yleisintä oli, että opintomatkoihin tehtiin kerran puolesta vuodessa, mutta oli myös

<sup>8</sup> Olen vierailut tutkimusprosessini aikana Pohjois-Kanadassa ja Aoteoroassa Uudessa-Seelannissa ja saanut vertailupohjaa saamelaiskoulutukseen liittyen.

opettajia, jotka eivät koskaan käyttäneet tällaista organisointitapaa opetuksessaan. Tällaisia opettajia oli kaikilla luokkatasoilla. (Liitetaulukko 8)

Haastatteluaineistossa ilmeni, että opintomatkojen määrää vähentää se, että koulut sijaitsevat usein saamelaishallintoalueella kuntakeskustenkin ulkopuolella:

*Opintomatkojen järjestäminen onkin lähinnä taloudellinen kysymys, jos koulu sijaitsee kuntakeskuksen ulkopuolella ja on pitkä matka eri paikkoihin* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001).

Saamenkielisillä kouluilla oli haastatteluaineiston mukaan käynnissä projekteja, jotka lisäsivät kouluvuoteen sisältyvien opintomatkojen osuutta, koska tämä oli hankkeen suomin varoin mahdollista.

*Meillä on käynnissä ulkopuolisella rahoituksella projekti, jossa olemme päässeet käymään esimerkiksi museovierailulla* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007).

Näyttää siltä, että saamen kielen tilanne saa opettajat suunnittelemaan erilaisia toimia, kuten projekteja, joilla saamen kielen ja kulttuurin kehittäminen koulutyössä olisi monimuotoisempaa. Opintomatkat on laajempi määritelmä kuin pelkkä vierailu, ja sillä olisi myös voinut ymmärtää lähiympäristön käytön, jos kysymyksenasettelu olisi ollut hieman erilainen.

### **Oppilaiden lähiyhteisön merkitys**

Opetuksen nojautuessa oppilaiden omaan kulttuuriin koulunkäynnistä tulee heidän identiteettiään vahvistavaa ja mielekäästä. Pystyäkseen oppilaslähtöiseen opetukseen opettajan on hallittava oppilaiden kulttuuri. (Darnell & Hoem 1996, 282–283.) Myös Bronfenbrenner (1973) painottaa lähiyhteisön merkitystä opetuksessa.

Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan lasten tulee saada joustavasti kokemuksia mikro- ja makrotasojen kautta. Bronfenbrenner tutki vertailevin menetelmin lastenkasvatuksen ja lasten sosiaalistumisprosessien eroja ja yhtäläisyyksiä USA:ssa ja silloisessa

Neuvostoliitossa. Jälkimmäisessä painotettiin kollektiivisuutta ja autoritäärisyyden kunnioittamista, edellisessä korostui vapaus, joka syvemmin tarkasteltuna osoittautui jengien ja TV:n valta-asemaksi nuorten elämässä. Bronfenbrennerin mukaan lasten elämään vaikuttavat eniten viisi instituutiota: luokka, koulu, perhe, lähiympäristö ja laajempi yhteisö. Luokkayhteisössä on huomioitava opettaja ja oppilaat ryhmänä siten, että heidän välisiin suhteisiinsa kiinnitetään huomiota. Koko yhteisön on oltava lisäksi mukana kasvatustapahtumassa. (Bronfenbrenner 1973, 134–148.) Nämä ajatukset sisältyvät myös O97S:ään.

Saamelaisopettajien haastatteluaineistoissa painottuu luonnon ja paikallisten ihmisten merkitys opetuksessa, mutta ei-saamelaiset opettajat eivät haastatteluaineiston mukaan kyseisiä asioita painottaneet. Saamelaisopettajilla on yhteys paikalliseen luontoon mahdollisesti jo senkin vuoksi, että he ovat usein kotoisin siltä paikkakunnalta, jossa he opettavat ja he tuntevat myös seudun ihmiset. Myös paikallisuus ja paikka ovat saamelaisille tärkeitä asioita. Se on merkinnyt kotia ja ympäröivää luontoa, josta elanto on saatu. Juuri läheinen suhde ympäröivään ympäristöön ja luontoon on tärkeä tässä ajattelutavassa. Opettajien tulkinnat opetussuunnitelmasta vaihtelevat täten kovasti. Selityksiä tälle ovat aineistossani esimerkiksi etnisyys, ikä, koulutus ja kokemus. Myös yhteiskunnallinen aktiivisuus ja motivaatio olla aktiivisesti osallisena monikulttuurisessa kontekstissa ovat selittäviä tekijöitä. Ajatusten ja käytännön yhteensovittaminen on opettajien mukaan saamelaiskoulussa ajankohtaista.

## 7 SAAMELAISOPETUKSEN KIELELLISET ERITYISPIIRTEET

### 7.1 Saamen kielen asema suhteessa norjan kieleen

#### Kirjoitusjärjestelmien vaikutus

Aron (2004) väitöskirjan tärkein tutkimustulos on, että lukemaan oppimisen työläys riippuu kielestä. Norjassa saamelaiskoulujen saamen opetussuunnitelma ja opetus ovat rakentuneet norjan kielen perinteen mukaan (Magga 2004). Tämä voi hidastaa oppimista (ks. Aro 2004).

Aro on tutkinut kirjoitusjärjestelmän vaikutusta lukemaan oppimiseen. Lukutaito kehittyy hänen mukaansa poikkeuksellisen hitaasti lukemistutkimuksen perinteisessä valtakielessä englannissa. Suomalaislapset saavuttavat muutamassa kuukaudessa lukutaidon tason, jonka oppimiseen englanninkieliset lapset tarvitsevat kaksi kouluvuotta. Aron tutkimuksen laajoissa kieltenvälisissä vertailuissa kielen kirjain-äänne-vastaavuuksien säännönmukaisuudella on selkeä yhteys lukutaidon kehityksen nopeuteen. Englannin kielessä nämä vastaavuudet ovat epäsäännönmukaisia ja aloittelevalle lukijalle usein ennustamattomia, kun taas muissa eurooppalaisissa kielissä kirjain-äänne-vastaavuudet ovat selkeämpiä ja johdonmukaisempia. Suomalaisten lasten lukutaito kehittyy erittäin nopeasti poiketen muunkielisten lasten lukutaidon kehityksestä. Yksilötasolla lukutaidon kehitys näyttää tapahtuvan oivalluksenomaisesti, nopeana harppauksena lukutaitoon. (Aro 2004.)

Äänteellisen, kokoavan lukutaidon nopean kehityksen taustalla on suomen kirjoitusjärjestelmän miltei täydellisen johdonmukainen kirjain-äänne-vastaavuus. Suomen kielen erityispiirteen vuoksi kirjoitustaito kehittyy alkuvaiheessa samaa tahtia lukutaidon kanssa eikä sanojen tuttuudella ole suurta merkitystä alkavalle lukijalle. Lukutaidon tarkkuuden kehittymistä ennustanut tekijä oli koulun aloittavan kirjaintuntemus. Äänneiden erottelun eli fonologisten taitojen suhde lukutaidon kehittymiseen oli selkeästi heikompi. Vaikka Aron tutkimuksessa lukutaidon tarkkuus kehittyi nopeasti,

ensimmäisen luokan lopussa lasten lukemisnopeudessa oli merkittäviä eroja. (Aro 2004.)

Tulokset osoittavat, että kielen kirjoitusjärjestelmän piirteillä on merkitystä alkavalle lukijalle, ja ne antavat viitteitä tarpeesta tarkastella kriittisesti lukutaidon kehittymiseen liittyviä teorioita ja malleja. Aron tutkimus haastaa ammattilaisia arvioimaan kriittisesti opetuksen keinoja, jotka on suunniteltu erilaiseen kieleen ja kirjoitusjärjestelmään. Olisi tarpeen tutkia lukemisvaikeuksia ja niiden ilmenemismuotoja sekä taustaongelmia kieli-erojen näkökulmasta. (Aro 2004.) Kielierot saamen ja ja saamelaisten asuttamien maiden pääkielien suhteen on otettava huomioon lukemisvaikeuksien ymmärtämiseksi.

### **Kuntien kieliohjelmat**

Saamen kielen kielisosiologisen tilanteen haastavuus näkyy aineistossani siten, että kuntien kieliohjelmat ovat verraten raskaita. Nämä mallit on kopioitu suoraan valtakunnallisista malleista, joissa korostetaan norjan ja englannin kielen tärkeyttä. Tällainen malli on kuitenkin heikosti sovellettavissa saamelaiskouluihin, sillä silloin saamen erityisasemaa ei huomioida.

*Oppilaat aloittavat saamen kielen hallintoalueen kunnissa ensimmäisellä luokalla yhtä aikaa saamen kielen, norjan kielen ja englannin kielen opiskelun. Kveeninkieliset tai suomenkieliset tai muut maahanmuuttajaryhmät aloittavat lisäksi oman kielen opiskelun. Vaihtoehtona on myös kaksikielisessä luokassa opiskelu. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Norjassa on valtakunnallisesti ajateltu, että norja on pieni kieli Euroopassa ja siksi sen opiskelu on aloitettava varhain yhtä aikaa englannin kanssa. Tämä koulutuspoliittinen linjaus on kuitenkin työläs saamelaiskoulujen saamenkielisille oppilaille, sillä useimmat opiskelevat saamea ensimmäisenä kielenään. Kunta voi toki itse päättää kielipoliittisesta linjauksestaan, mutta aineistoni osoittaa, että on kouluja, jossa oppilaat opiskelevat saamea, norjaa ja englantia ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tämä aiheuttaa esimerkiksi saamen kielen ja norjan kielen vokaalien sekoittamista, sillä saamessa ja norjassa vokaalit o ja u ovat erilaisia:

*Oppilaat sekoittavat norjan kielen kanssa o ja u -vokaalit*  
(Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, kevät 2007).

Kunnilta näyttäisi puuttuvan saamea suojeleva kielipolitiikka. Kielensuunnitteluun (*Language planning*) painottuva ideologia on kuitenkin keskeinen vajaus saamen kielen kontekstissa. Kielensuunnittelussa olisi huomioitava esimerkiksi kielen oppimiseen, kielen revitalisaatioon, lakiprosesseihin ja kulttuurien moninaisuuteen liittyviä tekijöitä. Niiden tulisi perustua kielipolitiikkaan ja huomioida ympäristö, jossa kielen tilanteen kartoittaminen on tehty. (Bakmand 2000.)

Pohdinkin kenttäpäiväkirjassani saamelaiskoulujen tuntijakoa saamelaiskoulussa:

*Pohdin, miksi saamen, oppilaiden äidinkielen, opetukselle on varattu niin vähän tunteja. Eikö olisi tärkeää, että siihen varattaisiin mahdollisimman paljon resursseja?* (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2007.)

Vaativa kieliohjelma ja äidinkielen tuntien vähäinen määrä yhdistettynä suureen määrään leikkiä voivat olla yksi syy, miksi oppilaat pärjäävät heikosti lukemisen ja kirjoittamisen testeissä. Näistä testeistä ovat kirjoittaneet Norjassa esimerkiksi Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe (2007). Lisäksi heikkojen koulusaavutusten tärkeänä selittävänä tekijänä voi olla myös kulttuurinen yhteentörmäys (esim. Ogbu 1992).

*Koulussa on silmämääräisesti paljon puuhastelua ja istuskelua omassa pulpetissa sen sijaan, että oppilaat tosissaan tekisivät itse töitä ja edistäisivät kielitaitoaan monilla eri tavoilla* (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001, syksy 2007; videoaineisto, syksy 2001).

Oheinen esimerkki kertoo samasta ongelmasta, mutta mikrotason luokahuoneessa. Pienissä kouluissa voi norjaa opettaa sama opettaja, joka toimii luokanopetuksessa muutoinkin. Luokan kieli ei observointiluokassa muuttunut, vaan lapset puhuivat saamea:

*Norjan kielen tunnilla oppilaat tekevät pyöreän pöydän ääressä monisteita. Aiheena on riimittely. Oppilaat puhuvat saamea opettajalle ja keskenään. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syyskuu 2001.)*

Saamen kielen tilanteen epäsuhta näkyi tutkimuksessani siinä, että observointikoulussa opettajakunta valmisti koulukohtaista opetussuunnitelmaa, paikallista sovellusta ainoastaan norjaksi. Tämä tilanne kertoo siitä, millaisena opettajat näkevät saamen kielen käyttöarvon tai saamen kielen käyttämisen tärkeyden:

*Opettajainkokous: Opettajat tekivät saamenkielisen koulun paikallista opetussuunnitelmaa norjaksi, vaikka puhuivatkin kokouksessa saameksi (Päiväkirjamerkinnot, syyskuu 2001).*

Kokonaisuutena vaikutti siltä, ettei opetuksessa ole toimivaa kaksikielisyysideaa (ks. Høier 2007). Tämä vaatisi Øzerkin (2010c) mukaan sen, että saamen kieli olisi tavoite ja että sillä olisi välineellistä arvoa kaikilla opetuksessa mukana olevilla tasoilla.

## **Lukemisen ja kirjoittamisen painotus**

*Ruokailu: Opettaja lukee satua oppilaille samalla kun lapset syövät eväitään (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syyskuu 2001).*

*Kirjastotunti: Ensin oppilaat etsivät lainattavia kirjoja kotiin vietäviksi. Sen jälkeen opettaja lukee satua. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syyskuu 2001.)*

*Oppilaat kirjoittavat itse vähän (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syyskuu 2001).*

Havaintojeni mukaan oppilaille luettiin paljon päivän mittaan eri yhteyksissä. Dialogisuus lukemistilanteista sen sijaan jäi puuttumaan. Oppilaat eivät keskustelleet luetuista aiheista eivätkä myöskään kirjoittaneet kovin paljon itse. Lukemistilanteet painottuivat tilanteisiin, joissa oppilaat söivät eväitään, ja niissä oppilaiden aktiivinen osallistuminen lukemis- ja

kirjoitustilanteisiin estyi. Toisenlaisissa lukemistilanteissa heidän kielelliset taitonsa kehittyisivät paremmin.

Kirjaintenopettelutilanteessa kerrataan edellisenä vuonna opittuja kirjaimia. Tällainen kertaaminen näyttää kokemusteni mukaan olevan vakiintunut käytäntö norjalaisessa koulujärjestelmässä saamen kielen opetustilanteissa ja siten hyvin ongelmallinen piirre (myös Myrvoll 2005):

*Kakkosluokkalaisilla on saamen kieltä. Aiheena on kirjain s, jota samalla kerrataan edelliseltä vuodelta. Ykkösluokalainen on toisella opettajalla. Opettaja seisoo taululla ja sanoo, että teemme töitä äänteen s kanssa. Lapset käyvät kirjoittamassa taululle s- ja S-kirjaimia. Sen jälkeen opettaja kirjoittaa edellisiä tuttuja kirjaimia taululle. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Kirjaimia ainoastaan kerrataan, ja 1. ja 2. luokalla mennään asia samalla tavalla läpi. Oppilaille ei tule oppimisstimulaatiota tarpeeksi eli koko lukemaanopetukseen liittyvää prosessia ei käydä läpi (ks. Lerkkanen 2003). Merkillepantavaa on, että opetuksessa käytetään outoja diftongeja ja merkityksettömiä sanoja. Tämä on alkuopetusikäisten oppilaiden kielellisen tason ja saamen kielen tilanteen huomioiden haastavaa oppilaille ja jopa heidän oppimisprosessiaan sekoittavaa:

*Opettaja kirjoittaa taululle saamen kieleen kuulumattomia diftongeja ja merkityksettömiä sanoja. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001).*

Oppilaiden kirjoittamisen harjoitteluun ei käytetä havaintojeni mukaan kovin paljon aikaa:

*Opetus tapahtuu pääasiassa opettajan johdolla ja oppikirjapainotteisesti (Päiväkirjamerkinnot syksy 2001, kevät 2007, syksy 2007; videoaineisto syksy 2001).*



## 7.2 Kirjainmallit

Saamen kielen opetus näyttää pohjautuvan kirjainten opetteluun aineistoni perusteella alkuluokilla. Nostan tämän opetuksellisen seikan ilmiön tasolla esiin, koska kuten aiemmin totesin, myös muita lukemaanopetuksen osa-alueita tulisi käydä voimallisesti läpi.

*Opettajat käyttävät soveltuvin osin Norjassa ja Suomessa tehtyä materiaalia resursseja säästäen. Tämä on kuitenkin tilkkutäkki, koska käytössä oleva oppimateriaali on osittain vanhaa ja sisältää mekaanisia tehtäviä. Esimerkiksi Suomen saamelaiskäräjät ei ole valmistanut saamenkieliseen esiopetukseen opetusmateriaalia eikä uusimpien kirjainmallien mukaisia kirjoitusvihkoja. Käytännössä tämä hankaloittaa pohjoismaista oppikirjayhteistyötä, koska Norjassa on käytössä ykkösluokalle kirjoja eri kirjainmallilla. (Päiväkirjamerkinnät, syksy 2007.)*

Norjassa ei ole standardisoitu kirjainten muotoja ja hahmoja, kuten Suomessa. Ero Norjan saamelaisopetuksessa on Suomen perusopetukseen verrattuna se, että Suomessa käytetään standardisoituja kirjainmalleja: tekstauskirjaimia ja kirjoituskirjaimia. Kirjoituskirjainten yhdistämiseen käytetään Suomessa paljon aikaa, niin että jokaiselle oppilaalle kehittyä selkeä käsiala, josta muodostuu myöhemmin oma persoonallinen kirjoitus-tyyli. Opetusta ei rajoiteta Suomessa luokkatasolle 1.–2., vaan se jatkuu myös luokilla 3.–9. (Krokfors, Suominen, Wäre-von Hedenberg & Uusitalo 2008.)

*Norjan puolen opetuksessa on jotakuinkin epäselvää, käytetäänkö kirjoituksen opetuksessa pien- vai suuraakkosia (Päiväkirjamerkinnät lastenkoulutasolta, syksy 2001).*

*On opettajan valinta, millaisella kirjainmallilla opettaa (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007).*

Norjan puolen standardoimaton kirjainmalli vaikeuttaa yhteispohjoismaista oppikirjayhteistyötä, mutta myös saamelaisopetuksen kehittämistä, koska resurssit kuluvat kahden valtion tavoitteiden seuraamiseen. Kukin

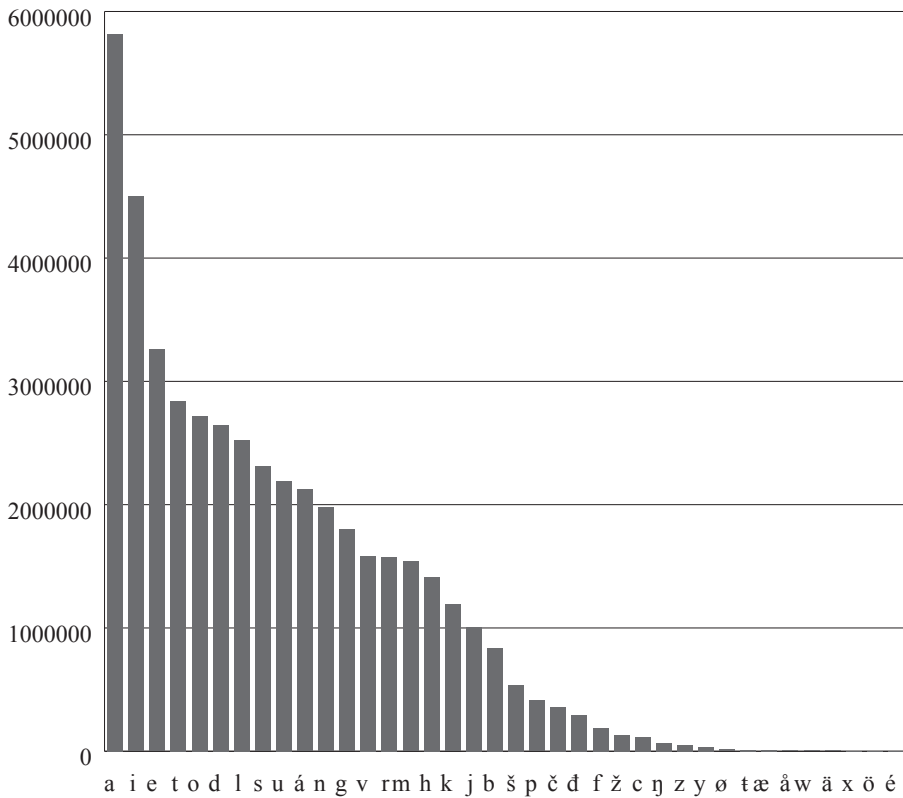
Norjan saamelaisopetuksen oppikirjatuottajista ja opettajista päättävät itse, millaista käsikirjoitusmallia käyttävät.

### **Kirjainten opetusjärjestys**

*Havaintojeni mukaan vaihtelee, missä järjestyksessä kirjaimia opetetaan (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001, 2006–2007).*

*Tarkasteltuani käytössä olevia oppikirjoja, myös siellä vaihtelee, missä järjestyksessä kirjaimet tuodaan esille (Päiväkirjamerkinnot, kevät 2008).*

Tätä taustaa vasten aloin selvittää, mitkä ovat tavallisimpia kirjaimia saamen kielessä, mutta sellaista tietoa ei ollut saatavilla. Suomen kielestä sellaista tietoa kuitenkin on, esimerkiksi Pääkkösen (1990) tutkimus suomen yleiskielen kirjaimistosta. Pyysin saamen kielen kieliteknologia-projektia laskemaan minulle, mitkä ovat tavallisimpia kirjaimia saamen kielessä. Norjan saamelaiskäräjien elektronisessa tekstikokoelmassa oli 59 723 513 merkkiä, jotka koostuvat pohjoissaamenkielisen Min Áigi -sanomalehden artikkeleista vuosina 1997–2006 (34 929 211 merkkiä), saamelaiskäräjien ja Koutokeinon kunnan asiakirjoista vuosilta 1994–2008 (15 210 691 merkkiä), Uudesta testamentista ja osista Vanhaa testamenttia (1 458 935 merkkiä), joistakin lakiteksteistä (2 063 647 merkkiä), kuudesta kaunokirjallisesta tekstistä (1 677 479 merkkiä) ja tietokirjateksteistä (saamelainen kouluhistoria, tiedotustekstejä Tromssan sairaalasta, O97S-opetussuunnitelman tekstit jne. 4 383 550 merkkiä). (Sámi giellatekno 2008.)



Kuvio 4. Pohjoissaamen grafeemien yleisyys

Kuviossa 4 on esitetty pohjoissaamen grafeemien yleisyys. A, i, e ja o ovat vokaaleista yleisimpiä ja t, d, l ja s konsonanteista. Esimerkiksi Valkeapään (1986) aapisen järjestys on: A, Á, I, L, U, N, O, E, S, M, D, G, B, R, H, T, J, P, V, K, C, Č, Š, D. Aapinen noudattaa vokaalipainotusta, kuten myös saamen kielen yleisimmissä kirjaimissa on vokaalipainotus. Erona Valkeapään ja kuvio 4:n grafeemien yleisyyteen on esimerkiksi á-vokaalin tuominen Valkeapään kirjassa jo aikaisessa vaiheessa esiin. Oppikirjatuotannossa olisi jatkossa pohdittava kirjainten esitysjärjestystä tutkitun tiedon pohjoissaamen grafeemien yleisyyden mukaan ja opettajien työssään saamien kokemusten perusteella:

*Mus lea dakkár dovdu go oahppit hálddašit gávccii bustáva ja dovdet gávccii vokála, de ohppet lohkat (Minulla on sellainen kokemus, että kun oppilas hallitsee noin kahdeksan kirjainta*

*ja tuntee vokaaleita saman verran, niin hän oppii lukemaan)*  
(Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007).

Lerkkanen (2003) esittää samansuuntaisesti väitöskirjassaan, että oppilaat oppivat keskimäärin lukemaan, kun he osaavat kymmenen kirjainta. Aineistossani nousee esiin kirjaimiin keskittyvä opetus. Niinpä tämän vuoksi pohdin kirjainten opetusjärjestystä ja niihin liittyviä puolia. Lukemaan-opetuksen yhteydessä tulisi kehittää kielellisen tietoisuuden kaikkia osa-alueita, eikä keskittyä pelkästään esimerkiksi fonologiseen tietoisuuteen. Tällöin kielellisen tietoisuuden muut osa-alueet ovat vaarassa, vaikka lapsen lukemaanoppimisen keskeinen tekijä onkin fonologinen tietoisuus. (Ks. Valkonen & Vilksa 2002.) Varsinkin toisella luokkatasolla kirjainten kertaaminen ei enää pelkästään riitä, vaan kielellisen tietoisuuden kehittämässä olisi edettävä kohti seuraavia osa-alueita.

### **7.3 Oppilaiden kielelliset kotitaustat**

#### **Kodin tuki**

*Osa vanhemmista ei pysty tukemaan lapsia koulunkäynnissä, koska heillä menee kaikki aika elannon hankkimiseen. Toisaalta kaikilla vanhemmilla ei ole taitoja tukea lapsia koulunkäynnissä useimmiten saamen kielen vajavaisen kielitaidon vuoksi. Jos vanhemmat ovat maatilallisia, porotilallisia tai yrittäjiä, niin välttämättä ei jää aikaa lapsille. Kirja ei ole keskiössä kaikissa perheissä. Siellä ei näy kirjoja kirjahyllyissä, eivätkä lapset näe vanhempien lukevan kirjoja aktiivisesti. Tiedostamme nämä ongelmat koulussa.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)

Haastattelu ilmentää oppilaiden kotitaustojen variaatiota: osa vanhemmista on tukena koulutyölle, osa perheistä puolestaan tarvitsee koulun tukea. Taustana osittain tälle kulttuuristen tekijöiden lisäksi on saamelaisten kokema assimilaatio, jolloin osa vanhemmista on menettänyt kielensä ja jopa kulttuurisen itsentuntonsa.

*Opettajat näkevät perheiden variaation ilmiönä, joka on huomioitava koulutyössä* (Päiväkirjamerkinntä, syksy 2007).

Jotkut vanhemmista ovat kuitenkin entistä tietoisempia ja odottavat koululta paljon. Tämä kertoo arvomaailman muutoksesta: koulutuksella nähdään olevan arvoa. Kouluun kohdistuu paljon odotuksia ja arvolutauksia:

*Koululla on enemmän arvoa kuin ennen, sillä jotkut vanhemmat odottavat koululta paljon. Osa vanhemmista on valveutuneita. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007.)*

Opettajat kertoivat, että oppilasaines on muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana monella tavalla:

*Oppilaiden saamen kielen hallinta on heterogeenisempää kuin ennen. Toisaalta saamen kielen tilanne on parantunut lakimuutosten kautta. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 13, kevät 2007.)*

*Kotien kasvatusta on viimeisen kymmenen vuoden aikana muuttunut. Katson, että nykykasvatus on saanut vaikutteita ympäröivän yhteiskunnan arvoista, jolloin perheen arvot voivat olla hukassa ja tämä vaikuttaa lasten käyttäytymiseen myös kouluissa. Vanhemmat eivät ehdi olemaan kotona samalla tavalla kuin ennen. Interneti vaikuttaa lapsiin, jolloin lapset ovat vähemmän ulkona. Joudumme valistamaan vanhempia. Lapset ovat myös levottomampia koulussa, koska heillä ei kulu energiaa ulkoleikeissä. Joudumme opettamaan lapsille akateemisia taitoja. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syyskuu 2007.)*

Haastattelut ilmentävät saamelaiskouluun kohdistuvaa painetta. Länsimaisen yhteiskunnan vaikutus perheisiin on voimakas, joten koulun tavoitteena on yhtäältä saamelaisen perinteisen kasvatuksen ylläpitäminen ja toisaalta tuoda lapsille luonto oppimisympäristönä takaisin. Koulut joutuvat dekolonisoimaan käytänteitään, perheitä ja oppilaita ja yhtä aikaa akatemisoimaan joitakin perheitä:

*Joudumme opettamaan oppilaille ja perustelemaan, miksi pitää oppia (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syyskuu 2007).*

Opettajat raportoivat oppilaiden käyttäytymisongelmista:

*Sosiaalinen puoli on koulumme tavoitteista tärkein ja ongelmallisin. Valtakulttuuri on vaikuttanut perheisiin paljon, jolloin niin sanottu vapaa kasvatus on saanut liikaa sijaa. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)*

Perheiden kasvatustyötä vaikeuttaa perinteisen saamelaisen kasvatuksen ja länsimaisen kulttuurin yhdistäminen sekä perinteisten arvojen toissijaisuus. Saamelaisuuden perinteinen lastenkasvatusilmapiiri, jossa on paljon sijaa omille valinnoille, on vaarassa hukkaa länsimaisen vapaan kasvatuksen jalkoihin. Ylikorostuuko ja kaksinkertaistuuko kumpikin kasvatusmalli pirstaloituneessa jälkimodernissa maailmassa, jolloin saamelaiskodeissa syntyy niin sanottu ”tupla-vapaakasvatus”? Eräs opettajista nosti koulun aseman keskiöön:

*Mielestäni kodit eivät ole niin tietoisia kasvatusongelmasta aina. Koulun pitäisi näyttää esimerkkiä. Ilmiö näkyy koulussa lisääntyneenä levottomuutena. (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007.)*

Länsimaisen koulun akateemisten vaatimusten yhteensovittaminen kotien arvojen ja kulttuurien kanssa ei ole helppoa. Akateemisen koulun arvoihin sosialisoituminen on vaikeaa erilaisen kotikulttuurin vuoksi. Ilmeisesti Norjan voimakas ammattiyhdistyskulttuuri heijastuu kouluun ja vaatii myös auktoriteetteja perustelemaan, miksi jokin asia on tärkeä ja miksi ei:

*Oppilaat oppivat varhain käsitteen ”ottaa lomaa, kun on tehnyt ylittöitä koulussa”. He myös vaativat joskus perusteluja, miksi tietyt tehtävät on tehtävä. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007.)*

### **Saamen kielen tasoerot**

Opettajat kertoivat haastatteluissa, kuinka oppilaiden tasoerot saamen kielessä ilmenevät heti koulunkäynnin alussa:

*Huomioimme oppilaat, jotka eivät hallitse saamen kieltä tai joilla on puuttuvia taitoja kirjoittamisessa tai jotka eivät puhu saamea* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007).

Opetusjärjestelyissä nämä asiat huomioidaan monella tavalla. Opettajilla on monia strategioita tukea passiivisella kielitaidolla koulun aloittaneita oppilaita:

*Kun olen selittänyt saameksi, voin tietyille oppilaalle kääntää nopeasti norjaksi* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, kevät 2007).

*En käännä mitään, puhun vaan ja toistan ja näytän tarpeen mukaan kuvia tai osoitan* (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, kevät 2007).

*Meillä on sopimus oppilaiden kanssa, että emme puhu ääneen suomeksi, jotta ryhmän kieli ei oppitunnilla muutu. Oppilas voi käydä kuiskaamassa minulle suomeksi. Kauaa oppilaat eivät jaksa kuiskutella, vaan ikään kuin pakottautuvat puhumaan saamea ääneen.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 14, syksy 2006.)

*Oppilaan sanottua asiansa norjaksi käänän sen saman asian saameksi. Eli toistan saameksi, mitä oppilas on sanonut.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 10, kevät 2007.)

Opettajilla on myönteisiä kokemuksia siitä, kuinka sellaisten oppilaiden integrointi edistyy, joiden kielitaito on passiivinen:

*Oppilaat yleensä 1–2 viikon kuluessa alkavat toistella sanoja saameksi, 1–2 kuukauden kuluessa muodostamaan lauseita ja jouluun mennessä neljän kuukauden jälkeen jo puhuvat saamea.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 14, syksy 2006.)

*Näin, kuinka lapsi uskalsi hyvin ujusti sanoa numeron saameksi ja tuntui, että siitä se lähtee, kun hän hoki numeroa tarpeeksi monta kertaa saameksi tunnin aikana. Häneen tuntui leviävän*

*tietynlainen valo.* (Päiväkirjamerkinntät lastenkoulutasolta, syksy 2006.)

Aina nämä integroinnit eivät kuitenkaan suju, jolloin oppilaat tai vanhemmat turhautuvat ja saattavat vaihtaa opetuskieltä tai koulua. Vanhemmat, opettajat ja järjestelmä toimivat saamen opetuksessa portinvartijoina. Tällöin määrittyy pitkälle se, mahdollistetaanko oppilaiden saamen kielen revitalisaatio vai ei.

*Kuulin ja näin kentällä näitä tapauksia, joissa saamen kielen takaisinotto ei sujukaan helposti. Esimerkiksi joko vanhemmat tai opettajat ovat päättäneet siirtää lapsen pois saamenkielisestä opetuksesta syystä tai toisesta, yleensä koulussa menestymiseen liittyvien tekijöiden vuoksi.* (Päiväkirjamerkinntät, syksy 2006 – syksy 2007.)

Pääosin opettajat kuitenkin kertovat positiivisista tapahtumista ja siitä, että saamen kielen renessanssi on meneillään.

*Näin, että lapsen identiteetti avautui hänen uskallettuaan alkaa puhua saamea* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, kevät 2007).

## **Saamenkielinen opetus mukautuu kielikylvyksikin**

Havaintojeni mukaan saamenkielinen opetus toimii nykyään enenevässä määrin kielikylvyn tavoin. Tässä kuitenkin eri tavoin kuin mitä kielikylvyllä perinteisesti on ymmärretty. Buss ja Laurénin (1997a, 7, 12) mukaan kielikylpy on vieraan kielen oppimismalli, jossa kieli opitaan luonnollisessa käyttöympäristössä ja mielekkäissä tilanteissa yhteistyössä ympäröivän yhteisön kanssa. Saamenkielistä opetusta voidaan verrata kielikylpyyn, koska oppilaiden vaihtelevien kielellisten kotitaustojen vuoksi opetusta joudutaan mukauttamaan kielikylvyn suuntaan. Tämä on ilmiön laajuutena mielenkiintoinen seikka, joka asettaa opetukselle ja oppijoille erilaisia vaatimuksia. Saame ei kuitenkaan ole vieras kieli saamelaisille, vaan voidaan sanoa, että osalla oppilaista on passiivinen kielitaito, kun saamea ei ole puhuttu kotona aktiivisesti. Inklusion periaatteen mukaisesti saamen kieltä oppivat myös muista etnisistä ryhmistä olevat oppilaat. Norjassa



on kolmenlaisia saamelaiskouluja ja malleja saamen kielen käytössä ja opiskelussa: 1) norjankielisiä, joissa saamea opiskellaan oppiaineena, 2) saamenkielisiä sekä 3) kaksikielisiä linjoja, joissa on sekä saamenkielisiä että kaksikielisiä luokkia. Saamenkielisisissä luokissa opitaan lukemaan ja kirjoittamaan saameksi riippumatta siitä, minkä kielisiä lapset ovat kouluun tullessaan.

*Sillä ei näytä olevan merkitystä, millä kielellä lukemaan ja kirjoittamisen oppiminen tapahtuu. Havaintoni perustuvat opettajien kanssa käymiini keskusteluihin ja omiin observointeihini. (Päiväkirjamerkinnot, syyskuu 2007.)*

Myös teoria tukee havaintojani ja haastattelujen esille tuomaa informaatiota. Kirjallisuuden mukaan kielikylpy ei ole täysin ristiriidatonta. Sen jälkeen, kun on opittu lukemaan ja kirjoittamaan, taitojen siirto muihin kieliin näyttää olevan helppoa (Cummins 1984). Kuitenkin Buss ja Laurén varoittavat, että jos oppilaat yrittäisivät oppia kirjoittamaan kahta kieltä yhtä aikaa, se voisi haitata ratkaisevasti oppimisprosessia, sillä eri kielillä muodostetaan puhekielestä kirjoitettua kieltä eri tavoin. Oppilaat voisivat sekoittaa kaksi ortografista sääntöä toisiinsa. Ymmärtääkseen kielen sanoman ei tarvitse ymmärtää joka sanaa. Myöskään oppimishäiriöt eivät estä osallistumasta kielikylpyyn. (Buss & Laurén 1997a, 12, 14–15.) Eri kielten järjestelmien sekoittaminen on aineistoni perusteella vaarana, kuten aiemmin totesin, koska kuntien kieliohjelmien mukaan oppilaat aloittavat monien kielten opiskelun yhtä aikaa koulun alussa.

Oppilaan kielenoppimisprosessi on henkilökohtainen ja oppilaille on suuria vaihteluita siinä, miten ja missä ajassa he saamen oppivat. Positiivista on se, että saamen kielen revitalisaatio eli takaisinottaminen on enenevässä määrin mahdollista. Saamen kieleen kohdistuva positiivinen asenneilmasto ja saamen kielen renessanssi näkyvät siten, että assimilaation kokeneet vanhemmat laittavat lapsensa saamenkieliseen opetukseen.

*Saamenkieliseen opetukseen laittaminen tukee lasten identiteettiä. Ryhmän tasolla saamenkieliseen opetukseen sijoittaminen tukee saamen kielen revitalisaatiota eli kielen elvytystä. Ja nämä tukevat yhdessä monikulttuurista yhteisöä. (Päiväkirjamerkinnot, syyskuu 2007.)*

Kielikylpy edellyttää joitakin erityisiä didaktisia ja menetelmällisiä opetusjärjestelyjä. Opettajan tulisi käyttää oppilaskeskeisiä työtapoja ja hänen tulisi keskustella paljon jokaisen oppilaan kanssa. Kasvava kommunikointi on opetuksen olennainen tavoite. Kieliopillisten virheiden korjauksen tulisi tapahtua epäsuorasti, jotta se ei häiritsisi kommunikointia. Opettajan ei tulisi puhua koko luokalle viidennestä enempää koko ajasta. (Buss & Laurén 1997b, 22–24.) On kuitenkin tavallista, että opettajat puhuvat yksin jopa 50–60 prosenttia opetusajasta (Chaudron 1987). Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus kehittyä puhujina omassa tahdissaan. Jotkut oppilaista yrittävät toistaa sanoja ja lauseita ensimmäisinä päivinä ja viikkoina opetuksen alettua ja he yrittävät myös käyttää uutta kieltä kaikin mahdollisin tavoin. Jotkut oppilaista taas tarvitsevat enemmän aikaa kielen omaksumiseen. (Buss & Laurén 1997b, 25.)

Opettajan tulisi tiedostaa roolinsa kielen käytössä, ja hänen olisi oltava myös empaattinen ja eläytyä oppilaiden asemaan. Kieltä ei tulisi kääntää, sillä oppilaiden tulisi suunnata energiansa kielen ymmärtämiseen. Siksi heitä ei saa opettaa odottamaan käännoästä. Heistä tulisi kasvattaa aktiivisia kielen käyttäjiä, ei kääntäjiä. (Mård 1997, 29–30, 32–33.) Holistinen näkökulma on kielikylpyopetuksessa mielekästä. Oppilaiden tulisi lukea paljon ja myös ääneen. Opetus ei saisi perustua ainoastaan oppikirjoihin. Työpistetyöskentelyä tulisi suosia, samoin erilaisia oppimismateriaaleja ja leikkiä. (Heikkinen 1995, 45–49, 53.)

Kielikylpy voi hidastaa lukemaan oppimista, varsinkin jos oppilaalla on rajoittunut sanavarasto kielikylpykielessä. Oppilailla, jotka lukevat hyvin ensimmäistä kieltä, on hyvä lukutaito myös toisessa kielessä: he voivat yhdistää visuaalista, semanttista ja synteettistä tietoaan. He tekivät myös verraten vähän lukemisessa koodin purkuun liittyviä virheitä. (Geva & Clifton 1994.)

Aineistoni perusteella opettajat ottavat luokkatilanteessa heterogeenisen oppilasryhmän resurssiensa mukaan huomioon. Ilmiönä saamenkielisen opetuksen toiminen kielikylvyn tavoin ei ole uusi, mutta näyttää aineistoni valossa lisääntyneen. Koulun aloituksessa opetukseen tulisi varata resurssiä tätä varten. Siksi opetusjärjestelyitä tulisi pohtia uudelleen. Ensinnäkin saamea paremmin hallitsevat oppilaat toimivat opetuksessa luonnollisesti muiden oppilaiden kielitaidon tukena, mutta samalla heidän kielitaitoaan

tulee edelleen vahvistaa. Jos oppilaita on tarpeeksi, voisi palkata enemmän opettajia, jotta oppilaiden eriyttäminen parhaalla tavalla olisi mahdollista. Opettajilla ja koulun johtajalla on myös neuvontavelvollisuus. Kielen takaisinottaminen vaatii panostamista ja tiedostamista niin koululta, vanhemmilta, oppilailta kuin koko yhteisöltä. Heikommasta saamenkielisestä kielitaustasta tulevien oppilaiden tulisi voida vahvistaa kieltään ennen koulun alkua. Päiväkotien kielivalinnat ovat ensiarvoisen tärkeitä. Myös muiden verkostojen käyttäminen saamen kielen vahvistamiseksi on merkittävää. Kyse on perheen kielipoliittisista linjauksista, joten kielen asema ja monikielisuuden ilmiöt tulee tiedostaa.

### **Kielitaidon arvostus**

Tutkimuksessani mukana olevilla opettajilla on keinoja, joilla he testaavat koko ajan kielen oppimista. Yksi opettajista käyttää esimerkiksi seuraavanlaisia tehtäviä:

*Kehotan saameksi oppilaita piirtämään saneluni mukaan:  
– Piirrä mäen päälle sininen talo. Piirrä keskelle mäkeä sininen moottorikelkka. Piirrä punainen korppi talon ulkopuolelle.  
(Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 8, kevät 2007.)*

Haastattelujen mukaan on tavallista, että osa oppilaista osaa jo lukea kouluun tullessaan. Lukemisen oppiminen sinällään ei ole suurin ongelma, vaan se, että oppilaan saamen kielen taito on heikko:

*Osa oppilaista lukee jo kouluun alkaessaan molemmilla kielillä. On oppilaskohtainen asia. Esimerkiksi, jos perhe on tukenut lukemisen oppimisessa. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007.)*

Kouluissa on opettajien mielestä nähtävissä myönteinen asenneilmaston muutos, josta syystä saamenkielisestä opetuksesta on tullut monin paikoin suosittua:

*Asia on kääntynyt siten, että saamen kieltä osaamattomat tai sitä vielä koulun alussa heikommin osaavat ovat alkaneet tulla saamenkieliseen opetukseen. Tämä näkyy siten, että tällaiset*

*oppilaat voivat sanavarastonsa vuoksi olla etenemisessään hieman muita jäljessä.* (Haastattelu lastenkoulutusalta, opettaja 3, kevät 2007.)

Oppilasryhmän muuttuminen kielitaidoltaan heterogeenisemmäksi näkyy osittain oppilasryhmän käyttämässä kielessä:

*On merkittävää, miten muut oppilaat ottavat tällaisen oppilaan mukaan. Voi mennä kuitenkin vuosi oppia tulemaan toimeen saameksi.* (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, kevät 2007.)

Oppilasjoukko on vuosien saatossa muuttunut. Aiemmin oppilaat tulivat vahvasta kielellisestä taustasta. Nyt oppilasryhmät ovat heterogeenisempia ja oppilaiden saamen kielen taidoissa on koulun alkaessa isoja eroja, mikä johtuu saamelaisia kohdanneesta assimilaatiosta. Nyt koulussa on niiden vanhempien lapsia, jotka ovat joutuneet voimakkaimman assimilaation kohteeksi 1950-luvulta 1970-luvulle. Guttormia (1987) soveltaen 1980-luvun alussa oppilaiden kielelliset taustat olivat nykyistä homogeenisempia.

