



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Luokanopettajankoulutus		Tekijä Kuuva Petra	
Työn nimi "Semmoista, mikä on kadonnut, sitä ei niin vaan tsimsalabim taitoa esiin, vaan sitä pitää sitkeästi pyrkiä niin hyvään lopputulokseen kuin mahdollista."			
Opettajien kokemuksia kielestä ja kulttuurista inarinsaamenkielisessä perusopetuksessa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2017	Sivumäärä 88+1
Tiivistelmä			
<p>Tämä tutkielma käsittelee opettajien kokemuksia inarinsaamenkielisestä perusopetuksesta kielen ja kulttuurin näkökulmasta. Tutkielman lähtöoletuksena inarinsaamenkielinen perusopetus on elvytettävällä ja uhanalaisella vähemmistökielillä annettavaa opetusta, jota leimaa kielen lisäksi inarinsaamelainen kulttuuri. Tutkielman tarkoitus on laajentaa ja tarkentaa tätä yleistä näkemystä sekä tuottaa perustutkimusta, jolla voidaan selittää ja tehdä näkyväksi inarinsaamen kielellä tapahtuvaa opetusta. Tavoitteena on tuottaa tietoa, joka auttaa opetuksen tarkoituksenmukaista kehittämistä. Inarinsaamenkielisestä opetuksesta ei ole aikaisempaa tutkimusta. Tutkimuskysymykseni ovat: mitä inarinsaamenkielinen opetus on? Miten kieli näkyy opetuksessa? Miten kulttuuri näkyy opetuksessa?</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu neljän inarinsaamenkielisessä opetuksessa toimivan tai toimineen opettajan teema-haastatteluista, jotka olen analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimus-otteella. Tutkielmani on laadullinen tutkimus.</p> <p>Tämän tutkielman perusteella inarinsaamenkielinen opetus on henkisesti vahvan, positiivisen asenteen omaavan ja avoimesti suhtautuvan kieliyhteisön opettajajäsenten positiivisessa ilmapiirissä ja elvytettävällä kielellä antamaa kieli-kylpyaspektin omaavaa äidinkielenomaista ja sitoutunutta opetusta, joka kuormittaa opetustyötä kielen ja kulttuurin osalta.</p> <p>Inarinsaamenkielisessä opetuksessa olevien opettajien voidaan sanoa olevan sitoutuneita ja orientoituneita työhönsä sekä suhtautuvan realistisesti mahdollisuuksiinsa kielensiirtäjinä. Kielen hallitseminen ja saamenkielisen oppi-materiaalien tekeminen kuormittavat opettajan työtä. Oppilaiden kielitaito ei ole äidinkielen tasolla, ja kielitaidon kehittymisen tukemiseksi tarvitaan erityisosaamista. Saamenkielisessä opetuksessa käsitteet tulee opettaa tulevaisuuden opiskelua varten myös suomeksi, mikä aiheuttaa ylimääräistä kuormitusta opetukseen. Oppilaiden saamen kielen käyttöön motivoiminen on haasteellista oppilaiden sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden sekä opettajien käyttämien motivointikeinojen vähyydestä johtuen. Oppilaiden kielenhuolto vaatii kielitaidon analysointia, opettajien kielitietoisuutta ja yhteneväisiä kielenhuollon menetelmiä.</p> <p>Inarinsaamelaisen kulttuurin käsitteen määrittelemättömyys ja vanhassa kulttuurissa pidäytyminen haastavat opetusta. Luokanopettajalla on aineenopettajaa suurempi vastuu kulttuuriopetuksesta. Opettajan omasta kulttuuritaustasta huolimatta kulttuurin esiintuominen vaatii opettajalta luovuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja näkemystä siitä, missä kohdin kulttuurin tuominen opetukseen on luontevaa. Saamenkielisen opetuksen oppilaiden tulee tuntea kaikkien Suomen saamelaisryhmien kulttuuria. Kulttuuriyhteistyötä koulun ulkopuolelle tulee tukea ja kulttuurikäynneissä pitää olla opetussuunnitelmaan kuuluvaa sisältöä. Kulttuuriopetuksen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on tärkeää kulttuurisen tasa-arvon toteutumiseksi oppilaiden välillä, taloudellisen tuen saamiseksi kulttuuriopetuksen järjestämistä varten ja täydennyskoulutusmahdollisuuksien parantamiseksi. Kulttuuritapahtumiin tulisi olla mahdollisuus osallistua kielitaustasta riippumatta. Kielijakoon perustuva kulttuuritarjonta eriarvoistaa kieliryhmien oppilaat vähemmistö-kielisen kulttuuritarjonnan vähäisyyden vuoksi. Kouluympäristössä saamelaisuus tulee esille vain vähässä määrin ja usein keinotekoisesti.</p> <p>Tutkielma antaa laajan kuvan inarinsaamenkielisen opetuksen tilasta. Puutteena tässä tutkielmassa on esi- ja alkuopetuksen opettajan äänen puuttuminen. Tutkimustulokset ovat tyypillisiä vähemmistökielisen opetuksen haasteita, joita on käsitelty myös muun muassa Rauna Rahko-Ravanti väitöskirjassaan (2016). Tutkimustuloksia voidaan käyttää hyväksi erityisesti inarinsaamenkielisen opetuksen ymmärtämisessä ja kehittämisessä, mutta myös kaikissa elvytettävällä kielellä tapahtuvassa opetuksessa.</p>			
Asiasanat Inarinsaame, koulu, opettajat, opetus, vähemmistökieli			