Tutkimusaineiston mukaan kielen elvyttäminen ei ole korostetusti esillä opetussuunnitelmatasolla, vaikka opetussuunnitelman näkökulma on kaksikielinen. Kielen elvyttämistä äidinkielisessä opetuksessa ei ole huomioitu opetussuunnitelmassa, vaikka sitä käytännössä tapahtuukin. Se ei myöskään ole mahdollista norjankielisessä opetuksessa saamen kielen tuntien vähyyden vuoksi. Siksi suunnitelmallista yhteistyötä tutkijoiden ja opettajien kesken olisi lisättävä opetuksen laadun parantamiseksi. Tutkijoiden tulisi myös tehdä ehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseen, koska valtakunnalliset opetussuunnitelmat eivät tue kielikylyppöoppilaita kielellisesti toisen kielen oppijoina. (Lyster 1999, 81, 89–90.)

## **7.4 Käsitteiden kehittäminen**

Saamelaiskouluissa on kautta linjan ollut ongelmana se, millä kielellä tietyt oppiaineet opetetaan ja minkä kielisiä oppimateriaalit ovat. Erään opettajan haastattelusta ilmenee, että käsitteisiin ja niiden kehittämiseen ja käyttöön tarvitsisi kiinnittää huomiota. Ennen kaikkea matematiikan opetus on voinut tapahtua norjaksi ja koulut ovat valinneet käyttöön norjankielisiä oppikirjoja.

*Olisi tarvetta käsitelyöhön. Ennen kaikkea matematiikan käsitteiden käyttö on tarpeellista. (Haastattelu keskiasteelta, opettaja 8, syksy 2007.)*

Observointiaineistoni osoittaa, että monilla kouluilla on käytössä norjankielisiä oppikirjoja saamenkielisessä opetuksessa.

*Matematiikan, luonnontiedon ja englannin oppikirjat ovat norjankielisiä usean koulun saamenkielisessä opetuksessa. Toiset koulut ovat valveutuneempia ja käyttävät saamenkielisiä oppikirjoja, jos niitä on saatavilla. Koulut käyttävät tässä tapauksessa soveltaen vaikka Suomen puolen oppikirjoja. Toiset koulut taas käyttävät mieluummin norjankielisiä oppimateriaaleja. (Päiväkirjamerkinnot syksy 2001, kevät 2007, syksy 2007.)*

Sama ilmeni myös haastatteluista. Osa opettajista kuitenkin käyttää Suomen puolen matematiikan kirjoja opetuksessa, eivätkä näe siinä olevan ongelmaa opetussuunnitelman tasolla.

*Käytän Suomen puolen matematiikan oppikirjaa opetuksessa. Sen sisällöt vastaavat opetussuunnitelmiamme sisältöjä. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, kevät 2007.)*

Vallitsevat käsitykset saamen kielen arvosta eivät kaikilta osin ole assimilaation historian vuoksi ajan tasalla. Eräästä opettajan haastattelussa ilmenee, että opetuskieleksi valitaan lastenkoulutasolla norja esimerkiksi matematiikassa tai ainakin norjankielinen oppikirja, koska saamalla ei olisi käyttöarvoa myöhemmin.

*Oppilaiden tulee pärjätä matematiikassa myöhemmin nuorisokoulutasolla norjaksi, ja siksi olemme valinneet opetuskieleksi osittain norjan ja oppikirjaksi lastenkoulutasolla norjankielisen oppikirjan (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 11, syksy 2001).*

Tämä näkökulma on ristiriitainen oppilaiden käsitekehityksen ja saamen kielen kannalta, eikä se ole myöskään yhteneväinen nykyisen monikielisyiden käsityksen kanssa.

*Olisi paremmin tultava esille monella tasolla, millainen käsitevarasto oppilailla tulisi olla. Käsitteiden kanssa tulisi tehdä enemmän töitä, se on oma kantani pitkän linjan opettajana. Tämä on ongelmallinen aihealue nähdäkseni. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)*

Niissä kouluissa, joissa saamenkieliseen opetukseen on valittu norjankielinen oppikirja ja joissa opetus myös osittain tapahtuu norjaksi, ei asiaan pysty vaikuttamaan tai sitä vastustamaan, ellei asiaa tiedosta. Päätökset ovat monesti rehtorien tekemiä aineistoni perusteella. Siksi keskustelu opetuskielystä ja oppikirjan kielestä saamenkielisessä opetuksessa tulisi nostaa esille monella tasolla. Kuitenkin nykyinen *Máhttolokten*-opetus-suunnitelma jättää päätäntävällän asiasta koulujen tasolle. Tässä olisi tiedostamistarpeita monella tasolla: opettajankoulutuksessa, koulutuspolitiikassa ja päätävissä elimissä.

*En ole voinut päättää matematiikan oppimateriaalin kielestä, koska rehtori teki päätöksen puolestamme (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001).*

Opettajat painottavat vahvan kieliympäristön tärkeyttä oppilaiden kielellisten valmiuksien tukemisessa. Koulussa pedagoginen asiantuntijuus on tärkeää, jotta oppilaiden kielellisiä valmiuksia voitaisiin tukea.

*Täällä on vahva saamenkielinen ympäristö. Lapset ovat olleet saamenkielisessä tarhassa ennen koulua. Heillä on täten aika hyvä sanavarasto ja käsitteet hallussa. Koulussa on pedagoginen asiantuntijuus, ja toisaalta tarvitsemme edelleen pedagogista tukea näissä kysymyksissä. Panostamme myös puhekieleen, jotta erilaisista kielellisistä kotitaustoista tulevat oppilaat voivat harjoitella puhumista. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 10, kevät 2007.)*

## 8 SAAMELAISOPETUKSEN KULTTUURISET ERITYISPIIRTEET

### 8.1 Koulun rituaalit

#### Rituaalien hahmottuminen

Muistan, kuinka jännitin ensimmäistä tutkimuspäivää kasvatustutkimuksen tutkimukseni käynnistyessä. Huolellisten esivalmistelujen jälkeen edessä oli todellinen koulumaailma. Jouduin menemään sisään vieraaseen maailmaan, sillä vaikka itselläni on opettajakoulutus, astuin toisten kentälle. Mietin, miten minut otetaan vastaan ja osaanko itse toimia tutkijana. Mieleissäni oli monenlaisia tunteita tunkeutumisesta toisten alueelle sekä epävarmuutta tutkijan positiosta ja taidoista. Etnografiaa tekevä tutkija on Saikkosen ja Miettisen mukaan ”koulussa välimaastossa, alueella, jolla normaalisti ei ole ketään”. Etnografisen aineiston keruuta, analyysiä ja tulkintaa luonnehditaan prosessiksi. Tutkija sitoutuu viettämään aikaa tutkittavien parissa, mikä vaatii häneltä ennakkoluulottomuutta ja kykyä sietää ennalta arvaamattomia tilanteita. Tutkija liikkuu luovuuden, herkkyyden ja spontaaniuden maastossa prosessinomaisesti ja samalla kohtaa epävarmuutta, tietämättömyyttä ja neuvottomuutta. Koulu odottaa toimijoiltaan roolia, eikä tutkija sovi siihen formaattiin. (Saikkonen & Miettinen 2005, 307, 311–312.)

Päivät kertaantuivat noudatellen seuraavaa esimerkkiä, jonka olen koonnut tavallisesta observoimastani koulupäivästä. Oppitunnit ovat 45-minuuttisia, jota ainejakaisuus hallitsee:

*Koulu alkaa 8.30. Oppilaat saapuvat ulkoa, riisuvat ulkovaatteet luokan ulkopuolella olevaan pitkään naulakkoon ja odottavat kunnes opettaja avaa avaimella luokan oven. Ensimmäisenä otetaan tuolit pulpetilta. Sitten seuraa aamurukous ja muut aamutoimet. Oppitunnilla ollaan joko oman pöydän ääressä tai ryhmätyöpöydän luona. Työskennellään joko koko luokan kesken tai yksin. Ryhmätyöpöytä on tarkoitettu yhdessä työskentelyä varten ja oma pöytä yksintyöskentelyyn.*

*Opettaja opettaa taululla. Tunnin loppuvaiheilla oppilaat pesivät kätensä, syövät eväitä ja kuuntelevat opettajan kirjasta lukemaa tarinaa. Tämän jälkeen oppilaat pesivät hampaat. (Videoaineisto ja päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Välitunnit seurasivat jokaista 45 minuutin pituista oppituntia:

*Välitunneilla oppilaat leikkivät keskenään tai seisoskelevat. Varsinkin nuoremmat oppilaat leikkivät keskenään ja pyytävät minua myös osallistumaan. Vanhemmat oppilaat seisoskelevat parin oppilaan ryhmissä sivummalla. Seuraavan oppitunnin alussa lauletaan ja kuunnellaan kirjasta luettua tarinaa. Lopuksi oppilaat työskentelevät oppikirjan parissa. Tämän jälkeen seuraa norjalaisen mallin mukainen ruokailu, jota ennen oppilaat pesivät kädet. Oppilailla on mukanaan omat eväät. Sen jälkeen oppilaat pesivät hampaat ja poistuvat välitunnille. Oppitunti seuraa toistaan. Viimeisenä on tavallinen oppitunti tai vapaata leikkiä ja kotiinlähtö. (Videoaineisto ja päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Vapaa leikki tarkoittaa leikkiä, joka ei ole ohjattua:

*Seuraava aamu alkaa ulkokellon soitolla. Oppilaat tulevat ulkoa ja riisuvat päällysvaatteet luokan oven vieressä olevaan pitkään naulakkoon. Opettaja päästää oppilaat luokahuoneeseen avaamalla lukossa olevan oven avaimella. Oppilaat nostavat luokkaan saapuessaan pulpetin päältä istuimet alas. Seuraa joka-aamuinen aamurukous. Kaikilla on kädet ristissä ja kaikki seisovat. Opettaja seisoo luokan edessä sijaitsevan pöytänsä takana. Isä meidän -rukous luetaan yhteen ääneen. Sitten suoritetaan muut alkutoimet. (Videoaineisto ja päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, ennen 1. tuntia, syksy 2001.)*

Aamun tapahtumat liittyvät koulukulttuuriin, joka viittaa perinteiseen kouluun ja sen aikataulutukseen. Tämä tapahtuma ennen oppitunnin alkua on osa koulun rituaaleja (ks. Wulf 2002). Opetuksessa on kyse myös rituaalien



välittämisestä: ne painuvat toistuessaan oppilaiden mieliin ja ne toistetaan aamu toisensa jälkeen rutiininomaisesti. Wulfin (2006) mukaan rituaalit ilmentävät parhaiten inhimillistä kommunikointia ja vuorovaikutusta. Rituaalit ovat sosiaalisia muotoja, joissa sosiaalinen toiminta ja sen ilmentymät tuottavat sääntöjä ja hierarkioita. Ne pitävät koko koulujärjestelmää kasassa nimenomaan luokkahuoneen ja oppilaan tasolla. Rituaalien merkitystä ei ole riittävästi huomioitu yhteisöjen rakenteissa. Omassa tutkimuksessani havaitsin, kuinka rituaalien merkitys koskee koulua yhteisönä. Tällöin ne oppilaat, jotka hallitsevat rituaalit parhaiten, menestyvät myös parhaiten.

Rituaalien tarkoituksena on kasvattaa lapsista työteliäitä ja sääntöjä noudattavia hyviä kansalaisia. Tarkoituksena on myös rauhoittaa luokka. Lisäksi se on merkki: tästä työpäivä alkaa. Suljettuja malleja käytännöistä edustaa se, että luokkahuoneen ovet ovat lukossa, jolloin lapset oppivat jonottamaan ja odottamaan kärsivällisesti. Jonottaminen viittaa siihen, että opettaja haluaa välttää oppilaiden aiheuttamaa turhaa meteliä koulun käytävillä. Haastattelun mukaan opettajilla on ollut tarkoitus suojata koulun omaisuutta lukitessaan luokkahuoneet:

*Koulussamme pidämme ovet lukittuina, jotta kaikki säilyisi paikallaan* (Haastattelu lastenkoulutasolta opettaja 4, syksy 2001).

Kyse on siitä, mihin oppilaat tottuvat. Jos oppilaat tottuvat siihen, että he ovat kontrolloituja eikä heihin luoteta, tai jos heiltä ei odoteta yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattamista, he eivät opi ottamaan vastuuta käyttäytymisestään. Saamelaiskasvatuksessa on keskeistä lasten itsenäisyys ja vastuunotto, ja näitä piirteitä tulisi koulutyöhön sisällyttää jo ensimmäisistä koulupäivistä lähtien. Saamelaiskulttuurin vahvistumiseksi olisi tärkeä luopua suljetuista malleista, jonottamisesta ja odottamisesta sekä pitää luokkahuoneet avoimina. Näin oppilaat totutettaisiin omaa kulttuuria tukeviin rituaaleihin.

### **Rituaalien eri muotoja**

Koulun arjessa rituaalit näkyvät erilaisissa tapahtumissa ja siirtymisissä. Kouluruokailu on yksi rituaali:

*Ruokailu alkaa. Oppilaat menevät pesemään käsiään, kun yksi oppilaista huomaa kellon asennosta ruokailuajan olevan jo meneillään. (Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Norjassa ei ole kouluruokailua, joten oppilailla on eväät mukana. Norjassa on käyty keskustelua siitä, pitäisikö koulussa tarjota lämmin ateria, mutta ainakaan toistaiseksi ei siihen ole ryhdytty. Yksi syy on se, että järjestelmä on kallis. Norjassa on kuitenkin suhtauduttu myönteisesti Suomen malliin eli siihen, että oppilaat saavat maksuttoman lämpimän aterian koulussa. Suomessa haluttiin tarjota oppimista tukeva maksuton kouluateria kaikille oppilaille, sillä se oli yksi keino saada suomalaiset lapset kansakouluun (Kilpivaara 2004). Tämä oli osa Suomen yhteiskunnan rakentamista. Kyse on siis varsin erilaisista yhteiskunnista.

Tulkitsen tutkimuksessani lukujärjestykset, pulpettien organisoimiset ja muut koulun järjestykset rituaaleiksi. Näillä rituaaleilla pidetään koko järjestelmää kasassa, ja juuri se näyttää olevan ensisijainen koulun enkultuuraatiosta erottava tekijä. Tämä prosessi alkoi jo silloin, kun saamelaiden oma uskonto joutui väistymään legitimoitun uskonnon tieltä – kristinuskon tultua saamelaiden asuinseuduille. Tällöin tapahtui peruuttamattomia menetyksiä. Tapahtumakulkua voi kutsua myös rituaalien kamppailuksi, koska saamelaisessa kulttuurissa kunnioitetaan yhteisöllisyyttä ja luontoa eri tavoin kuin 1600-luvulla muualta tulleessa kristinuskossa.

Alkujaan tarkastelin saamelaisopetusta lukujärjestyksien, luokkahuoneiden fyysisen organisoimisen ja työtapojen kautta. Kirjoitusprosessin edetessä alkoi kuitenkin vaikuttaa siltä, että kyse on suuremmasta kokonaisuudesta kuin pelkästään koulun järjestyksistä, ovien pitämisestä lukossa, opettaja-johtoisuudesta ja pulpettien erilleen järjestämisestä. Julkisivun ylläpito todellakin vaatii rituaaleja: päivä alkaa tietyllä, toistuvalla tavalla, pidetään ensimmäinen tunti, mennään välitunnille, pidetään toinen tunti, kolmas tunti ja niin edelleen.

Rituaalit voivat olla myös luokkahuoneen pieniä tapahtumia, joihin kaikki oppilaat eivät osallistu. Tämä näkyy seuraavasta luokkahuoneen toiminnan kulusta:

*Aamuisin käydään läpi seuraava tapahtuma: Luokan etuosassa on lista, johon merkitään rasti sen oppilaan nimen kohdalle, joka toimii järjestäjänä kunakin päivänä. Opettaja ja oppilaat miettivät yhdessä, mikä päivä tänään on ja millaisia aineita opiskellaan. Kaksi oppilasta osallistuu keskusteluun. Toiset oppilaista seuraavat.*

*Opettaja: Mii lea otná beaivi? Ikte leai disttat. Gii diehtá? / Mikä viikonpäivä on tänään? Eilen oli tiistai. Kuka tietää?*

*Oppilas 1: Mun./Minä.*

*Oppilas 2: Duorastat./Torstai.*

*Opettaja: Duorastat lea ihttin. Ymm-m (Oahppi 1 fitna sávka-leamin.) Ihttin lea duorastat. / Torstai on huomenna. Ymm-m (Oppilas 1 käy kuiskaamassa). Huomenna on torstai.*

*Oppilas 2: Lávvardat./Lauantai.*

*Opettaja: Lávvardat. Leago mis skuvla dalle? / Lauantai. Onko meillä silloin koulua?*

*Oppilas 1: A-a. A-a./Ei.*

*Oppilas 2: Sotnabeaivi./Sunnuntai.*

*Opettaja: Naba sotnabeaivi? Leago dis dalle skuvla? Mánodat, disttat, gaskavahkku, duorastat, bearjadat. / Entä sunnuntaina? Onko meillä silloin koulua? Maanantai, tiistai, keskiviikko, torstai, perjantai.*

*Oppilas 2: Mánnodat./Maanantai.*

*(Videoaineisto lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*

Oppilaat tekevät ilman näkyviä käskyjä joitakin toimintoja, esimerkiksi hakevat sakset kaapista. Myös aika sanelee oppilaiden käyttäytymistä: he seuraavat tarkoin, milloin on välitunnin aika. Kyse on koulun järjestyksistä, joihin oppilaat ovat sosiaalistuneet. Koulun arki on organisoitunut, ja järjestyksiä rakennetaan ja ylläpidetään monenlaisin käytännöin. Oppilaat jonottavat eri tilanteissa, pulpetit on järjestetty tietyllä tavalla ja työjärjestykset ovat tietynlaisia. (Ks. Salo 1999, 62–65, 77, 288.)

Tavallisen koulukulttuurin mallintaminen jatkuu oppitunnista toiseen:

*Tunti alkoi 8.30. Opettaja avasi luokan oven ja päästi oppilaat luokkaan. Oppilaat seisoivat pulpettiensa ääressä ja toivottivat yhteen ääneen hyvän huomenen opettajan perässä.*

*Opettaja merkitsi poissaolijat poissaolokirjaan. Opettaja kyseli oppilaiden viikonlopusta. Vaikka olin tavannut oppilaat etukäteen, kerroin vielä itsestäni. Tämän jälkeen opettaja kehotti oppilaita avaamaan kirjan sivulta 58. Oppilaat lukivat ääneen vuoron perään yhden kappaleen kirjasta. Sen jälkeen opettaja kyseli tekstin sisällöstä oppilailta. Opettajan pyynnöstä oppilaat täyttivät työkirjaa ja katsoivat samalla luku-kirjasta tekstin sisältöä. Jokainen työskenteli yksin, ja koko luokka oli hiljaa. Tämän jälkeen oli evankeliumin lukemisen vuoro. Yksi tytöistä luki tämän ääneen muiden seurattessa kirjasta. Seuraavaksi opettaja saneli tekstiä, ja oppilaat kirjoittivat. Kellon ollessa 9.15 oppilaat pakkasivat tavaransa ja poistuivat luokasta. (Videoaineisto ja päiväkirjamerkinnot nuorisokoulutasolta, uskonnon oppiaine, syksy 2001.)*

Kurin ja järjestyksen säilyttäminen ja koulujen aikataulujen seuraaminen nousevat rituaalitasolla koulun seuraamiksi järjestyksiksi. Wulfin (2008) mukaan kyse on koulukulttuurissa esiintyvistä rituaaleista.

### **Oppikirjat ja yksintyöskentely**

Englannin tunnin alussa oppilaat ottavat laukuistaan kirjat esille. Oppilaat istuvat erillään omissa pulpeteissaan. Yksi oppilaista yrittää siirtyä toisen oppilaan viereen tekemään tehtäviä, mutta ei saa opettajalta tähän lupaa, joten oppilas palaa paikalleen työskentelemään yksin. Oppilaat työskentelevät yksin ja täyttävät työkirjaa. Sitten opettaja kiinnittää oppilaiden huomion:

*”Are you ready?” Oppilaat kuuntelevat nauhaa ja seuraavat samalla uutta kappaletta kirjasta. Sen jälkeen he tekevät työkirjan tehtäviä. Jotkut oppilaista tekevät pareittain tehtäviä saaden apua toinen toisiltaan. Opettaja lukee tietosanakirjasta oppilaille aiheeseen sopivan tiedon. Tämän jälkeen opettaja tarkistaa tehtävät. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, englannin oppiaine, syksy 2001.)*

Vieraan kielen opiskelua tunnilla luonnehtii yksintyöskentely, vastoin konstruktivistista opetusmallia. Oppilaiden pyrkimystä työskennellä pareit-

tain ei yleensä tueta. Oppipoika–kisälli-toimintatapa koululuokassa sopisi saamelaiskoulun kontekstiin, sillä se on perinteisen saamelaisen kasvatuksen toimintatapa.

*Kolmannella oppitunnilla, yhteiskuntaopin tunnilla, oppilaat työskentelevät oppikirjojen parissa opetuskeskustelun jälkeen (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, yhteiskuntaoppi, syksy 2001).*

Toiminta on opetuskeskustelu–oppikirja-opetusmallin mukaista. Eriyttävät tehtävät, yhteistoiminnallisuus, opetuskeskustelut ja projektityöt ovat kuitenkin tutkijoiden mukaan lisääntyneet jossain määrin. Muutos tarkoittaa silti enemmän muun muassa erilaisten opintoprojektien, retkien, leirikoulujen ja koulun ulkopuolisten opetuksellisten tapahtumien lisääntymistä. (Klette 2004; Korkeakoski 2001, 172, 208.) Silti vaikutelmaksi tulee, että opettajien antamat tiedot, selitykset ja kysymykset ovat opetuksen ydin ja oppikirjojen tiedot ja työkirjojen tehtävät ovat oppilaiden työn perusta.

Tauon jälkeen havainnoimani koulupäivä jatkuu:

*Opetuskeskustelun aiheena on geometria. Opettaja piirtää tauluun ja opettaa aiheen. Sen jälkeen oppilaat alkavat tehdä kirjasta tehtäviä, ja opettaja kulkee luokassa neuvomassa oppilaita. Loppukertaus tehdään taululla. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, matematiikan oppiaine, syksy 2001.)*

Edellinen muoto kertaantuu tunti tunnin jälkeen:

*Kirjat otetaan jälleen esille. Ei saa puhua, vaan kaikkien on tehtävä hiljaa tehtäviä. Opettajat kulkevat luokassa neuvomassa, ja tietyillä tunneilla on läsnä kaksi opettajaa, koska oppilasmäärä on niin suuri. Opettajat ottavat tilan haltuun kulkemalla luokassa. Oppilaat tekevät itsenäisesti töitä. Yksi vaikea tehtävä opetetaan yhteisesti koko luokalle. Opettaja kehuu oppilaita tunnin lopussa, koska työskentely on sujunut hyvin. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, matematiikan oppiaine, syksy 2001.)*

Opetusta kuvaa hiljaisuus. Sama kaava toistuu tunnista ja päivästä toiseen. Edellä olevat esimerkit osoittavat, että konstrukttiivinen opetus ei ole otanut sijaa kouluissa, vaan behaviorismi on edelleen vallitseva suuntaus. Ongelma juontaa juurensa opettajien omista koulukokemuksista, opettajakoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta. Oppimisen varmistamiseksi pidetään mekaanisia toistoja tärkeinä, kunhan toistamisesta ei tule lasten mielestä tylsää ja puuduttavaa:

*Ennen norjan kielen tunnin alkua oppilaat seisovat jonossa ennen kuin pääsevät luokkaan. Tunnin alussa oppilaat seisovat ja sanovat yhteen ääneen hyvää päivää, ja opettaja kysyy, että onko unohtunut, miten tulee aloittaa tunnit, koska se ei tahtonut sujua aivan ongelmitta. Seuraa opetuskeskustelu. Keskustelun jälkeen opettaja piirtää ja kirjoittaa tauluun. Oppilaat seuraavat. Ainoastaan muutamit oppilaat vastaavat kysymyksiin. Sen jälkeen oppilaat työskentelevät oppikirjojen parissa. Opettaja kulkee neuvomassa oppilaita. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, norjan kielen oppiaine, syksy 2001.)*

Opetus jaettiin 45 minuutin sekvensseihin myös nuorisokoulutasolla, jolloin opetuskeskustelu ja oppilaan itsenäinen työskentely oppikirjan kanssa vuorottelivat. Ainekeskeisyys ja 45 minuutin tuntijako korostuivat nuorisokoulutason aineistossa. Myös nämä 45 minuutin oppitunnit seurasivat tiettyä kaavaa:

*Ensin opettaja opetti, minkä jälkeen oppilaat työskentelivät itsenäisesti lopun aikaa. Opettajat kiersivät luokassa pulpettirivien välissä ohjaamassa oppilaita. Keskustelu lopetettiin, jotta työrauha säilyisi. Oppikirjat olivat mukana jokaisella tunnilla. Tutkittuani vuosisuunnitelmia, pystyin päättelemään, että asiasisällöt ovat tärkeitä. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

*Tämän luokan työskentelyä kuvaa itsenäinen hiljainen työskentely oppikirjojen ja monisteiden parissa, tauluopetus, opetuskeskustelu ja luennointi. Tauluopetuksen aikana opettaja saattoi käyttää kalvoja ja karttaa. Opettaja ohjasi oppilaita henkilökohtaisesti kulkemalla pulpettirivien välissä ja oppi-*

*laat työskentelivät oppikirjojen parissa. Parityöskentelyä ei pääasiassa sallittu. Samat oppilaat vastasivat pääsääntöisesti koko luokan opetuksessa. Pari poikaa oli nuorisokoulutasolla aktiivisia, ja heiltä myös opettajat kyselivät enemmän juuri heidän aktiivisuuden vuoksi. Tämä näyttäisi olevan itseään ruokkiva ilmiö. Opettajat suuntasivat kysyessään katseensa näihin aktiivisiin oppilaisiin, joita näin kannustettiin vastaamaan, sillä opettaja odotti heidän vastaavan suuntaamalla katseen heihin ja kutsumalla samoja oppilaita nimeltä. (Videoaineisto nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Opettajat odottivat tiettyjen oppilaiden osaavan vastata, joten he kysyivät näiltä. Kaikkien pitäisi silti saada puhua ja kaikkia olisi siihen kannustettava. Kaikkien oppilaiden huomioiminen isossa ryhmässä on kuitenkin vaikeaa, ellei opettaja tiedosta ilmiötä. Kaikkien oppilaiden huomioiminen yksilöinä on keskeinen saamelaiskasvatuksen periaate. Hyvään ihmisyyteen kasvu ja kasvattaminen voidaan nähdä keskeisenä arvona (Aikio 2007), johon myös saamelaiskoulun tulisi pyrkiä sen kaikissa toiminnoissa.

## **Opettajan rooli**

Oppilaan rooli näyttäisi muuttuvan itsenäisempään suuntaan siirryttäessä alaluokilta yläluokille. Tämä on O97S:n idean mukainen. O97S painottaa sosiokulttuurisia näkökulmia, jolloin arvostetaan oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä sekä opettajan, vanhempien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä (Helle 2004; Lyng 2004; Rekdal 2004, 186, Säljö 1997). Oman observointiaineistoni valossa sosiokulttuurinen näkökulma näyttää jäävän vähäiseksi koulutyöskentelyssä.

Øzerkin mukaan opettajan roolin on katettava kaikki oppilaan tarvitsemat roolit. O97S:ssä opettajan rooli muuttuu lastenkoulutasolta nuorisokoulutasolle siirryttäessä. Samalla korostetaan oppilaan aktiivisuutta omassa oppimisprosessissaan. Opettajan ohjauksen tavoitteena on, että oppilas kypsy passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi tiedon prosessoriksi. Kun oppilaita ohjataan itsenäiseen ajatteluun, heille tarjotaan erilaisia näkökulmia ongelmiin ja annetaan tarvittavat välineet ja oppimateriaalit. Oppimistilanteet järjestetään niin, että oppilaat saavat paljon henkilökohtaista ohjausta, mutta heille ei kuitenkaan tarjota valmiita ratkaisuita.

Øzerkin mukaan opetuskäytänteistä voidaan päätellä opettajan tiedonkäsitys. (Øzerk 1999, 161.) Oma aineistoni osoittaa, että behaviorismin perinteeseen nojaava opetus dominoi koulussa.

Suurimmassa osassa tutkimuskouluistani opetuksen organisointi ja työtapojen käyttö mukaillee koulun perinnettä, jossa oppikirjoja käytetään paljon ja jossa opettaja johtaa opetusta:

*Opetus luokissa on vahvasti oppikirjoihin sidottua ja opettaja-johtoista* (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, keskitasolta ja nuorisokoulutasolta, syksy 2001).

Samankaltaisiin johtopäätöksiin ovat päätyneet myös Keskitalo (2003b) koulututkimuksessaan Norjan puolen saamelaiskouluissa, Grönlannissa ja Alaskassa sekä Rønning (2002) Reformi 97:n arviointitutkimuksessaan. Norjan opetussuunnitelman arviointitutkimuksessa ilmeni, että opetussuunnitelmassa L97 mainitut työtavat eivät ole vielä osa koulujen arkipäivää (Rønning 2002). Vaihtelevien työtapojen käyttö kouluissa ei siis ole ainoastaan saamelaiskoulujen ongelma (myös Lipka ym. 1998; Keskitalo 2003b).

## **Oppilaiden erojen huomiointi**

Opettajan tulisi vaihdella käytettyjä työtapoja tarpeen mukaan erityisesti siksi, että oppilasjoukot ovat heterogeenisiä. Tämä näkyy erityisesti saamenkielisissä kouluissa:

*Oppilasryhmä on kielelliseltä taustaltaan ja kielitaidoltaan heterogeeninen. Oppilaiden kielitaito on muuttunut kompleksiseksi ja heterogeeniseksi verrattuna tilanteeseen 20–30 vuotta sitten.* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 6, syksy 2001.)

*Oppilaiden kielitaustat ovat moninaisempia verrattuna aiempaan* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 15, kevät 2006).

Varsinkin ne opettajat, jotka ovat toimineet kauan saamenkielisessä koulussa painottivat oppilasryhmien heterogeenisuutta. Uudenlainen tilanne



vaikuttaa esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen. Luokka on tällöin oppimisympäristö monenlaisten kielitaustojen saamenkielisille oppilaille – saamea äidinkielenään puhuville sekä heille, joiden kielitaito on passiivinen. Jälkimmäiselle ryhmälle opetus on myös eräänlainen kielipesä kielenelvytysprosessin kautta. Oppilaiden kotien kielitaustojen erot tulivat havaintojeni mukaan esiin opetuksen alussa, kun kielitaidoltaan passiiviset oppilaat aloittavat koulun. Opetuksessa on nykyään saamenkielisiä oppilaita, kansallisvaltion kielen osaavia, kaksikielisiä sekä monikielisiä, jotka osaavat saamen ja kansallisvaltion kielen lisäksi jotain kolmatta kieltä. Tämä on suurin ero aikaisempiin vuosikymmeniin. Vielä 1970- ja 1980-luvuilla opetukseen tuli oppilaita, joiden kotikielenä oli saame. Nyt tilanne vaihtelee. Heterogeenisen oppilasryhmän syntyminen viimeisen kymmenen vuoden aikana selittyy saamen kielen elvyttämisen prosessilla.

Voimakas assimilaation historia aiheutti kielenvaihtoprosessin, ja osittain tästä syystä kouluun tulevien oppilaiden kielitaito on hyvin heterogeeninen. Kielen heikon statuksen vuoksi sekä saamelaisilla että valtaväestöllä on paljon ennakkoluuloja saamen kieltä kohtaan. Se on vaikeuttanut saamen kielen aseman parantumista. (Aikio-Puoskari 2003, 82.) Monilla aikuisilla saamelaisilla on huonoja koulukokemuksia. He eivät ole saaneet assimilaatiopolitiikan vuoksi käyttää saamea koulussa, minkä vuoksi monet heistä eivät osaa kirjoittaa ja lukea äidinkielellään.

Opettajien mukaan suunnittelussa ja opetuksessa jokainen oppilas pyritään huomioimaan yksilöllisesti, kuten haastattelu osoittaa:

*Suunnittelu tapahtuu monella tasolla: yksilötasolla ja opetus-suunnitelman tasolla. Suuntaviivana on eriytetty opetus. Kaikilla opettajilla ei ole kuitenkaan tästä samaa käsitystä kokemusteni mukaan. Itse kuitenkin otan lähtökohdaksi sen, että eriytetään oppilaskohtaisesti. Arviointikaan ei tapahdu samoista lähtökohdista, vaan jokaisen lapsen lähtötasosta arvioiden. Kaikille lapsille ei myöskään anneta samoja tehtäviä. Eli lapsille tässä eriytetyssä opetuksessa annetaan taitoihin nähden erillisiä tehtäviä. Tämä vaatii opettajalta paljon. Mielestäni oppilasryhmä on muuttunut tässä kohden heterogeeniseksi viimeisen kymmenen vuoden aikana. Eriytystä tarvitaan enemmän. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007.)*

## Oma kulttuuri ja itsesuunnittelu

Koulukohtaiset suunnitelmat ovat Norjassa koulun kehittämisen taustalla. O97S:ssa kyse olisi koulun paikallisista sovellutuksista opiskeltavista asioista sekä esimerkiksi saamelaisisällöistä ja opetusjärjestelyistä. Suunnitelmat täytyisikin toteuttaa eri lähtökohdista kuin aiemmassa käytännössä on tehty. Suunnittelun lähtökohdaksi tulisi ottaa nykyistä selvemmin oma kulttuuri ja niin sanotusta perinteisestä koulukulttuurista tulisi pyrkiä vähitellen eroon. Esimerkiksi Kanadassa paikalliset suunnitelmat näkyvät tiettyinä vuosina painotettuina asioina koulujen seinillä olevina julisteina. Sain nähdä tämän käytännön toteutuksia vieraillessani Pohjois-Kanadassa Jamies Schoolissa Iqaluitissa Nunavutin territoriossa. Siellä nämä julisteet olivat syntyneet opettajien ideariihenä, jossa oli konsultoitu vanhempia ja muita koulun resurssihenkilöitä. Tämä olisi yksi esimerkki, kuinka paikallisen tason suunnittelun voisi toteuttaa ja laittaa myös kouluun näkyville. Näin koulun työskentelystä tehtäisiin visuaalisesti näkyvää kaikille koulussa olijoille ja vierailijoille. Niin sanottujen *best practices* -esimerkkien soveltaminen muilta alkuperäiskansoilta voisi auttaa löytämään toimivia malleja saamelaiskouluun.

Oppiminen ei ole enää sellaista, että opettaja puhuu yksin ja oppilaat ottavat tietoa passiivisesti vastaan (Brinchmann & Hansen 1999, 16). Oppiminen on sosiaalinen tilanne, jossa opettajan rooli on tärkeä. Tämä ei kuitenkaan riitä: opettaja ei ole opetuksen ainoa tekijä. Nykypäivän opetus ja oppiminen ovat yhteistyötä. Perheen ja yhteiskunnan tulee olla mukana tiiviisti koulun toimissa: ”Kouluoppiminen onnistuu parhaiten silloin, kun se täydentää, systematisoi ja selittää niitä kokemuksia, mitä ihminen saa perheestä, lähiympäristöstä ja yhteiskunnasta” (10-jagi... 1997, 58). Norjassa vanhemmat ovat aktiivisesti mukana päättävissä koulutuselimissä kansallisella tasolla (European Commission 2005, 24).

Eräs opettaja kertoi haastattelussa, että kun tavoitteita suunnitellaan, sisälön ja luokkatason täytyisi olla tasapainossa. Hänen mukaansa opettajalta vaaditaan taitoja ja kokemusta, jotta hän voisi organisoida opetusta vaadittavalla tavalla. Haastateltu opettaja oli myös sitä mieltä, että vasta kokemus antaa opettajalle tarvittavia keinoja tehdä suunnitelma vaadittavalla tavalla. Opettajat toivat haastatteluissa esille sen, että opetussuunnitelma antaa opetuksen suunnitteluun heikosti tukea.

Opettajien mukaan opetussuunnitelman sanavalinnat olivat lisäksi sellaisia, että niistä ei aina selvinnyt, mitä milloinkin opetetaan. Yksi tällainen osa-alue oli esimerkiksi kielioppi. Tieto on piilossa rivien välissä ja koski erityisesti saamen ja suomen kielen opetusta. Opettajat mainitsivat, että kieltenaineissa täytyi toisten opettajien kanssa yhdessä muotoilla opetuksen punainen lanka ja keskustella siitä, miten asiat tulisi opettaa ja milloin. Esimerkiksi norjan kielen opettajan kanssa keskustelu voi auttaa, sillä opettajien kokemuksen mukaan norjan kielen opetussuunnitelma oli rakennettu paremmin opetusta tukevaksi. Tämä ongelma kertoo saamelaiskoulun vakiintumattomasta tilanteesta.

Yleisesti voidaan sanoa, että saamelaiskoulu on eräänlaisessa *Rites de passage* -liminaalivaiheessa, tilanteessa, joka on matka kohti omaa koulukäytäntöä. Sovellan tässä van Gennepin (1992) alun perin lanseeraamaa sosialisointiin liittyvää käsitettä.

*Vanhassa opetussuunnitelmassa M87:ssä oli opetettava aines määritelty paremmin. Nyt opetussuunnitelmassa lukee ainoastaan kielioppi. Opettajan täytyy itse suunnitella ja huomioida, milloin hän opettaa millaisia asioita. Siihen auttavat aikaisempi opetussuunnitelma M87 ja kokemukset. Oppikirjat määräävät myös sisältöjä. Vuosisuunnitelmat on monissa aineissa suunniteltava uudestaan joka vuosi, mikä on työlästä. Vanhat vuosisuunnitelmat eivät sinällään sovellu, koska joka vuosi oppilasryhmä on erilainen. Tämä koskee erityisesti kielten aineita. Yksi oppilaista saattaa olla täydellisesti kaksikielinen, vaikka toinen ei osaa opiskeltavaa kieltä juuri lainkaan. Painotukset voivat myös olla opetussuunnitelmissa outoja tai ristiriitaisia käytännön tilanteisiin verrattuna. Tavoitteet on ilmaistu epämääräisesti, mikä on opetussuunnitelman heikoimpia puolia. Tämä aiheuttaa ongelmia, koska esimerkiksi jatkuvuus puuttuu. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 6, syksy 2001.)*

Siten opetussuunnitelman toteutus ei ole opettajille helppoa, vaan vaatii ammattitaitoa ja kokemusta. O97S onkin erittäin vaativa opettajille, ja koska opettajien kelpoisuusvaatimuksena on alempi korkeakoulututkinto, näyttää siltä, että koulutuksen tarjoamat välineet ja kentän haasteet eivät

aina kohtaa. Lisäksi kyseisenä ajankohtana pedagogiikan määrä opettajakoulutuksen sisällössä oli vain kymmenen opintopistettä. Vuoden 2010 syksystä lähtien se nostetaan 60 pisteeseen.

Itsesuunnittelu on pakollista Norjan peruskoulussa. Tämän tulisi toteutua koulun paikallisen tason suunnittelussa, mutta myös siinä, että oppilaat itse suunnittelevat omaa oppimistaan. Hyvän oppimisen kriteeri on, että oppilaat otetaan oppimisprosessin keskipisteeseen, koska silloin myös he voivat olla mukana määrittelemässä oppimistavoitteitaan ja tehtäviään. Oppilaiden itsesuunnittelusta tein myös havaintoja:

*Esimerkkikoulussa oppilaat saavat joka viikolla työsuunnitelman, jossa näkyy viikon aihe. Oppilaat säilyttävät sen itsellään. Työsuunnitelmassa ei näy aineita, vaan siihen on merkitty, milloin oppilaat työskentelevät suunnitelmansa kanssa tai milloin he ovat esimerkiksi uimassa tai tapahtuuko kyseisellä viikolla muuta erikoista. Oppilailla on joka aineessa kaksi niin sanottuja "täytyy tehdä" -tehtävää. Oppilaiden omaan työsuunnitelmaan on merkitty tavoite ja kirjan nimi ja sivunumerot. Työsuunnitelmassa kehoitetaan myös lukemaan englannin kieltä päivittäin, mieluiten tekstikirjasta. Kotiläksyt merkitään myös suunnitelmaan. Oppilas voi itse valita, millaisia tehtäviä hän haluaa tehdä ja mitä kotiläksyjä tarkalleen ottaen, ja merkitsee ne sitten suunnitelmaansa. Ohjeena on, että oppilaan tulee tehdä kotiläksyjä vähintään 30 minuuttia päivittäin. Jos oppilas ei ehdi koulussa tehdä "täytyy tehdä" -töitä, niitä pitää jatkaa kotona. Lopuksi oppilas merkitsee, mitä hän on tehnyt ja onko hän tehnyt valinnaistehtävät. Työsuunnitelman toisella sivulla on valinnaistehtäviä, jossa on esimerkiksi tutkimistehtäviä, päiväkirjan kirjoittamista ja tietojen etsintää. (Päiväkirjamerkinnot keskitasolta, syksy 2001.)*

Tämän mallin mukaan oppilaan oppimisprosessi on keskeinen asia:

*Myös yläluokalla on käytössä viikoittainen työsuunnitelma, johon jokaisen oppiaineen yhteyteen on merkitty suoritettava tehtävä. Jokaisessa oppiaineessa on merkittynä oppikirjan sivumäärä. Viikkosuunnitelmassa joissakin aineissa määrite-*

*tään myös tavoite. Työskentelytapaa ei ole merkitty suunnitelmaan. Suunnitelman yläreunassa on perinteinen lukujärjestys, ja sen lopussa on tietoja, jotka liittyvät viikon organisointiin. Viikkosuunnitelma on ainejakoinen. (Päiväkirjamerkinnot nuorisokoulutasolta, syksy 2001.)*

Suunnitelmassa korostuu oppikirjanmukainen eteneminen, jolloin sivumäärät on merkitty työsuunnitelmaan. Suunnitelmallinen oman toiminnan ohjaaminen lisääntyy hitaasti myöhempien kouluvuosien aikana (Vauras & Silvén 1985, 66), kuten esimerkeistä voi huomata.

Vaikka esimerkkiluokissa itsesuunnittelu on mukana koulutyöskentelyssä, se ei ole kuitenkaan näkyvää, koska koulutyöskentely on havaintojeni mukaan opettajajohtoista. Itsesuunnittelu ei onnistu siirtämään oppilasta koululuokassa oppimisprosessinsa keskiöön, kuuntelijasta toimijaksi. Sen luonnollisena jatkumona ei myöskään ole itsearviointia eikä oppilaiden oman tason mukaista portfoliotyöskentelyä.

Observoimassani lastenkoulutason koulussa ei ole itsesuunnittelua. Tämä johtuu osittain siitä, että pienillä, vasta koulun aloittaneilta oppilailta oletetaan puuttuvan selväpiirteinen ja realistinen käsitys oppimisesta ja itsestään oppijana (Vauras & Silvén 1985, 63). Oppiminen hahmotetaan usein kokonaisvaltaisena ja eriytymättömänä. Oppilaita tulisikin ohjata vähitellen itsearviointiin. Silti esimerkiksi portfoliotyöskentelyä voisi olla jo pienillä koululaisilla.

Kuten Darnell & Hoem (1996, 272) toteavat, koulusta on tullut yhteiskunnan omistama ”tehdas”, jonka tarkoituksena on tuottaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia palvelemaan jälkiteollista yhteiskuntaa. Syy tähän on se, että koulu on suunniteltu toimimaan urbaanissa yhteiskunnassa. Voidaankin kysyä, säilyttääkö länsimainen koulumalli kestävästi saamelaiskulttuuria. Kirkness (2003, 51) kehottaa kehittämään kriittisesti alkuperäiskansojen koulutusta, jotta emme toistaisi historiaa omien käsiemme kautta. Oppiainejako ja perinteinen luokkaopetus ovat yhteydessä tehdasajatuksen koulusta, eli ne tukevat koulun tehdasmaisuutta ja siten myös yhteiskunnan koululle asettamia tavoitteita.

## 8.2 Opetuksen onnistuminen ja kehittäminen

### Opetussuunnitelma

PISA-tutkimukset (Programme for International Student Assessment) kiinnittävät entistä enemmän huomiota koulujen oppimistuloksiin ja siihen, miten oppilaat menestyvät eri maiden kouluissa. Norjassa koulun tila ja opetus ovat nousseet ajankohtaisen keskustelun kohteeksi erityisesti PISA-tutkimuksen johdosta (esim. Hedemann 2010, 5). Norjan oppilaat eivät ole menestyneet kansainvälisissä oppimistulosvertailuissa (esim. Kjærnsli ym. 2007). Myös reformien onnistumista on pohdittu norjalaisessa koulupolitiikassa ja todettu, ettei norjalainen koulu ole onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla kansainvälisten koulusaavutusvertailujen valossa oppilaiden tietojen, analyttisen kyvyn ja työskentelyhalukkuuden kehittämisessä (esim. Telhaug 2005, 175). Kritiikki on ollut paikallaan sitä taustaa vasten, että oppilaiden oppimistulokset eivät ole vastanneet odotuksia. Koulun kulttuurisia epäkohtia puolestaan osoittavat myös tutkimukset, joiden mukaan oppilaiden oppimistulokset ovat suhteellisen heikkoja (Järvensivu & Paksuniemi 1997; Kokkonen 2005; Ogbu 2003). Syitä heikkoihin oppimistuloksiin voi etsiä monelta suunnalta. Heikot oppimistulokset voivat olla eräs merkki siitä, että koulu järjestelmänä ei pysty täysin vastaamaan siihen kohdistuviin odotuksiin. Opetus, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristöt voidaan myös ottaa tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi. Ne mainitaan huomioon otettavina seikkoina koulutuksen OECD-indikaattoreissa (OECD 2007, 15).

Opetussuunnitelma luo puitteet laadukkaaseen opetuksen organisointiin. Monilla opettajilla on pitkä kokemus erilaisten reformien ajoilta. Kun kysyin, mitä muutosta on tapahtunut aiempaan opetussuunnitelmaan M87 verrattuna, opettajat kertoivat tiimityöskentelystä johtuvan yhteistyön lisääntyneen:

*Muutos M87:stä opetussuunnitelma O97S:ään on vaikuttanut luokkatyöskentelyyn, koska uudessa suunnitelmassa painotetaan työtapoja. Opettajien välinen yhteistyö on myös muuttunut, koska nyt on enemmän aikaa yhteistyöhön. Luulimme, että seuraisi suurempiakin muutoksia, mutta niin ei kuitenkaan käynyt, koska ainesisällöt eivät ole muuttuneet paljonkaan. Käytännössä muita muutoksia ei ole heidän*

*mukaansa tapahtunut kovin paljoa. Koulu on teoreettisempi, jos katsoo aineiden opetussuunnitelmia. Valinnaisaineissa on enemmän teoreettisia aineita, ja esteettisiä aineita vähemmän.*  
(Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)

Norja on niiden pilottimaiden joukossa, joissa on kehitetty tukiverkostoa ja koulutusta uusille opettajille. Opettajat työskentelevät opettajatiimeissä vähintään kerran viikossa. Opettajiimien sisältöinä ovat esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttaminen sekä suunnittelu ja työtavat kuten lukeminen. (European Commission 2005, 18, 227, 230.)

Eräs opettaja totesi:

*Emme kiinnitä tarpeeksi huomiota opetuksen tavoitteisiin*  
(Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007).

Myös Kirsti Kletten (2003) tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että opetuksessa kiinnitetään eniten huomiota siihen, miten asiat tehdään. Itse opetuksen tavoitteeseen ja sisältöön ei kiinnitetä huomiota. (Klette 2003, 54–55.) Tällöin opetuksesta voi tulla teknistä ilman sisältöä, ja itse oppiminen kärsii.

O97S:stä ero *Máhttolokten*-suunnitelmaan ilmenee siten, että tavoitteet on merkitty opetussuunnitelman perusteisiin selkeämmin kuin aikaisemmin:

*Mitä oppilaan tulee oppia, mitä tällä viikolla ja sitä seuraa arviointi. Tämä muutos toi Máhttolokten-suunnitelman lähemmäksi Suomen suunnitelmaa. Máhttolokten-opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman keskeinen sisältö on lyhennetty Oppimisjulistukseen (Oahppoplakáhta). Tämä voi olla toimivakin ratkaisu. Työtavoista päättää kukin koulu itse.*  
(Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007.)

Joidenkin koulujen yhteistyö Suomen puolen koulujen kanssa on tiivistä, ja näin koulujärjestelmien vertailu on tuttua. Myös suomalaisia opettajia on useissa kouluissa lukuisia (Anti 2009; Kemi 2009).

Opetuksen painopistealueet *Máhttolokten*-opetussuunnitelmassa kirjattiin *Oahppoplákahtii* (Oppimisjulistukseen). Saamelaiskoulun näkökulmasta sisältö jää kulttuurisensitiivisyydeltään ohueksi. Saamelaissisältö on tiivistetty ensimmäiseen lauseeseen:

*...láhčit dili nu ahte oahppit ja fidnooahppit ožžot kvalitehtalaččat buori oahpahusa mas vuodđun lea sámegiella, sámi kultuvra ja servodateallin. / Varmistaa, että kaikki oppilaat ja ammattiin kouluttautuvat saavat laadukasta opetusta, jonka perustana on saamen kieli, saamelaiskulttuuri ja yhteiskuntaelämä. (Utdanningsdirektoratet 2006).*

Tämä kohta perustuu YK:n 1948 ihmisoikeusjulistukseen, ILO nr. 169 alkuperäiskansasopimukseen, YK:n lastenoikeuksien sopimukseen artikla 30, Perustuslakiin §110a, Opetuslakiin 1–2 ja kap. 6, ja opetussuunnitelman yleiseen osaan (Utdanningsdirektoratet 2006).

Eräs opettajista painotti, että muutos aika sopeutua uuteen reformiin oli pari vuotta:

*Olen jo sopeutunut uuteen opetussuunnitelmaan. Tuli aika paljon muutoksia. Ne pitää vaan sopeuttaa käytännön koulu-työhön. Tämä tuo lisätyötä reformin muutoksen jälkeisinä ensimmäisinä vuosina. Suurin muutos on mielestäni ollut se, että jokainen oppilas otetaan yksilönä ja arvostellaan yksilönä. Kaikki oppilaat eivät siten seuraa samaa polkua. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007.)*

*Máhttolokten*-opetussuunnitelman tavoitteet eivät kuitenkaan ole edelleenkään tarpeeksi tarkkoja, vaikka parannusta on tapahtunut O97S-opetussuunnitelmaan verrattuna. Tässä haastattelun mukaan olisi parannettavaa:

*Opetussuunnitelma painottaa taitojen kehittämistä. Kokeet ovat tavoitteita mittaavia. Tavoitteet eivät kuitenkaan ole tarpeeksi selviä. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007.)*



Opetuksessa oli haastateltavan mukaan tärkeintä tulevaisuuteen tähtääminen:

*Meidän tulee ottaa opetuksen pohjaksi arkipäivä ja ottaa sieltä esimerkit opetukseen. Miten täytyy tehdä. Tämä auttaa oppilaita tulevaisuudessa.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)

Norjan koulutuspolitiikan keskeinen ongelma on se, että politiikka määrittelee erään opettajan mielestä koulun toimintaperiaatteet liiankin pitkälle.

*Politiikka tuntuu olevan tärkeintä koulutuksessa, ei pedagogiikka. Poliittikka vaikuttaa ajan kanssa kouluun ja koulu on kyseisen politiikan tulosta.* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, syksy 2007.)

Samaan johtopäätökseen tulee Telhaug tutkimuksessaan Norjan koulun opetussuunnitelmareformeista. Koulu nähdään Norjassa ajan ilmiönä. (Telhaug 2005.) Ajan muutos ja ilmiöt ja myös yhteiskunnalliset painotukset näkyvät koulussa.

Nopeat reformit näyttävät myös aineistoni perusteella aiheuttavan tietynlaista hämmennystä. Maltillisempi lähestyminen koulujen opetussuunnitelmiin helpottaisi reformien suunnittelua ja toteutusta saamelaiskoulu-kontekstissa. Liian kova muutosvauhti ei onnistu, koska kehitettävää on niin paljon. Opetussuunnitelmat ovat myös sisällöltään kovin yksityiskohtaisia ja ajavat tiettyä ideologiaa. Esimerkiksi O97S painotti kokonaisvaltaista oppilaskuvaa, mutta sen jälkeinen opetussuunnitelma, Kvalitetsreform, painottaa taitojen kehittämistä. On vaarana, että painotetaan yhtä asiaa kerrallaan, jolloin kokonaisuus kärsii. O97S:n suurin virhe lienee se, että työtapojen määrittäminen opetussuunnitelman tasolla toteutettiin liian pikkutarkasti, jolloin opettajien autonomia opetusjärjestelyissä hävisi. Jos opetusalan ammattilaisiin ei luoteta eikä heille jätetä vapaampia käsiä toteuttaa opetusta, se luo järjestelmään epävakautta ja epävarmuutta. Opettajien työtä raamittaa lisäksi kokonaistyöaika. Koska opetussuunnitelma on sisällöltään vaativa ja koska tiimityöskentely vie paljon aikaa, opettajat kaatuvat taakkansa alle. He eivät hallitse enää kokonaisuutta. Siten O97S:n ideologinen tavoite kokonaisvaltaisesta oppilaasta epäonnistui.

Vaikka muutos O97S:stä *Máhttolokten*-suunnitelmaan onkin lisännyt päätäntävaltaa paikallistasolle, koulun kulttuuri on edelleen normatiivinen. Siitä irtipääseminen on oma prosessinsa. Tarkastelin tutkimukseeni kuuluvien yhteistyökoulujen ja luokkien vuosi- ja viikkosuunnitelmia. Normatiivisuus ilmeni päiväkirjaan tekemiäni havaintojen mukaan monella tavoin:

*Koulun normatiivisuus näkyy valtakunnan tason opetussuunnitelmissa, vuosisuunnitelmissa ja viikkosuunnitelmissa. Opettajien puhe myös tukee tätä, sillä he ovat hyvin tietoisia siitä, mitä opetussuunnitelmassa lukee. Havaintojeni perusteella he suunnittelevat opetuksen opetussuunnitelman ja oppikirjojen mukaan. Vuosisuunnitelmiin on merkitty kirjojen aihealueet ja viikkosuunnitelmiin oppikirjoista sivut. Tavoitteet ja työtavat eivät näy yhtä hyvin. (Päiväkirjamerkinnät, syksy 2001.)*

*Máhttolokten*-opetussuunnitelma saa opettajilta osakseen kritiikkiä, vaikka se onkin kohentunut O97S:ään verrattuna. Se on jäänyt edelleen ympärööräksi tavoitteissaan:

*Máhttolokten-opetussuunnitelmassa peruseriaatteena on, että lapsen tulee oppia kieltä. Tämä periaate paljastaa, millainen opetussuunnitelma on. Liian ympäröörä. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 9, syksy 2007.)*

Oppikirjat ovat usein opettajalle opetussuunnitelman toteuttamisen lähtökohta (Syväoja 2004, 81). Suunnittelu onkin yhteydessä oppikirjojen käyttöön:

*Vuosisuunnitelma laaditaan O97S perusteella. Ja vuosisuunnitelman mukaan tehdään taas viikkosuunnitelmat. Vuosisuunnitelmasta tarkistetaan, mitä kullakin viikolla tehdään. O97S on työskentelyn peruste. (Haastattelu nuorisokouluasteelta, opettaja 7, syksy 2001.)*

*Oppikirjoista tulevat suunnitelmien sisällöt vuosisuunnitelmista tekemiäni havaintojen perusteella (Päiväkirjamerkinnät, syksy 2001.)*

Opetussuunnitelmaa sovelletaan useiden eri vaiheiden kautta paikalliselle tasolle. Opettajat tuovat esille paikallisen suunnittelemisen työläyden, erityisesti viikkosuunnitelmien laatimisen:

*Viikkosuunnitelmien teko on taakka. Normatiivinen OPS on taakka. Opettajat jopa nääntyvät työtaakan alle. Tästä on merkkeinä sairauspoissaolot ja kollegoiden palaute. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 3, kevät 2007.)*

Saamelaiskoulun tilanne saamelaiskouluna ei ole aivan selvä. Siihen on liittynyt esimerkiksi huoli saamelaiskoulun asemasta. Erään haastateltavan mukaan tiedotusta saamelaiskoulusta pitäisi edelleen lisätä, mikä voisi ratkaista joitakin ongelmia, joita saamelaiskoulu kohtaa.

*Pitäisi tiedottaa enemmän ja näin nostaa uteliaisuutta ja kiinnostusta saamelaiskoulutukseen liittyviin kysymyksiin (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syyskuu 2007).*

Saamelaisopettajien tilanne saamelaisopettajina, toteuttamassa saamelaiskoulun opetusta ei näytä aineistoni perusteella olevan aivan ongelmaton. Työehtosopimukset vaikuttavat heidän työhönsä saamelaisopettajina. Haastatteluissa tuli esille rooliristiriidan paine. Valtakunnan tasolla oleva ohjaus vaikuttaa paikallistasoon. Työ näyttää olevan ammattiliiton ja työnantajan sopimukseen sopeutumista.

*Opettajien tulisi olla edelleen ohjaajia, vaikka vastuuaineita lisättiin. Tämä aiheuttaa heidän mukaansa ajanpuutetta. Kyseessä on illuusio, jossa opetusta raamittavat monet esille tulleet asiat. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syyskuu 2001.)*

*Opettajat eivät saa tarpeeksi resursseja, jotta saamelaisopetuksen mukanaan tuoman lisähaasteen olisi mahdollista kattaa (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syyskuu 2001).*

Opettajat totesivat haastatteluissa, että opetussuunnitelma ei tue heikkoja oppilaita. Tulkitseen tämän siten, että opetussuunnitelma tasapäästää liikaa opetusta. Ongelma ei johdu pelkästään opetussuunnitelmasta, mutta

opettajat kertovat opetussuunnitelman integroinnin tavoitteen tekevän opetusjärjestelyistä vaativia:

*Opetussuunnitelman tavoitteena on integroida opetukseen kaikenlaiset oppilaat* (Haastattelu lastenkouluasteelta, opettaja 9, kevät 2007).

Opetussuunnitelma O97S:n taustalla on pyrkimys yhdistää menneisyyden ja tulevaisuuden opetussuunnitelmamalli. Menneisyyden opetussuunnitelmamallia kuvaa esimerkiksi oppiainejakoisuus. Tulevaisuuden opetussuunnitelmaa kuvaavat oppiaineiden välille rakennetut yhteydet. (Young 2001, 28–29.) O97S pyrkii tulevaisuuden opetussuunnitelmamalliin määrittämällä tarkasti opetussuunnitelman säännösoosassa, millaisia työtapoja käytetään esimerkiksi nimeämällä teema- ja projektiopetuksen pakollisiksi työtavoiksi. Aineiden sisällöllisen tarkkuuden taustalla on ajatus muun muassa siitä, että norjalaislasten on opittava tasa-arvoisesti samat asiat riippumatta siitä, missä päin maata he asuvat. O97S:n opetussuunnitelmamalli on kuitenkin suljettu: tarkat aineiden opetussuunnitelmat jättävät opettajille vähän liikkumatilaa. Pakollisten työtapojen näkymättömyys aineiden opetussuunnitelmissa ei toimi, jos resursseja suunnitteluun ei ole. Tällöin liu'utaan toteuttamaan ainoastaan ainekohtaisten suunnitelmien vaatimuksia. Lisäksi opettajille voi valtakunnallisten kokeiden vuoksi syntyä paineita tiedollisten tavoitteiden saavuttamisesta. Bergsvik, Grimsæth ja Nordvik (2005) korostavat, että opettajankoulutuksen tulisi myös uudistua ja ennakoita tulevilta opettajilta vaadittavat ominaisuudet.

## **Työtavat**

Koulujen vastuulla on opetussuunnitelman toteuttaminen. Koulun täytyy mahdollistaa työtapojen ja opetusorganisoinnin paikallinen soveltaminen (10-jagi... 1997, 6–7). Tutkimukseni mukaan suurin osa opettajista on sitä mieltä, että koulu on onnistunut työtapojen uudistamisessa kohtuullisesti. Opettajista 26 prosenttia oli sitä mieltä, että koulu on onnistunut työtapojen uudistamisessa aika hyvin. Melko suuri osa heistä (36 prosenttia) totesi koulun onnistuneen tyydyttävästi. (Liitetaulukko 9)

Opettajista suurin osa (31 prosenttia) ei osannut sanoa, oliko saamelaisopetussuunnitelma muuttanut opetusta. Opettajista 25 prosenttia oli sitä

mieltä, että saamelaisopetussuunnitelma oli muuttanut opetusta aika paljon. Jos liitetaulukon 10 paljon- ja aika paljon -kategoria yhdistetään, voidaan tulkita että opetus on itse asiassa opettajien mielestä muuttunut paljon: opettajista 40 prosenttia on tätä mieltä.

Siitä huolimatta, että työtavoista keskusteltiin haastatteluissa, en saanut kaikkia opettajia refleктоimaan omia pedagogisia käytänteitään kovinkaan paljon. En saanut heitä kertomaan myöskään sitä, mitä he henkilökohtaisesti ajattelevat työkäytänteidensä kehittämistä.

*Tällä tutkimuksella siihen ei olisi ollut mahdollisuuttakaan, vaan olisi pitänyt tehdä opettajan ajattelua tutkivaa tutkimusta. Tämä tutkimus keskittyy opetussuunnitelman toteutumiseen, joka eroaa edellisestä, ja jossa aineiston keruumenetelmät poikkeavat opettajan ajattelua tutkivista tutkimuksista. En myöskään voinut syventyä saamelaisasiäntöjen tutkimiseen, koska tutkimuksen luonteen vuoksi jouduin keräämään monenlaisia aineistoja eri näkökulmista. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Haastattelusta ilmenee, että opettajilla on ajatuksia, kuinka parantaa työtavojen käyttöä.

*Voitaisiin läpäistä kokeiluita ja esimerkiksi läpiviedä teemaopetuksella koko vuosi. Työpajatyöskentelyä olisi myös hyvä kokeilla. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Perinteisellä luokkaopetuksella pyritään saamaan kuria luokkaan. Opettajien haastattelun mukaan he opettavat perinteisellä opettajajohtoisella tavalla halutessaan rauhoittaa luokan. Opettajat kertoivat työskentelevänsä myös projektien parissa ja teettävänsä ryhmätöitä, mutta observointiajallani oli työskentely eri tavalla levottomuuden vuoksi. Ymmärrän tämän siten, että tietäessään saapumisestani opettajat halusivat rauhoittaa luokkien opetuksen. Se osoittaa, että opettajat pitivät rauhallista työskentelyilmapiiriä ja opettajajohtoisuutta hyveenä. Oppilaiden tulee oppia odottamaan:

*Sinun ei pitänyt ottaa tuota tässä välissä, sanoo opettaja*  
(Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, kevät 2007).

Haastatteluisissa ilmeni, että opettajilla ei ollut valmiuksia teema- ja projektiopetuksen järjestämiseen. Haugin (2004b) mukaan opettajilla ei ole tarpeellista taitoa käyttää oppilaskeskeisiä työtapoja. Norjassa käytäntö opetussuunnitelmien lanseerauksen yhteydessä on ollut sellainen, että opetussuunnitelmat on otettu käyttöön nopealla aikataululla, jolloin järjestelmiä ei ole ehditty mukauttaa uusien opetussuunnitelmien mukaisesti. Tämä on johtanut muun muassa siihen, että koulutusta on järjestetty heikonlaisesti. Arvioni mukaan tämä johtuu osittain siitä, että on kyse erilaisesta valtion lain käyttöön liittyvästä traditiosta. Kun Suomessa mukautetaan järjestelmä ennen käyttöönottoa, niin Norjassa se otetaan ensin käyttöön ja vasta sitten mukautetaan systeemi.

Oppilaan opetus on vaihtelevaa ja siihen sisältyy Sugruen (1997) mukaan ristiriitaisuuksia, jotka johtuvat kontekstista ja opettajasta itsestään. Opettajat ja oppilaat tulkitsevat ja sovittavat opetussuunnitelmaa omaan kontekstiinsa (Åhlberg 1992, 157). Vaikka oppilaan opetus osin onnistuisi, siinä on myös ongelmia. Erilaiset työtavat auttavat oppilaita saamaan uusia näkökulmia. Samalla he motivoituvat sekä saavat tehtäviä, jotka aktiivisen työskentelyn ja itsenäisen ponnistelun kautta parantavat osaamista ja kohottavat itsetuntoa. Opettajien mielestä opetussuunnitelma voi olla pelkkää sananhelinää, jolla ei ole juurikaan tekemistä arkipäivän opetustyön kanssa (Svingby 1979). Tämä on opetussuunnitelmiin liittyvä ongelma (Haug 2004b), joka käytännössä hidastaa opetussuunnitelman ajatusten toteutumista koulutyössä.

Aineistossani ilmeni, että opettajilla on erilaisia käsityksiä työtavoista ja he käyttävät myös opetussuunnitelmasta poikkeavia työtapojen sovelluksia. Kun on totuttu opettamaan tietyllä tavalla, tapoja on vaikea muuttaa. Sen lisäksi ainejakoon perustuva opetus sekä oppilaskeskeisen oppimateriaalin ja toisaalta oppikirjojen puuttuminen voivat vaikuttaa siihen, että työtavat ja opetuskäytänteet eivät muutu, koska saamelaisopetusta vaivaa vieläkin oppimateriaalin puute eräissä oppiaineissa. Opettajien täytyisi myös arvioida kriittisemmin oppimisenäkemystään. Ei ole opettajan asia yksin määrätä ja päättää, miten opetus organisoidaan, vaan se pitäisi ensin suunnitella kunnan ja koulun tasolla (myös Keskitalo 2003a). Sen lisäksi

johtajuuteen ja koulukulttuurin muuttamiseen olisi kiinnitettävä nykyistä enemmän huomiota (Schein 1987). Opettajilla on tahtoa ja taitoja tehdä asioita (Hirvonen 2003b, 115), mutta järjestelmä ei ole valmis. Koulun ja kunnan päättäjiä olisi koulutettava, jotta heiltä tulisi tarpeellinen tuki kouluille, sillä konteksti ja raamit vaikuttavat todella paljon opettajien haastatteluiden perusteella. Saamelaiskoulun järjestelmän kehittäminen kokonaisuudessaan onkin ongelmallinen ja pitkäkestoinen projekti.

Olellainen väylä muutokseen on opettajakoulutus, jossa opiskelijat tutustuvat uusiin opetusnäkökulmiin ja saavat kokeilla uusia työtapoja. Koska kyse on saamelaiskoulusta, tämän tutkimuksen tulos on, että saamelaisia kasvatustutkimusmenetelmiä tulisi käyttää enemmän, koska se lisää oppilaiden koulumotivaatiota. Koulujen ja kuntien on saatettava paikalliset suunnitelmat ajan tasalle, jotta opettajat saavat pohjan työskennellä opetussuunnitelman vaatimalla tavalla (Keskitalo 2003a).

Tutkimuskouluissa projekti- ja teematyöskentely tapahtui erikseen järjestettävillä teemaviikoilla, jotka olivat irrallaan muusta opetuksesta. Muuten opetus keskittyi kirjoihin ja luokkahuoneisiin. Näyttää siltä, että koulukulttuurin muutoksen nykytilanne on sellainen, että joidenkin saamelaiskoulujen ulkoisessa organisoinnissa on tapahtumassa pientä muutosta. Suurimmassa osassa kouluista toimitaan silti vanhojen kaavojen mukaan. Ero ala- ja yläluokkien välillä oli dramaattinen: aineiden integrointi tapahtui summittaisesti. Koulun muuttamisen mahdollisuus olisi teema- ja projektityöskentelyissä niiden holistisuuden vuoksi. Työtapojen käyttö on kontekstiin sidottua. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, millaisia ovat oppilaat, koulurakennus, rehtori sekä opettajien mielipiteet. Opetusta määrittävä konteksti vaikuttaa aineistoni perusteella opettajan toimimiseen: esimerkiksi opettaja ei voi toimia kovin itsenäisesti.

Opetussuunnitelmasta on pitkä matka tavalliseen arkipäivään (ks. Goodlad ym. 1979). Yleinen osa, sääntöjen osa ja eri oppiaineiden opetussuunnitelmat eivät ole yhteneväisiä, kuten myös haastatteluissa ilmeni. Opetussuunnitelma myös määrittää paljon tavoitteita, mutta tämä ei ole heijastunut työtapoihin. Haastattelussa eräs opettaja kertoi, että:

*Koulun opetus ei ole muuttunut paljonkaan, vaan ennemmin opettajien välinen yhteistyö (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001).*

O97S:n tekstissä on ristiriita pakollisissa työtavoissa ja etenemisvaatimuksissa. Samalla kun työtavoissa painotetaan avoimempaa oppimisen organisoimista, aineiden opetussuunnitelmat ovat intensiivisiä ja tarkkoja. Tämä vaikeuttaa sitä opetuksen organisoimista, jota O97S:n tiedonkäsitys vaatisi.

### **Saamelaisisällöt**

Øzerkin (1999) mielestä saamelaisopetussuunnitelmassa ei ole kovin hyvin onnistuttu yhdistämään yleistä valtiollista näkökulmaa ja saamelaisisältöjä. Toteutuksessa on puolia, joihin keskusjohtoinen mutta paikkakuntajohtoiseen opetussuunnitelma-ajatteluun pyrkivä saamelaisopetussuunnitelma ei täysin pysty vastaamaan. Tämä johtuu O97S:n sisäänrakennetusta ristiriidasta. Ongelmaksi muodostuu lisäksi esimerkiksi opetussuunnitelma-ajattelun implementointi paikallisella tasolla. Opetussuunnitelmien lanseerausongelmat kertovat poliittisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa saamelaiskoulut toimivat. Kulttuurirelatiivinen näkökulma voidaan ymmärtää etnisyyttä heikentäväksi lähtökohdaksi kontekstinsa vuoksi (Stordal 1996). Tällöin käytännön koulutyössä saamelaisuutta ei pidetä tärkeänä.

*Suunnitelma on näkemyksemme mukaan hyvä. Teemme suunnitelmallisesti monia asioita saamelaiskulttuuriin liittyen omien resurssiemme mukaan, juuri opetussuunnitelman vaatimusten vuoksi. Saamelaiskulttuurin vajaa tuntemus vaikeuttaa opetussuunnitelmaan liittyviä toimia. Meidän pitäisi käyttää vapaa-aikamme tutustuen asioihin itsenäisesti. Sen vuoksi emme seuraa tarkasti siltikään O97S:n saamelaisisältöjä. (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettajat 1 ja 2, syksy 2001.)*

*Huomioitteni perusteella suunnitelmallisuus saamelaiskulttuuriin liittyen liittyi teemaviikkoihin. Muutoin opetus järjestettiin perinteisesti, koulukulttuurille ominaisella tavalla. (Päiväkirjamerkinnot lastenkoulutasolta, syksy 2001.)*



Bergland on haastatellut opettajia, koulun johtajia ja poliitikkoja siitä, millainen saamelaiskoulun pitäisi olla. Tutkimuksen mukaan heillä on monenlaisia mielipiteitä siitä, millainen saamelaiskoulu on ja millaisen sen tulevaisuudessa olisi oltava. Saamelaiskoulu herättää voimakkaita tunteita ja mielipiteitä niin saamelaisissa kuin muissa intressiryhmissä, kuten esimerkiksi O97S:n implementoinnin vaikeus saamelaiskoulun käynnistämävaiheessa osoitti. Berglandin tutkimuksen mukaan jotkut ajattelevat ideaalikoulun olevan saamelaisella maalikerroksella sivelty ja muistuttavan nykyperuskoulua siten, että norjalaiskoulu olisi mukautettu saamelaisyhteiskuntaan. Toisilla taas on asiaan pragmaattisempi näkökulma, ja he uskovat tulevaisuuden saamelaiskoulun jatkavan sitä toteutusmallia, jota O97S on seurannut. Koulu ei voi toimia 20–30 vuotta yhteiskunnan kehityksestä jäljessä. (Bergland 2001, 3–4.) Tämä on myös yleisesti nykykoulun ilmiö (Haug 2004a; Sahlberg 1998/1997). Saamelaiskoulun olennainen ongelma on Berglandin (2001, 4–5) mukaan lisäksi se, ettei se ole juurikaan yhteistyössä yhteiskunnan kanssa, kuten koulun yleensä oletetaan olevan. Tämä johtuu kansallisvaltion ja saamelaisyhteiskunnan vääristä voimasuhteista, jotka ilmenevät sekä makro- että mikrotasolla. Täten ei ole kyse pelkästään neljästä yhteiskuntatasosta, paikallisesta, saamelaisesta, kansallisesta ja globaalista tasosta, vaan myös näiden tasojen yhteydestä toisiinsa. Olisi myös pohdittava, kuinka makro- ja mikrotaso voivat ottaa huomioon saamelaisen yhteiskunnan erityistarpeet ja erityislaatuisuuden tasa-arvoisessa suhteessa kansallisvaltioihin. (Bergland 2001, 4–5.)

Saamelaisopetussuunnitelma O97S:ää seurasi *Kunnskapsreformen/Máhttolokten*, joka otettiin käyttöön 2007. Jälleen saamelaiskoulu koh-tasi erinäisiä saamelaisopetussuunnitelman implementointivaikeuksia. Saamenkielinen opetussuunnitelma valmistui vasta sen jälkeen, kun se oli jo astunut voimaan. *Máhttolokten*-opetussuunnitelman painovuosi on 2008. Myös saamenkielisten oppikirjojen puute on aiheuttanut ongelmia kouluille (Guttorm 2007; Skapalen 2008). Tämä osoittaa, että saamelaiskoulu ei ole tasa-arvoinen muun valtakunnallisen koulujärjestelmän kanssa.

### **Opettajien täydennyskoulutus**

Eräs opettaja tuo esille, että he olivat saaneet vain vähän teema- ja projekti-työskentelyn käyttöön liittyvää koulutusta.

*Koulutusta olisi pitänyt tarjota ennen opetussuunnitelman lanseerausta* (Haastattelu nuorisokoulutasolta, opettaja 7, syksy 2001).

Opettajien tyytyväisyyttä työpaikkaansa voidaan entisestään parantaa sillä, että opettajat saavat mahdollisuuden jatkokoulutukseen ja sen kautta työn kehittämiseen. Rehtorin rooli koulun kehittämisessä on myös tärkeä.

*Rehtorin tulisi olla opettajien tukena* (Haastattelu keskitasolta, opettaja 8, syksy 2007).

Eräät rehtorit ovat tiedostavampia kuin toiset, kuten haastateltava toteaa:

*Jos rehtori ei ole pedagogisesti tiedostava, niin koulussa ei tapahdu niin paljon on kokemukseni* (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 10, kevät 2007).

Opettajien mainitsemat seikat eivät kuitenkaan selitä yksin työtapojen käyttöönoton onnistumista kouluissa. Esimerkiksi kehittämisprosesseja on ollut meneillään tietyissä kunnissa (Bergland 2001, 43–72) ja useissa kouluissa (esim. Aikio 1997; Bergland 2001; Hirvonen 2003c, 33; Sara 1987, 15–37). Eräät kunnat ja koulut ovat olleet tiedostavampia koulun kehittämisissä kuin toiset. Kaikki opettajat eivät ole tyytyväisiä opetussuunnitelman implementointiin. Kurssitusta ei myöskään ole ollut tarpeeksi. Koska koulut eivät kaikissa tapauksissa sijaitse kurssipaikkojen lähellä, eivätkä koulutkaan kurssita usein taloudellisiin syihin vedoten, opettajat kaipaisivat täydennyskoulutusta myös opetussuunnitelmaan liittyen. Kuitenkin saman koulun opettajat antoivat erilaista tietoa, ja osa kertoi saavansa tukea työlleen ja pääsevänsä kursseille. Yleisvaikutelmaksi tulee kuitenkin, että saamelaiskulttuuriin liittyvä kurssitus puuttui tai sitä ei priorisoitu. Muunlaisille kursseille sitä vastoin oli mahdollista lähteä. Valtakunnan tasolla ei ole ollut opetussuunnitelman menetelmiin liittyviä kursseja, tai tarjonta on ollut satunnaista ja paikkakunta-kohtaista. Jotkut korkeakouluista ovat tarjonneet kursseja, mutta on selvää, että niihin osallistuneet opettajat ovat jo muutenkin avoimia uusille menetelmille. Kun opettajat palaavat kursseilta, he saattavat kohdata vastustusta työpaikalla. On tärkeää, että jokainen koulu saisi koulukohtaista kurssitusta, johon osallistuisi koko koulun organisaatio. (Brinchmann-Hansen 1999, 21.) Näin tieto leviää ja

siitä tulee koko koulun omaisuutta, jolloin voidaan yhdessä implementoida uudet ideat.

### **Koulukohtainen suunnittelu**

Suunnittelu on yksi tärkeä koulun kehittämisen keino. Seurasin observointiaikoina myös muutamia opettajainkokouksia koulupäivän päätteeksi. Esimerkin kokouksessa oli tarkoituksena laatia koululle paikallista opetussuunnitelmaa. Työssä oli hieman myöhästetty, koska oltiin jo syyskuussa ja suunnitelma oli yhä tekeillä. Lisäksi opetussuunnitelman lanseerauksesta oli kulunut jo useita vuosia. Keskitalon (2003a) Reformi 97:n tutkimus oli saanut useat koulut valmistamaan paikallisia suunnitelmia siinä vaiheessa, kun hän kouluilta näitä pyysi.

*Opettajat laativat koulun toimintasuunnitelmaa norjaksi. Kysytyäni asiaa myöhemmin luokanopettajalta hän kommentoi, etteivät he itse asiassa ole opettajien kanssa keskustelleet suunnitelmia koskevasta kielivalinnastaan. Hän arveli syyksi norjan kielen käyttöön kirjoitettaessa koulun suunnitelmia sen, että he käyttävät ideapohjana muiden koulujen norjankielisiä suunnitelmia. (Päiväkirjamerkinnot suunnittelukokouksesta, syksy 2001.)*

Tätä esimerkkiä tutkaillessani pohdin samalla, mihin koulujen paikalliset suunnitelmat pohjautuvat. Koulujen näyttää olevan vaikea ymmärtää paikallisen opetussuunnitelman tarkoitus ja perustaa se saamelaiskoulujen arvopohjalle. Suunnitelman kieli kertoo saamen kielen vähäisestä arvostuksesta, eli valtakunnan valtakieli voittaa. Herääkin kysymys: kenelle suunnitelma kirjoitetaan? Sen tulisi olla myös vanhempia ja oppilaita varten, eikä vaan byrokraattinen osoitus siitä, että koulu on suorittanut siltä vaaditun tehtävän. Ymmärrys siitä, mikä on suunnittelun merkitys ja vastuu siitä eivät tunnu olevan selviä.

Yllä oleva esimerkki herättää kyseenalaistamaan koulun johtajuuden merkityksen. Pedagogisen johtajuuden merkitystä ei ole ymmärretty riittävän laajasti (Nivala 2002). Sahlberg (2004, 516) kirjoittaa, että hyvin menestyville kouluille ominaisia piirteitä ovat johtajuus, oppimisen, opiskelun

ja opettamisen korostaminen sekä jokaista osapuolta koskevat korkeat odotukset.

### **Hyvän koulun tunnuspiirteitä**

Haug (2004a, 255) toteaa Reformi 97:n tutkimusten perusteella tehdystä yleiskatsauksesta ilmenevän, että eri koulujen välillä on paljon variaatiota. Teacher Quality Report luettelee osaavan koulun tunnusmerkeiksi koulun visioiden ja arvojen, opetuksen ja oppimisen organisoinnin, koulun hallinnon, koulun toimintapolitiikan, johtamisen, henkilöstön koulutuksen, yhteydet lähiympäristöön ja yhteiskuntaan sekä koulun kulttuurin, hengen ja eetoksen. Opetuksen laatu on riippuvainen koulussa vallitsevista arvoista, visioista ja uskomuksista, oppimisesta ja opettajuudesta. Koulun työ tulee organisoida siten, että tärkeintä ovat opetus ja oppiminen. Koulukohtaiset mallit voivat vaihdella, mutta koulun on painotettava oppimisen tärkeyttä. Opettajien tulee vakuuttaa oppilaat siitä, että jokainen voi pärjätä hyvin. Koulun hallinto tulee rakentaa siten, että henkilöstön roolit ja kommunikointistrategiat tukevat tavoitteeksi asetettua oppimista. Koululla pitää olla toimiva tiimityöskentely. Myös aika- ja talousresurssit tulee jakaa ja uusien opettajien valinta tehdä tiimityöskentelyä silmällä pitäen. Koulujen pitää etsiä toimintapolitiikassaan malleja, joilla voidaan tehdä priorisointeja sekä suunnitella, toteuttaa ja arvioida koulun kehittämistä. Lisäksi niiden pitää etsiä prosessinomaisesti pitkäjänteisesti yhteisiä ratkaisuja, joilla voidaan tukea kaikkien opettajien johtamista. Hierarkkisen johtamisen sijaan käyttöön otetaan laajempi johtamisen käsitys, johon kaikki opettajat voisivat osallistua. Johtamisen jakaminen on selvin muutos entisiin toimintatapoihin verraten. Koulut ovat laatineet sisäisiä malleja, joilla tuetaan henkilökunnan asiantuntemuksen laajentamista. Ei keskitytä ainoastaan oppimateriaalien ja työtapojen kehittelyyn, vaan mallit etenevät pidemmälle. Malleihin liittyvät yhteistoimintaa tukevat struktuurit, joilla voimistetaan opettajien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Ulkopuolisia konsultteja käytetään apuna koulun kehittämisessä ja arvioinnissa. Lisäksi koulut valmistautuvat kohtaamaan opetukseen liittyviä ongelmia. (Teacher Quality Report 1993.)

Hyvät koulut ovat avoimia ympäröivälle yhteiskunnalle ja sen tarpeille; ne saavat sieltä toimintaansa ohjaavia arvoja. Koulut tukevat opettajien osallistumista yhteiskunnallisiin toimintoihin ja yrittävät rakentaa yhteistyötä

koulun ulkopuolisille organisaatioille. Koulut tukevat oppilaita ja opettajia elinikäiseen oppimiseen, riskien ottoon ja opetuskokeiluihin. Koulun ulkopuolisia intressiryhmiä halutaan sosiaalistaa koulun kulttuuriin. (Teacher Quality Report 1993.) Kaikkien tasojen olisikin muututtava. Tavoitteena on edistää koulukulttuuria prosessinomaisesti.

Edellä mainitut asiat toimivat haastattelu- ja kyselylomakeaineistoni perusteella vaihtelevasti. Jokaisella koululla on eräitä tehokkaan koulun tunnusmerkistöön liittyviä erityispiirteitä. Mielestäni työn tulisi lähteä perusteellisesta arvokeskustelusta, jonka täytyy jatkaa prosessinomaisesti ja jonka perusteella kouluille tehdään toimintasuunnitelmat.

### **Didaktinen näkökulma**

Saamelaisopetussuunnitelma nostaa keskeisiksi uusia asioita opetuksen käytännön organisoinnissa ja didaktisessa ajattelussa. Opetussuunnitelman didaktisen ajattelun taustalla on ”Didaktinen timantti”, jossa kaikki oppimiseen liittyvät asiat pyritään ottamaan huomioon jo sitä suunniteltaessa (Bjørnsrud 2004). Opetus ja oppiminen käsitetään kokonaisuutena, niin että opetuksessa otetaan didaktisesti huomioon suunnittelu, toteutus ja arviointi (Hiim & Hippe 1997). Didaktinen lähtökohta rajoittaa saamelaiskoulua, koska se rajaa ajattelua liiaksi kansallisvaltion tarpeilla, joiden tarkoituksena on kouluttaa ahkeria kansalaisia. Taloudellinen ja hallinnollinen järjestelmä ja sääntely haastavat perinteisen norjalaisen peruskoulun tasa-arvoon perustuvaa perinteistä pohjaa (Birkeland 2008, 35–36). Tällainen kehitys näyttää muuttavan opetussuunnitelmadokumentin aineenhallintadokumentista ja tulosarvioinnin kehykseksi (Sivesind & Bachmann 2008, 64).

On ilmeistä, että perinteinen didaktinen ajattelu ei toimi saamelaiskoulu-kontekstissa. Tavoitekysymykset ovat didaktiikassa huomionarvoisia, mutta niillä on vaarana jäädä näkymättömiin, opetusprosessin muihin aineksiin sisältyvinä elementteinä (Kansanen 1973, 288). Ohjelmoitu opetus, standardoitujen koulusaavutustestien laatiminen ja opetuksen systemaattinen suunnittelu nousevat rekonstruktionismin vaikutuksesta opetuksen suunnittelun kulmakiviksi. Työtavoissa rekonstruktionistinen lähestymistapa näkyy selkeimmin audiolingvaalisessa, audiovisuaalisessa ja erilaisissa toiminnallisissa menetelmissä (Clark 1987, 23–32). Rekonstruktionismin tuottama opetusteknologinen malli ei kuitenkaan joka suhteessa poikkea

aikaisemmasta opetuskäytännöstä. Joiltakin osin se kytkeytyy klassisen humanismin didaktiseen perinteeseen, sillä molempien arvojärjestelmien taustalla on käsitys tiedon pysyvyydestä.

### 8.3 Oppilaiden näkemyksiä opetuksen organisoimisesta

Oppilaat ovat kiinnostuneita pääsääntöisesti muista asioista kuin opetuksesta (Berthelsen ym. 1990, 32). Tähän liittyvät populaarikulttuuri, nuorisokulttuuri, kaverit ja sosiaalistuminen. Koulussa täytyykin muuttaa radikaalisti opetuskäytänteitä, jos halutaan, että oppilaista tulee itsenäisiä, vastuullisia, luovia, yhteistyökykyisiä, asemansa yhteiskunnassa ymmärättäviä ja päätöksen tekoon pystyviä. Strukturoidut opetusmallit eivät ole osoittautuneet toimiviksi. Sen sijaan tarvitaan menetelmiä, joissa oppilaat vastaavat omasta oppimisestaan ja joissa heidän ei tarvitse pelätä tekevänsä virheitä. Sellaisessa opetuksessa oppilaiden omat käsitykset ja ongelmanratkaisukyky ovat suhteessa heidän omaan todellisuuteensa. (Berthelsen ym. 1990, 32.) Tutkimus nuorten koulukokemuksista viestii uudentyypin oppimisen puolesta, erityisesti tarpeesta kehittää neuvottelukulttuuria ja sosiaalista oppimista (Laine 2000).

Nuorisokoulutason oppilaat kirjoittivat sivun pituisen kirjoitelman tyyppillisestä kouluviikostaan. Tekstin tarkoitus oli saada oppilaiden näkemys kouluviikon järjestämisestä ja samalla vahvistusta omaan, observoinnilla tuottamaani tietoon ja opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin. Oppilaiden tekstit vahvistivat ja täydensivät kuvaa siitä, että opetus järjestetään perinteisesti – se on edelleen ainejakoinen, ja tunnit on jaettu 45-minuuttisiksi.