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIELMAN VIITEKEHYS.....	3
2.1. Inarinsaamen kieli.....	3
2.2. Inarinsaamelainen kulttuuri ja identiteetti	5
2.3. Inarinsaamen kielen revitalisaatio	7
2.2.1. Anarâškielâ servi rs	10
2.2.2. Kielipesä.....	11
2.2.3. Kielikoulutus	12
2.2.4. Kielenhuolto	14
2.4. Inarinsaamenkielinen perusopetus.....	16
2.4.1. Historiaa	17
2.4.2. Opetuksen järjestäminen	18
2.4.3 Opetuksen toteutuminen.....	20
2.4.4. Oppimateriaalitalanne	23
3. TUTKIELMAN METODOLOGIA JA TUTKIJAPROFIILI.....	25
3.1. Laadullinen tutkimus	25
3.2. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	27
3.3. Teemahaastattelu	28
3.4. Sisällönanalyysi ja sisällön erittely.....	30
3.5. Tutkijaprofiili.....	32
4. AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTIMENETELMÄT	35
4.1. Haastatteluetiikka ja haastateltavien valinta	35
4.2. Haastattelujen toteutuminen	36
4.3. Aineiston litterointi.....	38
4.4. Aineiston kvantifointi ja lopullinen rajaaminen	40
4.5. Aineiston analysointi	42

5. AINEISTOANALYYSI	44
5.1. Miten kieli näkyy opetuksessa?.....	44
5.1.1. Opettajien suhde kieleen	44
5.1.2. Oppilaiden kielitaito ja suomen kieli opetuksessa	47
5.1.3. Oppilaiden kielellinen motivoiminen	49
5.1.4. Kielen revitalisaation näkyminen ja oppilaiden kielenhuolto.....	51
5.2. Miten kulttuuri näkyy opetuksessa?	55
5.2.1. Opettajien suhde kulttuuriin.....	55
5.2.2. Kulttuuri opetussuunnitelmassa ja saamelainen pedagogiikka.....	59
5.2.3. Koulun ulkopuolinen kulttuuriopetus ja yhteistyötahot.....	61
5.2.4. Kulttuurin näkyminen koulussa ja kulttuuriopetuksen haasteita	65
5.3. Mitä inarinsaamenkielinen opetus on?	66
6. TUTKIMUSTULOKSET	70
6.1. Inarinsaamenkielisen opetuksen määritelmä.....	70
6.2. Kieli opetuksessa.....	71
6.3. Kulttuuri opetuksessa	72
6.4. Yhteenveto	74
7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	76
8. POHDINTA	78
LÄHTEET	83

1. JOHDANTO

Inarinsaamen kielen status uhanalaisesta kielestä vakavasti uhanalaiseksi kieleksi korreloitiin 1980-luvulla, jolloin vain muutama inarinsaamelaislapsi sai äidinkielekseen sukunsa kielen. Kielen kurjaan tilanteeseen havahtuneet kieliaktiivit perustivat kielen aseman parantamiseksi vuonna 1986 Inarinsaamen kielen yhdistys ry:n, saameksi *Anarâškielâ servirs*, jonka hallinnoimana kymmenisen vuotta myöhemmin aloitti ensimmäinen inarinsaamen kielipesä, saameksi *kielâpiervâl*. Näistä kahdesta kielelle merkittävästä tapahtumasta alkoi inarinsaamen kielen elvyttäminen ja elpyminen, revitalisaatio, joka muutamassa vuosikymmenessä on laajentanut kielen käyttöalueita muun muassa kouluun, yliopistoon, palveluammatteihin ja ennen kaikkea kielensäilyttäjien ja -siirtäjien arkeen. Vakavasti uhanalaisesta, kuolevasta kielestä on kasvanut elinvoimainen käyttökieli, jonka yksi revitalisaation kivijaloista on kouluopetus.