Oppilaiden teksteissä tuli esille se, kuinka monta tuntia kunakin päivänä on:

*Har 3 dager med 6 timer. 1 dag med syv timer og 1 dag med 5 timer. Kommer på skolen og begynner å jobbe. Ser på tavleundervisning og har friminutt. / Kolmena päivänä meillä on kuusi tuntia. Yhtenä päivänä seitsemän tuntia ja toisena päivänä viisi tuntia. Tulemme kouluun, alamme työskennellä. Seuraamme tauluopetusta ja sitten on välitunti. (Oppilaan teksti A, 2001.)*

Oppilaat nimesivät teksteissään erilaisia opetuksen organisointitapoja, joilla he oppivat parhaiten ja joista he pitivät. Oppilaiden teksteistä ilmeni myös, että työtavat vaihtelivat. Käytettiin tauluopetusta, itsenäistä työskentelyä, projektityöskentelyä ja ryhmätyötä:

*Jeg lærer best: selstendig jobbing. Jeg liker mest: tavleundervisning. / Opin parhaiten itsenäisesti työskentelmällä. Pidän eniten tauluopetuksesta. (Oppilaan teksti B, 2001.)*

*Alle måttene: tavleundervisning, prosjekt, selstendig arbeid / Kaikilla tavoilla: tauluopetuksen kautta, projektin kautta, itsenäisesti. (Oppilaan teksti C, 2001.)*

*Jeg liker best å arbeide i grupper og prosjektarbeid. Jeg liker ikke så godt å arbeide alene egentlig, helst med noen andre. Da kan du forstå ting bedre. Det er mye lettere. / Pidän eniten ryhmätyöstä ja projektityöskentelystä. En pidä yksintyöskentelystä kovin paljoa, mieluiten opiskelen toisten kanssa. Silloin ymmärrän asiat paremmin. Se on helpompaa. (Oppilaan teksti D, 2001.)*

*Jeg liker ikke i gruppe- og prosjektarbeid. / En pidä ryhmäenkä projektityöskentelystä. (Oppilaan teksti E, 2001.)*

*Synes man lærer mye med prosjekt arbeid. Da er det moro, og man får lære noe samtidig. / Mielestäni projektityöskentelyllä oppii paljon. Se on hauskaa, ja saa oppia myös jotakin samalla. (Oppilaan teksti F, 2001.)*

Oppilaiden ajatukset koulusta liittyivät töiden määrään ja asioiden vaikeustasoon. Näyttää siltä, että se, mistä pitää, on henkilökohtainen ominaisuus. Henkilökohtaiset mieltymykset tulivat silmännähtävästi esille myös opetustilanteissa. Kaikki oppilaat eivät ajatelleet samalla tavoin, eivätkä myöskään pidä samoista asioista:

*Jeg liker ikke 7 timer dagen. / En pidä seitsemän tunnin päivistä. (Oppilaan teksti G, 2001.)*

Deweyn (1997/1938) ajatuksia soveltaen koulun tulisi olla osa nykyhetken elämää, eikä ainoastaan tulevaisuutta varten (Øzerk 1999, 211). Edelleen on tiedossa vaikeuksia, jos oppilaiden tausta ja koulu eivät ole tasapainoisessa suhteessa keskenään. Jos oppilaat kokevat, ettei heidän taustaansa arvosteta koulussa, heidän omanarvontunteensa ja identiteettinsä voivat heikentyä. Myös opettajien taustan pitäisi olla sellainen, että he pystyvät ottamaan huomioon oppilaiden kulttuurisen taustan. (Darnell & Hoëm 1996, 271.) Koulujen haasteena onkin mukautua tarpeisiin nähden eli toimia kulttuurisensitiivisesti. Hirvonen (2003b, 144–150) on arvostellut saamelaiskouluja siitä, että osa niistä jatkaa norjalaistamista. Niin näyttää myös tämän tutkimusaineiston perusteella käyvän. Esimerkiksi vaikka useat oppilaista ovat etniseltä taustaltaan saamelaisia, he opiskelevat norjankielisessä koulussa usein perheen arvojen vuoksi. Norjankieliset oppimateriaalit myös norjalaistavat saamenkielisiä oppilaita.

Nystad on tutkinut syventävien opintojen tutkielmassaan nuoria miehiä, jotka eivät ole kouluttautuneet peruskoulun jälkeen. Hän kirjoittaa perinteen ja modernin kohtaamisesta, josta seuraa arvoristiriita saamelaisten arvojen omaksumisessa. Koulussa tapahtuu muodollista sosialisatiota, ja koulun ja kodin erilaiset odotukset saavat aikaan arvoristiriidan, jolla on vaikutusta sosialisatioprosessiin. (Nystad 2003.) Hoëm taas (1978) on kehittänyt mallin, joka selventää kodin ja koulun välistä ristiriitaa. Tässä mallissa arvot ovat keskeisiä. Eniten ongelmia voi aiheuttaa kiinnostus- ja arvoristiriita vanhempien ja koulun välillä (Darnell & Hoëm 1996, 278). Nystad (2003, 138) on kehitellyt edelleen mallin, jossa avataan epäformaalien sosialisatiion suhdetta kouluun.

Saamelaiskouluista on kirjoitettu, etteivät ne aina vastaa oppilaiden tarpeisiin. Kyseisessä tutkimuksessa saamelaispoikien koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen nousi merkittäväksi ongelmaksi erityisesti yläasteella. Sillä ajanjaksolla, josta tutkimusaineisto on peräisin, ei ollut mahdollista opiskella saameksi yläasteella. (Järvensivu & Paksuniemi 1997.) Koska tilanne on muuttunut sen jälkeen, olisi uuden aineiston kerääminen tärkeää.

Lillemyr ja Søbstad vertailivat sukupuolten eroja sosiaalisen itseymmärryksen teorian keinoin useissa etnisissä ryhmissä. Saamelaispojat olivat samaan aikaan kiinnostuneita vapaasta oppimisesta ja ohjatusta oppimisesta. (Lillemyr & Søbstad 2004.) Esimerkiksi oppilaiden omakohtaisen



itsenäisen työskentelyn ja yhteistyössä tapahtuvan opiskelun täytyy olla tasapainossa, sillä muutoin oppiminen tapahtuu liian yksin tai ei tarpeeksi yksin (Bruner 1999, 92). Sarason on selvittänyt koulukulttuurin muuttamista. Yrityksistä huolimatta koulun muuttamisessa on pääsääntöisesti epäonnistuttu, mikä on johtanut koulun kriisiin. (Sarason 1996.)

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, ettei saamelaiskoulutus tavoita poikia (Järvensivu & Paksuniemi 1997; Lillemyr & Søbstad 2004; Nystad 2003). Samalla, kun pojat ovat kiinnostuneita vapaasta oppimisesta, he ovat kiinnostuneita myös ohjatusta oppimisesta (Lillemyr & Søbstad 2004). Oman tutkimusaineistoni perusteella voidaan päätellä, että oppilaat jätetään luokkahuoneissa yksin. Oppilaat haluavat käyttää muitakin työtapoja kuin ainoastaan pulpetissa istumista ja työkirjojen täyttöä, mutta he eivät pääse ympäristöstään tuttuun vuorovaikutukseen luokan aikuisten kanssa. Tämä on selvä ristiriita koulun ja oppilaiden tavallisen arkipäivän välillä.

Saamelaisen lastenkasvatuksen asettautuminen länsimaiselta pohjalta rakentuvaan koululaitokseen on ongelmallista. Jo pelkästään luonnonolot ovat sellaiset, etteivät tavalliset pedagogiset ohjelmat istu arktisten alueiden kouluihin. Myös demokraattinen rakenne ja väestön suhde asettavat erityisvaatimuksia esimerkiksi siksi, että alkuperäiskansat on assimiloitu valtakuntien. (Darnell & Hoëm 1996, 31–36, 47.) Myös alkuperäiskansojen asema vaihtelee usein siten, että voimatekijät eivät ole yhteiskunnassa ja sen päätöksentekojärjestelmissä tasapainossa niin, että alkuperäiskansoilla olisi omissa asioissaan valtaa kovinkaan paljon.

Lasten kasvatusta saamelaisessa kulttuurissa tapahtunut tavallisen arjen ohessa, kun taas läntisessä koulumaailmassa on korostettu individualismia (Darnell & Hoëm 1996, 22). Jávo (2003) kehottaa yhteiskuntaa pohtimaan individualismi–kollektiivisuus–käsitteiden merkitystä kasvatustutkimusten yhteydessä saamelaiskasvatuksen kollektiivisen sisällön vuoksi. Balto analysoi saamelaisen perinteisen lastenkasvatustavan tarkoitettavan työn ja leikin kautta oppimista. Balton mukaan saamelaiskasvatusta kuvaa erityisesti epäsuora kasvatusta. Hänen mukaansa saamelaislapset oppivat ikään kuin huomaamattaan ottamaan vastuuta tekemisistään ja olemisestaan yhdessä perheen ja ympäröivän verkoston kanssa. Erilaisten lähestymistapojen, kuten narraamisen, *nárrideapmi*, tarkoituksena on lisätä lasten kestävyttä ja sensitiivisyyttä ihmisten välisessä kommunikaatiossa

ja samalla opettaa tiettyjä rooleja. Muita epäsuoria kasvatustapoja ovat esimerkiksi lapsen huomion kiinnittäminen epämieluisissa tilanteissa muihin asioihin ja kolmannessa persoonassa puhuttelu. Lasten kasvatukseen liittyy myös tarinankerronta, jolla siirretään lapsille kulttuurista tietoa. (Balto 1997a, 41–47, 95–116.)

Perheissä ilmenevillä kasvatuseroilla on merkitystä saamelaiskoulun toiminnassa. Koulun tulee ymmärtää monikulttuurisuuden ilmiö monella tasolla. On huomattava, että perheillä on erilaisia tapoja. Lisäksi perheet edustavat monia etnisiä ryhmiä. Väitöskirjatutkimuksen mukaan saamelaisvanhemmat ovat norjalaisvanhempia sallivampia lasten kasvatuksessa. Tällä voi olla vaikutusta saamelaiskoulun sosiaaliseen ilmapiiriin ja oppilaiden toimintaan. Kotona totutut käyttäytymismallit voivat joutua koulussa törmäyskurssille. Muun muassa läheisempi suhde aikuisiin sekä oma-aloitteisuus ruokailussa ja nukkumisessa ovat tavallisempia saamelaisperheissä kuin norjalaisperheissä. Tutkimus osoittaa, että saamelaislapsia kannustetaan olemaan vapaampia ja itsenäisempiä kuin norjalaislapsia. Lisäksi saamelaisvanhemmat kertoivat käyttävänsä epäsuoraa kontrollointia enemmän, mutta eivät suvainneet lapsen aggression ilmenemistä kiukutteluna ja pahantuulisuutena. Myöskään kateellisuuden osoittaminen ei ollut sallittua saamelaisperheissä. (Javo, Rønning & Heyerdahl 2004.)

Feodoroff (2005) esittää, että saamelaisnuoret ovat modernin ja perinteen leikkauspisteessä, johon liittyy saamelaisen yhteiskunnan hajaantumisen seurauksena tullut kulttuurin menettäminen. Tämä on yksi syy, joka murskaa saamelaista yhteiskuntaa juuri nuorien ja lasten kautta sen lisäksi, että historiallinen tausta on assimilaation värittämä. *Ung i Nord* -raportti kertoo esimerkkejä saamelaiskoulun kulttuuritörmäyksistä: sen mukaan Pohjois-Norjan lukioikäisillä nuorilla on usein käyttäytymisongelmia koulussa. Raportin mukaan 15–22-vuotiaat saamelaisnuoret ovat koulusta poissa enemmän kuin norjalaisnuoret ja ottavat yhteen useammin opettajan kanssa. Saamelaispojilla on useammin käyttäytymisongelmia kuin tytöillä, kun taas tytöt ovat enemmän ilmoittamatta poissa koulusta. Lukioikäiset saamelaisnuoret, joiden äidinkieli on saame, tekevät enemmän läksyjä kuin muut nuoret. Tytöt tekevät läksyjä 30 prosenttia ahkerammin kuin pojat. Norjalaisnuoret viihtyvät saamelaisnuoria paremmin koulussa. Lisäksi raportissa ilmenee, etteivät saamelaisvanhemmat tue lastensa koulunkäyntiä yhtä paljon kuin norjalaisvanhemmat. Tätä ei kuitenkaan

selitetty vanhempien etnisellä taustalla, vaan saamelaisvanhempien koulutustaustalla, joka on lyhyempi kuin tutkimukseen osallistuneiden norjalaisvanhempien koulutustausta. (Kvernmo 2003, 20, 41.) Nuorten vaihteleva koulutusmotivaatio voi oppilaiden taustan lisäksi olla yksi selitys koulussa menestymisen eroihin eri etnisissä ryhmissä (ks. Järvensivu & Paksuniemi 1997; Nystad 2003). Lisäksi niihin vaikuttavat monikulttuurisen koulun valmiudet toimia kulttuurisensitiivisyyttä vaativassa kontekstissa.

## **9 KOKOAVA TARKASTELU KOULU- KULTTUURIN JA SAAMELAIS- KULTTUURIN KOHTAAMISESTA**

### **9.1 Sosialisatio ja enkulturaatio**

Tutkimukseni jälkimmäisessä osassa pohdin koulun sosialisatian ja saamelaiskulttuurin enkulturaation välistä suhdetta. Hall (2003, 85) on määritellyt kulttuurin yhteisten merkitysten järjestelmiksi, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen maailmasta selvää. Kulttuurit joutuvat helposti törmäyskurssille (Hannerz 2003) – kuten koulukulttuuri on joutunut saamelaiskulttuurin kanssa. Kulttuurit eivät tarjoa jäsenilleen valmista toimintamallia, vaan ne on ymmärrettävä prosessinomaisina (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 28–29). Tämä tarkoittaa myös sitä, että kulttuuri ei tule synnynnäisenä ominaisuutena, vaan muotoutuu monin tavoin kokemuksen ja interaktion seurauksena (Kvernmo & Stordal 1991, 76). Vaikka koulu on toiminut saamelaisten parissa pitkään, jo vuosisatoja, heillä ei ole omaa koulukulttuuria, joka olisi hahmottunut omista lähtökohdista ja perustuisi omille arvoille. Näin on käynyt siitä huolimatta, että saamelaisilla on olemassa oma oppimis- ja opetuskulttuuri.

Saamelaisilla ei ole myöskään omaa omista lähtökohdista muovautunutta ja omaan ajattelutapaan pohjautuvaa kouluhistoriaa. Koulu onkin saamelaisyhteiskunnalle ulkopuolisten tuoma vieras käsite ja instituutio (Sara 1987, 8), vaikka sen historiallinen läsnäolo on kestänyt pitkään. Oman saamelaisopetuksen lyhyt perinne valtakysymyksen ohella aiheuttaa sen, että kaikilla tasoilla on vajavuuksia. Näitä vajavuuksia ovat muun muassa jatkuva pätevien opettajien sekä saamenkielisen ja kulttuurisensitiivisen oppimateriaalin puute. Tilanne on saamenkielisen opettajakoulutuksen ja oppimateriaalituotannon vuoksi kuitenkin vähitellen parantunut. Koska saamelaisilla ei ole laajasti toteutunutta itsemääräämisoikeutta, koulua ei päästä kehittämään omista lähtökohdista. Kyse on lisäksi myös koulukulttuurista, joka ei sellaisenaan sovi saamelaisten tarpeisiin.

Kouluun kohdistuvaa kritiikkiä onkin saamelaisyhteyksissä esitetty yhteentörmäyksen näkökulmasta (Hoëm 1978; Høgmo 1989). Tutkimuksessani on kyse kulttuuristen koodien ja oppimiskulttuurien yhteentörmäyksistä, ja siksi on tärkeä pohtia, mitkä tekijät voivat toimia välittävinä tekijöinä ja voisivatko ne yhdistää erilaisia oppimiskulttuureja. Saran (2003, 123) mukaan syynä koulun saamelaiskulttuurista vieraantumiseen on se, että aikaisemmin koulun ei ole tarvinnut tiedostaa ja välittää, kuinka järjestää kulttuurisesti sensitiivistä opetusta. Niinpä nämä ovat koululle uusia asioita, koska sillä on oma opetus- ja osaamisperinne, jonka historia on hyvin länsimainen. Nyt kuitenkin ollaan eri tilanteessa, kun Norjassa on oma saamelaisopetussuunnitelma.

Tutkimukseni lähtökohta oli opetuksen organisoinnin tutkiminen. Tutkimusaineistoni kuitenkin osoitti, että koulukulttuuri ja saamelaiskulttuuri eivät kohtaa. Asia ei kuitenkaan ole aivan näin yksinkertainen: Kuokkanen (2007a) kirjoittaa kulttuurisista konflikteista ja sen kritiikistä. Hänen mukaansa ei voida puhua ainoastaan kulttuurien törmäyksistä, koska aina on kyse myös valtakäsymyksistä. Tässä tapauksessa on kyse saamelaisien koulutuksen puutteellisesta itsemääräämisoikeudesta. Ideaalitalanne olisi, jos koulun opetus pohjautuisi ympäröivän yhteiskunnan arvoihin (ks. Hollins 2008).

Kulttuuria siirretään kasvatusta ja koulutusprosessissa. Oppiminen voi olla formaalia, perinteisesti koulussa tapahtuvaa oppimista, tai informaalista, koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (Goetz & LeCompte 1984: 21; Judén-Tupakka 2000a, 2003). Juuri formaalin ja informaalisen oppimisen kohtaaminen on tutkimuksessani keskeisessä asemassa. Onkin paikallaan tarkastella saamelaista tila- ja paikkakäsitystä (Hoëm 1995, 51–53) sekä aika- ja tietokäsitystä (Helander & Kailo 1999, 233, 235). Välittävät rakenteet ovat tässä yhteydessä keskeisiä, ja niiden tehtävä on lieventää kulttuurista konfliktia (Nurmi & Kontiainen 1995, 68).

Saamelainen tilakäsitys ei ole neliöihin sidottu, vaan pikemminkin pyöreä (Fjellström 1985, 230–260). Tutkimuksessani sovellan saamelaista paikkakäsitystä siten, että koulu täytyisi ymmärtää laajempaan kuin luokkahuoneeseen sidottuna oppimisena. Oppilaiden tarvitsemaa tietoa on myös koulun seinien ulkopuolella. Esimerkkinä voidaan mainita saamelaisien perinteinen asuinmuoto, kammi. Kammin sisäistä organisaatiota

(Fjellström 1985, 235) voi soveltaa saamelaiskouluun: koska kammissa oli useita osioita, joissa suoritettiin eri henkilöiden vastuulla olleita tehtäviä. Luokkahuoneeseen sovellettuna se voisi tarkoittaa esimerkiksi pysäkkiopetusjärjestelyjä. Luokka jaettaisiin eri työtehtäviä ajatellen toimipisteisiin, ja näin luovuttaisiin tavallisesta luokkahuoneorganisoinnista. Toinen näkökulma tähän on se, että luokkahuoneessa pysyttelyn sijaan olisi suunnattava ulos luokkahuoneesta ympäröivään yhteiskuntaan ja luontoon.

Aikakäsitys oli vanhassa kulttuurissa aurinkokeskeinen ja sitoutunut luonnon tarkkailemiseen. Toimintakehän muuttuessa yksilotteiseksi ja rajoitetuksi myös käsitys ajasta muuttuu ja tulee määräävämmäksi ja toimintaa rajoittavaksi. (Helander & Kailo 1999, 243.) Saamelaista aikakäsitystä tutkimukseeni soveltaen voin todeta, että opetus tulisi järjestää joustavasti luopumalla 45 minuutin aikataulutuksesta. Toiseksi saamelaisten kahdeksaan vuodenaikaa tulisi hyödyntää (Rasmus 2004, 131). Pitäytyminen koulukulttuurille ominaisessa aikataulutuksessa voi tehdä saamelaisoppilasta yksipuolista. Esimerkiksi saamelaispononhoidossa lähtökohdista on toimia kestävän kehityksen ja joustavan ajattelumallin mukaan (Helander & Kailo 1999, 235). Kouluoppiminen vieraannuttaa oppilaita näistä lähtökohdista.

Saamelaisen tietovaraston keskeisiin elementteihin kuuluu se, ettei tiedolla itsessään ole mitään päämäärää, mutta sillä on käyttöarvoa. Ihmiset ottavat suoraan osaa tiedon tuottamiseen ja levittämiseen. Mokit, laavut, konkreettiset työtilanteet ja nuotiotulet toimivat eräänlaisina tieteellisinä seminaareina. Näissä paikoissa tiedosta keskustellaan ja neuvotellaan niistä yhteyksissä, joissa ollaan, ja tieto levittäytyy vastaavasti samoista lähtökohdista. Tietoteoreettinen totuus tulee esille kertomusten, keskustelujen, tapahtuneen toiminnan arvioinnin, neuvottelujen sekä muistiin palautuvien muistojen ja kokemusten kautta. Tieto myös testataan elämän ja työn erilaisissa konkreettisissa tilanteissa. Tämä kaikki tapahtuu ilman tieteellistä muodollista toimintaa. (Helander & Kailo 1999, 233.) Koulukontekstiin sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että tieto ei ole auktoriteettien hallussa, vaan se on yhteistä. Alkuperäiskansanäkemykseksi voidaan katsoa arvot ja maailmankatsomus. Haasteena on se, että miten luontoyhteys voidaan ottaa opintokokonaisuuksissa huomioon. Alkuperäiskansat myös painottavat kokemuksen, sosiaalisuuden ja holistisuuden merkitystä tietoa hankittaessa. Tieto tulee tällaisessa tapauksessa suoraan ympäristöstä, jossa eletään. Sen

lisäksi kriittisyyden ja valta-yhteyksien esilletuominen nähdään erittäin tärkeänä piirteenä. (Kuokkanen 2009, 42–46.)

Kasvatuksessa on läsnä Freiren (2005/1971) mukaan aina tavoitteiden läpivienti ja valtasuhteet. Koulutus sisältää perimältään mielivaltaisen kulttuurisen järjestelmän, joka perustuu näkymättömään valtasuhteeseen. Kulttuurin uudelleen luominen koulutuksen kautta näyttää olevan avainasemassa koko sosiaalisen systeemin uudelleenluomisessa. (Althusser 1984/1970); Bourdieu & Passeron 1990.) Koulu toimii tällöin sosiaalisesti konservatiivisena voimana (Bourdieu 1977). Näin ollen koulutuksesta tulee keskeinen maasto, jossa voima ja politiikka operoivat eletyssä kulttuurissa yksilöiden ja ryhmien epäsymmetrisessä poliittisissa ja sosiaalisissa asemissa.

Koulutus tulee nähdä tietynlaisena mielen ja sydämen kolonisaation vasta-voimana. Jotta voisi saavuttaa kolonisoimatonta pedagogiikkaa, täytyy ottaa vakavasti tiedon ja oppimisen vuorovaikutus ja toisaalta oppilaan ja opettajan kokemukset. Kokemuksen teoretisointi ja politikointi on väistämätöntä, mikäli pedagogiset toimet keskittyvät ainoastaan johtamisen systematisointiin ja kurinpidollisen tiedon oletuksiin. Kulttuurin moniarvoisuus tulee huomioida: kolonisoimaton pedagoginen toiminta vaatii ottamaan vakavasti erilaiset kulttuuriset logiikat, kun ne sijoitetaan epäsymmetrisiin voimasuhteisiin. (Mohanty 1994, 147, 152, 154–155.)

Tieteeseen perustuvalla tiedolla on dominoiva asema koulussa, ja näin sen tulee ollakin. Ongelmallista on, että tämä tieto on päivittäisestä elämästä irrallaan ja siten myös abstraktia. Arki on kuitenkin konkreettista ja perustuu päivittäisen elämän kokemuksiin. Saamelaisessa elämässä on paljon epäformaalia tietoa. Tämä tieto on holistista ja paikkaan sidottua sekä tärkeä osa sosialisointikäytäntöä, ja tällaisen lähestymistavan huomioiminen antaa lapsille ja nuorille paremmat valmiudet kohdata moderni maailma. (Bergland 2001, 9). Myös maailmankuvassa on eroja. Esimerkiksi noitarumpujen maailmojen kuvissa nähdään kuvia elämästä, joka oli jaettu kolmeen tasoon<sup>9</sup> (ks. Westman & Utsi 1998, 20).

---

9 Siinä on kuvattu tavallisimmat eläimet, poro ja peura, ja myös elinkeinoja kuvataan: kalastusta ja poronhoitoa. Kuvissa on myös ihmisiä, jumalia, asuinpaikkoja, aittoja ja naaleja. On myös kuvia vieraasta uskonnosta silloin, kun se saapuu Saamenmaahan. Ihmisten piti ottaa huomioon perinteet ja uusi aika.

Monen saamelaiskoulun ongelmana on, että niiden sisältö ja suunnitelmat ovat aivan samanlaisia kuin muissa kouluissa (Keskitalo 2003a). Oppilaat olisi sosiaalistettava omaan kulttuuriinsa, eivätkä enkulturaatio ja sosiaalisaatio saisi olla ristiriidassa, kuten ne nyt ovat. Vallitsevista arvoista riippuu, miten saamelaiskoulu tästä eteenpäin järjestetään. Tähän eivät vaikuta niinkään taidot ja asenteet – vaan se, millaista tietoa arvostetaan. Saamelaisten tietokäsitys on kolonisoitu, joten tarvitaan paljon työtä ennen kuin se voidaan ottaa käyttöön institutionaalisessa kasvatuksessa.

Vaikka saamelainen lastenkasvatus on osittain sivuroolissa institutionaalisessa kasvatuksessa tutkimukseni mukaan, on sen rooli kuitenkin edelleen keskeisessä asemassa saamelaiskoulutuskysymyksiä ratkottaessa. Päivänsalo on tutkinut 1950-luvulla saamelaisten lastenhoitoa ja kasvatusta sosialisointinäkökulmasta. Hänen mukaansa saamelaisen kasvatuksen päämäärä on saamelaisen elämänmuodon perusteella sosiaalistaa lapset sen ajan vallitsevaan saamelaiseen yhteiskuntaan (Päivänsalo 1953). Tässä suhteessa sosialisointin ja enkulturaation käsitteet ovat rinnakkaisia. Saamelaisen kasvatuksen tavoite on ollut enkulturoida lapset vallitsevaan kulttuuriin ja ympäristöön, joka siihen aikaan on ollut saamelainen ja naturalistinen. Saamelaisten osalta sosialisointin ja enkulturaation painotukset ovat eriytyneet vasta valtaväestöjen kulttuurien saavuttua saamelaisalueelle. Koulun merkitys on historiallisesti noussut nationalistisista lähtökohdista, mikä on myös ohjannut opetussuunnitelmaa.

Enkulturaation käsitteen käytön tekee ajankohtaiseksi se, että tutkimukset tarkastelevat sen toimivuutta, kun jäsenetään ja tulkitaan eri kulttuuri-konteksteista kerättyjä aineistoja ja ilmiöitä (Judén-Tupakka 2000a; Wulf 2002). Rasmuksen (2004, 138) mukaan enkulturaatioprosessi on välttämätön saamelaiselle kulttuurille: sen kautta saamelaisnuorille syntyy voimakas saamelainen identiteetti, joka estää assimilaation valtaväestöön. Enkulturaatio tarkoittaa prosessia, jossa yksilö omaksuu kulttuurinsa tavat, uskomukset, tietotason ja käyttäytymismallin. Ne opitaan elinikäisessä prosessissa arjen ja työnteon ohessa. (Jargon 1994, 52.)

Sindellin tutkimuksessa ilmeni eräitä epäsäännönmukaisuuksia *Mistassini Cree* -lapsien enkulturaatiossa, liittyen heidän ensimmäisiin koulukokemuksiinsa. Kun lapset aloittavat koulun, he joutuvat käyttäytymään erilaisten normien mukaan kuin mihin he ovat tottuneet, käsittelemään



heille vierasta tietoa ja kommunikoidaan heille vieraalla kielellä oudossa ympäristössä. (Sindell 1997, 383). Nämä kokemukset ovat tuttuja myös saamelaisille. Nykyään saamelaislapset ovat pääsääntöisesti olleet kosketuksissa valtakielen ja -kulttuurin kanssa, joten enää saamelaislasten tilanne ei ole yhtä vaikea. Joitakin yhtäläisyyksiä tässä kuitenkin on: vieraan tiedon käsitteleminen, tämä kuitenkin usein tiedostamattomalla tasolla. Tilanne on tosin myös erilainen: kolonisaation seurauksena saamelaiset ovat menettäneet kulttuurisen perintönsä, joten haasteena on myös tuoda takaisin saamelaisille ominaiset tietokäsitykset ja normit.

Enkulturaatiota käytetään usein antropologiassa sosialisointin käsitteen synonyymina. Ne eivät kuitenkaan suoraan vastaa toisiaan. Kun sosialisointi painottaa yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamista, enkulturaatio puolestaan korostaa kulttuurisen yhteisön jäseneksi varttumista ja kulttuurin oppimista. Sosialisointiprosessissa siis sovelletaan yhteiskuntaan ja enkulturaatiossa opitaan ja sisäistetään kulttuuri (Jargon 1994, 52; Kneller 1966, 12, 42; Suoranta 1999, 144). Sosialisointin ja enkulturaation keskinäinen ongelma voi olla se, että jos sosialisointi toteutuu ilman enkulturaatiota, yksilö voi menettää kulttuurisen perintönsä. Nykyisen koulun ja kotikasvatuksen tarkoituksena on tavallisesti sovelletaan yhteiskuntaan. Perinteisessä kulttuurissa vanhempien enkulturaation tavoitteena on ollut sopeuttaa yhteisöön ja opettaa elämäntapa (Judén-Tupakka 2003). Enkulturaatio sisältää tietoa siitä kotikasvatuksesta ja perheen arvoista, jotka ovat säilyneet kulttuurisena perintönä.

Enkulturaatiolla kuvaan saamelaisuuteen kasvamisen prosessia: siinä yksilö omaksuu uskomukset, tiedot ja käyttäytymismallit, joita tarvitaan kulttuurin jäsenenä toimimiseen. Kulttuurin jäsenten enkulturaatio tapahtuu lapsuudessa arjen töiden lomassa harjoittelemalla ja oppimalla. Myöhempien perehdyttämiseriittien ja muun elämäkokemuksen on myös nähty sisältävän enkulturaatiota tukevaa toimintaa. Enkulturaatioprosessi ohjaa yksilön minäkuvan kehitystä sekä identiteetin muodostumista (Barfield 1997, 149–150). Esimerkiksi saamelaiskodin elannon enkulturaatio ja koulun sosialisointi voivat olla ristiriidassa keskenään. Mikäli nuorten halutaan oppivan elämäntapa siihen kuuluvine tehtävineen, heidän pitää osallistua luontaistalouden toimiin, jotka eivät kuitenkaan määräydy koululaisten loma-aikojen mukaan. Tällöin enkulturaatio kodeissa ja sosialisointi koulussa voivat joutua ristiriitaan.

Enkulturaatio ja sosialisatio kulkevat saamelaiden näkökulmasta edelleen vastakkaisiin suuntiin. Enkulturaation tarkoitus on säilyttää kulttuuria ja sosialisatian tarkoitus on sopeuttaa saamelaisia esimerkiksi koulun kautta yhteiskuntaan. Valtaa pitävän yhteiskunnan kulttuuri ja elämäntapa ovat aika erilaisia saamelaiseen verrattuna, ja tähän saamelaisalueella on perinteisesti totuttu ja sopeuduttu. Saamelaiden perinteinen maailmankuva poikkeaa huomattavasti nykyisestä elämämuodosta. Toisaalta perinteitä ja juuria tulee kunnioittaa ja säilyttää, mutta yhteiskuntaan ja sen rytmiin on myös sopeuduttava. Enkulturaatio ja sosialisatio ovat konfliktissa, kun niillä ei ole yhteistä toimintakenttää. Saamelaiden perinteiden kunnioittaminen ja säilyttäminen on elintärkeää. Keskeinen kysymys on, miten se tulisi tehdä koululaitoksessa. Sitä tulisi selvittää laajalti, jotta koko saamelaiskenttä saataisiin kartoitettua. Koulutuspoliittinen ohjelma puuttuu tällä hetkellä, sillä Saamelaisneuvosto teki edellisen ohjelman vuonna 1989 (Saamelaispoliittinen ohjelma 1989). Saamelaiskäräjillä ja Saamelaisella parlamentaarisella neuvostolla ei ole sen sijaan koulutuspoliittista ohjelmaa. Valtayhteiskuntaan sopeutuminen on tosiasia – mutta miten tämä tehdään: assimilaation vai integraation kautta? Juuri tässä mielessä enkulturaation ja sosialisatian käsitteiden tarkastelu on tärkeää.

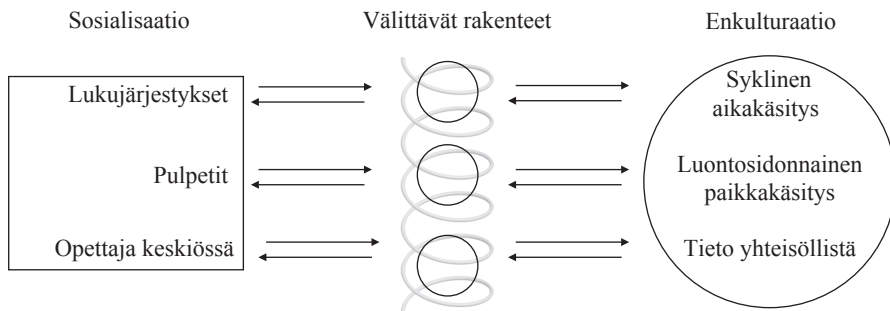
Saamelaisen koulutuksen on pohdittava menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kysymysten yhteensovittamista. Tämä ajattelutapa on samansuuntainen kuin ajatus Brunerin (1963) spiraaliprinsiipissä. Koulutuksen ja kotikasvatuksen suhteen analysoinnissa enkulturaation ja emisismin käsitteellinen merkitys on korostunut (Lauhamaa ym. 2006, 191–192). Ne ovat osa epistemologista ymmärtämistä, elämismaailmaa ja kulttuurikon­tekstin hahmottamista.

## **9.2 Saamelainen aika-, paikka- ja tietokäsitys**

Olen tulkinnut aineistoni pohjalta saamelaiskasvatuksen ja koulun sosiaalistamisen välistä suhdetta ja laatinut mallin, jonka mukaan opetus­suunnitelman tavoitteet on nykyistä helpompi toteuttaa. Aineistoni pohjalta totean, että sosialisatio ja enkulturaatio eivät ole tasapainossa saamelaiskoulussa. Näitä yhdistämään tarvitaan sopivat välittävät rakenteet. Aineistossani nousee keskeiseksi se, että koulun aikataulutukset, fyysiset organisaatiot ja työtavat sosiaalistavat oppilaat länsimaisen yhteiskunnan tarpeisiin. Näin koulun enkulturoiva vaikutus jää vähäiseksi. Koulun toimintakäytänteet

ovat yhteydessä länsimaiseen aika-, tila- ja tietokäsitykseen, jotka poikkeavat saamelaisten vastaavista käsityksistä. Aikakäsitys on länsimaisessa yhteiskunnassa lineaarinen, kun taas saamelaiset ymmärtävät ajan syklisenä yhteydessä vuodenaikoihin ja niihin liittyviin tehtäviin. Tilakäsitys on puolestaan koulun yhteydessä sijoittunut fyysiseen kouluun, kun saamelaisessa ajattelussa korostetaan luonnon yhteyttä tilakäsitykseen. Saamelaisilla on esimerkiksi voimakas sidos paikkaan, minkä pitäisi näkyä paikannimistön esille ottamisena koulussa. Tietokäsitys on koulussa usein auktoriteettipainotteinen, mikä näkyy opettajakeskeisyytenä. Saamelaisuudessa tieto on yhteistä ja neuvottelun tulosta.

Olen pohtinut, mitkä voisivat olla välittäviä tekijöitä koulun sosiaalistamisen ja yhteiskunnan enkulturaation välillä. Mallissa täytyy olla mukana hermeneuttinen kehä, jotta naturalismin ja romantismin ongelmalta vältytään (ks. Mead 1963). Näin mukaan tulee menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden keskustelu. Keskeistä tässä sosialisointia ja enkulturaation kaaviossa ovat paikka-, aika- ja tietokäsitykset, jotka valitsin välittäviksi rakenteiksi (Kuvio 5). Yleisellä tasolla on kyse siitä, että luokkaan sidottu opetus, oppikirja- ja opettajajohtoinen opetus ja rajattu aikataulukutus hallitsevat muodollisesti järjestettyä koulutusta. Haasteena on, miten saamelaisten oma aika-, paikka- ja tietokäsitys integroidaan tiiviimmin koulun käytänteisiin ja näin vahvistetaan enkulturaation osuutta koulutuksessa.



Kuvio 5. Aika-, paikka- ja tietokäsitys välittävinä rakenteina koulun sosialisointia ja saamelaisyhteiskunnan enkulturaation yhdistämisessä

Hermeneuttisen kehän konnektiivisuus on välttämätön saamelaiskoulukontekstissa yhdistämässä traditionaalisen ja modernin suhdetta. Ilman hermeneuttista kehää on vaarana, että saamelaiskoulun ideologia jää naturalistiseksi ja romanttiseksi, mikä ei ole tarkoituksellista myöskään tutkimukseni lähtökohdista ja sitoumuksista tarkasteltuna. Hermeneutiikka on ajankohtainen filosofinen koulukunta (Oesch 2005, 13), ja hermeneuttisen kehän avulla voidaan keskustella menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kysymyksistä kehämäisessä kierrossa.

Aikataulutus, fyysinen organisaatio ja työtavat liittyvät suurempaan kokonaisuuteen. Kuten Kuokkanen (2000) tähdentää, kyse on paradigman muutoksen tarpeesta. Oskalin (2007) ja Kuokkasen (2007a) mukaan ontologinen ja epistemologinen pohja on saamelaisuudessa erilainen valtakulttuurin verrattuna. Koulun tiedonhankintatapoihin on kiinnitettävä huomiota.

Dekolonisoimalla tietorakennelmia ja koulutuksen toteutustapoja voidaan kehittää uusia visioita ja käytänteitä koulutuksessa (Mohanty 1994). Sellaiset pedagogiset käytänteet tulisi pyrkiä särkemään, joissa valintaa ja ulkopuolelle jättämistä pidetään yllä. Representaatiossa on aina läsnä kulttuurinen rajoittuneisuus ja teoreettiset rajat, joihin sekoittuu tiedon, arvon ja vallan käsitykset. Siksi olisi tärkeää kehittää kykyä vastustaa näitä voimia. Tarvitaan analyyttisiä keinoja, joilla rasismien, seksismien ja kolonialismin vaikutus ja etnosentrismien legitimointi käytänteissä ja rakenteissa tuodaan näkyviksi. (Giroux 1994.)

## 10 TUTKIJAN PAIKANTUMINEN

Tutkimukseni etenemistä kuvaa syklisyys, jonka jokaiseen vaiheeseen suunnittelusta johtopäätöksiin asti sisältyy refleksiivisenä prosessina etenevä analyysi. Tutkimusprosessini alkoi kontekstualisoinnilla ja tutkimuskysymysten muotoilulla. Työni kontekstualisoimiseksi tutustuin saamelaisopetuksen historiaan ja luin opetussuunnitelmaa sekä sen tutkimiseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta.

Olen työssäni Saamelaisen korkeakoulun lehtorina ollut mukana *Luohkkálanjas várrečohkkii* -opettajakoulutuksen (Luokkahuoneesta tunturiin) oppimiskulttuurin kehittämisprojektissa (ks. Hirvonen 2000) ja sitä kautta saanut mahdollisuuden syventyä kulttuurisensitiivisen opetuksen ja oppimisen sovittamiseen. Olen omassa tutkimuksessani lähestynyt tätä kysymystä peruskoulun opetussuunnitelman lähtökohdista. Erityisesti tarkkailun kohteeksi on tullut opetussuunnitelman teksti oppilaan aktivoinnista.

Etnografisessa kirjoittamisessa tiedon tuottaminen tapahtuu sisäisen ja ulkoisen, vanhan ja uuden, kokemuksen vuoropuheluna. Kenttätyö voi olla eksistentiaalinen kokemus ja tilanne, jossa tutkijan identiteetti muodostuu, kun hän kohtaa usein problemaattisen toiseuden. Tämä dialogi on etnografian yksi menetelmä. (Moltu 2004, 241.)

Tutkimuksen eettiset haasteet ovat tilanne- ja kontekstisidonnaisia. Tutkijan on Bullin mukaan tunnettava saamelaisten historia, perinteet, kulttuuri ja kieli voidakseen tutkia saamelaista yhteiskuntaa. Alkuperäiskansoihin kohdistuvaan tutkimukseen liittyviä eettisiä vaatimuksia ovat tiedotusvastuu ja paikallinen osallistuminen. Tutkijoiden on myös kunnioitettava paikallisia perinteitä, arvoja, kieliä, ihmisiä ja perheitä. Kaikki informaatio on käsiteltävä luottamuksellisesti. Osallistujien on lisäksi hyväksyttävä suoritettava tutkimus. Tutkimustulokset on pyrittävä palauttamaan takaisin siihen yhteiskuntaan, jossa tutkimus on suoritettu. (Bull 2002; Barron 2002, 86–87.) Toisin sanoen tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevien välistä luottamusta on tärkeä rakentaa ja vaalia. Tutkijan on varauduttava siihen, että tapaa tutkimuksessa mukana olleita henkilöitä myöhemminkin (Nystad 2003, 20–22).

Tutkimustani suorittaessa olen noudattanut *Norsk datatilsynetin* tutkimusluvan antamia raameja. Osapuolien kanssa on allekirjoitettu sopimukset. Olen pyrkinyt noudattamaan Bullin (2002, 18) luettelemia eettisen alkuperäistutkimuksen vaatimuksen kohtia. Tutkimuksestani on tiedotettu suullisesti ja kirjallisesti (esim. Lauhamaa 2001, 2003, 2004, 2008, 2009). Tutkimuksen vahvuutena on tutkijan oma kielitaito; olen pystynyt aina käyttämään tutkittavien omaa kieltä oli kyseessä norjan-, saamen- tai suomenkielinen tutkimuspartneri<sup>10</sup>.

Suhdettani tietoon määrittävät sosiaalinen konstruktionismi ja jälki-strukturalistinen lukemisen teoria. Sosiaalinen konstruktionismi tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tieto tuotetaan yhteistyössä tutkimuspartnereiden kanssa kehämäisessä päätelmässä liittyen teoriaan ja siihen kontekstiin, jossa saamelaiskoulu on. Käytän jälkistrukturalistisen lukemisen teoriaa, jossa painotan tapahtumaa. Lukemisen etiikka merkitsee tässä vastuuntuntoa nimenomaan tapahtumaa ja ainutkertaisuutta kohtaan. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että minun on tiedostettava oma eettinen positioni. Toiseksi se tarkoittaa sitä, että en pyri manifestoimaan näkemääni ja kokemaani, vaan pikemminkin tuomaan esiin saamelaiskoulujen joitakin käytännön haasteita tutkimusongelmieni kautta.