Pro gradu-tutkielmani käsittelee opettajien kokemuksia inarinsaamenkielisestä perusopetuksesta kielen ja kulttuurin näkökulmasta. Tarkoitukseni on neljän haastatteleman opettajan kertomuksia analysoimalla tuottaa perustutkimusta, jolla voidaan selittää ja tehdä näkyväksi inarinsaamen kielellä tapahtuvaa opetusta. Jotta opetusta elvytettävällä kielellä on mahdollisuus kehittää tarkoituksenmukaisella, kielen ja kulttuurin oppimisen kannalta kehittäväällä tavalla, on ymmärrettävä opetuksen luonne ja oltava tietoa siitä, minkälaista opetus tällä hetkellä on. Koska tarkoitukseni on tuottaa perustutkimusta aiheesta, pyrin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin:

Mitä inarinsaamenkielinen opetus on?

Miten kieli näkyy opetuksessa?

Miten kulttuuri näkyy opetuksessa?

Tämän tutkielman lähtöoletuksena inarinsaamenkielinen perusopetus nähdään elvytettävällä ja uhanalaisella vähemmistökielellä annettavana opetuksena, jota leimaa kielen lisäksi inarinsaamelainen kulttuuri. Tutkielman tarkoitus on laajentaa ja tarkentaa tätä yleistä näkemystä. Opettajat, jotka päivittäin ovat työnsä puolesta tekemisissä kielenelvytyksen ja

sen mukanaan tuomien ilmiöiden kanssa, ovat oikeita henkilöitä kuvaamaan ja kertomaan opetuksesta omien kokemusien pohjalta. He ovat ansainneet tulla kuulluiksi.

Tämä pro gradu -tutkielma on ensimmäinen inarinsaamenkielisestä opetuksesta tehty opin-
näytetyö. Aihetta on käsitelty tai sivuttu Suomessa aikaisemmin ilmestyneissä tieteellisissä
julkaisuissa osana laajempaa saamelaista koulukontekstia tai revitalisaatiota käsittelevässä
kirjallisuudessa. Saamelaista opetusta on tutkittu pääasiassa pohjoissaamenkielisessä kon-
tektissa ulottaen tutkimukset usein Suomen valtionrajojen ulkopuolisille saamelaisalueille.
Tämä tutkielma pyrkii täydentämään puutetta, joka saamelaisen opetuksen tutkimuksessa
on.

Vaikka pohjoissaamenkielisessä opetuksessa, josta tutkijat käyttävät yleisesti muotoa saa-
melainen opetus, ja inarinsaamenkielisessä opetuksessa on paljon yhteneväisyyksiä ja sa-
moja haasteita, on myös oleellisia eroja. Suurin oleellinen ero on se, että inarinsaamenkie-
listä opetusta annetaan vain Suomen rajojen sisäpuolella, Inarin kunnassa. Inarinsaamen
kieli on pohjoissaamen kielen lailla vähemmistökieli, jonka lisäksi inarinsaame on vä-
hemmistökieli myös suhteessa pohjoissaameen. Näin ollen inarinsaamelaiset ovat niin kie-
lensä kuin kulttuurinsa suhteen vähemmistö vähemmistön sisällä. Näiden seikkojen vuoksi
näen tarpeelliseksi erottaa inarinsaamenkielisen opetuksen omaksi ilmiökseen saamelaisen
opetuksen kentällä.

Tutkielmani on laadullinen tutkielma ja kuuluu kasvatustieteellisen tieteenalaan. Koke-
muksien tutkimisen tradition mukaisesti tutkielmani asettuu fenomenologisen tieteenfiloso-
fian kenttään omaten hermeneuttisen eli tulkinnallisen luonteen. Oma tutkijan positioni
tutkittavaan aiheeseen on läheinen, jonka vuoksi osallistava havainnointi on yksi tutkiel-
man syntyyn vaikuttaneista tekijöistä. Tutkielmani tiedonintressi on praktinen.

2. TUTKIELMAN VIITEKEHYS

Saamelaisen opetuksen tutkimuksen perinteessä on ollut tapana käsitellä saamelaisten identiteettiä, etnisyyttä, kolonialismia ja assimilaatiota. Näiden käsitteiden perinpohjaista käsittelyä en näe oleelliseksi tämän tutkielman kannalta. Inarinsaamenkielisen opetuksen kuvaaminen ei mielestäni myöskään vaadi kauaskantoista historian ja vähemmistöpolitiikan kannanottoa. Näiden aiheiden käsittelyn olen jättänyt tutkielman laajuuden ja viitekehysten tarkoituksenmukaisen rajaamisen vuoksi vähäiseksi keskittyen niihin käsitteisiin, jotka näen tutkielman kannalta relevanteiksi ja jotka edesauttavat tämän tutkielman ymmärtämistä.

Viitekehysten lähteinä käytän pääasiassa inarinsaamenkielisen yhteisön omien toimijoiden artikkeleita ja kirjoituksia. Kielen puolesta pitkään toimineiden Matti Morottajan ja Marja-Liisa Olthuisin sekä merkittävää työtä kielenelvytyksen parissa niin saamelaisalueella kuin Venäjällä tehneen Annika Pasasen tieteelliset kirjoitukset ja artikkelit ovat tärkeimmät viitekehysten lähteet. Tarvittavin osin olen käyttänyt lähteinä muiden saamelaista opetusta ja saamelaisten historiaa tutkineiden kirjoituksia. Tämän tutkielman viitekehys käsittelee inarinsaamen kieltä, inarinsaamen kielen revitalisaatiota, inarinsaamelaista kulttuuria ja inarinsaamenkielistä perusopetusta. Tutkielmassa olevat saamenkieliset lainaukset olen kääntänyt itse.

2.1. Inarinsaamen kieli

Ihmisten kanssakäyminen, heidän yhteiskuntansa ja kulttuurinsa ovat ratkaisevasti kielen varassa. Yhteys menneisiin sukupolviin säilyy ensisijaisesti kielen avulla, kirjojen ja muiden dokumenttien välityksellä. Kielet ovat syntyneet ja kehittyneet luonnollisesti satojen tuhansien vuosien ajan, muovautuen erityisesti sanastonsa osalta soveliaiksi ilmaisemaan juuri sitä, mikä kulloisessakin kulttuuri- ja fyysisessä ympäristössä on ollut tarkoituksenmukaista. (Karlsson, 2011, s. 2-5.)

“Kielâ lii kulttuur já identiteet kedǵijyelgi. Ton lasseen, et kieláin puáhtá toolláđ ohtávuodá, tast lii siste meid puoh ibárdás aassámpirrást já eres luándust, uáinojeijee kulttuurist, eellimvyevist já maailmkooveest. Jis kielâ láppoo, te kulttuurâst ij pääsi ennuvkin. ” (Morottaja, 2006a.)

‘Kieli on kulttuurin ja identiteetin kivijalka. Sen lisäksi, että kielellä voi pitää yhteyttä, siinä on sisällä myös kaikki ymmärrys asuinympäristöstä ja muusta luonnosta, näkyvästä kulttuurista, elämäntavasta ja maailmankuvasta. Jos kieli häviää, niin kulttuurista ei jää paljoakaan’

Inarinsaame on yksi kolmesta Suomessa puhutuista saamelaiskielistä, ja ainoa saamen kieli, jota on perinteisesti puhuttu vain Suomen valtionrajojen sisäpuolella, Inarin kunnan alueen järvi- ja jokiseuduilla, inarinsaamelaisten asuinseuduilla. Inarinsaamelaiset ovat pieni, yhden valtion sisällä asuva endeeminen kansa, joka kutsuu itseään nimellä *anârâš* ja kielitään nimellä *anarâškielâ* tai *sämikielâ*. Kaksi muuta Suomessa puhuttavaa saamelaiskieltä ovat pohjoissaame ja koltansaame. (Saamen kielet..., 2010 sekä Pasanen, 2015, s. 23). Ero Suomessa puhuttujen saamen kielten välillä on niin suuri, että kielten ymmärtäminen vaatii totuttelua (Morottaja, 13.2.2007).