Olen itse kulttuurin sisäinen kantaja. Helanderin ja Kailon mukaan saamelainen perinnetieto on verrattavissa tieteelliseen tietoon. Saamelaiset havainnoivat ympäristöönsä yhtä systemaattisesti kuin tutkijat. Saamelainen tieto ei kuitenkaan ole sen subjektiivisempaa tai objektiivisempaa kuin valtaväestön tieto. Kukin tulkitsee oman kulttuuritaustansa kautta asioita: saamelainen oman kulttuuritaustansa perusteella, kun taas valtaväestön tutkijalla on oma kulttuuritaustansa, jonka mukaan hän tulkitsee aineistoa. (Helander & Kailo 1999, 213.) Tämä tieto on tutkimuksessa *emic*-tietoa, mikä tarkoittaa sitä, että en tyydy ulkopuoliseksi tarkkailijaksi ja sellaisista lähtökohdista tehtyyn tutkimukseen. Pyrin sen sijaan tuomaan tutkija-positionitani näkyville, kuten kasvatustropologiselle tutkimukselle on ominaista. Saikkosen ja Miettisen (2005) mukaan etnografinen tutkimus on elävä prosessi, jossa tutkijan on hyväksyttävä moniin suuntiin avautuvat juonteet.

---

10 Valitsin tutkimuspartneri-käsitteen soveltaen Erika Katjaana Sarivaaran (2010, 5) käyttämää saamenkielistä sanaa *dutkanguoibmi*.

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös se, että ketään ei saa tutkimuksen perusteella tunnistaa eikä ketään saa loukata. Tässä tutkimuksessa tutkimusluvan saamisen ehtona oli juuri se, ettei ketään tunnistettaisi. Jouduin pohtimaan, miten kirjoitan, ja siksi olen päätenyt häivyttämään tekstistäni asiat, jonka perusteella se voitaisiin yhdistää tiettyihin kouluihin. Häilytys tapahtuu jättämällä tarkat koulujen ja luokkahuoneiden fyysisten ulkonäköjen kuvailut pois. Saamentutkimuksen haaste on ennen kaikkea se, että useat saamelaiskoulukontekstissa operoivat henkilöt tuntevat toisensa ainakin jollakin tavalla (Nystad 2003). Tähän on syynä muun muassa pieni kollegiaalinen yhteisö ja laajat sukulaisverkostot. Tutkimuksessani kaikki henkilöt esiintyvät anonyymeinä. Koulujen kokoon ja luokkien fyysisten ominaispiirteiden kuvailuista voidaan päätellä kuitenkin, mistä kouluista on kyse. Lisäksi monet, esimerkiksi koulujen opettajat, tietävät minun tehneen tutkimusta, joten heidän on mahdollista tunnistaa yksittäisiä kouluja puhuessaan tutkimuksestani. Tutkimukseni tarkoitus ei kuitenkaan ole osoittaa yksittäisiä asioita, vaan esittää saamelaisopetus suunnitelman laajempia merkityksiä yksittäisin esimerkein.

Saamenkielisiä ja norjankielisiä saamelaiskouluja tutkiessani totesin, että minulla on tietynlaisia etuja ja haasteita. Niitä ovat tutkijan etninen tausta, kielitaito ja koulutus. Saamenkielissä kouluissa minun oli luonnollisesti mahdollista ymmärtää tilanteet ja tapahtumat eri tavalla, koska saame on äidinkieleni. Haasteellisimmaksi koin norjankielisen koulun tutkimisen: ymmärrän kieltä paremmin kuin puhun. Norjankielisten opettajien norjaksi toteutetuissa haastattelussa koin, että en voinut samalla tavalla tarttua opettajien puheeseen kuin mitä olisin omalla äidinkielelläni suoritetussa haastattelussa voinut tehdä. Pitäydyin norjankielisten opettajien kanssa keskustellessani enemmän haastattelurungossa. Nauhoitin kaikki haastattelut, mikä auttoi minua varmistamaan haastattelun sisällön ymmärtämisen jälkikäteen. Huomasin olleeni haastattelutilanteissa epävarma siitä, ymmärränkö kaiken opettajien sanoman ja osaanko tarttua vastauksiin ja johdatella keskustelua tarvittaessa. Norjankielinen haastattelutilanne oli minulle haastava, vaikka suoriuduinkin siitä hyvin huolimatta epävarmuudesta ja siitä, etten kyennyt vapaaseen keskusteluun yhtä hyvin kuin äidinkielelläni.

Minulle tutkijana koulu on tutkimuskenttänä haaste ja mahdollisuus, koska olen itse alun perin koulutukseltani luokanopettaja ja olen opiskellut saa-

men kieltä. Olen saanut opettajan kelpoisuuteni Suomessa, jossa olen myös käynyt kouluni. Olen tullut Saamelaisen korkeakoulun lehtoriksi vuonna 1999, joten olin tutustunut norjalaiseen koulutusjärjestelmään noin pari vuotta ennen tutkimukseni aloittamista. Minulla on Suomessa opettajatutkinnon suorittaneen tutkijan ”silmälasit”, jonka vuoksi näen asioita hieman eri tavoin. Tämä on sekä haaste että mahdollisuus. Haaste se on siinä mielessä, että minulla ei ole syvällistä norjalaisen koulukulttuurin tuntemusta. Se on kuitenkin mahdollisuus siten, että voin kyseenalaistaa monia asioita helpommin kuin järjestelmään tottunut. Tutkijan haasteeni ovat olleet siis etnisyydestäni, koulutuksesta ja kielitaidostani johtuvia.

Tämän lisäksi tulevat itse tutkimista määrittävät seikat, jotka liittyvät esimerkiksi filosofisiin, ontologisiin ja epistemologisiin puoliin. Sijoittumiseni tutkijana saa aikaan metodisia haasteita. Pitäisi voida olla avoin, jotta olisi vastaanottavainen. Pitäisi myös voida heittää pois vanhat asenteet, jotta voisi aistia sellaista, jota ei tavallisesti huomaa, tiedä tai ajattele. Omat odotukseni, käyttö- ja opetusteoriani sekä ideologiani vaikuttavat tutkimukseeni. Siksi tutkimuksessani konstrukttiivinen ote on keskeinen. Jouduin kritisoidaan nykykoulun käytänteitä, mutta pyrin kuitenkin välttämään tutkimukseni deskriptiivisyyden ongelmaa sillä, että tarkoitukseni on pikemminkin nostaa esiin joitakin saamelaiskoulun organisoimien keskeisiä haasteita.

Saamentutkimuksen kontekstissa saamelaisten itsensä tekemä kasvatustieteellinen tutkimus on vähäistä. En toki tarkoita sitä, etteikö saamelaisista olisi kirjoitettu, koska kirjoituksia saamelaisista on valtavia määriä. Aiempi kasvatustieteeseen liittynyt tutkimus on koskenut saamelaista kouluhistoriaa, mutta painotus on ollut politiikan tutkimuksessa. Huomiota ei ole kiinnitetty siihen, miten länsimainen kasvatustieteellinen tutkimus on vaikuttanut yksilöön, paikalliseen kulttuuriin ja tietoon. (Hoëm 2003, 16–18.) Hoëm (1978) esitti 1970-luvulla väitöskirjassaan mallin koulutuksen sosialisatioprosessista. Saamelaiset alkoivat itse kirjoittaa enenevässä määrin koulutusasioista 1990-luvulla.

Tutkimukseni on eräänlaista pioneerityötä. Tästä aiheutuu vaikeuksia, mutta samalla myös mahdollisuuksia. Osittain tämä johtuu myös saamelaisen akatemian puutteesta, vaikka valtaväestön yliopistomaailman alaisuudessa toimimisesta saamelaisilla on pitkät perinteet. Saamelaisilla ei



ole tällä hetkellä omaa yliopistoa, vaikka siihen on oikeus koulutuksellisen itsemääräämisperiaatteen mukaan. Muualla alkuperäiskansojen parissa tehdyt tutkimukset ovat oman aikansa ja kulttuurinsa tulosta, joten niiden soveltaminen sellaisenaan on ongelmallista. Pitäisi siis ottaa vaikutteita monista hyvistä esimerkeistä ja samalla luoda jotain omaa ja uuttaa tapaa tehdä koulututkimusta, mikä lienee prosessi, johon yksi tutkimus ei kykene. Saamelaistutkijalle tämä voi tarkoittaa hetkittäistä ahdistusta alan nuoruudesta johtuen.

Tutkimusprosessissa olen käyttänyt saamen ja norjan kieltä sen mukaan, mitä kieltä tutkimuksessa mukana olleet oppilaat, vanhemmat, rehtorit ja opettajat ovat hallinneet. Tiedon antaminen takaisin käyttäjäkunnalle on vaatimus (Tuhiwai-Smith 2001), kun tehdään tutkimusta alkuperäiskansojen parissa. Koin, että minun olisi pitänyt kirjoittaa saameksi, mutta koska olin jo julkaissut samasta aihealueesta saameksi ja norjaksi, käytän tässä tutkimuksessa suomea käytännön vuoksi. Samassa projektissa ei pienillä resursseilla voi aina vastata kaikkiin tarpeisiin. Olen myös ollut mukana saamelaisen akatemian syntyprosessissa ja kokenut käytännössä ne haasteet, jotka johtuvat saamenkielisten ohjaajien puuttumisesta tutkimusprojektini alkuaikoina. Kehitys on ollut kuitenkin tällä saralla nopeaa ja viime vuosina alalle on tullut useita saamenkielisiä ohjaajia. Tilanteessani se oli kuitenkin myöhäistä, koska olin jo tutkimuksessani pitkällä alussa valitsemani ohjaajan opastuksessa.

Alkuperäiskansadiskurssissa esiintyvä itsehallinnon teema (esim. Magga 2002) siivittää saamelaisten oman yliopiston, akatemian perustamista. Sen seurauksena on aivan viime vuosina virinnyt monia positiivisia toimia saamelaisessa kasvatustieteellisessä toiminnassa. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita Vuokko Hirvosen nimittäminen saamelaisen kirjallisuuden ja koulututkimuksen alan professoriksi vuonna 2007 Saamelaisessa korkeakoulussa Norjan Koutokeinossa.

Olen haastatellut tutkimukseeni osallistuneita saameksi, norjaksi ja suomeksi. Olen myös kirjoittanut kaikilla näillä kielillä. Tutkimuksen suorittaminen monella kielellä vei varsin paljon aikaa ja oli kovin työlästä. Termien kääntäminen usealle kielelle on pakottanut pohtimaan asioita aina uudelleen ja avannut uusia näkökulmia. Se on monin paikoin heikentänyt luotettavuutta siinä mielessä, että tutkimusmateriaalin aitous voi hävitä tai

peittyä kielestä toiseen kääntämisen takia. Esimerkiksi saamen kielessä on sellaisia sanontoja, joita ei voi suomeksi yhtä osuvasti kirjoittaa. Tutkimuksen originaalikielen tulisi tässä mielessä olla mielestäni myös tutkimuksen varsinainen kieli, mutta se ei tässä opinnäytetyöksi aiotussa työssä ollut ohjaajien saatavuuden ja heidän kielitaitonsa vuoksi mahdollista.

Arviointihankkeen luonne näkyy kiireenä ja ulkopuolisuutena, esimerkiksi ulkoapäin tulleiden reunaehtojen mukaan. Alussa tutkimusta raamittivat opetussuunnitelman arviointiprojektille varattu aika ja taloudelliset resurssit. Olin saanut varsinaisesta virastani neljä kuukautta virkavapaata opetussuunnitelman arviointiprojektia varten Norjan tutkimusneuvoston rahoittamana. Koulussa täytyisi viettää enemmän aikaa ennen kuin olisi mahdollista kartoittaa, mitä työtapoja käytetään koko lukuvuoden aikana. Mielenkiintoisempaa on kuitenkin tutkia, kuinka hyvin jokin opetusmenetelmä tai organisointitapa toimii tai toimiiko se ollenkaan. Ulkopuolisen tutkijan on myös vaikea päästä koulun maailmaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija onkin väline, jonka tutkimuksen tutkimusmateriaali läpäisee. Tämä on selvä haaste. Siksi käytin tutkimuksessani kouluetnografiaa ja selvitin lisäksi opettajien käyttämiä työtapoja kvantitatiivisen kyselylomakeaineiston tuloksin.

Etnografia on sekä prosessi että tiedon tuottamistapa. Tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia, vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää sekä teoreettisen tietämyksensä että omat ja tutkittavien näkökulmat (Syrjälä ym. 1994, 68), mikä on kouluetnografian ansio. Observointitutkimuksessa on myös ongelmansa, sillä esimerkiksi luokan tapahtumia on vaikea tulkita niiden monitahoisuuden vuoksi. Opetussuunnitelman toteutumisen tutkiminen on lisäksi pitkäkestoista ja työlästä (Rønning 2002, 16). Koulun sosialisointikonfliktin tutkiminen onkin monitahoinen kohde, sillä sosialisointi- ja opetussuunnitelmateorioissa on eri tasoja (Øzerk 2006, 145). Nämä tekijät yhdessä tekevät koulusta tutkimuspaikkana haastavan.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimusta rajataan, tarkennetaan ja että se muuttuu koko ajan. Tutkimusprosessissani monet tutkimuksen puolet tarkentuivat sekä tekstissä että omassa ajattelussani. Spiraaliprintsiippi toimi tässäkin selittäen prosessia sekä yhdistäen tieteellistä keskustelua ja auttaen yhdistämään rajanylityksiä. Tutkimus on

elänyt alun pirstaleisemmän osuuden jälkeen ja muuttunut loppua kohti strukturoidummaksi. Olen vähitellen hahmottanut paremmin, mistä koulun muuttamisessa ja muuttumisessa on kyse. Koulukulttuuri on hyvin voimakas tekijä tässä suhteessa. Olen keskittynyt erityisesti työtapoihin ja lojin tasot, joilla työtavat voisi ottaa paremmin käyttöön. Lukujärjestystä ja luokkahuonekäytäntöjä muuttamalla voi muuttaa opetuksen toimintakulttuuria. Olen soveltanut kasvatustutkimuksesta tutkimusperinnettä saamentutkimuksen kentälle, eli olen pyrkinyt yhdistämään niiden hyviä puolia.

Tutkimukseni saattaminen nykyiseen muotoon on ollut pitkä prosessi, ja se on muokkautunut useita kertoja erilaisiksi versioiksi. Salo (1999, 11, 13) mukaan etnografisessa kirjoittamisessa täytyy tarkentaa ja rajata fokuksia, analyysimenetelmiä ja esitystapaa useita kertoja. Hänen huomionsa pätee myös tutkimukseeni: on tiedostettava, että etnografinen aineisto ei tyhjene yhdellä kertaa, vaan sitä voidaan käyttää myöhemmin uudelleen uusissa yhteyksissä ja uusien näkökulmien kautta. Kontekstin moninaisuus ja tutkimukseni monet eri lähestymistavat tekevät työni alttiiksi myös epäjärjestykselle, mutta se kuuluu etnografiaan ominaisuutena.

Myös tutkimuksen hahmottuminen ja muoto ovat liikkuvia käsitteitä. Tässä prosessissa siitä muodostui käsillä olevan tutkimuksen kaltainen. Kun käsitellään teemoja uudestaan, lähestymistavat ovat erilaisia. Coffeyn mukaan etnografian roolia tulee painottaa aktiivisena, tietoa tuottavana ja sen syntyyn osallistuvana kenttätutkimuksen sosiaalisen perspektiivin vuoksi. (Coffey 1999.)

*Omat odotukseni ennen tutkimusta olivat positiivisia. Mietin esimerkiksi, miten videokameran patteri riittää, kun lähdemme retkelle luokkahuoneesta. Mietin myös, onko edes järkevää juosta videokameran kanssa luokan perässä metsässä. Käytännössä nämä huolet eivät sitten kohdanneet minua koulun arkea seurattessani, koska pysyimme tiiviisti luokkahuoneissa. Vaikka kouluilla vietetyt ajanjaksot ajoittuivat koko syysluku-kaudelle, toimet eivät muuttuneet eri kouluissa. Olisiko tilanne sama, jos olisin ollut yhteistyökouluissa eri järjestyksessä, jää epäselväksi. (Päiväkirjamerkinnyt, syyskuu 2001.)*

Tutkimukseni on triangulaatio (esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), jossa on tapaustutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään kohde kokonaisuutena (Routio 2005). Lisäksi käytetään useita lähestymistapoja (Stake 2005, 453–454). Tuomillani esimerkeillä haluan tuoda esille sellaista, josta voi tehdä yleistyksiä. Tutkimukseni luotettavuus täsmentyy triangulaatiossa, jossa erilaiset menetelmät ovat triangulaatiossa keskenään. Olen käyttänyt tutkimuksessani kyselylomakke-tutkimuksen tietoja, observointia ja koulun vuosisuunnitelmia sekä tutkijan kenttäpäiväkirjoja. Monimenetelmällisyys ei automaattisesti kuitenkaan takaa tutkimuksen luotettavuutta, vaan jokainen osio pitää suorittaa hyvin. Triangulaatio ei itsessään nosta sellaisen tutkimuksen luotettavuutta, jossa jokin osa ontuu tutkimuksellisesti. Silverman (2005/2000) painottaa, etteivät monet aineistot takaa luotettavuutta, vaikka tutkijat voivatkin erehtyä näin luulemaan. Tässä tapauksessa kouluetnografian osuus ja kyselylomakkeen tulokset eivät siis tuo yksistään tutkimukselleni enemmän luotettavuutta, vaan luotettavuus rakentuu siitä, että kumpikin osuus on huolellisesti tehty ja niissä on yhteisiä piirteitä, jotka tukevat toinen toistaan.

Keräsin tutkimusaineiston opetussuunnitelman arviointitutkimuksen yhteydessä. Arvioija tuo aina arviointiin omat arvonsa, mikä tekee arvioinnista herkän ja subjektiivisen. (Kansanen 1997, 429.) Myös rajoitettu aika vaikeuttaa arviointia. Ei ole helppo saada kokonaiskuvaa lyhyen ajan ja tästä johtuvan vähäisen tutkimusaineiston vuoksi. Siksi onkin hyvä, että kvantitatiivinen kyselylomake ja oppilaiden kokemukset ovat mukana auttamassa kokonaiskuvan saamista.

Olen pyrkinyt valmistautumaan observointeihin perusteellisesti tutustumalla opetussuunnitelman tekstiin, opetussuunnitelmatutkimuksiin, keskustelemalla opettajien kanssa ja tutustumalla koulujen suunnitelmiin ja dokumentteihin. Kouluetnografiassa observointi on suoritettu osallistuvana ja osittain aktiivisena observointina, jossa kuitenkin lähtökohtana on ollut ennalta asetettu tutkimusongelma. Oppilaat saattoivat erityisesti lastenkoulutasolla kysellä tehtäviensä aikana neuvoja myös minulta, joten toimin apuopettajana. Myös vapaiden leikkituokioiden aikana oppilaat saattoivat pyytää minua roolileikkiin mukaan tai pelaamaan lautapeliä. Välitunneilla saatoin osallistua hippaleikkiin. Keskitasolla ja nuorisokoulun tasolla roolini oli pääasiassa ulkopuolinen observoija. Observointi-

tutkimuksissa tutkijan rooli voikin vaihdella ulkopuolisesta observoijasta aktiiviseen osallistuvaan observoijaan.

Oman luokan opettaja pystyy selventämään tutkijalle, minkä verran *Hawthorne*-efektiksi (myös haloefekti) kutsuttu tutkijan läsnäolon vaikutus näkyy luokassa. Tämä on osa sisäisen validiteetin varmistamista. (Uusikylä 1980, 51–56.) On huomattava, että vietin kouluissa vähän aikaa, joten en päässyt pitkällä aikavälillä toteamaan omaa vaikutustani luokahuoneessa. *Hawthorne*-efekti näkyi koulussa viettämilläni alkupäivinä voimakkaammin, mutta lopulta oppilaat tottuivat läsnäolooni. Yksittäiset oppilaat saattoivat reagoida monella tavalla sekä minuun tutkijana että käytössä olleeseen kameraani. Suurin osa oppilaista ei reagoinut tutkijan läsnäoloon, kun taas yksittäiset lapset saattoivat reagoida voimakkaasti ennen kaikkea kameran läsnäoloon. Koen, että he pitivät kameran läsnäoloa haittaavana tekijänä, mikä ilmeni esimerkiksi kameran vilkuiluna. He myös kysyivät usein, onko kamera päällä. Kuten oheisesta päiväkirjakatkelmasta ilmenee, voi läsnäolollani ollut myös myönteinen, luokan työskentelyilmapiiriä rauhoittava vaikutus:

*Tunnin jälkeen opettajat mainitsevat, että vaikutan positiivisesti läsnäolollani, sillä oppilaat ovat selvästi vieraskoreita. Luokassa on usein häiriöitä. Huomaan, että yksi oppilaista on selvästi vaivaantunut läsnäolostani, ja vierastaa kameraa kovasti. Sillä hän katsoo usein luokan takaosaan. Päivien kuluessa he kuitenkin kaikki näyttävät sopeutuvan tilanteeseen. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Tutkijan vaikutus näkyi kunkin luokan toiminnassa eri tavoin. Vaikka olin luokassa vähän aikaa, loppujen lopuksi lapset ja opettajat tottuivat läsnäolooni. Tässä kertomusta päiväkirjamerkintöjeni pohjalta siitä, miten läsnäoloni vaikutti oppilaisiin:

*Luokan oppilaita en ollut tavannut ennen tätä tapaamista. Oppitunti alkoi 8.30. Istuuduin luokan takaosaan. Opettajan esiteltyä luokassa olevan vieraan, tulin luokan eteen kertomaan itsestäni ja projektistani, jonka aion suorittaa luokassa. Tämän jälkeen siirryin jälleen luokan taakse. Oppilaat tarkkailivat aluksi minua katsoen taakseen usein. Toisia oppilaita*

*läsnäoloni kiinnosti enemmän ja toisia jopa häiritsi. Pystyin tämän rekisteröimään oppilaiden eleistä. Huomasin myös, että toin heidän tavalliseen kouluarkeensa vaihtelua. Esimerkiksi poistin villapaidastani roskan – heti yksi oppilaista tiedusteli, mitä teen. Myöhemmin päivällä haukottelin, mielestäni salaa. Sama oppilas kysyi, että onko koulussa noin tylsää? Nämä tapahtumat tekivät minut entistä varovaisemmaksi. Koin aluksi, etten voi juurikaan liikkua, jotta oppilaat eivät häiriintyisi. Lopulta kuitenkin päätin toisen viikon aikana olla aika luonnollisesti, koska koin oppilaiden tottuneen läsnäolooni. (Päiväkirjamerkinnot, syksy 2001.)*

Minulle tuli pian tunne siitä, että kaikkien osapuolien mielestä on luonnollista, että olen mukana heidän toimissaan (ks. myös Uusikylä 1980). Myös käyttämäni tekniset laitteet aiheuttivat luokissa jonkin verran ylimääräistä toimintaa. Käyttämäni kamera piti tietynlaista kovaa ääntä laittaessani sen päälle tai sammuttaessani sen. Kamerassa vilkkui myös pieni punainen valo kamera-aukon yläpuolella filmauksen aikana. Osasin vasta myöhemmin säätää valon pois toiminnasta, kun tutustuin jälleen kerran kameran käyttöohjeisiin. Filmaukseen liittyviä ääniä ei voinut poistaa. Huomasin, että luokkahuoneobservointiin välineitä hankittaessa olisi olennaista pyrkiä löytämään välineet, joista tulee mahdollisimman vähän ympäristöön kuuluvia ääniä. Oppilaat kyselivät aluksi oppitunneilla, filmaanko. Jotkut oppilaat oppivat seuraamaan kameran pientä punaista vilkkuvaa valoa ja tiesivät siitä, milloin filmaan. En ottanut kameraa esiin alussa ollenkaan. Halusin, että oppilaat tottuvat ensin läsnäolooni. Kerroin aina oppilaat ensimmäisen kerran tavattuani, että filmaan luokkahuoneen tapahtumia.

Ensimmäisen kerran opettajaa haastateltuani hän kertoi, että läsnäoloni ja filmaus häiritsevät sekä häntä että oppilaita:

*Aluksi ajattelin, ettei häiritse, mutta myöhemmin huomasin sen vaikuttavan. Varsinkin kamera. Jos olisin ensimmäistä vuotta opettajana, olisin ollut hyvin peloissani. Lapsiin kyllä voi vaikuttaa. (Haastattelu lastenkoulutasolta, opettaja 4, syksy 2001.)*

Kouluetnografiaa kuvaa ennustamattomuus, ja tämä näkyi myös omassa tutkimuksessani: en voinut tietää etukäteen, kuinka pitkä prosessi todellisuudessa on. Tutkimusprosessiin liittyvä tiedotus, lupaprosessit ja rekrytointi veivät aikaa myös ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Rekrytointi vei suhteellisen paljon aikaa tutkimuksen taloudellisten resursien määrittämisen kokonaisajan sisällä. Myös aineiston käsittely vaati oman osansa. *Mixed methods* -tutkimuksen saattaminen lopulliseen muotoonsa osoittautui lopulta haastavaksi tutkimuksen luonteen vuoksi, mutta myös tutkijaposition liittyvien elämäkerrallisten polkujen vuoksi. Lopputulos kaiken kaikkiaan oli kuitenkin varsin palkitseva.

Kerroin avoimesti tutkimukseni tarkoituksesta ja sen kulusta rekrytointivaiheessa ja kouluissa vieraillessani. Muuttivatko opettajat sen seurauksena opetuskäytänteitään kouluissa? Vaikka opettajat olisivatkin keskittyneet opetuksen suunnitteluun ja työtapojen käyttöön tavallista enemmän ollessani läsnä, he olisivat näyttäneet ainoastaan osaamistaan. Mielestäni näin ja kuulin kouluissa vieraillessani sen, mikä lienee ollut niiden arkipäivää konstruktivisen ajattelun reunaehtoja mukaillen. Tarkensin kuitenkin tutkimuksesta saatua kokonaiskuvaa peilaamalla havaintojani koulujen vuosisuunnitelmiin.

# 11 JOHTOPÄÄTÖKSET

## 11.1 Saamelaiskoulututkimus operoimista rajoilla

Päädyin soveltamaan Anzaldúan (1999) *Borderlands – La frontera* -teoksen mallia apuvälineenä kuvaamaan saamelaiskoulun kolonisoidun kouluhistorian ja länsimaisen koulukulttuurin vaikutusta ja samalla avaamaan saamelaiskoulutukseen liittyvät moninaiset ja kollektiiviset näkökohdat. Oma tutkimukseni on myös operoimista rajoilla. Oman haasteensa tuo kirjoittamisen ja ymmärtämisen konteksti. Tuon esiin kulttuurin kantajien ääntä. Pysin olemaan sensitiivinen syylistämättä ja yksilöimättä tutkimuksessa mukana olevia henkilöitä. Tarkoitukseni on kuvata objektiivisesti nykysaamelaiskoulua siinä moninaisuuden kentässä, jossa se toimii. Varsinaisen etnografisen aineiston tuottaminen tapahtuu etnografialle tyypillisellä tavalla, mutta sovellan *Borderlands – La Frontera* -teoksen tapoja ja esimerkkejä kirjoittaa rajoilla olevista asioista. Nämä rajat voi ymmärtää niin fyysisiksi, geografisiksi kuin mielellisiksi rajoiksi, joita ylitetään prosessin kuluessa sekä käytännössä että abstraktisti. Rajan problematiikalla viitataan tutkimuskontekstiin, jossa tutkijana toimin ja jonka merkitysantoja pyrin selittämään.

Rajojen ylittämisen voi mieltää myös poikkeamiseksi siitä, mikä koskee yhtäältä tutkimuksen tekoa prosessina kuin myös tutkimuskontekstissa operoimista. Sitä voidaan tarkastella myös yksilön kehittymisen näkökulmasta: mitä tutkijalle, tutkimusryhmälle ja tutkimuksessa mukana olevalle ryhmälle ja yksilöille tapahtuu tutkimuksen alussa, sen aikana ja lopussa. Tätä prosessia ei voida havaita loppuun päätyväksi, sillä tulevaisuus on edessä, vaikka sen muotoa emme vielä tiedä. Saamelaispolitiikka ja saamentutkimukseen liittyvä diskurssi etenee ajoittain harppauksittain, ja se näkyy myös saamelaiskoulun kehittymisenä. En ole pyrkinyt löytämään tapaa kirjoittaa kouluetnografian ja saamelaiskoulukontekstin rajoilla, mutta ainakin olen tiedostanut siihen liittyviä haasteita tutkimusprosessin edetessä. Etnografiassa on keinoja ja tapoja esittää asioita kirjoituksellisesti ja niin on myös jälkikolonialistisessa kirjallisuudessa. Se, miten näitä teemoja kuljetan omaan tutkimukseeni, on prosessi.



Merkityksenantoprosessia determinoivat aina kulttuurisesti jaetut merkitysrakenteet. Lapsi syntyy tiettyyn historiallisesti määräytyneeseen kontekstiin, joka konkretisoituu erilaisissa kielellis-symbolisissa koodeissa tai historiallisessa kulttuurihabituksessa. Kielelliset ja symboliset koodit viittaavat kulttuurin tai alakulttuurin välittämiseen, merkitysstruktuurin ytimeen. (Bernstein 1971, 33.) Toisin sanoen kulttuureilla on tietyt kielet, koodit ja pukeutuminen, joihin lapsi leimaantuu. Kyse on siitä, sopiiko koulun kulttuuri siihen, mihin lapsi on tottunut kotona; onko oppilas kotonaan koulussa vai vierastaako hän sitä ja kaipaa tutumpaan ympäristöön – arvostetaanko kotona eri asioita kuin koulussa.

Tutkimusta aloittaessani ei ollut kulttuurisesti soveltuvaa mallia, jonka varaan rakentaa. Tutkimuksen lopullinen muoto onkin prosessin tulos, jossa näkyy niin länsimaisen kasvatustieteen perinne kuin alkuperäiskansakoulutuskysymysten perusteet ja näiden kahden diskurssin yhteensovittaminen.

## **11.2 Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyys törmäyskurssilla**

Kokoan kulttuurisen hyvinvoinnin malliin (Yosso 2006) pohjautuen, miten saamelaisopetus onnistuu olemaan opetuksessaan kulttuurisensitiivinen kouluorganisaation sosiaalistavan tehtävän näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkin myös sitä, millaista kulttuurisen hyvinvoinnin todellisuutta saamelaisopetus rakentaa. Pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiön kontekstia. Lähtökohtana saamelaiskoulutuksen kehittämisen haasteeseen on paradigman muutoksen tarve (Kuokkanen 2000), jonka yhteydessä on huomioitava koulun kulttuurinen ja kielellinen todellisuus (ks. Bailey 1991). Tällöin katse kohdistuu koulun tiedonkäsitteeseen. Oppilaan elämäntodellisuus olisi myös integroitava mielekkäällä tavalla koulun toimintaan (Kuurme 2004).

Yosson yhteisöllisen kulttuurisen hyvinvoinnin mallissa laajennetaan kulttuurisen pääoman pelkästään ansiotuloihin pohjautuvaa ajattelua kulttuurisen hyvinvoinnin suuntaan. Yhteisöllisen kulttuurisen hyvinvoinnin katsotaan syntyvän eteenpäinpyrkivän, perheellisen, sosiaalisen, navigaationaalisen, kestävä ja kielellisen pääoman kautta. Pyrkimykseellinen pääoma tarkoittaa kykyä ylläpitää toivoa ja unelmia tulevaisuuden

suhteen silloinkin, kun kohdataan esteitä. Familiaarinen pääoma määrittyy kulttuurisen tiedon välityksellä, ja sen avulla yhteisöllinen ja kulttuurinen muisti, historia ja intuitio ovat välittyneet sukupolvelta toiselle. Sosiaalinen pääoma sisältää ihmisten välisen verkoston ja yhteisölliset resurssit. Navigaationaalinen pääoma puolestaan tarkoittaa taktisia taitoja, joilla osataan luovia erilaisissa sosiaalisissa instituutioissa. Kestävä pääoma on tietoja ja taitoja, joiden avulla epätasa-arvo voidaan haastaa yhdenvertaisuuden valossa. Kielellisessä pääomassa korostetaan älyllisiä ja sosiaalisia taitoja, jotka on opittu monen kielen käyttämisen kautta. (Yosso 2006, 5–8, 39–51.) Kulttuurisen hyvinvoinnin malli voi sopia tilanteeseen, jossa on kyse eri ihmisryhmien välisistä valtasuhteista toisiinsa nähden. Kulttuurisen paikantamisen ja erilaisuuden suomien mahdollisuuksien puitteissa oma kieli ja kulttuuri tulisi ottaa lähtökohdaksi kaikessa opetuksessa (Spivak 1993).

Kulttuurinen pääoma koostuu sellaisista tiedoista, kokemuksista ja yhteyksistä, joita ihmiselle kertyy elämänsä aikana. Nämä tekijät vaikuttavat hänen menestykseensä. Kulttuurinen pääoma muodostaa Bourdieun ja Passeronin mukaan yhdessä taloudellisen ja sosiaalisen pääoman kanssa symbolisen pääomaluokan. Pääomia käyttämällä ja keräämällä yksilö saavuttaa toimintamahdollisuuksia yhteiskunnassa, ja ne ovat joko yksityisomaisuutta tai yhteistä omaisuutta. Kun ne ovat yksityisomaisuutta, ne tuottavat valtaa. (Bourdieu & Passeron 1990.) Ongelmana saamelaiskoulukontekstissa on, että koska saamelaisten itsemääräämisoikeus toteutuu vaillinaisesti (ks. Vars 2009), saamelaisten kulttuurinen pääoma on vaillinaisesti mukana koulutuksessa. Silloin saamelaisilla ei ole valtaa päättää koulutuksen sisällöistä. Saamelaisten kulttuurinen pääoma ei myöskään ole mukana todellisesti toimimassa sosiaalisena suhteena vaihdantajärjestelmässä, joka sisältää kasaantuvaa, valtaa ja statusta luovaa kulttuurista tietoa.

Tätä taustaa vasten saamelaisopetus ei sovi yhteen opetussuunnitelman ideologian ja käytännön kanssa: valtion koulutusintressi ei tue saamelaiskulttuuria. Saamelainen filosofia ei ole tasa-arvoisessa asemassa opetussuunnitelman tekstissä edellä esittämieni ideologioiden rinnalla puhumatakaan siitä, että se olisi ollut saamelaisopetussuunnitelman kehittelyn kivijalka. Tällöin opetussuunnitelma olisi rakentunut hyvin erilaiseksi lähtökohdiltaan. Demokraattinen kansalaisuus onkin vaikea toteuttaa.

Opetussuunnitelman ideologioiden epäsuhta kuvastaa yhteiskunnan kypsy-mättömyyttä toimia kulttuurisen monimuotoisuuden puolesta. Käytännössä ongelma aiheuttaa kulttuuritörmäyksiä. Tätä todistavat esimerkiksi otsikot *Ávvir*-lehdessä ”*Kárášjoga skuvla rihkku lága*” (Kaarasjoen koulu rikkoo lakia) (Hermansen 2008) ja NRK Sámi Radiossa ”*Alle barn bør lære om reindrif*” (Kaikkien lasten tulisi opiskella poronhoitoa) (Buljo 2008).

Näyttää siltä, että kulttuurit törmäävät, kun koulussa korostetaan auktoriteettia, ja koska esimerkiksi opetusjärjestelyt ovat suljettuja – luokkahuoneet ovat suljettuja, lukujärjestykset ainejakoisia ja työtävät opettajakeskeisiä. Niitä käytetään sen sijaan, että opetusjärjestelyissä keskityttäisiin esimerkiksi saamelaiskasvatukseen ja konstruktivisen oppimisen näkökulman soveltamiseen saamelaiskouluun. Opettajat pyrkivät toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita, mutta vielä on joitakin seikkoja, jotka erityisesti vaativat syventämistä. Yhtenä suurimpana haasteena on oppilaiden auttaminen itsenäisiksi, aktiivisiksi oppijoiksi. Observoinnin perusteella tällainen tarve ilmeni käytännössä esimerkiksi siten, että opetuksessa ei hyödynnetty tietotekniikkaa, eivätkä lapset poistuneet luokkahuoneesta etsiäkseen tietoa sen ulkopuolelta. Oppilaat työskentelivät koko observointiajan luokkahuoneissa ja opettajat johtivat opetustilanteita. Opettajien näyttää olevan vaikea toimia ja omaksua uudenlaisia rooleja oppimisen ohjaajina sellaisessa tilanteessa, jossa oppilas ottaisi enemmän vastuuta oppimistapahtumista. Tämä on myös oppilaille vaikeaa. Kyse on kuitenkin vain harjoittelusta ja totuttelusta uusien menetelmien käyttöön. Tutkimusaineistoni perusteella opetuksen tulisi tukeutua voimakkaammin sosiaalikonstruktivismiin ja reformipedagogien ajatuksiin, kun perinteistä saamelaista kasvatusta ja tietoa sovelletaan saamelaiskouluun. Keskitalo (2009) kutsuu tätä termillä *sámi skuvlamáhttu* (saamelainen koulutieto).

Saamelaiskoulu ei ole lähtökohtansa vuoksi yhtenäinen käsite. Se edustaa ideologian tasolla radikaalia näkemystä monikulttuurisesta koulusta: saamelaiskoulua käyvät etniseltä taustaltaan niin saamelaiset kuin muutkin oppilaat. Tämä lähtökohta on aiheuttanut ongelmia erityisesti ennen saamelaisopetussuunnitelman käyttöönottoa ja juuri sen tultua voimaan opetussuunnitelman ja toteutuvan koulun välillä. Joidenkin kuntien ja koulujen oppilaiden ja henkilöstön monenlaiset etniset taustat ovat voineet aiheuttaa epä tietoisuutta, kuinka monikulttuurista ja moniarvoista koulua tulisi toteuttaa.

Nykyajan vaatimusten ja opiskeltavien sisältöjen nopean muuttumisen ja monikulttuurisuuden vuoksi koulun olisi syytä muuttaa käytänteitään. Vanhat käytännöt eivät enää toimi muuttuvassa ja moninaistuvassa maailmassa. Enää ei riitä, että koulussa siirretään tietoa opettajalta oppilaalle, vaan oppilaiden täytyy oppia käsittelemään ja suodattamaan informaatiota sekä toimimaan solidaarisesti monikulttuurisessa ympäristössä. Heidän tärkein tehtävänsä on oppia oppimaan myös saamelaisopetus suunnitelman mukaan. Oppimisajatuksen taustalla ovat muutokset eri tieteenaloilla, kuten draamassa ja kirjallisuudessa, historiassa, sosiaalitieteissä ja epistemologiassa sekä kasvatustieteissä. Opetussuunnitelman perusteet ja monikulttuurinen kasvatusta ovat nykyisen opetussuunnitelmauudistuksen taustalla. Kumpikaan näistä lähestymistavoista ei suoraan sovi niistä vähemmistöryhmistä tuleville oppilaille, jotka perinteisesti eivät ole menestyneet koulussa. Opetussuunnitelma -dokumentti näyttää puolustavan oletusta, jonka mukaan korkeiden tulosten vaatimukset aikaan saavat korkeatasoisista kaikille sopivaa oppimista.

Ymmärtäminen on opetuksen perimmäinen tavoite, ei selittäminen (Bruner 1999, 90). Siksi oppijan oma rooli on keskeinen. Kankaan mukaan tiedon rakentamiseen liittyvän tutkimuksen valossa kokemusoppiminen ja deweyläinen tekemällä oppiminen eivät ole riittäviä malleja, koska pelkkä kokemus tai empiirinen havainto ei vielä takaa oppimista. Mallit olisi hänen mielestään myös nostettava käsitteelliselle tasolle. Liikkuminen edestakaisin konkreettisen ja käsitteellisen välillä edistää oppilaiden omien kysymysten ja ideoiden kehittymistä opetuksen pohjaksi. (Kangas 2007, 287.) Toisaalta saamelaiskulttuuri on murrosvaiheessa, jolloin on vaarana, että perinteiset taidot ja tiedot menetetään. Tämä näkökulma asettaa saamelaiskoululle haasteita.

Koulu on perinteisesti ollut se osa yhteiskuntaa, joka kannattaa kansallisvaltion päämääriä. Kansallisvaltion päämäärä on yleisesti katsottuna tehokkaan työvoiman tuottaminen, ja siinä pyritään myös maksimoimaan työvoiman sosiaaliset hyödyt. Kontrollia voi kutsua yhdeksi taloudellisen vaurauden tukemiseksi. (Levin 2000.) Työvoima on välttämättömyys kansallisvaltioille. Tällainen käsitys on ristiriidassa alkuperäiskansojen tarpeiden kanssa. Saamelaisten tarpeiden ja vallitsevan yhteiskunnan välillä onkin arvokuilu: yhteiskunnassa ymmärretään väärin alkuperäiskansojen tarpeet, sillä niiden oma käyttöarvo ja vaihtoarvo voi olla ristiriidassa

valtakulttuuriin liittyen. Koulutusjärjestelmä määrittelee pätevän tiedon ja heijastaa vallitsevien sosiaaliryhmien käsityksiä (Bourdieu & Passeron 1990).

Voimassaoleva saamelaisopetussuunnitelma perustuu lähtökohtansa vuoksi dualismiin. Dualismi ei kuitenkaan sovi holistiseen saamelaiseen ajatteluun. Giroux tähdentää, että opetussuunnitelman tulisi tarjota kasvattajille teoreettisia ja pedagogisia välineitä murtamaan lamaannuttavan ja monimutkaisen dualismin. Tämä kahtiajako koskee kieltä sekä teorian ja käytännön yhdistymistä. Feministisessä teoriassa, jälkikolonialistisessa diskurssissa, kirjallisuusteoriassa sekä kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa on monenlaisia vaihtoehtoisia tapoja, joilla kieltä on alettu kirjoittaa uudestaan, ja ne ovat osa yritystä määrittää uudelleen politiikan, pedagogiikan ja yhteisön välistä suhdetta. Ne tarjoavat uusia kategorioita ja toivoa kasvattajille, jotka uskovat, että kouluja voi yhä muuttaa ja että heidän henkilökohtaiset ja kollektiiviset toimensa voivat vaikuttaa demokratian ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden syventämiseen ja laajentamiseen yhteiskunnassa. (Giroux 1988, 1993, 170.)

### **11.3 Saamelaiskoulu liminaalivaiheessa**

Koulun tehtävä on muuttunut, kuten myös kouluhistoria osoittaa. Saamelaisiin aiemmin kohdistuneen segregoivan, eksklusoivan ja assimiloivan koulutuksen tilalle on tullut integroiva koulutus. Saamelaiskoulussa kulttuurinen kompetenssi on tärkeää. Koulun tehtävä on muuttunut myös maailmanlaajuisesti teollisuusyhteiskunnan kehityttyä tietoyhteiskunnaksi. Kasvanut ymmärrys moninaisuuden haasteista lisää tarvetta tarkastella koulutuksen ja tiedon sisältöä. Taustalla vaikuttaa tietoisuus kolonisaation ja globalisaation uhkatekijöistä.

Norja on monella tavalla edelläkävijä saamelaisten asioiden kehittämisessä. Tutkimukseni tuo esille yhden esimerkin siitä, miten ainoana saamelaisopetussuunnitelman käyttöön ottanut Norjan saamelaiskoulu on toteuttanut opetussuunnitelmaansa. Vaikka Norja onkin edelläkävijä saamelaisten asioissa, koulutuksen itsemääräämisoikeus toteutuu nykyvalossa puutteellisesti. Itsemääräämisoikeuden puuttuminen aiheuttaa sen, ettei saamelaisilla itsellään ole juurikaan määräysvaltaa sanella opetuksen makrotason raameja. Saamelaisten poliittisten ja opetushallinnollisten

elinten tehtäväksi jää hallituksen tekemien valtalinjojen jälkeen vastata saamelaisopetuksen hallinnosta sekä pedagogisista ja koulutuspoliittisista tehtävistä. Poliittiset ja opetushallinnolliset elimet toimivat pääasiassa asiantuntijaroolissa sekä valmistelevinä eliminä. (Aikio-Puoskari 2006, 118.)

Saamelaiskoulutuksen asiantuntijat Hirvonen ja Balto tuovat esille, miten pitkälle viety itsemäärääminen voisi toteutua saamelaisissa koulutusasioissa. Ensimmäiseksi itsemääräämisoikeus täytyy varmistaa lain kautta: saamelaiskäräjillä tulisi olla oikeus määrätä koulutuksen sisällöistä. Näin voitaisiin välttää se, että jokaisen reformin yhteydessä valtiollisesta opetussuunnitelmasta tulee normi. Saamelaiskäräjien tulee saada myös enemmän vaikutus- ja toimintaresursseja, ja kunnallisen tason tulisi tässä siirtyä saamelaiskäräjien alaisuuteen saamelaisten koulutusasioissa. On myös tarvetta neljän maan opetusasioiden harmonisointiin. Saamelaisilla on myös kuulemisoikeus, jonka perusteella saamelaiskäräjät ja muut saamelaiset elimet kutsutaan tuomaan näkemyksiä saamelaisia koskevista asioista Norjan hallitukselle ja muille saamelaista koulutusta määrääville toimielimille. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että näiden kuulemisten tuloksia huomioidaan lopullisissa päätöksissä. Hirvosen ja Balton mielestä sen voi tulkita Norjan hallituksen vaikenemiseksi – mikä taas tarkoittaa sitä, että viranomaisilla ei ole mielenkiintoa huomioida saamelaisia koskevia asioita. Yksi osoitus tästä on se, että O97S ja *Máhttolokten* 2006S saamelaisopetussuunnitelmia laadittaessa saamelaiskäräjät eivät saaneet kutsua osallistua alun suunnitteluun. Vaikeneminen on rakenteellista väkivaltaa, jota valtiot ovat kauan harjoittaneet omia vähemmistöjään ja alkuperäiskansojaan kohtaan. (Hirvonen & Balto 2008, 118–120.)

Oheinen edesmenneen saamelaisen taiteilijan Nils-Aslak Valkeapään (1994) runo kuvailee sulauttamisen ilmiön ongelmaa saamelaisten näkökulmasta: kulttuurien kohtaamattomuus on punoutunut vallan ilmiöön. Runoa voi tässä tapauksessa tulkita siten, että niillä on valtaa, jotka ovat tulleet saamelaisten perinteisille asumaseuduille. Kohtaaminen ei kuitenkaan aina ole sujunut mutkattomasti (ks. Müller-Wille 1996). Runossa tiivistyy saamelaisten historiallinen sidonnaisuus paikkaan sekä heidän luontosuhteensa merkitys. Myös toiseuden tunne on voimakkaasti läsnä. Toiseus ja valtasuhteet aiheuttavat sen, että saamelaisten ihmisoikeudet eivät toteudu ilman heidän omia ponnistelujaan. Tällä on vaikutusta myös koulutusasioihin:

*...me olemme asuneet täällä  
sukupolvesta toiseen  
aurinko noussut, laskenut  
antanut elämän  
mutta kun  
he  
tulevat  
löytävät  
tämän maan, meidät  
ja me olemme kiviä, kasveja, eläimiä, kaloja  
vesi, tuuli, maa, ilma  
ja he kävelevät lävitsemme näkemättä, näet <sup>11</sup>*

Saamelaisopetuksen haasteena on, että saamelaisten todellinen osallistuminen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tekoon ja standardien luomiseen on rajoitettua (Hirvonen 2003b, 153–154). Kriittikiä on esitetty liittyen siihen, missä vaiheessa ja missä määrin saamelaiset ovat todellisuudessa päässeet vaikuttamaan opetussuunnitelmaan sen luontiprosessin aikana. Opetussuunnitelman tekoon osallistuminen täysimääräisesti olisi kuitenkin suositeltavaa (ks. King & Schielmann 2004). Tämä vaatisi poliittista panostamista ja asian tiedostamista myös koulutuksessa entistä voimakkaammin. Se tarkoittaa myös sitä, että voimaantumisen kautta aloite saamelaisten koulutusasioissa otettaisiin itsemääräämisoikeuden mukaisesti saamelaisille itselleen.

Historiallisesti saamelaisilla ei ole omista lähtökohdista rakentuvaa koulu-kulttuuria, mikä näkyy nykykoulussa monin tavoin. Koulu on muiden tuoma, ja koulukulttuuri on näistä lähtökohdista rakentunut. Myös tutkimuskohteenani ollut saamelaisopetussuunnitelma on kouluhistorian tulosta, samoin kuin kansallisen politiikan seurausta. Saamelaiset ovat perineet koulujärjestelmänsä valtaväestöltä. Tämä näkyy eri tavoin: esimerkiksi valtajärjestelmät hidastavat saamelaiskoulun kehittymistä. Kun kokosin saamelaisopetussuunnitelman ideologioita yhteen, keskeiseksi teemaksi nousi kansalaisuus ja yhteisöllisyys. Saamelaisopetussuunnitelma on nähtävä yhtenä hyvinvointivaltiota rakentavana tekijänä. Perusajatuksena on yhteisöllinen ja etninen tarve. Vaikka itsemäärääminen koulutuksessa on tällä hetkellä rajoitettua ja itsehallinto vielä toteutumatta, assimilaation perintö olisi pyrittävä kääntämään uudenlaiseksi tulevaisuudeksi de-

---

11 Suom. PK

kolonisaation (esim. Smith 2001) ja voimaantumisen (esim. Bishop & Glynn 1999) avulla.

## **11.4 Saamelaiskoulun oppimisympäristön muuttaminen**

Ehdotan, että kun suunnitellaan saamelaiskoulun oppimisympäristöä, saamelaisten paikka-, aika- ja tietokäsitykset olisivat lähtökohtana. Aikataulut, fyysiset tilat ja työtavat ovat tärkeitä, jos halutaan kehittää opetusta (esim. Cuban 1993). Saamelaisopetussuunnitelman merkitys rakentuu edellä olevien teemojen ympärille. Poliittisesti ja koulutuksellisesti on tarvetta paradigman muutokselle: on myös uskallettava ottaa askel maorien viitoittamalle tielle Aoteoroassa Uudessa-Seelannissa.

Laadin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma O97S:n tekstin ja aiemman tutkimuksen perusteella mallin, jolla oppilaiden aktiivisuutta voitaisiin lisätä saamelaiskoulussa. Mallissa korostuu luokkahuoneen fyysisen organisoimisen, lukujärjestyksen ja käytettyjen työtapojen merkitys. Tekemäni tutkimus on osa luokkahuonetutkimusten mallia, sillä mikään tutkimusohjelma ei voi tehdä samalla kertaa kaikkea tällä laajalla tutkimuskentällä. Tavoitteeni oli saada kokonaiskäsitys opetuksen organisoinnista kouluissa ja tuoda esille haasteita, joita työtapojen käyttöön liittyy opetuksessa ja sen organisoimisessa. Tutkimustulokset pohjautuvat kyselylomaketutkimukseen, koulujen ja luokkien vuosisuunnitelmiin, viikoittaisiin lukujärjestyksiin, oppilaiden kertomuksiin ja opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin.

Leikin ja sosiaalisten taitojen opetus on keskeistä alkuopetuksessa niin opetussuunnitelman tekstin kuin aineistoni perusteella. Opetukseen kuuluvat olennaisina myös riittäminen ja suullinen esittäminen. Haasteena sen sijaan on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opettaminen: vahvasti opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaan oma kirjoittamisen ja lukemisen taitojen harjoittelu jää vähäiseksi.

Keskitasolla on ilmeistä, että oppilaiden itsenäinen opiskelu ja oppiaineiden sisältöihin syventyminen ovat enenevässä määrin keskiössä. Aineistostani ilmenee, että keskitasolla toteutetaan myös teemaopetusta, mutta se on ainejakoisesti järjestetty. Teemaopetusta ei ymmärretä kokonaisopetuksen näkökulmasta, vaan teemat liittyvät opetettaviin aineisiin, jolloin ainejakoisuus ja 45 minuutin tuntijako määrittävät opetusta.



Nuorisokoulutasolla järjestetään aineistoni perusteella projektiopetusta muun koulutoiminnan ohessa värittämään tavallista koulutyöskentelyä. Opetus rakentuu eri oppiaineiden opiskelulle. Tässäkin koulukulttuuri antaa opetukselle raamit. Nykymuodossa ei ole mahdollista, että se pystyisi toteuttamaan opetussuunnitelman antamia mahdollisuuksia.

Aineistooni kuuluvien videoiden sisältö on kaikilla luokkatasoilla samankaltaista. Niistä näkyy opetuksen opettajakeskeisyys. Projektiopetusta ja muuta joustavaa tai teemaan liittyvää opetuksen organisointia tapahtuu satunnaisesti. Opetus on perinteisesti järjestetty, ja oppikirjat ovat siinä keskeisessä asemassa.

Saamelaisopetussuunnitelman oppilasnäkemyksiä kuvaa parhaiten idealismi ja realismi. Kaikki opetussuunnitelman ideologiat eivät toteudu koulun arjessa, vaan niin sanottu perinteisen kouluopetuksen malli painottuu. Se rajoittaa saamelaisuuden ja saamelaiskulttuurin nousua keskeiseksi opetuksessa. Tämä taas johtuu saamelaisten poliittisesta tilanteesta – siitä, ettei heillä ole itsemääräämisoikeutta. Lisäksi opettajilla pitäisi olla enemmän vastuuta, integriteettiä ja autonomiaa, jotta opetuksen muuttumiselle olisi paremmat edellytykset. Kouluun ja koulutukseen liittyy siis monia asioita: koulutuspolitiikka, saamelaispolitiikka, koulukulttuuri ja opettajien rooli.

Pohdin tutkimuksessani koulun kehittämistä. Edistyksellisen opetuksen taustalla olevien teoreetikoiden ajatukset voivat tukea saamelaiskoulujen opetuksen kehittämistä. Tutkimuksessani keskeinen kysymys on, osataanko hyödyntää perinteistä saamelaiskasvatustilannetta ja filosofiaa länsimaisen kasvatustieteen ohella sekä löytää niistä ratkaisuja ja malleja saamelaiskoulun organisointiin. Myös muiden alkuperäiskansojen koulukokeiluista voidaan oppia.

## 11.5 Saamelaisopetuksen kielelliset haasteet

Tutkimustuloksissani näkyy saamenkieliseen opetukseen liittyvä monikielisuuden ilmiö. Sen ymmärrys vaihtelee. Joissakin kunnissa saamen kielen opetuksen kehittäminen etenee hyvään suuntaan, mutta poliittisella tasolla kielen revitalisaatio-ohjelmat puuttuvat. Lisähaasteita saamen kielen opetukseen tuo se, että saamelaisopetussuunnitelma on kopio norjankielisestä suunnitelmasta. Siinä ei oteta saamen kielen kontekstia

tarpeeksi hyvin huomioon. Norjan kieli on valtakieli ja sen kielisosiologinen konteksti on kunnossa (ks. Todal 2002). Saamessa näin ei kuitenkaan ole: saamenkielinen kirjallinen kulttuuri on valtakulttuureihin verrattuna vähäistä ja median tuki heikkoa. On lisättävä opettajien tietoisuutta ja kehitettävä menetelmiä, jotka sopivat saamen kielen opetukseen. Myös saamelaisen oman koulutusjärjestelmän nousua ja kehittelyä on tarpeellista tukea ja jatkaa. Saamelaisopetuksen liminaalivaiheen tiedostaminen on ensiarvoista, jotta kehitystyön jatkaminen olisi mahdollista.

Saamenkielistä kielisosiologista tilannetta voi kuvailla Fismanin (1991) skaalaa soveltamalla. Yhteispuhekielisen kirjallisuuden mediaa ei ole. Norjassa ilmestyy viitenä päivänä viikossa *Ávvir*, saamenkielinen sanomalehti. Nuorille on suunnattu yksi saamenkielinen aikakauslehti. Televisiosta tulee arkipäivisin uutiset, ja saamenkielistä radiotoimintaa on samoin arkisin. Nuorille ja lapsille suunnattuja ohjelmia lähetetään keskimäärin kerran viikossa sekä radiosta että televisiosta. Saamenkielisten kirjojen rooli on tärkeä, ja siksi oli tarpeen selvittää, minkä verran nuoret ja lapset lukevat saamenkielisiä kirjoja. Millä kielellä kirjasto palvelee ja ovatko saamenkieliset kirjat esillä yhtä hyvin kuin valtakieliset kirjat? Paljonko saamenkielisiä kirjoja kirjastossa on ja missä ne siellä ovat?

Kouluissa saamen opetuksen tilanne vaihtelee: joissakin koko opetus on saameksi, toisissa osa opetuksesta ja oppimateriaalista on norjaksi. On myös kaksikielisiä linjoja, ja joissakin kouluissa opetus on norjaksi. Tämä on ollut perheiden valinta. Joissakin kouluissa ei koko henkilökunta hallitse saamea, jolloin he eivät ymmärrä välttämättä saamenkielisten lasten äidinkieltä ja kulttuurista taustaa. Tämä ei ole lasten edun mukaista. Opiskelupolun lastentarhasta korkeakouluasteelle täytyisi olla saamenkielinen. Lasten kielisosiologinen tilanne vaihtelee myös kodeissa ja saamelaisille yleensä tärkeän suvun keskuudessa, vapaa-ajan toimissa, harrastustoiminnassa, kirkossa sekä kaveripiirissä. Mielenkiintoinen kysymys onkin, minkä kielen on toveripiiri. Mitä lapset tekevät iltaisin ja millaisessa seurassa ja millä kielellä he kommunikoivat? Internet ja muu sosiaalinen media ovat myös tärkeitä: minkä kielen sosiaalisen median palveluita on ja millä kielellä lapset ja nuoret näitä medioita käyttävät?

Saamenkielistä DVD- ja videotuotantoa on vähän. Saamenkielisiä Muumi-videokasetteja on, mutta ne eivät ole yleisessä jakelussa, vaan

lainattavissa oppimateriaalitoimistosta kouluihin. Tämä on hankalaa, koska oppimateriaalitoimisto sijaitsee Koutokeinossa. Lautapelejä ja muita vastaavia pelejä on olemassa jonkin verran. Matkapuhelin ei tue saamea, sillä tekstiviestejä kirjoittaessa ei ole saamen fontteja. Tärkeää on myös saada tietää, millä kielellä yhteiskunnan muiden tahojen, kuten kauppojen, pankkien, postin, terveydenhuollon, viranomaisten ja muiden instituutioiden palvelut toimivat. Miten niissä saamen kieli on näkyvillä? Kaiken kaikkiaan: millaisen kielellisen tuen nämä kaikki tarjoavat lapsille? Millaisen viestin nämä antavat lapselle saamen kielen asemasta? Miten näiden ympäristöjen visuaalinen ja äänellinen virikkeistö tukisivat mahdollisimman paljon lapsen saamen taitoa? Saamen uhanalaisen aseman takia kaikkia kieltä edistäviä virikkeitä tulisi lisätä ja vahvistaa.

Kokonaisvaltainen kielensuunnittelu puuttuu. Saamen kielen kielisosiologisen tilanteen parantaminen olisi ensiarvoisen tärkeää saamelaiskoulutuksessa ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Miksi tällainen tilanne kuitenkin hyväksytään? Kolonisoidut mielet eivät näe ja siten eivät pysty vaikuttamaan asioihin. Kolonisoitu mieli ei myöskään uskalla vaikuttaa asioihin. (Smith 1999.)

Saamen kielen opetuksen ja oppimisen turvaaminen vaatii opetusjärjestelyineen aikaa ja se vaatii muiden koulutoimeen liittyvien toimintojen karsimista. Oppilaiden on tärkeä huomata äänne–kirjain-vastaavuus: se on ehto oppimiselle (Lerikkanen 2003). He tarvitsevat tuhansia toistoja ja harjoituksia havaitakseen ja oppiakseen äänne–kirjain-vastaavuuden, 15–20 minuuttia päivässä. Saamelaisopetus ei näytä observointiaineiston perusteella täyttävän tätä tehtävää, sillä oppilaat työskentelivät hyvin vähän omien kirjoitustehtävien, lukutehtävien ja näitä taitoja kehittävien toimien parissa.

Kielellisten seikkojen huomioiminen saamelaiskoulukontekstissa on tärkeää, eikä tätä tekijää painoteta tarpeeksi yleisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Kehittämisehdotukseni on, että kielenelvyttämisohjelmia ja -strategioita lisätään huomattavasti. On myös luotava toimivat kanavat esimerkiksi EU-tasolle. Siellä jo meneillään olevat prosessit tarjoavat esimerkkejä siitä, miten vähemmistöt voivat parantaa kielellisiä olosuhteitaan. Tämä olisi iso askel alkuperäiskansan vahvistumiseksi yhteiskunnassa. Valtakulttuuri ja alkuperäiskulttuuri ovat yhä kaukana toisistaan,

ja siinä mielessä on vielä paljon kehittämistä. Näyttäisikin olevan niin, että kielenelvytys voi koulutusmuutoksena olla poliittisesti riskialtista valtakunnallisella tasolla. Tämä voi systeemiseltä tasolta selittää sitä, miksi kielenelvytys ei ole prosessina edennyt.

## **11.6 Saamelaiskoulun kehittämisen avainkysymykset**

Koulun kehittäminen on monipuolinen tapahtuma, johon tarvitaan koko henkilökunta ja oppilaat sekä yhteistyötä yhteiskunnan kanssa. Koulun kokonaisvaltainen kehittäminen auttaa ja tukee opettajien työtä. Opettajan tehokas työ vaatii sisäistä motivaatiota sekä luokkaan ja kouluun sitoutumista. Hallinnollisten rakenteiden ulkoinen muuttuminen ei yksin takaa tehokasta oppimista, eikä pelkkä koulutuksen uudelleen rakentaminen muuta luokkatyöskentelyä. Uudenlainen ajattelu ja uudet työtavat on sisäistettävä ennen kuin toiminta muuttuu pysyvästi. Muutos tapahtuu opettajan pedagogisten taitojen kehittyessä. Opettajan ainesisältöjen hallinta ja pedagoginen ajattelu sekä toiminta ovat tärkeitä, kun halutaan nostaa opetuksen tehokkuutta. Opetuksen laadun varmistamiseksi on keskityttävä edistämään yksittäisen opettajan taitoja ja motivaatiota, ja samalla pitää kehittää koulun sisäisiä rakenteita siten, että ne tukevat hyvää opettamista. Koulun yhteinen arvopohja ja henkilökunnan keskinäinen tuki ovat tärkeitä seikkoja.

Opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajuuden kasvua ja kehittymistä kohti uudenlaista opettajuutta, jossa opettajasta tulee opettajakeskeisen roolin sijaan oppimistilanteen ohjaaja. Kyse on koulu- ja oppimiskulttuurien muuttamisesta, sillä opettaminen on myös opittu professio. On lisäksi huomioitava, että opettajan ammatissa on monia puolia, joiden vuoksi opettaja työskennellessään liikkuu useilla alueilla. Myös opettajien jatkokoulutusta on kehitettävä. Nykyisen opettajankoulutuksen kasvatustieteellinen taso ei riitä antamaan opiskelijoille valmiuksia toteuttaa opetusta opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. Opetussuunnitelma on niin vaativa, että opettajaopiskelijoiden pitäisi opiskella kasvatustiedettä nykyistä enemmän. Tähän saatiin parannus syksystä 2010 lähtien, jolloin kasvatustieteen osuus opettajaopinnoista lisääntyi 30 pisteestä 60 pisteeseen.

O97S-opetussuunnitelman pakolliset työtavat ja opetuksen organisointitavat eivät toteudu jokapäiväisessä koulun arjessa kaikilta osin. Opetus-

suunnitelman yleisen osan, sääntöjen ja aineiden sisällöllisen osuuden riittämätön punainen lanka teettää opettajille ja kouluille töitä, jotta opetuksen organisointi näkyisi koulujen vuosisuunnitelmissa opetussuunnitelman vaatimalla tavalla. Koulun työskentelyä raamittavat monet tekijät, jolloin opetuksen organisoinnille ei jää sijaa. Innovaatioista huolimatta koulu ei toimi niin kuin sen pitäisi. Tämä voi johtua siitä, että vanhempien ja kulttuurin merkitys on unohdettu. Alkuperäiskansojen tietovaraston sisällyttäminen länsimaiseen koulujärjestelmään edellyttää aika-, paikka- ja tietorakennelmien uudelleen tarkastelua.

Yhteistyön aloittaminen sellaisten koulujen ja opettajien kanssa, jotka eivät ole uudistaneet opetustaan opetussuunnitelman vaatimalle tasolle, olisi tärkeää. Ongelma on se, miten voi varmistaa, että opettajilla on tarvittavat taidot, asenteet, sosiaalinen tausta sekä tarvittava motivaatio ja kyky toimia opettajana nopeasti muuttuvassa maailmassa. Koulutus ja asenteiden muutos ovat avainsanoja. Opettajat eivät itse aina tiedosta, mikä heidän opetuksessaan on ongelmallista.

Koulun kalenterin ja perinteisen ajankäytön ero on selvä. Myös sosiaalisen struktuurin ja koulun struktuurin ero on nähtävissä: koulun ja yhteiskunnan välillä on kuilu. Tässä tulevat esille arvojen ja mielenkiinnon ristiriidat, jotka ovat ideaalitulanteessa tasapainossa. Monikulttuurinen koulu on ensisijainen tavoite, sillä monikulttuurisuus on keino päästä tasa-arvoiseen, kaikille vapaaseen ja yhtäläisiin mahdollisuuksiin antavaan yhteiskuntaan. Saamelaiskoulu onkin vielä kehittymässä ja hakemassa muotoaan.

On ilmeistä, että monikulttuurinen konteksti aiheuttaa ristiriitoja saamelaisopetussuunnitelman käyttäjille, joten heidän motivaationsa voi vaihdella. Tämä voi näkyä esimerkiksi halukkuudessa ja kyvykkyydessä sitoutua koulun kehittämiseen mikro- ja makrotasolla. Myös saamelaisopetussuunnitelman sisällön ymmärtäminen vaihtelee.

Tutkimukseni toisessa osiossa pohdin institutionaalisen kasvatuksen ja enkulturaation välistä suhdetta. Tutkimukseni tärkein tulos liittyy sosialisointiin ja enkulturaation välittäviin rakenteisiin, joita aineistoni perusteella ovat aika-, paikka- ja tietokäsitykset. Saamelainen ja länsimainen ajattelu ovat vastakkaisia, joten tämä lähtökohta olisi otettava vakavasti saamelaiskoulun kontekstissa. Voi näyttää siltä, että ensimmäisen ja toisen tutkimus-

ongelman välillä on määrällinen epäsuhta. Tutkimukseni rakentuu kuitenkin aineistollisesti varsinaisesti ensimmäisen ja kolmannen tutkimusongelman ympärille. Toisessa tutkimusongelmassa pohdin teoreettisesti ensimmäistä ja kolmatta tutkimusongelmaa. Pysin makrokontekstin avaamisen kautta tuomaan esille koulun mikrotason käytänteitä. En kuitenkaan syvenny pitkälle poliittisen tilanteen kartoittamiseen, vaikka siihen tämän tutkimuksen perusteella olisi tarvetta.

Saamelaiskoulu on marginalisoitunut vaikuttamiskanavien ja vaikuttamis-mahdollisuuden ulkopuolelle johtuen historiallisesta prosessista saame-laisten asuttamalla mailla ja asemasta, joka saamelaisilla on suhteessa kansallisvaltioihin. Lisäksi saamelaiskoulu ei ole vielääkään itsenäinen, sillä sitä vaivaavat ylhäältä ohjaavat valtahierarkiat. Saamelaiskoulutuk-sen tulevaisuuden jatkokehittelyyn kuuluu paradigman muutoksen tarve. Tässä voisi hyödyntää hermeneuttisen kehän mahdollisuuksia aika-, paikka- ja tietokäsitysten valossa saamelaiskoulutuksen kontekstissa. Saamelaisopetussuunnitelma omana opetussuunnitelmalaitoksenaan on vielä keskeneräinen. Alkuperäiskansan oikeuden kehittää koulutusta omista lähtökohdistaan täytyykin olla jatkossa keskeinen asia uusien refor-meja suunniteltaessa. Tällöin lähtökohdan tulisi olla nykyistä lähempänä saamelaisyhteiskunnan tarpeita.

Ogbu tähdentää, että perheessä tai vastaavassa mikroympäristössä elämänsä varhaiset ja nuoruusiän sosialisointivuodet viettäneet lapset suuntautuvat kehittämään välineellisiä taitoja, joita vaaditaan aikuisuuden ekonomisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin rooleihin. Nämä kulttuurisesti määrittyneet muodot samoin kuin vaaditut taidot vaihtelevat kulttuurisesta ryhmästä toiseen. Tavanomainen tutkimuksen lähestymistapa ei sovi vähemmistöryhmien kasvatuksen ja kompetenssin ymmärtämiseen, sillä siinä on mittapuuna käytetty valkoista keskiluokkaa. Kulttuurien väliseen tutkimukseen onkin suositeltu kulttuuriseen pääomaan perustuvaa ekologista mallia, joka ei ole etnosentrinen ja joka tutkii yksilöä kyseisen ihmisjoukon kulttuurisesti määrittäneiden tapojen kontekstissa. Kulttuurien välisiä tai kulttuurin sisäisiä vertailuja on tarkoituksenmukaista tehdä tähän kontekstuaaliseen tutkimus-tietoon perustuen. Täytyy ottaa huomioon myös kulttuuriset, kielelliset ja pedagogisten tyylien erot sekä sosiaaliryhmien taustat. Vähemmistöt tulkitsevat koulutusta ja reagoivat siihen omaan yhteisöönsä liittyvällä

tavalla. Nämä tulkinnat ja reaktiot perustuvat kulttuurisiin ja kielellisiin eroihin. (Ogbu 1981, 2003, vii-viii.)

Saamelaiskoulun ratkaisuksi ei riitä pelkkä yksittäisten asioiden kuntoon saattaminen, vaan monin palasin joudutaan etsimään laajempien kokonaisuuksien ratkaisuita. Koska saamelaisyhteiskunnalla ei vielä ole itsehallintoa, tarvittaisiin vallasta vapautumisen ajatuksia. Siksi korostaisinkin kriittisen pedagogiikan (esim. Suoranta 2005) ja vapautuksen pedagogiikan (Freire 2005/1971) näkemyksiä. Saamelaiskoulun valta-asetelman vuoksi olisi pyrittävä ratkaisemaan ensin makrotason ongelmat, jotta mikrotaso voisi toimia nykyistä paremmin.

Ongelmallista on myös, etteivät yhteiskunta ja luonto ole tarpeeksi mukana koulun arjessa. Yhteiskuntateorioihin kuuluva hybriditeoria (esim. Lowe 2005/2003) voisi valottaa tätä asiaa alkuperäiskansojen tilanteessa, sillä se näkee yhteiskunnan luonnon ja kulttuurin hybridinä eli toisin sanoen jatkumona tai vaikutuksessa toisiinsa. Ihminen ja yhteiskunta eivät siis ole pelkästään luonnon tai kulttuurin osia, vaan ne myös kohtaavat hybridin yhteiskunnan välityksellä. Tämä ajattelu purkaa perinteisen ajatuksen luonto–kulttuuri-dualismista ja ottaa myös talouden kontekstiin mukaan.

Hybriditeoria sopii saamelaiskoulun yhteyteen, sillä siellä ongelmia selittävänä tekijänä on luonnon ja kulttuurin ohella myös talous. Samalla kun hybriditeoria pyrkii ratkaisemaan yhteiskunnan osallistumista, se selittää yksilön osallistumista siinä. Hybriditeoria tukee saamelaiskoulun moninaisuutta, koska se hyväksyy monet kehityksen tavat ja syyt. Sen mukaan kommunikointi on tärkeää, ja luontaiset lähtökohdat tarjoavat tähän monia eri mahdollisuuksia. Yksi hyvin keskeinen asia on kielisosiologinen tilanne, joka vaihtelee tässä tapauksessa perhekunnittain ja yksilöittäin: saamen kielen oppimisen ajoittuminen ja taitaminen voivat vaihdella. Hybriditeoria sopisi selittämään saamen kielen oppimista, jolloin yhteiskunnan ja koulun tehtävänä olisi tukea tätä prosessia, ei estää sitä. Hybridi voisi tarkoittaa myös sitä, että eri systeemit verkostoituvat. Omassa tutkimuksessani juuri saamelaiskoulun ja ympäröivän yhteiskunnan verkostoitumisen malli onkin ajankohtainen aihealue.

Miksi koulun kehittäminen on niin vaikeaa? Kouluilla, niin kuin muillakin organisaatioilla, on oma kulttuurinsa ja perinteensä (Schein 1987). Koulu-

kulttuurilla tarkoitetaan koulua, työympäristöä tai sen osia ja edellisiin liittyviä arvoja, uskomuksia, ymmärryksiä, myyttejä, kertomuksia, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Ne usein ohjaavat huomaamatta koulun toimintaa. Koulun kulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan organisaatio toimii. Sitä voi kutsua myös tavaksi toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa. Koulujen argumentointiin kuuluu sanonta: ”Näin täällä on ennenkin toimittu.” Koulukulttuuri onkin kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu – se on tapa, jolla koulussa viedään asiat läpi. Kulttuuri sosiaalistaa uudet ihmiset koulun arvoihin ja perinteeseen, ja sitä kuvaa jatkuvuus, säilyminen ja ennustettavuus; se antaa yksilölle turvallisuuden tunteen, kun hän tuntee hallitsevansa ympäristön. Kulttuurin muutos on siksi hankala ja aikaa vaativa prosessi. Muuttuminen on vanhojen arvojen, merkitysten ja normien hylkäämistä, ja tällaiseen prosessiin liittyy epävarmuuden tunne. (Kohonen & Leppilampi 1992; 1994, 61.) Tällaista eivät kaikki ihmiset kestä. Kulttuurit muuttuvat hitaasti ja vasta silloin, kun muutoksen puolesta vaikuttavat aikeet ovat voimakkaampia kuin vastustavat voimat. Muutoksen vastustaminen kuuluu prosessiin, koska muutos uhkaa ihmisten turvallisuuden tunnetta. (Schein 1987.) Tämä johtuu siitä, että koulu on konservatiivinen (Keskitalo 2003b; Huss 2003).

## 11.7 Inklusio ja valta

Kaikilla alueilla saamelaisopetussuunnitelman käyttöönotto ei ole sujunut ongelmitta. Yhteiskunnassa esiintyneet pelot ja epäluulo saamelaisopetussuunnitelmaa kohtaan aiheuttivat Taanan kunnassa Montessori-koulun perustamisen. Siten joidenkin perheiden lapset välttyivät menemästä kouluihin, jotka toteuttivat saamelaisopetussuunnitelmaa. Selityksenä sille voidaan Beckin (2001, 30) mukaan pitää kulttuurista moninaisuutta. Tällainen moninaisuus voi aiheuttaa sisäisiä ristiriitoja, kulttuurikonflikteja. Saamelaisopetussuunnitelman lanseerauksen taustalla on Norjan valtion aktiivisesti ajama saamelaispolitiikka, jonka avulla saamen kielen hallintoalueilla otettiin käyttöön saamelaisopetussuunnitelma. Positiivisen diskriminoinnin kautta pyritään antamaan paikallistasolle valtaa myös kouluasioissa, mutta sellainen prosessi voi myös aiheuttaa vastustusta.

Jotta demokraattisen yhteiskunnan on mahdollista toteutua, on Taanan kunnan kaltainen konflikti jatkossa pystyttävä välttämään. Kysymys on yhteinäiskoulun toteutumisesta – vanhempien ja oppilaan oikeudesta elää



demokraattisessa valtiossa. Saamelaisopetussuunnitelmassa on ollut kyse saamelaisten historiallisesti lunastamattomasta, mutta oikeutetusta oikeuden toteutumisen taistelusta olla taas mukana tasa-arvoisena kumppanina yhteiskunnassa. Kulttuurikonfliktin voi myös päätellä johtuvan tästä ilmiöstä (ks. Habermas 1994, 108).

Opettajien haastattelujen perusteella saamelaisopetussuunnitelma lanseerattiin todella nopeasti käyttöön. Ongelmana oli edelleen se, että oppikirjat eivät sopineet opetussuunnitelman tavoitteisiin ja niitä oli myös liian vähän. Norjankieliset oppikirjat oli sovitettu yleiseen valtakunnalliseen suunnitelmaan. O97S-opetussuunnitelman voimassaoloaikana oli normatiivisena vaatimuksena, että oppikirjat olivat opetussuunnitelman mukaisia. Myöhemmin tämä vaatimus poistettiin. Opettajat eivät tieneet, mistä ja miten saada puuttuvaa tietoa. Saamelaisopetussuunnitelma oli kirjoitettu saamelaisen hallintoalueen keskusalueilla sijaitseviin saamenkielisiin kouluihin. Näiden alueiden saamelaiskulttuuri ja kieli ovat voimakkaita. Opettajat halusivat haastattelujen perusteella, että saamelaisopetussuunnitelmaa muutettaisiin siten, että se sopisi valtakunnallista opetussuunnitelmaa paremmin Pohjois-Norjan olosuhteisiin. Tämä johtuu huomioni mukaan siitä, että O97S on sovellus valtakunnallisesta suunnitelmasta ja siten kulttuuriekologinen (ks. Ogbu 1988) ajattelu on jäänyt suunnitelmassa vähälle huomiolle. Saamelaisopetussuunnitelma on myös tarkoitettu etnisiteetistä riippumatta kaikenlaisille ryhmille. Jos alun lanseeraus olisi suunniteltu paremmin, alussa voimakkaana vallinnut kielteinen mielipide suunnitelmaa kohtaan olisi saatettu välttää.

Inklusion tehtävänä on nykykoulussa painottaa koulutuksen kulttuurista moninaisuutta. Se ei kuitenkaan riitä, vaan alkuperäiskansojen marginaliseen asemaan on kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota. Koulun muutosta ajatellen omien pedagogisten käytänteiden luominen on avainkysymys samalla, kun valtakäytänteet avataan. (Bishop & Glynn 1999, 12–13.)

## 11.8 Dekolonisaatio tavoitteena

Koulukulttuurin muuttaminen on vaikeaa, kuten Schein (1987) toteaa. Koulun muuttumattomuuteen voi olla myös syynä Berglandin (2001, 14) mainitsema pitkä norjalaistamiskauden perintö, josta ihmisille saattoi jäädä

monia tunteisiin ja asenteisiin jääneitä arpia. Ulkoa ja keskusjohtoisesti ohjattu opetussuunnitelma näyttää olevan yksi keino, jolla ylläpidetään pii- lotettua kolonialismia ja nationalismia. Koska realismi vaikuttaa saamelais- opetussuunnitelman taustalla voimakkaasti, on syytä tiedostaa, minkä filo- sofisten virtausten varassa saamelaisopetussuunnitelma on ja minkä varassa sen tulisi olla. Ongelma on kuitenkin syvällä, koska saamelaisilla ei ole itsehallintoa. He ovat tässä tilanteessa riippuvaisia valtion määrärahoista, joiden saamisen ehtona on usein rajoituksia. He eivät voi toteuttaa saame- laisten lähtökohdista toteutuvaa koulutusta. Saamelaisopetussuunnitelman idealismin ja realismin periaatteet ovat keskiössä: niiden mukaan oppilasta on pyrittävä kasvattamaan yleisten yhteiskunnan ihanteiden mukaan niin, että hän ymmärtää ympäröivän yhteiskunnan rajoitteet (ks. Øzerk 1999, 172–178; 182–190).

Idealismin ja realismin taustalla on ajatus valtion etujen varjelusta ja edistämisestä: näkemyksessä ihmiskunta koostuu keskenään kilpailevista valtioista ja kansoista, ja realismi voi suhtautua penseästi eettisiin ja moraa- lisiin näkökohtiin (Sihvola 2005). Taustalla vaikuttavat hyvän työntekijän kasvatukseen liittyvät yhteiskunnalliset tavoitteet. Saamelaisten poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet voivat olla ristiriidassa kansallisen edun kanssa, kun pyritään ottamaan huomioon saamelaisten yhteisölliset ja kulttuuriset oikeudet. Opetussuunnitelman taustalla vaikut- tavat realismin ja idealismin ideologiat pyrkivät sijoittamaan saamelaiset asemaan, joka ei ole yhdenvertaisuuden periaatteiden mukainen. Siten esimerkiksi saamelaisten ja saamen kielen asemaa ei oteta huomioon kou- lutuksessa tarpeeksi laajasti. Naturalismin vaikutus koulussa näyttää olleen yksi saamelaisen kertomusperinteen tuhonnut tekijä.

Kolonisaation perintönä ajatuksista tuli naiiveja (ks. Varto 1998). Se, että niitä pidetään edelleen naiiveina, vaarantaa ideologioiden vaikutusten tiedostamista. Seurauksena voi olla se, että ihmisillä on tarve pitää matalaa profiilia tai säilyttää asemansa. Siksi voidaan haluta suojella itseä välttä- mällä konflikteja niiden kanssa, joilla oli tai on valtaa. (Bergland 2001, 14.) Ei siis uskalleta vaatia muutosta tai ei nähdä muutostarpeita, koska katsotaan kolonialismin värittämien lasien läpi.

Saamelaisopetussuunnitelman toteuttamisessa ongelma on se, että toisaalta valtiolliset ideologiat nousevat tärkeiksi, kun taas reformipedagogien

ajatukset jäävät usein pimentoon koulutuksen toteutuksessa. Hovdenak Stenersenin mukaan Reformi 97:n opetussuunnitelmat ovat yhtä aikaa uusliberaaleja ja uskonservatiivisia. Uskonservatiivisuus tulee hänen mukaansa esille koulun sisällä valtion voimakkaan hallinnan kautta. Näin priorisoidaan sellaisia taitoja, jotka keskittyvät valtion makroekonomisiin toiveisiin ja tarpeisiin. Uskonservatiivisuus näkyy myös siinä, että opetussuunnitelmassa painotetaan sisältöjä yksityiskohtaisine opetussuunnitelmineen, jotka on jaettu vuosiluokittain ja aineittain. Uusliberaalisuus korostuu puolestaan niin, että koulutuspolitiikka on markkinaorientoitunut. Makrotasolla koulutussysteemi nähdään pääasiassa taloudellisen kasvun välineenä ja mikrotasolla koulut palvelevat oppilaita asiakkaina. (Hovdenak Stenersen 2004, 316–319.) Se rajoittaa saamelaiskoulua, koska Norjan koulun lähtökohtana on valtiollinen näkökanta ja kansakunnan yhteisöllisyyden ja sen tavoitteiden korostaminen.

Lehto (2005, 7) suhtautuu opetussuunnitelmien ideologioihin varauksellisesti, sillä monet opetukseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät on jätetty huomiotta. Näitä ovat muun muassa oppilaiden motivaatio-orientaatiot, kognitiiviset kyvyt, persoonallisuuden piirteet sekä sosioekonomiset taustat. Opetussuunnitelman ideologioille on toki vaihtoehtoja. Ongelmana tässä yhteydessä voidaan pitää sitä, että saamelaiskoulutuksen paradigman kehittyminen on vielä kesken (Kuokkanen 2000). Myös postmodernille aikakaudelle tyypillinen niin sanottujen suurten tarinoiden aika on ohi (Sahlberg 1998/1997, 53). Silti vaihtoehtoja on pohdittava. Yksi sellainen voisi olla esimerkiksi Ogbun (1988) kulttuuriekologinen näkemys: siinä korostetaan sitä, että länsimaisista kulttuureista poikkeavilla kulttuureilla on omat merkitysrakenteensa. Kulttuuristen jäsenysten, merkkien tai merkitysrakenteiden kohtaamisessa kehittyvät konfliktit, jotka voivat näkyä koulussa monella tavalla, esimerkiksi käyttäytymisessä ja oppimistuloksissa. (Kokkonen 2005, 15.) Jotta koulukulttuuri muuttuisi ja uudet ajatukset toimisivat, olisi normien, arvojen, uskomusten, tottumusten ja yksilöiden käyttäytymissäätöjen muututtava (Sahlberg 1998/1997, 39).

Mikrotason muutokset eivät riitä, jos soveltaa Ogbun (1981, 6) ajatuksia. Ongelmaa tulee lähestyä holistisemman näkökulman kautta, johon sisällytetään ihmiset ja heidän elämänsä. Siinä historialliset, taloudelliset, poliittiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tasot nivoutuvat ympäröivään kulttuuriin, koteihin, perheisiin, sukuihin ja kansoihin. Historiaan liittyvä

tieto, adaptiivisten tekijöiden erittely sekä statuksen määrittäminen ja sen julkituominen ovat etnisten vähemmistöjen kysymyksissä tärkeitä (Ogbu 1987). Varsinaisen saamelaiskoulutuksen mallin kehittäminen on kuitenkin isomman tutkimusprojektin haaste. Mielestäni tämä ei ole pelkästään yksittäisen tutkijan tehtävä, vaan tähän tarvitaan yhteisöllistä tietoa, päätöksentekoa ja erilaisia prosesseja. Saamelaiskoulutuksen paradigman kehittäminen on erityisen tarpeellista. On tarpeellista löytää malli, jossa yhdistyvät nykyisyys, tulevaisuus ja menneisyys huomioiden samalla länsimaisen ja saamelaisen kasvatuksen dialogin.

Koulut ovat työtavoissa ja oppimateriaaleissa konservatiivisia ja joustamattomia, eikä innovaatioita ja uusia ideoita oteta käyttöön helposti (Walle-Hansen & Hoëm 1992). Koulut ovat enemmänkin staattisia kuin dynaamisia oppimisen areenoita. Ideaalitalanteessa yhteiskunta ja sen kasvatusjärjestelmä ovat tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa, ja kasvatusjärjestelmät pystyvät olemaan tällaisessa harmoniassa teknologian, talouden, sosiaalisen järjestelmän ja kulttuurin kehittymisessä. Länsimainen koulu ei sovi kulttuureihin, joiden elämänmuoto poikkeaa länsimaailmasta eikä pohjaudu kaupunkielämään, modernismiin ja teknologiaan. Koulun on täysipainoisesti ja tehokkaasti toimiakseen oltava yhteiskunnan peili, koska muuten riskinä on epäonnistuminen. Koulun olisi täysipainoisesti toimiakseen oltava yhteistyössä yhteiskunnan joka aspektin kanssa ja olla siten osa yhteiskuntaa. Teknologia, taloudelliset järjestelmät sekä kulttuuriset ja sosiaaliset ominaisuudet ovat myös tekijöitä, jotka koulun täytyisi ottaa huomioon ja ottaa mukaan toimintaansa. (Darnell & Hoëm 1996, 18–19.)

Yhteiskunnan ja koulun yhtenevyys on myös vaarassa, jos kasvatusjärjestelmässä on jännitystä äärimmäisten ideologioiden välillä. Tämä on ilmeisintä silloin, kun kasvatuksen aikomuksista ja tavoitteista keskustellaan, ja ennen kaikkea, jos keskustelussa on mukana erilaisia mielipiteitä vallan paikasta, opetussuunnitelman sisällöstä tai mahdollisuuden tasa-arvosta. Samalla tavalla jännitys nousee pintaan, kun yhteiskunnan kasvatusperiaatteet ovat ristiriidassa poliittisten ideologioiden kanssa. (Darnell & Hoëm 1996, 19.) Saamelaisopetussuunnitelma kohtaa edelleen saamelaisalueen reuna-alueilla edellä mainittuja ongelmia. Vaikka Norja on ratifioinut ILO-alkuperäiskansasopimuksen nr. 169:n, kehitys näyttää olevan saamelaiskoulutuksessa kesken. Suurimman ongelman muodosta-

vat voimasuhteet, eli valta on edelleen pääsääntöisesti Oslossa. Perustuslain ja kansainvälisten sopimusten antamien mahdollisuuksien mukaan kansallinen saamelaiskoulukäytäntö paikallisine sovelluksineen voisi mennä pidemmälle.

## 11.9 Loppusanat

Tutkimukseni on jatkoa Hoëmin (1978) ja Balton (1997a) aloittamalle tielle, jossa saamelaiskoulutusta ja -kasvatusta alettiin tutkia kulttuurirelatiivisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt saamelaiskoulua kulttuurisesti kasvatusantropologian keinoin: olen näyttänyt valtaan ja toiseuteen liittyviä rakenteita, jotka johtuvat saamelaisten ja saamelaiskoulun asemasta ja historiallisesta prosessista, ja toisaalta myös koulun tehtävästä moninaistuvassa modernissa maailmassa. Tutkimukseni valottaa saamelaiskoulun mikrotason käytänteitä, joiden muuttaminen on kiinni makrotason käytänteiden kehittämisestä.

Tutkimukseni perusteella saamelaiskoulun kehittämisessä on seinä vastassa, jos laajentunutta itsemääräämisoikeutta ei toteuteta. Saamelaiskoulun ohjaavan dokumentin eli saamelaisopetussuunnitelman tulisi olla oma itsenäinen laitos, ei kopio valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Myös opettajakoulutuksen kehittäminen edelleen itsenäiseen suuntaan on tärkeää, jotta saamelaiskoulun haasteisiin voitaisiin vastata todellisten tarpeiden mukaan. Saamelaiskasvatuksen ja saamelaisen pedagogiikan nostaminen keskusteluissa voimallisesti esiin tukisi saamelaiskoulun tehtävää. Saamelaiskoululla on mahdollisuus ammentaa kulttuurisesta moninaisuudesta, kun mikro- ja makrotason käytänteitä kehitetään. Saamelaisopettajat tekevät erinomaista työtä ja pyrkivät parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan moniin haasteisiin, joita päivittäisessä työssään kohtaavat niin yhteiskunnallisesti, organisaatiossa kuin pedagogisesti.

Saamelaisopetus tarvitsee kehittyäkseen uutta tutkimusta. Tulevat tutkimukset voisivat olla jonkinlaisia yhteisprojekteja, joissa tutkijat voisivat tehdä yhteistä observointia opetuksesta opettajien kanssa. Opetusta olisi tarve tutkia eri näkökulmista edelleen. Esimerkiksi Lipkan (1998) työryhmän malli opetuksen tutkimuksesta olisi edelleen ajankohtainen. Myös saamenkielisten oppilaiden testaamiseen olisi tarvetta, sillä tietoa saamenkielisten oppilaiden tasosta, oppimisesta ja koulusaavutuksista on vähän

saatavilla. Myös arvokeskustelun jatkaminen saamelaiskoulutuksesta olisi ajankohtaista. Tässä tutkimuksessa olen valottanut saamelaisopetuksen kulttuurisia ja kielellisiä erityispiirteitä kouluetnografian ja kyselylomakeaineiston perusteella. Erityispiirteiden esilletuominen on tärkeää, jotta edellä ehdottamani teemoja kyettäisiin tutkia. Perustelen tätä sillä, että laajan taustoittamisen ja kontekstin avaamisen jälkeen on mahdollista keskittyä ja syventyä yksittäisten saamelaiskoulutuksen ilmiöiden tarkasteluun.

## Lähdeluettelo

### Aineisto

Päiväkirjamerkinnot 2001  
Päiväkirjamerkinnot 2005  
Päiväkirjamerkinnot 2006  
Päiväkirjamerkinnot 2007  
Haastattelut vuosina 2001, 2006 ja 2007  
Videoaineisto vuodelta 2001  
Oppilaiden tekstit syksyltä 2001  
Keskustelut oppilaiden kanssa syksyltä 2001  
Kyselylomakeaineisto 2001  
Koulujen suunnitelmat ja dokumentit 2001  
Saamen kielen grafeemien korpusaineisto

### Kirjallisuus

- 10-jagi vuoddoskuvlla sámii oahppoplánat. 1997. (O97S) Oslo: Gonagaslaš girko-, oahpahuš- ja dutkandepartemeanta.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Stensaker, B. 2004. Evalueringen av Reform 97 i et utdanningspolitisk perspektiv. Norsk Pedagogisk Tidsskrift (4), 297–315.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Käännös U. Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- Aikio, A. 1997. Sámeskuvla mánggakultuvrralaš servodagas. Teoksessa A. Balto (toim.) Diehtu ja gelbbolašvuohta sámis. ”Sámi skuvla šaddamin”. Čáhcesuolu: SUFUR, 71–82.
- Aikio, A. 2003. Sámi skuvla – mánggakultuvrralaš servodaga skuvla? Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi áddejupmi ja sámii skuvla. Davviriikkalaš sámii skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami Educational Research Conference Kautokeino November 7<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> 2001. SA-raporta / SUC Report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla / Samisk høgskole, 66–70.
- Aikio, A. 2007. Saamelainen elämänpolitiikka. Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lisensiaatintutkielma.
- Aikio, An. 2000. Suomalais-saamelaisesta kantakielestä nykyiseksi saamelaiskieliksi. Teoksessa J. Pennanen & K. Näkkäläjärvi (toim.) Siiddastallan. Siidoista kyliin. Luontosidonnainen saamelaiskulttuuri ja sen muuttuminen. Inarin saamelaismuseon julkaisu n:o 3. Oulu: Pohjoinen, 42–48.
- Aikio-Puoskari, U. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa: tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. Lapin

- yliopisto. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutin julkaisuja. *Juridica Lapponica* 25.
- Aikio-Puoskari, U. 2003. Oahpahusdilit ja sámiid gielalaš olmmošvuoigatvuodaid ollašuvvan Davviriikkaid skuvllain. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) *Sámi áddejupmi ja sámii skuvla. Davviriikkalaš sámii skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami Educational Reseach Conference Kautokeino November 7th–9th 2001. SA-raporta / SUC Report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla / Samisk høgskole, 77–86.*
- Aikio-Puoskari, U. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluisa: pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta. Inari: Saamelainen parlamentaarinen neuvosto.
- Althusser, L. 1984 (1970). *Ideologiset valtakoneistot.* Suom. L. Lehto ja H. Sivenius. Helsinki: Vastapaino.
- Anaya, J. 1996. *Indigenous peoples in international law.* New York, NY: Oxford University Press.
- Anderson, L. W. & Burns, R. B. 1989. *Research classrooms. The study of teachers, teaching, and instruction.* Oxford: Pergamon Press.
- Anderson, M. 2000. *Barnen som kulturbärare.* Teoksessa I. Svanberg & H. Tunón (toim.) *Samisk etnobiologi. Människor, djur och växter i norr.* Nora: Nya doxa, 116–125.
- Anti, M. L. 2009. 400 000 til Sirma-Utsjok prosjektet. NRK Sámi Radio 24.8.2009. [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sami\\_radio/1.6744400](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sami_radio/1.6744400) (28.8.2009).
- Anzaldúa, G. 1999 (1987). *Borderlands – La frontera.* San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aro, M. 2004. *Learning to read. The effect of orthography.* University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 237.
- Ausubel, D. & Robinson, F. G. 1973. *School learning: an introduction to educational psychology.* New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, C. 1991. *Start-up multiculturalism. Integrate the Canadian cultural reality in your classroom!* Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Bailey, F., Burkett, B. & Freeman, D. 2008. *The mediating role of language in teaching and learning: a classroom perspective.* Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (toim.) *The Handbook of Educational Linguistics.* Malden, MA: Blackwell, 606–625.
- Bakmand, B. 2000. *National language planning – why (not)?* *Intercultural Communication*, April, issue 3. <http://www.immi.se/intercultural/nr3/bakmand.htm> (29.3.2010).
- Balto, A. 1997a. *Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá.* Oslo: ad Notam Gyldendal.



- Balto, A. 1997b. Samisk skolehistorie: en kort innføring. SA-Oahpahusčáalus / Sámi allaskuvla – nr 1(1996). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Balto, A. 2008. Sámi oahpaheadjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahhtevaš buolvvaide: dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Balto, A. & Johansson, G. 2004. Aksjonsforskningsprosjektet: ”Gal dat oahppá go stuorra” – Samisk skoleutvikling i Gällivarre og Jokkmokk sameskoler / førskoler. Et samarbeidsprosjekt mellom: Luleå tekniske universitet og Samisk høyskole. Prosjektbeskrivelse. Julkaisematon.
- Banks, J. A. 1997 (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Multicultural education. Issues and perspectives. 3. edition. Needham Heights: Allyn & Bacon, 229–250.
- Barfield, T. (toim.). 1997. The Dictionary of Anthropology. Oxford: Blackwell.
- Barne- og familiedepartementet. 2002. St. meld. nr. 39. Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Barron, A. 2002. Traditional knowledge, indigenous culture and intellectual property rights. Teoksessa Samisk forskning og forskningsetikk. Publikasjon nr. 2. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 56–87.
- Bartels, D. A. & Bartels, A. L. 1995. When the North was red. Aboriginal education in Soviet Siberia. Montreal & Kingston: McGill-Queen’s University Press.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Käännös J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beck, C. W. 2001. Utdanning i et demokratisk samfunn. Teoksessa C. W. Beck & A. Hoëm (toim.) Samfunnsrettet pedagogikk – nå. Vallset: Oplandske Bokforlag, 24–41.
- Bennett, N. 1977. Teaching styles and pupil progress. London: Open Books.
- Bergland, E. 2001. Samisk skole og samfunn: plattform for pedagogisk utviklingsarbeid. Dieđut nr 4. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. 2005. Den første tiden i yrket. Nordisk Pedagogik. Nordic Educational Research 25 (1), 67–77.
- Bernstein, B. 1971. Class, codes and control. Vol. 1, Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S. C. 1990 (1987). Innføring i prosjektarbeid. 2. utgave. Käännös E. Kokkersvold. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.
- Bhapha, H. K. 2005 (1994). The location of culture. New York, NY: Routledge.
- Birkeland, N. R. 2008. Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet ”Achieving school accountability in practice”. Teoksessa G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (toim.) Ansvarlighet

- i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Oslo: Cappelen akademisk forlaget, 35–61.
- Bishop, R. & Glynn, T. 1999. Culture counts. Changing power relations in education. Palmerston North: Dunmore Press.
- Bjørnsrud, H. 2004. I første rekke, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning. Høgskolen i Vestfold. Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16.
- Bogoyavlenskiy, D. & Siggner, A. 2007. Arktisen alueen väestö. Teoksessa L. Heininen (toim.) Arktisen alueen inhimillisen kehityksen raportti. Käännös T. Heininen. Helsinki: Ympäristöministeriön raportteja 4/2007, 32–46.  
<http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=63677&lan=fi> (11.1.2008).
- Boström, L. 2001. Fra undervisning til læring. Käännös K. M. Thorbjørnsen. Oslo: Kommuneforlag.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1990. Reproduction in education, society and culture. London: Sage Publications Inc.
- Brazier, J. E. & Mannur, A. 2005 (2003). Nation, migration, globalization: points of contention in diaspora studies. Teoksessa J. E. Brazier & Anita M. (toim.) Theorizing diaspora. Malden, MA: Blackwell, 1–22.
- Breie Henriksen, M. 2009. Sáhtá go dieđateorehtalaččat ákkastallat dieđagiela válljema? Samisk forskning i nye spor. Program for samisk forskning II - Norges forskningsråd Kautokeino 26.-27.11.2010. Norges forskningsråd i samarbeid med Sámi allaskuvla. Oslo: Forskningsrådet.  
[http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Program\\_for\\_samisk\\_forskning\\_II\\_Vellykket\\_konferanse\\_i\\_Kautokeino/1253953454600](http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Program_for_samisk_forskning_II_Vellykket_konferanse_i_Kautokeino/1253953454600) (19.8.2010).
- Brinchmann-Hansen, Å. 1999. Prosjekt- og problembasert læring. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broadly, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Käännös P. Kämäräinen, M. Neste, I. Postila, R. Aaltonen ym. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bronfenbrenner, U. 1973. Kaksi lapsuuden maailmaa. Käännös I.-R. Simonsuuri. Helsinki: Tammi.
- Bruner, J. S. 1963. The process of education. New York, NY: Vintage.
- Bruner, J. S. 1999. The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buljo, A.-I. 2008. Alle barn bør lære om reindrift. NRK Sámi Radio 6.4.2008.  
[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sami\\_radio/1.5310315](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sami_radio/1.5310315) (10.4.2008).

- Bull, T. 2002. Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. Teoksessa Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (toim.) Samisk forskning og forskningsetikk. Publikasjon nr. 2. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 6–21.
- Buss, M. & Laurén, C. 1997a. Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 7–15.
- Buss, M. & Laurén, C. 1997b. Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. Kansainväliset yhteydet tarjoavat uusia virikkeitä opetukseen. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 17–25.
- Cajete, G. 1994. Look to the mountain: an ecology of indigenous education. Durango, CO: Kivaki Press.
- CERD. 1997. General Recommendation No. 23: Indigenous Peoples, 18.8.1997.
- Chaudron, C. 1987. Second language classrooms: research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cito. 2010. The pyramid approach to learning. Powerful guiding principles that transform teaching & learning. Atlanta, GA: Atlanta Website Design. <http://pyramidprinciples.com> (20.8.2010).
- Clark, J. L. 1987. Curriculum renewal in school foreign language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Coffey, A. 1999. The ethnographic self: fieldwork and the representation of identity. London: Sage.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data: complementary research strategies. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Council of Europe. 2003. Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Käännös I. Huttunen ja H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Cuban, L. 1993 (1984). How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1880–1990. 2nd ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Cummins, J. 1984. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R. & Currie, D. (toim.). 2008. Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5. Copenhagen: World Health Organization.

- Dahl, H. 1957. Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814 til 1905. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, H. 1959. Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darnell, F. & Hoëm, A. 1996. Taken to extremes: education in the far North. Oslo: Scandinavian University Press.
- Davies, E. 1996. Muhtun bealit giellaoahpaheamis. Go geahččá walesalaččaid bealis. Teoksessa J. Todal & M. Pope (toim.) Duostta hupmat. Gulahallanvuohki sámegielloahpahasas. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráđđi / Samisk utdanningsråd, 11–47.
- Dehyle, D. & Swisher, K. 1997. Research in American Indian and Alaska Native education: from assimilation to self-determination. Teoksessa M. Apple (toim.) Review of Research in Education. Washington, DC: American Educational Research Association, 113–194.
- Det kongelige forsknings- og utdanningsdepartementet. 2004. St. meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> (8.12.2009).
- Dewey, J. 1902. The child and the curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1997 (1938). Experience and education. New York, NY: Touchstone.
- Diffily, D. & Sassman, C. 2004. Teaching effective classroom routines. Establish structure in the classroom to foster children's learning – from the first day of school and all through the year. New York, NY: Scholastic.
- Durkheim, E. 1956 (1922). Education and sociology. Kännös S. D. Fox. New York, NY: The Free Press.
- Dürr, M. 1998. Multimedia materials for Native language programs. Teoksessa E. Kasten (toim.) Bicultural education in the North. Ways of preserving and enhancing indigenous peoples' languages and traditional knowledge. Münster: Waxmann, 269–274.
- Eddy, E. M. 1997. Theory, research, and application in educational anthropology. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 4–25.
- Eggan, D. 1997. Instruction and affect in Hopi cultural continuity. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 339–361.
- Eidheim, H. 2007. Terapiatapahtuman havainnoinnista, kulttuurisesta ja ammatillisesta kompetenssista. Teoksessa H. Eidheim & V. Stordal (toim.) Kulttuuritietoisia

- kohtaamisia. Sosiaali- ja terapiatyöstä saamelaisalueella. Käännös P. Salminen. Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 53–69.
- Eira Buljo, I. E. 2008. Nuvttá oahpponeavvut skuvllaide ja mánáidgárddiide. Káráš-johka: Sámediggi.  
<http://www.samediggi.no/artikkel.aspx?Aid=2613&Back=1&Print=1> (23.3.2010).
- Ellsworth, E. 1997. Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–137.
- Engen, T. O. 1994. Integrerende sosialisering i majoritetens skole? Teoksessa T. O. Engen, A. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (toim.) Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 145–170.
- Eriksen, K. 2007. Iešmearrideapmi hástá suverenitehta. Sággastallan álgoálbmogiid iešmearrideamis Ovtastuvvan Našuvnnaid álgoálbmotjulggaštus -bargojoavkkus. Kansainväliset suhteet. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Erke, R. 1995. Sosiálaš organisašuvdna. Mii lea fuolkevuhta, movt dat šaddá, makkár fuolkevuodat gávdnojit, ja movt fuolkevuhta midjiide guoská? Teoksessa R. Erke & A. Høgmo (toim.) Identitehta ja eallin. Artihkalčoakkáldat moanaálbmotlaš servodagain, mas sápmelaččaid dili lea guovddázis. Käännös ABC-Company AS. 2. painos. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráddi, 27–39.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- European Commission. 2005. Key data on education in Europe 2005. Luxembourg: Office for official publication for Europe communities.  
[http://digm.meb.gov.tr/belge/EU\\_KeyData\\_Eurydice\\_2005.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_KeyData_Eurydice_2005.pdf) (7.4.2009).
- Feodoroff, P. 2005. Saamelaisnuoret modernin ja perinteen leikkauspisteessä. Tekojen aika – tasavertaisuus todeksi tänään -seminaari 16.5.2005. Inari: Siida.
- Fishman, J. 1991. Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fjellström, P. 1985. Samernas samhälle. I tradition och nutid. Stockholm: Norstedt & Söners Förlag.
- Ford, R. 1997. Educational anthropology. Early history and educationist contributions. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 26–45.

- Freinet, C. 1987 (1969). *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Käännös L. Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, P. 2005 (1971). *Sorrettujen pedagogiikka*. Käännös J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Galloway, D. 1996 (1991). *Primary school teaching & educational psychology*. Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Gaudig, H. 1925. *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Hirt.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Geertz, C. 2010. *Life among the anthros*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- van Gennep, A. 1992. *The rites of passage*. Käännös M. B. Vizedom ja G. L. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.
- Germeten, S. 1996 (1994). *Innledning til den norske utgaven*. Teoksessa J. R. Moyles (toim.) *Slipp leken inn i skolen*. Käännös T. Formo. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS, 5–11.
- Geva, E. & Clifton, S. 1994. *The development of first and second language reading skills in early French immersion*. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (4), 646–667.
- Girko-, oahpahuš ja dutkandepartemeanta. 1995. *Sámi oahpahuš: NOU 1995:18. Ny lovgivning om opplæring*. Kapihtal 33 *sámi oahpahuš erenoamážit*, kapihtal 40.4.4 *sámi oahppolihtut*, oassi IX, kap. 6 *sámi oahpahuš*. Oslo: Girko-, oahpahuš- ja dutkandepartemeanta.
- Gibson, M. A. 1997. *Playing by the rules*. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process. Anthropological approaches*. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 262–270.
- Giroux, H. A. 1988. *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. 1993. *Living dangerously: multiculturalism and the politics of difference*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. 1994. *Living dangerously: identity, politics and the new cultural racism*. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, NY: Routledge, 29–55.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Goodlad, J. I., Klein, F. M. & Tye, K. A. 1979. *The domains of curriculum and their study*. Teoksessa T. H. Quinn & M. Hennelly (toim.) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill, 43–76.

- Goodlad, J. 1984. *A place called school*. New York, NY: McGraw Hill Book Company.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 66–78.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–326.
- Grossberg, L. 1994. Introduction: bringin' it all back home – pedagogy and cultural studies. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, NY: Routledge, 1–25.
- Grue-Sørensen, K. 1961. *Kasvatuksen historia I*. Porvoo: WSOY.
- GSI. 2007. Grunnskolen informasjonssystem på internett. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://www.wis.no/gsi/> (27.1.2008).
- Gundem, B. B. 1990. *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guttorm, K. A. 2007. Odda skuvlatáhpárat. Sámi radio 17.12.2007. [http://fil.nrk.no/kanal/nrk\\_sami\\_radio/1.4321393](http://fil.nrk.no/kanal/nrk_sami_radio/1.4321393) (15.1.2008).
- Guttorm, S. 1987. Dutkanraporta sámimánáid guovttegielalašvuoda birra Ohcejoga vuolledásis (1.–6. luok.). Dieđut 2/1987. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Habermas, J. 1994. Struggles for recognition in the democratic constitutional state. Teoksessa A. Gutmann (toim.) *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Käännös S. Nicholse Weber. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 107–148.
- Hakapää, K. 2003. *Uusi kansainvälinen oikeus*. Helsinki: Talentum.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa O. Löytty & M. Lehtonen (toim.) *Erilaisuus*. Käännös J. Koivisto. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hammersley, M. 1998. *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman.
- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Käännös O. Löytty. Tampere: Vastapaino, 213–232.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin. Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harry, K. & Perraton, H. 1999. Open and distance learning for the new society. Teoksessa K. Harry (toim.) *Higher education through open and distance learning*. London: Routledge, 1–12.

- Haug, P. 2004a. Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. Norsk Pedagogisk Tidsskrift (4), 248–263.
- Haug, P. 2004b. Om grunnlager for evalueringa av Reform 97. Norsk Pedagogisk Tidsskrift (4), 264–280.
- Hedemann, N. P. 2010. PISA – sannheten om skolen? Klartekst. Universitetsforlagets magasin nr. 1/2010, 5.
- Heikkinen, M. 1995. Kielikylpy ala-asteella. Teoksessa C. Laurén (toim.) Kielikylpy-menetelmä: kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 43–63.
- Helander, E. 1984. Om trespråkighet: en undersökning av språkvalet hos samerna i Övre Soppero. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Helander, E. & Kailo, K. 1999. Ei alkua ei loppua. Saamelaisten puheenvuoro. Helsinki: LIKE.
- Helander, N. Ø. 2003. Sáme giela oahppoplána álgo oahpahusa árvvoštallan. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reform 97 evalueren. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 87–106.
- Helle, L. 2002 (1997). Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, L. 2004. Ungdomstrinnlæreren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hemara, W. 2000. Māori pedagogies. A view from the literature. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Te rúnanga o Aotearoa mō te rangahau i te mātauranga.
- Henriksen, J. B. 2008. Álggahus. Teoksessa J. B. Henriksen (toim.) Sámi iešmearrideapmi – sisdoallu ja čadaheapmi. Gáldu čála. Álgoálbmotvuoigatvuodaid áigečála. Nr. 2/2008, 7–36.
- Henriksen, J. B., Scheinin, M. & Áhrén, M. 2005. Pohjoismaisen saamelaisoppimuksen taustamateriaalia. Pohjoismainen saamelaisoppimus: 13. marraskuuta 2002 nimitetyn suomalais-norjalais-ruotsalais-saamelaisen asiantuntijatyöryhmän 27. lokakuuta 2005 luovuttama luonnos. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 263–314.  
[http://www.regjeringen.no/Upload/AID/temadokumenter/sami/sami\\_samskonvensjonen\\_finsk\\_H-2183%20F.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/AID/temadokumenter/sami/sami_samskonvensjonen_finsk_H-2183%20F.pdf) (9.4.2008).
- Henriksen, J. E. 1999. Meahcis lávostallan – sámi servodaga árbevirolaš fierpmádagat. Teoksessa O. H. Magga (toim.) Sámi dieđalaš áigečála. Nr. 1. Sámi allaskuvla, Sámi Instituhtta, Romssa universiteahhta/Sámi dutkamiid guovddáš, 9–16.
- Hermansen, K. L. 2008. Kárášjoga skuvla rihkku lága. Ávvir 4.4.2008.  
<http://www.minaigi.no/index2.php?id=1414> (10.4.2008).



- Herr, J., Larson Y. L. & Tennyson-Grimm, D. 2004. *Teacher made materials that really teach!* Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Hiim, H. & Hippe, E. 1997. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik.* Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. & Hippe, E. 1998. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hirsjärvi, S. (toim.). 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö.* Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatusfilosofiaan.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirvonen, V. 1999. *Sámeeatnama jienat. Sápmelaš nissona bálggis girječállin.* Guovdageaidnu: DAT.
- Hirvonen, V. 2000. ”Várrečohkka”-prošeakta – odda oahpahanvuogit oahpaheaddji-oahpus. No. 10. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Hirvonen, V. (toim.). 2003a. *Sámi skuvla plánain ja praktihkas: mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmá 97 evalueren.* Guovdageaidnu: ČálliidLágádus.
- Hirvonen, V. 2003b. *Mo sámáidahttit skuvlla? Reforpmá 97 evalueren. Kárášjohka: ČálliidLágádus.*
- Hirvonen, V. 2003c. *Sámi oahppoplánaid (O97S) evalueren: sámegeiela ja kultuvrra fievrrideapmi sámi skuvllaide.* Teoksessa V. Hirvonen (toim.) *Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikkalaš sámi skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnu 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami Educational Reseach Conference Kautokeino November 7th–9th 2001. SA-raporta / SUC Report 1-2003.* Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla / Samisk Høgskole, 25–35.
- Hirvonen, V. 2004 (2003). *Sámi culture and the school: reflections by sámi teachers and the realization of the sámi school. An evaluation study of reform 97.* Käännös K. Anttonen. Karasjok: ČálliidLágádus.
- Hirvonen, V. & Balto, A. 2008. *Iešmearrideapmi sámi oahppo- ja skuvlensuorggis.* Teoksessa J. B. Henriksen (toim.) *Sámi iešmearrideapmi. Gáldu čála. Álgobmotvuoigatvuodaid áigečála.* Nr. 2/2008, 104–123.
- Hoëm, A. 1976. *Makt og kunnskap.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. 1978. *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. 1995. *Sámemánáid ovddešáiggi bajásšaddandilli.* Teoksessa R. Erke & A. Høgmo (toim.) *Identitehta ja eallin. Artihkalčoakkáldat moanaálbmotlaš servodagain, mas sápmelaččaid dilli lea guovddážis.* Käännös ABC-Company AS. 2. painos. Guovdageaidnu: Sámi oahpahráddi, 40–55.

- Hoëm, A. 2003. Research activities concerning saami education in Norway – a survey. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikkalaš sámi skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami educational reseach conference Kautokeino November 7th–9th 2001. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla, 16–24.
- Hoëm, A. 2007. Fra noaidiens verden til forskerens: misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715–2007. Oslo: Novus Forlag.
- Hollins, E. R. 2008. Foreword. Teoksessa H. Kohl (toim.) Culture in school learning: revealing the deep meaning. New York, NY: Routledge, xi–xii.
- hooks, b. 2007 (1994). Vapauttava kasvatus. Käännös J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hoppers, C. A. O. 2002a. Indigenous knowledge and the integrations of knowledge systems. Towards a conceptual and methodological framework. Teoksessa C. A. O. Hoppers (toim.) Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: towards a philosophy of articulation. Claremont: New Africa Books, 2–22.
- Hoppers, C. A. O. (toim.). 2002b. Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems. Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: towards a philosophy of articulation. Claremont: New Africa Books.
- Hovdenak Stenersen, S. 2004. Et kritisk blick på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. Norsk Pedagogisk Tidsskrift (4), 316–330.
- Huss, L. 2003. Mo joatkit sámegeiela ealáskahttima? Jurdagat maŋjel skuvladutkan-konferánsa. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikkalaš sámi skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami Educational Reseach Conference Kautokeino November 7th–9th 2001. Käännös M. M. Utsi. SA-raporta / SUC report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla / Samisk Høgskole, 117–122.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta? Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Hyry-Honka, O. 2008. Terveyspääoma kouluyhteisössä seitsemäsluokkalaisten käsitysten valossa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 137.
- Høgmo, A. 1989. Norske idealer og samisk virkelighet: om skoleutvikling i det samiske området. Oslo: Gyldendal.
- Høier, J. 2007. Lese for å lære. Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv. Tromsø: Eureka forlag.

- Hætta, J. D. 1993. Samiske kunnskaper – samisk grunnskole. Universitetet i Tromsø. Hovedoppgave I pedagogikk/skoleforskning.
- Ihalainen, P. 2006. Suomalaisten kansakuntakäsitysten juurilla. Kansallisten yhteisöjen määrittely protestanttisissa maissa 1700-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Historian ja etnologian laitos.  
[http://www.lahdenmuseot.fi/asiakkaat/lahdenmuseot/www.lahdenmuseot.fi/content\\_images/maakuntamuseo/shp/ihalainen\\_pasi\\_10\\_2\\_06.pdf](http://www.lahdenmuseot.fi/asiakkaat/lahdenmuseot/www.lahdenmuseot.fi/content_images/maakuntamuseo/shp/ihalainen_pasi_10_2_06.pdf) (1.11.2008).
- Illeris, K. 1974. Problemorientering og deltagerstyring: oplæg til en alternativ didaktik. København: Munksgaard.
- Illich, I. 1981. Deschooling society. Harmondsworth: Penguin Books.
- Imsen, G. 2009. Fra progressivisme til nyliberalisme – om kvalitetsvurdering i Norsk skole i historisk perspektiv. Teoksessa L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (toim.) Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling. Oslo: Cappelen akademisk, 42–58.
- Jannok Nutti, Y. 2007. Matematisk tankesätt inom den samiska kulturen: utifrån samiska slöjdares och renskötarens berättelser. Luleå tekniska universitet. Licentiate thesis.  
<http://epubl.ltu.se/1402-1757/2007/03/LTU-LIC-0703-SE.pdf> (15.4.2008).
- Jansson, A. 1998. Sameskolan i ett revitaliseringsperspektiv. Finsk-ugrisk institutionen. Uppsala universitet. Uppsala: Reprocenralen.
- Jargon: kulttuuriantropologian englanti-suomi-oppisanasto. 1994. L. Manninen, O. Hallia, T. K. Hautala, M. Kumpulainen, J. Latvala, M. Laukkanen, M. Mäkinen, I. Nurmi, T. Rovio & N. Säskilähti (toim.). JYY julkaisusarja 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Javo, C., Rønning, J. A. & Heyerdahl, S. 2004. Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: a cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (1), 67–78.
- Jávo, A. C. 2003. Child-rearing and child behavior problems in a Sami population. A cross-cultural study of families with preschool children. Universitetet i Tromsø. Child and Adolescent Psychiatric Clinic Karasjok.
- Jensen, E. B. 1991. Fra fornorskningsspolitikk mot kulturelt mangfold. Stonglandseidet: Nordkalottforlaget.
- Joyce, B., Weil, M. & Showers, B. 1992. Models of teaching. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Judén-Tupakka, S. 2000a. Daya naisten maailman välittäjänä: kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 165.

- Judén-Tupakka, S. 2000b. Kehitystä, interventiota vai oppimista: kasvatusantropologisen tutkimuksen havaintoja kehitysyhteistyön koulutuksesta. *Uutta tutkimuksesta*. *Aikuiskasvatus* 3/2000, 234–239.
- Judén-Tupakka, S. 2003. Kasvatusantropologia – tutkimuskohteena siirtymärituaalit, enkulturaatio ja kulttuuritransitio. Teoksessa Heidi Sinevaara-Niskanen & Raimo Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. *Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 21.-22.11.2002*, 311–323. <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/index.htm> (16.11.2005).
- Jäminki, S. 2008. Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkko-ympäristössä: etnografinen tutkimusmatka verkkotutkimuksen maailmaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 148.
- Järvensivu, P. & Paksuniemi, M. 1997. Koulumenestyksen etnisen tasa-arvon toteutuminen arvosanojen perusteella Utsjoella. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Syventävien opintojen tutkielma*.
- Kangas, K. 2007. Monelta alkaa ilo? Kirja-arviointi. *Kasvatus* 38 (3), 286–288.
- Kansanen, P. 1973. Opetuksen tavoitteiden tutkimuksesta. *Kasvatus* 4, 288–291.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa: lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos*.
- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus, 429–436.
- Karlsen, G. E. 2006. *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kemi, M. E. 2009. Ribahit oahpaheddjiid Norgii. NRK Sámi Radio 10.8.2009. [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sami\\_radio/ardna/1.6725092](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sami_radio/ardna/1.6725092) (28.8.2009).
- Keskitalo, J. H. 2003a. ”Sámi skuvlla” ovdáneapmi ja dan báikkálaš heiveheapmi – suohkaniid ja skuvllaid plánain ja oahpaheaddjiid oaiviliid mielde. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforppma 97 evalueren*. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 20–35.
- Keskitalo, J. H. 2003b. School improvement among indigenous groups of the circumpolar north. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) *Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikalaš sámi skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sámi understanding and Sámi education. Nordic Sámi Educational Research Conference. Kautokeino November 7th and 9th 2001. SA-Raporta / SUC Report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla/Saami university College, 45–50.*
- Keskitalo, J. H. 2009. Sámi máhttu ja sámi skuvlamáhttu: teorehtalaš geahčastat. *Sámi dieđalaš áigečála* 1–2. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla, 62–75.

- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 95.
- Kilpatrick, T. H. 1999 (1918). "The project method": child-centeredness in progressive education. Fairfax, VA: History Matters.  
<http://historymatters.gmu.edu/d/4954/> (3.8.2010).
- Kilpivaara, K. 2004. Höyryävää keittoa pakkaspäivänä: kansakoulun johtokunnat koulutoimintaa järjestämässä Pudasjärvellä, Simossa ja Ranualla vuosina 1866–1921. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 66.
- King, L. & Schielmann, S. 2004. The challenge of indigenous education: practice and perspectives. Paris: Unesco.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33 (2), 119–132.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1974. Mønsterplanen av 1974. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1987. Mønsterplanen av 1987. Oslo: Aschehoug.
- Kirkness, V. J. 1992. First Nations and schools: triumphs and struggles. Toronto: Canadian Education Association.
- Kirkness, V. J. 2003. Aboriginal education in Canada: a retrospective and a prospective. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi áddejupmi ja sámi skuvla. Davviriikkalaš sámi skuvladutkiid konferánsa Guovdageainnus 7.–9.11.2001. Sami understanding and Sami education. Nordic Sami Educational Research Conference Kautokeino November 7th–9th 2001. SA-raporta / SUC Report 1-2003. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla/Samisk Høgskole, 51–65.
- Kivinen, O. 1998. Ikuisen oppimisen evankeliumi. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 175–193.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. 2007. Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/Tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf) (14.1.2008).
- Klette, K. 2003. Lærernes klasseromsarbeid: interaksjons- og arbeidsformer i Norske klasserom etter reform 97. Teoksessa K. Klette (toim.) Klasserommets praksisformer etter reform 97. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, 39–76.
- Klette, K. 2004. Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i Norske klasserom etter Reform 97. Teoksessa K. Klette (toim.) Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra Norsk grunnskole. Oslo: Universitetsforlaget, 21–37.
- Kneller, G. F. 1966. Educational anthropology: an introduction. New York, NY: John Wiley.

- Knuuttila, S. 2001. Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 29–40.
- Koester, D. 1998. Imagination and play in children's reflections on cultural life: implications for cultural continuity and educational practice. Teoksessa E. Kasten (toim.) Bicultural education in the North. Ways of preserving and enhancing indigenous peoples' languages and traditional knowledge. Münster: Waxmann, 29–45.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 31–56.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kokkonen, J. 2005. Kosovalalaisten oppilaiden koulusuoriutuminen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 92.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kommunal- og regionaldepartementet. 1987. Láhka Sámedikki ja eará sámii vuogiatvuodaid hárrái (sámeláhka) 12.6.1987. nr. 56.  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/lover\\_regler/reglement/2003Lahka-geassemannu-12-b-1987-nr-56-Samedikki-ja-eara-sami-vuogiatvuodaid-birra-samelahka.html?id=420582](http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/lover_regler/reglement/2003Lahka-geassemannu-12-b-1987-nr-56-Samedikki-ja-eara-sami-vuogiatvuodaid-birra-samelahka.html?id=420582) (4.10.2008).
- Koritzinsky, T. 1997. Tema- og prosjektarbeid i grunnskolen. Teori og praksis. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 147–190.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetus-suunnittelu. Juva: WSOY, 102–148.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 167.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kranich, E. 2003. Pedagogisk antropologi: barnets utvikling i lys av Rudolf Steiners pedagogikk. Käännös H. Haakstad. Oslo: Antropos.
- Krokkfors, L., Suominen, L., Wäre-von Hedenberg, M. & Uusitalo. 2008. Uudet kirjat ja numerot. Käsinkirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus. Nicefactory Oy ja Opetushallitus.

- <http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/kirjainuudistus/info/html> (20.8.2010).
- Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kulonen, U.-M. 1994. Saame kielikunnassaan. Teoksessa U.-M. Kulonen, J. Pentikäinen & I. Seurujärvi-Kari (toim.) Johdatus saamentutkimukseen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran julkaisuja 131. Helsinki: SKS, 87–100.
- Kunnskapsdepartementet. 2007. Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009. Revidert utgave januar 2007. [http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/UDIR\\_Sprak\\_ApnerDorer\\_07nett.pdf](http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/UDIR_Sprak_ApnerDorer_07nett.pdf) (7.4.2007).
- Kuokkanen, R. 2000. Towards an "indigenous paradigm" from a Sami perspective. *The Canadian Journal of Native Studies* 20 (2), 411–436.
- Kuokkanen, R. 2002. Alkuperäiskansojen diskurssi ja dekolonisaatio. Teoksessa S. Lakomäki & M. Savolainen (toim.) Kojuotteja, Sulkapähineitä, uraani-kaivoksia. Pohjois-Amerikan intiaanien kirjallisuutta ja kulttuureja. Oulun yliopisto. Taideaineiden ja antropologian laitoksen julkaisuja, 240–264.
- Kuokkanen, R. 2005. Láhi and atáldat: the philosophy of the gift and Sami education. *The Australian Journal of Indigenous Education* 34, 20–32.
- Kuokkanen, R. 2007a. Reshaping the university: responsibility, indigenous epistemes, and the logic of the gift. Vancouver: UBC Press.
- Kuokkanen, R. 2007b. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtinen & O. Löytty (toim.) Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 142–155.
- Kuokkanen, R. 2008. Sami higher education and research toward building a vision for future. Teoksessa H. Minde, S. Jentoft, H. Gaski & G. Midré (toim.) *Indigenous peoples: self-determination, knowledge, indigeneity*. Eburon: Delft, 267–286.
- Kuokkanen, R. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijjat ja dutkan. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98.
- Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Kvernmo, S. E. (toim.). 2003. Ung I Sápmi. Oaidnil nr. 1. Universitetet i Tromsø. Senter for samisk helseforskning, Institutt for samfunnsmedisin.
- Kvernmo, S. E. & Stordal, V. 1991. Fra same til akademiker – fra deltaker til observatør? Erfaringer fra utviklingen av en samisk helsetjeneste. Teoksessa M. Aikio & K. Korpijaakko (toim.) *Samesymposium*. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 15.

- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. 1939. Normalplanen for landsfolkeskulen. Oslo: Aschehoug.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 113.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalisfenomenologinen haastattelututkimus. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 111.
- Kähkönen, E. I. 1982. Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Sarja A 1. Tutkimuksia.
- Kähkönen, E. I. 1989. Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja A 4 ed.
- Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä”. Ammatti-korkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 122.
- L97. 1997. Det læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Sophi 43.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lappalainen, S. 2004. ”Piiri pieni pyörii”: pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa. Kasvatus 35 (2), 133–144.
- Larsen, H. O. 2006. Universitas borealis? Høyere utdanningsinstitusjoner i Nord-Norge: struktur samarbeid, studentsøkning, scenarier. Høgskolen i Nesna. Høgskolen i Nesnas skriftserie nr. 67.
- Lauhamaa, P. 2001. Sámegeielat luohkáoaheaddji, searvva luohkkálatnjadutkami! Reforbma-97 – evaluerendutkan. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Diedáhus-bláddi 3.5.2001 (1), 4.
- Lauhamaa, P. 2003. Oahpaheamis oahppamii – Sámi skuvlla oahppama organiserema guorahallan bargovugiid vuodul. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmma 97 evalueren. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 36–53.
- Lauhamaa, P. 2004 (2003). Fra undervisning til læring – en studie av organisering av læring i samisk skole på grunnlag av arbeidsmetoder. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Käännös I.-M. A. Oskal. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 34–49.



- Lauhamaa, P. 2008. Saamelaisopetus suunnitelman merkitys: tutkimus saamelaisopetuksen organisoinnista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lisensiaatintyö.
- Lauhamaa, P. 2009. Sámi vuolggasaji nannen oahpahusas – rituálat guovddážiis. Teoksessa Sámi allaskuvla / Romssa universitehta sámi dutkamiid guovddáš. Sámi dieđalaš áigečála 1–2, 2009, 76–89.
- Lauhamaa, P., Rasmus, E.-L. & Judén-Tupakka, S. 2006. Saamelaiskasvatus sosialisointi, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen etnisyys: monikulttuurinen Suomi 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 190–211.
- Lehto, J. E. 2005. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Kasvatus 36 (1), 7–19.
- Lehtola, V.-P. 2002. The Sámi people. Traditions in transition. Käännös L. Weber Müller-Wille. Aanaar-Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 2009. The multi-faceted land of the Sámi. Guovdageaidnu: Gáldu. <http://www.galdu.org/web/index.php?sladja=25&vuolitsladja=11&giella1=eng> (14.8.2009).
- Lehtonen, M. 2004 (1996). Merkitysten maailma. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lerkkanen, M.-K. 2003. Learning to read: reciprocal processes and individual pathways. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 233.
- Levin, M. R. 2000. Contexts of control. Teoksessa M. R. Levin (toim.) Cultures of control. Harwood Academic: Amsterdam, 13–39.
- Liljestrand, J. 2002. Klassrummet som diskussionsarena. Örebro Universitet. Örebro Studies in Education 6.
- Lillejord, S. 2009. En skole for alle. Teoksessa T. Manger, S. Lillejord, T. Helland & T. Nordahl (toim.) Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1. Bergen: Fagbokforl, 91–115.
- Lillemyr, O. F. 2000. Kunnskapsstatus Reform 97 – med vekt på tidsrommet 1985–1999. Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Lillemyr, O. F. & Søbstad F. 2004. Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring. Rapport fra en komparativ studie av elever på barnetrinnet i Australske og Norske skoler. Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Lipka, J. 1998. Appendix: methodology. Teoksessa J. Lipka, G. V. Mohatt & the Ciulistet Group (toim.) Transforming the culture of schools. Yup'ik Eskimo examples. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 201–228.

- Lipka, J., Mohatt, G. V. & the Ciulistet Group (toim.). 1998. Transforming the culture of schools. Yup'ik Eskimo examples. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lipka, J. & Yanez, E. 1998. Identifying and understanding cultural differences: toward a culturally based pedagogy. Teoksessa J. Lipka, G. V. Mohatt & the Ciulistet Group (toim.) Transforming the culture of schools. Yup'ik Eskimo examples. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 111–137.
- Lowe, L. 2005 (2003). Heterogeneity, hybridity, multiplicity: marking Asian-American differences. Teoksessa J. Evans Braziel & A. Mannur (toim.) Theorizing diaspora. Malden, MA: Blackwell, 132–155.
- Lund, S. 2003. Samisk skole eller Norsk standard? Reformene i det Norske skoleverket og samisk opplæring. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Lund, S. 2008. Historieførfalsking som politisk instrument. Guovdageaidnu. <http://sveinlund.info/sami/edl-hist.htm> (14.8.2009).
- Lundgren, U. P. 1979. Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber förlag.
- Lyng, S. T. 2004. Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, R. 1999. Classroom-oriented research in immersion. Teoksessa C. Laurén (toim.) En modell för språk i daghem och skola: språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu, 81–92.
- Länsman, A.-S. 2008. Kenelle saamentutkija tutkii? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 87–98.
- Macfarlane, A. H. 2004. Kia hiwa ra! Listen to culture – Māori students' plea to educators. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Te rūnanga o Aotearoa mō te rangahau i te mātauranga.
- Magga, O. H. 2002. Samisk forskning i et selvbestemmelsesperspektiv. Teoksessa N. Oskal (toim.) Samisk selvbestemmelse. Dieđut nr. 2/2002. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta, 130–138.
- Magga, O. H. 2004. Samisk som førstespråk i grunnskolen. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Samisk skole i plan og praksis: hvordan møte utfordringene i L97S? Evaluering av Reform 97. Karasjok: ČálliidLágáduš, 50–81.
- Magga, O. H. & Skutnabb-Kangas, T. 2001. The saami languages: the present and the future. Endangered Languages, Endangered Lives 25.2.2001. <http://www.culturalsurvival.org/ourpublications/csq/article/the-saami-languages-present-and-future> (14.8.2009).
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97, 267–274.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Martikainen, T. 2007. Postkoloniaalinen Suomi: totta vai tarua? *Agricolan kirja-arvostelut*. Turun yliopisto. Historian laitos. Kulttuurihistoria.  
<http://agricola.utu.fi/julkaisut/kirja-arvostelut/index.php?id=1261> (16.3.2010).
- Mazzullo, N. & Ingold, T. 2008. Being along: place, time and movement among Sámi people. Teoksessa J. O. Bärenholdt & B. Granås (toim.) *Mobility and place: enacting European peripheries*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 27–38.
- Máhtodepartemeanta, Sámediggi & Oahpahusdirektoráhtta. 2008. Máhttolokten: Sámi oahppoplánabuvttus. Oslo: Oahpahusdirektoráhtta.  
[http://www.sametinget.no/kunde/filer/Kunnskapsloftet%20samisk\\_NORDSAMISK\(1\).pdf](http://www.sametinget.no/kunde/filer/Kunnskapsloftet%20samisk_NORDSAMISK(1).pdf) (10.3.2010).
- McDermott, R. P. 1997. Achieving school failure 1972–1997. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process. Anthropological approaches*. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 110–135.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research. London: Routledge.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Mead, M. 1963. Socialization and enculturation. *Current Anthropology* 4, 184–188.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 79–144.
- Michalchik, V. S. 1997. The display of cultural knowledge in cultural transmission. Models of participation from the Pacific Island of Kosrae. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural Process. Anthropological approaches*. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 393–426.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miller, J. P. & Seller, W. 1990. *Curriculum. Perspectives and practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Minde, H. 2005a. Sámiid dáruiduhttin – manin, mo ja makkár váikkuhusat? Teoksessa S. Lund, E. Boine & S. B. Johansen (toim.) *Sámi skuvlahistorjá. Artihkkalat ja mitalusat sámi skuvlaeallimis*. Käännös M. Sárá. Kárášjohka: Davvi girji, 13–33.
- Minde, H. 2005b. Assimilation of the Sami – implementation and consequences. *Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples Rights* No. 3/2005.

- Mohanty, C. T. 1994. On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, NY: Routledge, 146–166.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moltu, B. 2004. Etnografi og kunnskapsproduksjon. Om å skrive seg ut av feltarbeidet. *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 15 (4), 241–256.
- Montessori, M. 1964 (1916). *The Montessori method*. New York, NY: Schocken Books.
- Montessori, M. 1969 (1936). *Lapsen salaisuus*. 5. painos. Käännös J. A. Hollo. Helsinki: WSOY.
- Monsen, L. 2004. Om grunnlaget for evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4), 281–296.
- Morken, I. 2009. Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. Teoksessa E. L. Dale (toim.) *Læreplan: et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitets forlaget, 159–186.
- Moyles, J. R. 1996. Innledning. Teoksessa J. R. Moyles (toim.) *Slipp leken inn i skolen*. Käännös T. Formo. Oslo: ad Notam Gyldendal, 16–25.
- Müller-Wille, L. 1996. Kahden kulttuurin kohtaaminen. Saamelaiset ja suomalaiset Utsjoella. Käännös I.-L. Ubani. Lapin yliopisto. Arktinen keskus. Arktisen keskuksen tiedotteita/Arctic Centre Reports 18.
- Myrvoll, M. 2005. Sámegeiel álgoahpahuš. Evalueren. Tromsø / Kárášjohka: Høgskolen i Tromsø / Sámediggi.
- Mård, K. 1997. Kielikylpyopettajan on osattava roolinsa. Viisivuotias on tyytyväinen itseensä, utelias ja vielä tarpeeksi lapsellinen oppimaan uutta kieltä. Teoksessa P. Lehesvuo (toim.) *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 27–35.
- Naukarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Nelson-Barber, S. & Dull, V. 1998. Don't act like a teacher! Images of effective instruction in a Yup'ik Eskimo classroom. Teoksessa J. Lipka, G. V. Mohatt & The Ciulistet Group (toim.) *Transforming the culture of schools: Yup'ik Eskimo examples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 91–105.

- Nes, K. 2004. Hvor inkluderende er L97-skolen? Teoksessa K. J. Solstad & T. O. Engen (toim.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 135–153.
- Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssi-johtamiseen. *Kasvatus* 33 (2), 189–202.
- Norway the Official Site. 2007. Koulutus Norjassa. Helsinki: Norjan suurlähetystö. <http://www.norja.fi/education/education/general/mariannetest.htm> (9.9.2009).
- NOU 2003: 16. 2003. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Novak, J. D. & Govin, B. D. 1998 (1995). *Opi oppimaan*. Käännös P. Lehto-Kaven. Helsinki: Gaudeamus.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 1995. A framework for adult learning in cultural context: mediating cultural encounters. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.) *Adult learning in a cultural context*. University of Helsinki. Lahti Research and Training Centre. Adult Education Research Society in Finland, 65–71.
- Nystad, I. M. K. 2003. *Mannen mellom myte og modernitet*. Nesbru: Vett & Viten.
- OECD. 2007. *Education at a glance – OECD indicators 20*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf> (31.1.2008).
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedon alueiden järjestelmässä – «sydämen sanasta» ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen*. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Ogbu, J. 1981. School ethnography: a multilevel approach. *AEQ*. Volume 12, 3–29.
- Ogbu, J. U. 1987. Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation. *AEQ*. Volume 18, 312–334.
- Ogbu, J. U. 1988. Black education: a cultural-ecological perspective. Teoksessa Mc Adoo (toim.) *Black families*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc, 169–184.
- Ogbu, J. U. 1991. Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Teoksessa M. A. Gibson & J. U. Ogbu (toim.) *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY: Garland Publishing, 3–33.
- Ogbu, J. U. 1992. Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher* 21 (8), 5–24.
- Ogbu, J. U. 2003. Black American students in an affluent suburb. A study of academic disengagement. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohjeita kirjoittajille. 2010. Kasvatus-lehden kirjoitusohjeet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

- <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/kasvatus/ohjeita> (11.9.2010).
- Oskal, N. 2007. Muhtin diedafilosofalaš váttisvuodat vuodđudit earenoamáš álgo-álbmot metodologiijai. Teoksessa N. Oskal (toim.) Ávvočála professor Ole Henrik Magga 60-jagi beaivái. Sámi diedalaš áigečála 1–2/2007, 161–180.
- Oskal, N. 2008. The question of methodology in indigenous research. A philosophical exposition. Teoksessa H. Minde, S. Jentoft, H. Gaski & G. Midré (toim.) Indigenous peoples: self-determination, knowledge, indigeneity. Eburon: Delft, 331–345.
- Paksuniemi, M. 2009. Alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921-1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 161.
- Parkay, F. W. & Stanford, B. H. 2007. Becoming a teacher. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Pedersen, I. 2008. Noen milepæler – i høgskolen i Finnmark sin historie. Høgskolen i Finnmark.  
<http://www.hifm.no/index.php?&ID=1638> (13.1.2008).
- Peltokorpi, E.-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen. Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 124.
- Piaget, J. 1978/1977. The development of thought: equilibration of cognitive thought. Käännös A. Rosin. Oxford: Basil Blackwell.
- Pietilä, P. 2006. Näköaloja kasvatusantropologiaan. Kasvatus 37 (5), 430–441.
- Pihko, M.-K. 1994. Cross-linguistic intelligibility of native and non-native L2 speech varieties. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen tutkimuksia / Research Reports from the Language Centre for Finnish Universities.
- Pike, K. 1967. Etic and emic standpoints for the description of behavior. Teoksessa D. C. Hildum (toim.) Language and thought: an enduring problem in psychology. Princeton, NJ: D. Van Norstrand Company, 32–39.
- Pitkänen, P. 2001. Platon ja nykyaika. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–27.
- Pohjoismainen saamelaisopimus. 2005. Suomalais-norjalais-ruotsalais-saamelaisen asiantuntijatyöryhmän 27. lokakuuta 2005 luovuttama luonnos.  
[http://www.regjeringen.no/Upload/AID/temadokumenter/sami/sami\\_samskonvensjonen\\_finsk\\_H-2183%20F.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/AID/temadokumenter/sami/sami_samskonvensjonen_finsk_H-2183%20F.pdf) (4.2.2008).
- Pollock, M. 1997. Class discussion: comparing Hutterite education and an inner city school. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process: Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights: Waveland, 548–557.

- Porsanger, J. 2007. Bassejoga čáhci. Gáldut nuortasámiid eamoskkoldaga birra álgo-álbmotmetodologijaid olis. Kárásjohka: Davvi girji.
- Programa de educación intercultural multilingüe de Centroamerica. 2008a. Qehwinqil twitz xjan tx'otx'. Tqaqin kol. Dirección general de educación bilingüe intercultural. Digebi. Guetamala: Colección Nuestra vida.
- Programa de educación intercultural multilingüe de Centroamerica. 2008b. Qak'aslem pa. Abya yala. Ro'qana'oj qetamab'al. Dirección general de educación bilingüe intercultural. Digebi. Guetamala: Colección Nuestra vida.
- Päivänsalo, P. 1947. Eskimot lastensa kasvattajina. Suomen kasvatustieteen sosiologisen yhdistyksen julkaisuja n:o 1. Helsinki: Suomen kasvatustieteen sosiologinen yhdistys.
- Päivänsalo, P. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista. Helsinki: Suomen kasvatustieteen sosiologinen yhdistys.
- Pääkkönen, E. 1995. Saamelaisuus sirkumpolaarisena etnisyytenä. Diedut 1. University of Oulu ja Guovdageaidnu. Research Institute of Northern Finland ja Sámi Instituhtta.
- Pääkkönen, M. 1990. Grafeemit ja konteksti: tilastotietoja suomen yleiskielen kirjaimistosta. Helsinki: SKS.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 88.
- Rasmus, E.-L. 2004. Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille. Kasvatustieteen antropologinen tutkimus saamelaisien maailmankuvasta ja identiteetistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Rautaheimo, E. 2004. Koulukulttuuri muutoksessa. Tapaustutkimus inklusiivisuuden kehittymisen edellytyksistä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Rekdal, A. M. 2004. Skolens gjenganger? Et pedagogisk blick på Ibsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, P. E. D. 1976. An ethnography of classrooms. Teoksessa J. Eggleston (toim.) Contemporary research in the sociology of education. London: Methuen, 251–266.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Helsinki: Tammi.
- Routio, P. 2005. Tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kurssi- ja oppimateriaalipilone Koppa.  
<http://www.uiah.fi/projects/metodi/071.htm> (15.8.2010).
- Ruggieri, K. 1998. How to organize your classroom. Torrance: Fearon Teacher Aids.
- Rønning, W. 2002. Likeverdige skole i praksis. Presentasjon av ei kartlegging. NF-rapport nr 18. Bodø: Nordlandsforskning.

- Saamelaiskulttuurin ensyklopedia. 2003. Helsingin yliopisto. Sámi dutkan. Sámi studies. [http://www.helsinki.fi/~sugl\\_smi/senc/esittely.htm](http://www.helsinki.fi/~sugl_smi/senc/esittely.htm) (1.12.2009).
- Saamelaiskäräjät. 2008. Saamelaisten lukumäärä vuoden 2007 saamelaiskäräjävaalessa. Inari. [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=8&Itemid=20&lang=finnish](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=8&Itemid=20&lang=finnish) (8.4.2009).
- Saamelaispoliittinen ohjelma. 1989. 2. painos. Ohcejohka: Sámiráđđi.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Triangulaatio. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (15.8.2010).
- Sahi, S. 2006. NLP Neuro Linguistic Program oppimisen ja opettamisen menetelmänä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 99.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus, 449–465.
- Sahlberg, P. 1998 (1997). Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. Kasvatus 35 (5), 516–529.
- Saikkonen, T.-L. & Miettinen, S. 2005. Kouluetnografi – missä olet? Tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa. Kasvatus 36 (4), 307–319.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Salminen, J. 2002. Kouluhistorian näkökulmia koulukasvatuksen kehittämiseen. Didacta Varia 2, 74–77.
- Sara, J. I. 1987. Skuvla – lagasbiras Sámi birrasiin. Geahččaladdanráđđi. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sara, M. N. 2003. Árbevirolaš sámi dieđut ja máhtut sámi vuoddoskuvllas. Teoksessa V. Hirvonen (toim.) Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforbma 97 evalueren. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 121–138.
- Sarason, S. B. 1980. Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem. Käännös P. Wiking. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sarason, S. B. 1996. Revisiting ”The culture of the school and the problem of change”. New York, NY: Teachers College Press.



- Sarivaara, E. K. 2010. Máttuid giela gáhtten: Stáhtusmeahtun sápmelaččaid sámegiela ealáskahttin Suoma bealde Sámis. Sámi diedalaš áigečála 1 (2010), 51–69.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 187–196.
- Saurén, K. 2009. Illichin utopia – kouluton yhteiskunta. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Juhlakirja Raimo Rajala 60 vuotta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 19, 133–139.
- Sámi giellatekno. 2008. Corpus content – sme:files. Universitetet i Tromsø. <http://giellatekno.uit.no/doc/lang/corp/corpus-sme.html> (23.04.2008).
- Sámi Instituhtta. 2000. Samisk videregående opplæring: rettigheter og innhold. Evaluering av samisk videregåendeopplæring under reform 94. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Schanche, A. 2002. Saami skulls, anthropological race research and the repatriation question in Norway. Teoksessa C. Fforde, J. Hubert & P. Turnbull (toim.) The dead and their possessions: repatriation in principle, policy and practice. London: Routledge, 47–58.
- Schein, E. H. 1987 (1985). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Käännös R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Seitamo, L. 1991. Psychological development in Arctic cultures. University of Oulu. Department of Behavioural Sciences. Acta Universitatis Ouluensis Series E.
- Seurujärvi-Kari, I., Pedersen, S. & Hirvonen, V. 1997. The Sámi. The indigenous people of northernmost Europe. European Languages 5. Brussels: European Bureau for Lesser Used Languages.
- Shulman, L. S. 1986. Paradigms and research program in the study of teaching: a contemporary perspective. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of Research on Teaching. Third Edition. A Project of the American Educational Research Association. New York, NY: Macmillan Publishing Company, 3–36.
- Sihvola, J. 2005. Kansallinen etu ja moraali poliittisessa filosofiassa. Helsingin yliopisto. <http://users.utu.fi/minjok/pdf/Sihvola.pdf> (23.1.2008).
- Silverman, D. 2005 (2000). Doing qualitative research. Second edition. London: Sage.
- Sindell, P. S. 1997. Some discontinuities in the enculturation of Mistassini Cree children. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and Cultural Process. Anthropological Approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 383–392.
- Singh, M., Kenway, J. & Apple, M. W. 2005. Globalizing education: perspectives from above and below. Teoksessa M. W. Apple, J. Kenway & M. Singh (toim.)

- Globalizing education: policies, pedagogies, & politics. New York, NY: Peter Lang, 1–29.
- Sivesind, K., Bachmann, K. E. & Afsar, A. 2003. Nordiske læreplaner. Oslo: Læringscenteret.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. 2008. Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med kunnskapsløftets læreplaner. Teoksessa G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (toim.) Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Oslo: Cappelen akademisk forl, 62–93.
- Sizer, T. R. 1985. Horace's compromise: the dilemma of the American high school. Boston, MA: Hought Mifflin Company.
- Skapalen, K. 2008. Samisk som førstespråk. Lokavisa Nordsalten 9.4.2008. [http://www.nord-salten.no/nyheter/skole/samisk\\_som\\_forstesprak](http://www.nord-salten.no/nyheter/skole/samisk_som_forstesprak) (10.4.2008).
- Skeggs, B. 1997. Formations of glass & gender. London: SAGE.
- Skrovset, S. & Lund, T. 2001 (1996). Prosjektarbeid – fra ord til handling. 5. opplag. Käännös S. Andersson. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. 2009. Multilingual education for global justice: issues, approaches, opportunities. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (toim.) Social justice through multilingual education. Bristol: Multilingual Matters, 36–62.
- Smith, C. (toim.). 2006. Pohjoismainen saamelaisopimus: 13. marraskuuta 2002 nimitetyn suomalais-norjalais-ruotsalais-saamelaisen asiantuntijatyöryhmän 27. lokakuuta 2005 luovuttama luonnos. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Smith, G. 2003. Kaupapa Maori theory: theorizing indigenous transformation of education & schooling. The University of Auckland & Te Whare Wananga o Awanuiarangi: tribal-university. New Zealand. <http://www.aare.edu.au/03pap/pih03342.pdf> (10.3.2010).
- Smith, L. T. 1999. Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples. London: Zed Books.
- Smith, L. T. 2005. Building a research agenda for indigenous epistemologies and education. *Anthropology & Education Quarterly* 36 (1), 93–95.
- Soininen, M. 2006. Multiculturality – a challenge to teachers. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Cultural diversity and its impact on education. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 76.
- Spindler, G. D. 1997a. Why have minority groups in North America been disadvantaged by their schools? Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural

- process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 96–109.
- Spindler, G. D. 1997b. Transcultural sensitization. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 498–512.
- Spindler, G. D. 1997c. Beth Anne – a case study of culturally defined adjustment and teacher perceptions. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 246–261.
- Spindler, G. D. 1997d. The transmission of culture. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 275–309.
- Spindler, G. & Hammond, L. 2000. The use of anthropological methods in education research: two perspectives. Harvard Education Review 70 (1), 39–48.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1997a. Ethnography. An anthropological view. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 50–55.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1997b. Cultural process and ethnography. An anthropological perspective. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) Education and cultural process. Anthropological approaches. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 56–76.
- Spivak, G. C. 1993. Outside in the teaching machine. New York, NY: Routledge.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. The Sage handbook of qualitative research. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 443–466.
- Stark, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita – käytännön freinetpedagogiikkaa. Helsinki: Arator.
- Statistisk sentralbyrå. 2006. Samer i Norge. Hamar. <http://www.ssb.no/samer> (31.1.2008).
- Stordal, V. 1996. Antropologi i den fjerde verden i Norsk antropologisk tidsskrift 3/1996, 175–186.
- Storjord, M. H. 2008. Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: en arena for kulturell meningsskaping. Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Stiegelbauer, S. M. 1996. What is an elder? What do elders do? First Nation elders as teachers in culture-based urban organization. The Canadian Journal of Native Studies 1/1996, 37–66.
- Sugrue, C. 1997. Complexities of teaching: child-centred perspectives. London/Washington D. C.: The Falmer Press.

- Sunnana, O. 1979. Fra Seminarium Lapponicum til Rauland akatemi. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Suomen YK-liitto. 2010. YK:n alkuperäiskansojen julistus. Helsinki.  
[http://www.ykliitto.fi/files/Alkuperaiskansojen\\_oikeuksien\\_julistus\\_0.pdf](http://www.ykliitto.fi/files/Alkuperaiskansojen_oikeuksien_julistus_0.pdf)  
(15.3.2010).
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen: professori Matti Telemäen juhlaKirja. Tampere: Taju, 130–170.
- Suoranta, J., Lehtimäki, H. & Hakulinen, S. 2001. Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tampereen yliopisto. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja 16.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Svingby, G. 1979. Från läroplans poesi till klassrums verklighet. Malmö: Liber.
- Swain, J. 2003. Foreword. Teoksessa F. Armstrong & L. Barton (toim.) Spaced out. Policy, difference, and the challenge of inclusive education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, xiii–xv.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sæbø, A. B. & Lyndstad, M. B. 2004. Et dramatisk møte mellom læreplan og praksis. Teoksessa K. Klette (toim.) Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra Norsk grunnskole. Oslo: Universitetsforlaget, 139–156.
- Säljö, R. 1997. Tal, skrift och sociokulturell dynamic. Teoksessa Läs- och skrivkommittén (toim.) Att lämna skolan med rak rygg. SOU 1997: 108. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritze, 341–367.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. Kasvatus 36 (3), 172–186.
- Tapaninen, A.-M. 2003. Sosiaaliantropologian perusteet. Helsingin yliopisto. Avoin yliopisto.  
<http://www.avoin.helsinki.fi/Kurssit/sosAntr/materiaali/luku1.html> (14.1.2008).
- Teacher quality report of the meeting of country representatives and experts. 1993. November. Paris: OECD.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C.

- Teddlie (toim.) Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: SAGE, 3–50.
- Telhaug, A. O. 2005. Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York, NY: Falmer.
- Thorbergesen, E. 2007. Barnehagens rom. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Todal, J. 2002. ”Jos fal gáhttet gollegielat”: vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet. Universitetet i Tromsø. Avhandling dr. art.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten äänet ja tilat. Sukupuolten järjestykset koulun arjessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tompkins, J. 1998. Teaching in a cold and windy place: change in an Inuit school. Toronto: University of Toronto Press.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty: seuranta tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 35.
- Turi, J. 1979 (1910). Kertomus saamelaisista. Käännös S. Aikio. Porvoo: WSOY.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena, konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita, Tampere: Tammer-Paino Oy.
- United Nations General Assembly on 9 December 1948. Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. [www.hrweb.org/legal/genocide.html](http://www.hrweb.org/legal/genocide.html) (10.4.2008).
- United Nations General Assembly. 2009. Study on lessons learned and challenges to achieve. The implementation of the right of indigenous peoples to education. Report of the expert mechanism on the rights of indigenous peoples. [http://www2.ohchr.org/english/issues/indigenous/ExpertMechanism/2nd/docs/A\\_HRC\\_EMRIIP\\_2009\\_2.pdf](http://www2.ohchr.org/english/issues/indigenous/ExpertMechanism/2nd/docs/A_HRC_EMRIIP_2009_2.pdf) (19.8.2009).
- Utdanningsdirektoratet. 2006. Kunnskapsløftet samisk. Oslo. [http://udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Kunnskapsloftet-Samisk/](http://udir.no/Artikler/_Lareplaner/Kunnskapsloftet-Samisk/) (1.8.2009).
- Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusitalo T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatustieteiden näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–130.

- Valkeapää, H. 1986. Áppes 1. Helsset: Skuvlaráddehus.
- Valkeapää, N.-A. 1994. Nu guhkkinn dat mii lahka. Så fjernt det nære. Guovdageaidnu: DAT.
- Valkonen, P. & Vilska, P. 2002. Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.  
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/Norko.htm> (8.9.2010).
- Valkonen, S. 2009. Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Vars, L. S. 2009. The Sámi people's right to self-determination. Universitetet i Tromsø. Avhandling (ph.d.).
- Varto, J. 1998. Maa kuusta nähtynä. Filosofinen aikakauslehti 4/98.  
[http://www.netn.fi/498/netn\\_498\\_maak.html](http://www.netn.fi/498/netn_498_maak.html) (viitattu 23.1.2008).
- Vattimo, G. 1999. Tulkinnan etiikka. Käännös J. Vähämäki ja L. Kunttu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vauras, M. & Silvén, M. 1985. Metakognition kehittyminen kouluikässä. Katsaus tutkimukseen. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian tutkimuksia 75.
- Ventsel, A. & Dudeck, S. 1995. Do the Khanty need a Khanty curriculum? Indigenous concepts of school education. Siberian Studies.  
<http://www.siberian-studies.org/publications/PDF/beventseldudeck.pdf> (24.1.2008).
- Vick-Westgate, A. 2002. Nunavik. Inuit-controlled education in Arctic Quebec. Calgary: University of Calgary Press.
- Vilkuna, J. 2005. Kuka olet maailman ensimmäinen saamenkulttuurin professori. Kaltio 5/2005, 258.  
<http://www.kaltio.fi/index.php?770> (7.2.2007).
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play – its role in development and evolution. New York, NY: Penguin Books, 537–554.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5. Child psychology. Toim. R. W. Rieber. New York, NY: Plenum Press.
- Walle-Hansen, W. & Hoëm, A. 1992. ”Glimt fra misjonen i Varanger.” Teoksessa R. Rautio (toim.) Varanger årbok. Sør-Varanger, Vadsø, Vardø: Sør-Varanger Historielag, Vadsø Historielag og Vardø Historielag, 94–106.
- Wefring, U. 2001. Barn i lek og læring på småskoletrinnet. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4, 318–327.

- Westman, A. & Utsi, J. E. 1998. Gáriid áigi. Sámiid dološ gáriid ja oskku birra. Trumtid. Om samernas trummor och religion. Jokkmokk: Ájtte, Nordiska Museet.
- Widén, B. 1965. Kateketinstitutionen i Sveriges och Finlands lappmarker 1744–1820. Åbo: Åbo akademi.
- Wikipedia. 2009. Saamen kielen hallintoalue. Peruskartta A. Kaunisaja Oulun yliopisto. Lisätyt tiedot J. I. Siri ja M. Saastamoinen. [http://no.wikipedia.org/wiki/Samisk\\_spr%C3%A5k](http://no.wikipedia.org/wiki/Samisk_spr%C3%A5k) (10.3.2009).
- Wilson, S. 2003. Progressing toward an indigenous research paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education*, 27 (2), 161–178.
- Winsa, B. 2000. Language planning in Sweden. Teoksessa R. B. Baldauf & R. B. Kaplan (toim.) *Language planning in Nepal, Taiwan and Sweden*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 107–203.
- Wolcott, H. F. 1997. The teacher as an enemy. Teoksessa G. D. Spindler (toim.) *Education and cultural process. Anthropological approaches*. 3. laitos. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 77–92.
- Wragg, E. C. 1999. *An introduction to classroom observation*. Second edition. London: Routledge.
- Wulf, C. 2002. *Anthropology of education: history and theory of anthropology*. Münster: Lit Verlag.
- Wulf, C. 2006. Rituals in education. New perspectives on learning. Kasvatustieteen päivät 22.11.2006. Teemaseminaari. Oulun yliopisto. Painamaton lähde.
- Wulf, C. 2008. Producing the social in rituals. Education and learning, mimesis and performativity. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–71.
- Yosso, T. J. 2006. *Critical race counterstories along the Chicana/Chicano educational pipeline*. New York, NY: Routledge.
- Young, M. F. D. 2001. Tulevaisuuteen tähtäävä opetussuunnitelma: eurooppalainen näkökulma. Käännös U. Numminen. *Spektri* 2001/3, 27–29.
- Yuval-Davies, N. 1997. *Gender & nation*. London: SAGE Publications.
- Zahorik, J. A. 1975. The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal* 71, 143–151.
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio: pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Helsinki: Finn Lectura.
- Åhren, M. 2007. Samekonvensjonens. Teoksessa M. Åhren, M. Scheinin & J. B. Henriksen (toim.) *Nordisk samekonvensjon: menneskerettigheter, selvbestemmelsesretten og andre sentrale bestemmelser*. Gáldu čála. *Tidsskrift for urfolks rettigheter*. Nr. 3/2007, 8–37.

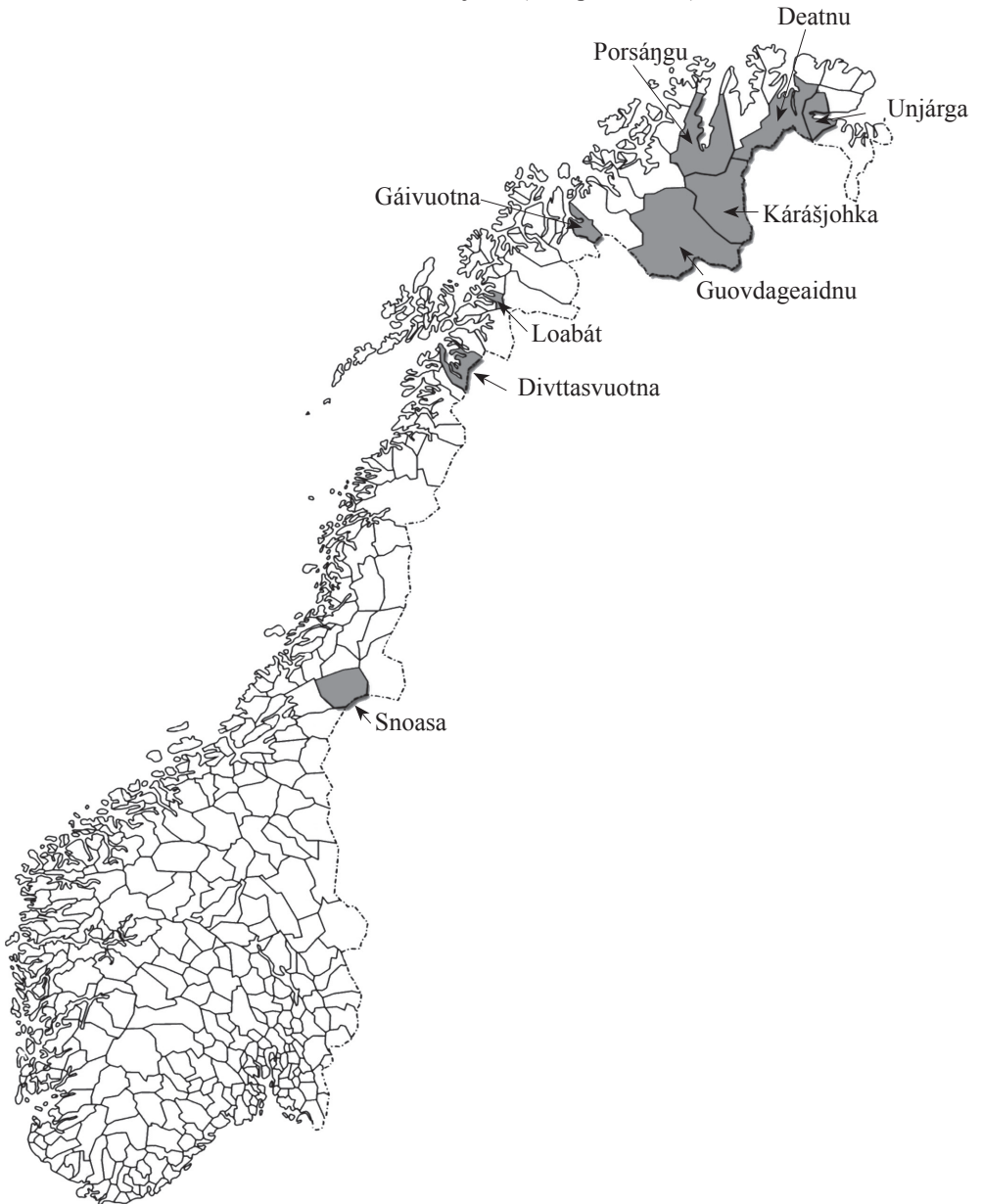
- Øzerk, K. 1999. Opplæringsteori og læreplanforståelse: en opplæringsteoretisk, læreplanteoretisk og pedagogisk-filosofisk tilnærming til grunnskolenes opplæringspraksis og de nye læreplanverkene L97 og L97 Samisk. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. 2006. Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på kunnskapsløftet, rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. 2010a. NEIS-modellen. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. 2010b. Pedagogikkens hvordan. Oslo: Cappelen akademisk.
- Øzerk, K. 2010c. Samisk som mål og middel. Sámi earenoámašpedagogalaš fága-beaivvit 3.–4.3.2010. Guovdageaidnu. Julkaisematon.
- Øzerk, K. & Juuso, R. 1999. Pedagogalaš jurddagirji guovttegielalaš mánáidgárddiide. Käännös B. A. Bals. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráddi.



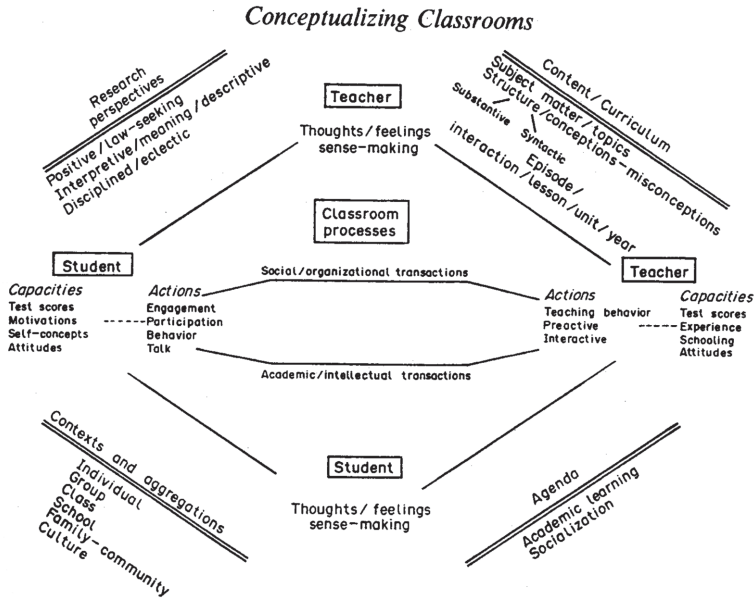
# Liitteet

## LIITE 1 Liitekuviot

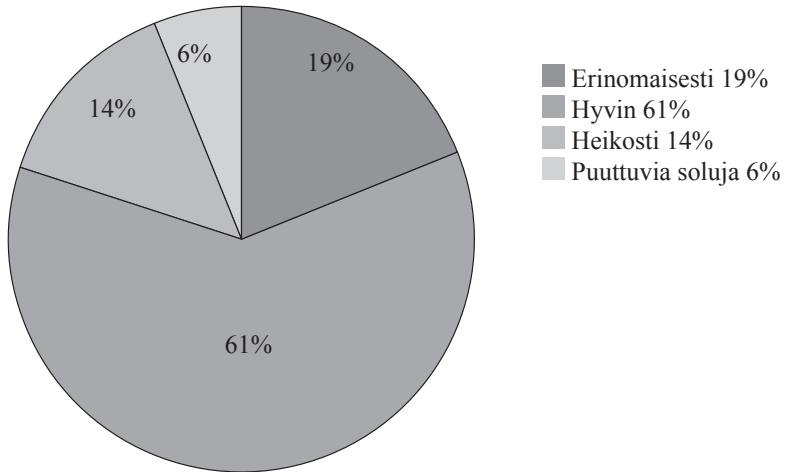
Liitekuvio 1. Saamen kielen hallintoalue Norjassa (Wikipedia 2009)



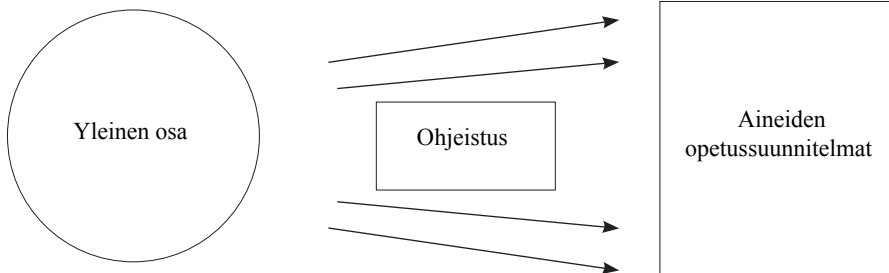
Liitekuvio 2. Shulmanin (1986) malli luokkahuonetutkimuksesta (Anderson–Burns 1989, 23)



Liitekuvio 3. Opettajien arvio käytettyjen lukujärjestysmallien toimivuudesta (N=108)



Liitekuvio 4. Yleisen osan soveltamisen haaste opetussuunnitelman ohjeistuksessa ja aineiden opetussuunnitelmissa



## LIITE 2 Teemahaastattelurunko

(Toimitettu etukäteen haastateltaville saameksi tai norjaksi.)

Temálistá jearahallama várás / *Teemahaastattelu*

Áiggon ságastit ee. čuovvovaš fáttáid birra / *Keskustelemme seuraavista aihealueista:*

1. Oahppoplána (báikkálaš ja váldegotti dássi) / *Opetussuunnitelma (paikallinen ja valtakunnallinen)*
2. Oahppogirjjit (mat leat geavahusas ja mo dat doibmet, eará) / *Oppikirjat (mitkä käytössä, niiden toimivuus, muut materiaalit?)*
3. Oahpahanortnegat (mo lohkan ja čállin oahpahunvvo) / *Opetusjärjestelyt (miten lukemisen ja kirjoittamisen opetus tapahtuu?)*
4. Giellaodasmahttin (makkár hástalusat bohtet go oahppihoavku lea heterogenalaš) / *Kielenelvytys (millaisia haasteita oppilasryhmän heterogeenisyys tuottaa?)*
5. Metodat/Työtavat
6. Mas lihkostuvvá ja mii lea hástalus oahpahunvvo? / *Missä opetuksessa onnistutaan ja mikä on haasteellista?*
7. Sámegeiela iešvuohta / *Saamen kielen erityispiirteet*
8. Gártet oahppiid oahppanproseassa / *Oppilaiden oppimisprosessi – missä tahdissa oppilaat oppivat?*
9. Eará (sáhtát smiehttat eará mii lea du mielas dehálaš maid dán listtus in namut) / *Muut asiat (mikä opetuksessa olisi merkittävää, joka ei teemarungossani nouse esille?)*

### LIITE 3 Liitetaulukot

Liitetaulukko 1. Luokkataso ja käytössä oleva lukujärjestysmalli

Lukujärjestys	Luokat 1.–7.		Luokat 8.–10.		Yhdysluokka		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Perinteinen Lukujärjestys	8	(18)	18	(82)	12	(38)	38	(39)
Välimuoto	18	(41)	2	(8)	5	(16)	25	(26)
Teema- ja projektikeskeinen	7	(16)	1	(5)	4	(12)	12	(12)
Jotkin aineet merkitty lukujärjestykseen	6	(14)	-		5	(16)	11	(11)

Liitetaulukko 2. Lukujärjestysmallin toimivuus opettajien mielestä

Lukujärjestysmalli	Erinomaisesti		Hyvin		Heikosti		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Perinteinen	6	(17)	27	(70)	5	(13)	38	(100)
Sovellus	3	(13)	14	(58)	7	(29)	24	(100)
Teema- ja projektikeskeinen	2	(16)	8	(68)	2	(16)	12	(100)
Oma sovellus	5	(46)	6	(54)	-		11	(100)
Tyhjiä							1	2
<b>Yht.</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Liitetaulukko 3. Projektityöskentelyn käyttöiheys eri kouluasteilla

Käyttöiheys	1.-7. lk		8.-10. lk		Yhdysluokka		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Päivittäin	1	(50)	1	(50)	-		2	(100)
Kerran viikossa	13	(65)	2	(10)	5	(25)	20	(100)
Kerran kuussa	7	(20)	13	(37)	16	(43)	36	(100)
Kerran puolella vuodessa	15	(48)	7	(23)	9	(29)	31	(100)
Ei koskaan	5	(71)	-		2	(29)	7	(100)
Tyhjiä							1	2
<b>Yht.</b>	<b>41</b>	<b>(38)</b>	<b>23</b>	<b>(21)</b>	<b>32</b>	<b>(30)</b>	<b>108</b>	

Liitetaulukko 4. Luokkarajoja ylittävän opetuksen käyttöiheys

Käyttöiheys	N	(%)
Päivittäin	20	(19)
Kerran viikossa	20	(19)
Kerran kuussa	10	(9)
Kerran puolella vuodessa	29	(27)
Ei koskaan	16	(15)
Puuttuu	13	(12)
<b>Yhteensä</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Liitetaulukko 5. Luokkarajoja ylittävän opetuksen käyttöiheys kullakin koulutasolla

Käyttöiheys	1.-7. lk		8.-10. lk		Yhdysluokka		Yht.	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Joka päivä	5	(25)	1	(5)	14	(70)	20	(100)
Kerran viikossa	12	(60)	2	(10)	6	(30)	20	(100)
Kerran kuussa	5	(50)	2	(20)	3	(30)	10	(100)
Kerran puolella vuodessa	12	(41)	10	(34)	7	(22)	29	(100)
Ei koskaan	6	(38)	8	(50)	2	(12)	16	(100)
Puuttuu							13	
<b>Yht.</b>	<b>40</b>	<b>(37)</b>	<b>23</b>	<b>(21)</b>	<b>32</b>	<b>(30)</b>	<b>108</b>	

Liitetaulukko 6. Tietotekniikan käyttöihteys kullakin luokkatasolla

<b>Käyttöihteys</b>	<b>1.–7. lk (%)</b>	<b>8.–10. lk (%)</b>	<b>Yhdysluokka (%)</b>	<b>Yht. (%)</b>
Joka päivä	7%	9%	25%	8%
Kerran viikossa	14%	26%	77%	26%
Kerran kuussa	31%	39%	63%	32%
Kerran puolella vuodessa	17%	17%	29%	16%
Ei koskaan	31%	9%	8%	18%
<b>N</b>	<b>42</b>	<b>23</b>	<b>31</b>	<b>96</b>

Liitetaulukko 7. Paikalliset ihmiset mukana opetuksessa

<b>Käyttöihteys</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Päivittäin	-	
Kerran viikossa	1	(1)
Kerran kuukaudessa	6	(6)
Kerran puolella vuodessa	63	(58)
Ei koskaan	27	(25)
Tyhjiä	11	(10)
<b>Yht.</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Liitetaulukko 8. Opintomatkojen käyttöihteys opetuksessa

<b>Käyttöihteys</b>	<b>1.–6. lk N (%)</b>	<b>7.–10. lk N (%)</b>	<b>Yhdysluokka N (%)</b>	<b>Yht. N (%)</b>
Joka päivä	-	-	-	-
Kerran viikossa	6 (67)	-	3 (33)	9 (100)
Kerran kuukaudessa	10 (67)	1 (7)	4 (26)	15 (100)
Kerran puolella vuodessa	23 (35)	18 (28)	24 (37)	65 (100)
Ei koskaan	3 (43)	3 (43)	1 (14)	7 (100)
Puuttuu				12 (100)
<b>Yht.</b>	<b>42 (39)</b>	<b>22 (20)</b>	<b>32 (29)</b>	<b>108</b>

Liitetaulukko 9. Koulun onnistuminen työtapojen uudistamisessa opettajien arvion mukaan

<b>Miten onnistunut?</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Hyvin	10	(9)
Aika hyvin	28	(26)
Kelvollisesti	39	(36)
Aika huonosti	12	(11)
Huonosti	12	(11)
Puuttuu	1	(1)
<b>Yht.</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>

Liitetaulukko 10. Kuinka paljon saamelaisopetussuunnitelma on muuttanut opetusta opettajien arvion mukaan

<b>Kuinka paljon?</b>	<b>N</b>	<b>(%)</b>
Vähän	9	(8)
Aika vähän	11	(10)
+ / –	33	(31)
Aika paljon	27	(25)
Paljon	16	(15)
Puuttuvia vastauksia	12	(11)
<b>Yht.</b>	<b>108</b>	<b>(100)</b>