Saamelaiskieliä on yhteensä yhdeksän, ja ne kuuluvat uralilaisen kielikunnan suomalais-ugrilaiseen haaraan. Inarinsaame kuuluu tämän haaran itäsaamen kieliryhmään ja sen lähimmät sukulaiskielet ovat koltansaame ja pohjoissaame, jotka myös maantieteellisesti ovat inarinsaamen lähinaapurikielät. Saamelaiskielet ovat lähimpiä sukukieliä itämeren-suomalaisille kielille, joista suurimmat kieliryhmät ovat suomi ja viro. Saamelaiskieliä puhutaan Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Venäjällä. Suomessa saamelaiskieliä puhutaan Suomen saamelaisalueella, jonka muodostavat Utsjoen, Enontekiön ja Inarin kunnat sekä Sodankylän kunnan pohjoisin osa. Enenevässä määrin saamen kieliä puhutaan myös saamelaisalueen ulkopuolella. (Saamen kielet..., 2010 sekä Pasanen, 2015, s. 23.)

Inarinsaamen kieli luokitellaan kansainvälisesti erittäin uhanalaiseksi kieleksi. Inarinsaamelaisten ja inarinsaamen kieltä puhuvien määrä on aina ollut pieni. Korkeimmillaankin puhujien määrän arvellaan jääneen tuhatkuntaan puhujaan. 1980-luvun alussa puhujia arviottiin olevan noin 450 henkeä. (Olthuis, 2003, s. 568.) Tuolloin lähes kaikki

puhujat olivat aikuisiän saavuttaneita inarinsaamelaisia ja lapsista vain muutamalla oli äidinkielenään inarinsaame. Vuonna 2003 inarinsaamen kielen ensimmäisenä kielenä oppineita äänioikeutettuja oli Saamelaiskäräjien¹ vaaleissa 269 henkeä (Morottaja, 2006 b). Vuonna 2007 luku oli 279 henkilöä, pohjoissaamenkielisten vastaavan luvun ollessa 1544 henkilöä (Seurujärvi-Kari, 2012, s. 18).

Inarinsaamen kielen syöksykierre alkoi 1950-luvulla alkaneesta koulumuutoksesta ja sen myötä tapahtuneesta saamelaislasten suomenkielistämisestä. Saamenkielisinä ummikkoina suomenkieliseen kouluympäristöön joutuneet saamelaislapset kokivat identiteettikriisin. Suomalaisen koulun kielteinen suhtautuminen saamelaiseen kulttuuriin ja saamen kieleen oli monelle saamelaislapselle suuri nöyryytys, jota ei haluttu omien lasten kokevan. Niinpä moni suomenkielistämisen kokenut saamalainen puhui omille lapsilleen äidinkieleksi suomen kielen. Koululaitoksen hyvää tarkoittava asenne edesauttoi saamelaisten kielenvaihtoprosessia ja oli koitua inarinsaamen kohtaloksi. (Olthuis, 2000, s. 569-571.)

Saamen kielilaki astui voimaan 15.12.2003. Lain tarkoituksena on osaltaan turvata perustuslaissa säädetty saamelaisten oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Laissa sanotaan saamen kielellä tarkoitettavan kaikkia kolmea Suomessa puhuttua saamelaiskieltä: inarinsaamea, pohjoissaamea ja koltansaamea. (Saamen kielilaki 2003.) Aikaisemmassa laissa vuodelta 1992 puhuttiin vain saamen kielestä. Tuolloin inarinsaamen katsottiin olevan yksi saamen kielen murteista. Suomessa puhuttujen kolmen saamelaiskielen mainitseminen erikseen uudessa Saamen kielilaissa nosti Suomessa puhutut saamen kielet samanarvoiseen asemaan.

2.2. Inarinsaamelainen kulttuuri ja identiteetti

Inarinsaamelaiset ovat saamelaisten joukossa pienimpiä säilyneitä vähemmistöjä ja monin tavoin harvinainen ryhmä. Inarinsaamelaiset muodostavat Suomessa alkuperäisimmän

¹ Saamelaiskäräjät on vuoden 1996 alussa omalla laillaan perustettu saamelaisten itsehallintoelin. Saamelaiskäräjien tärkein tehtävä on toteuttaa perustuslaissa sille säädettyjä tehtäviä eli toteuttaa saamelaista kulttuuri-itsehallintoa sekä turvata saamelaisen alkuperäiskansakulttuurin säilyminen ja kehittyminen. Saamelaiskäräjät on perustettu vuonna 1995, ja sen edeltäjänä vuosina 1973-1995 toimi saamelaisvaltuusto.

saamelaiskulttuurin muodon ja kulttuurisesti ero muihin Suomen saamelaisryhmiin on suuri. Inarinsaamelaiset ovat olleet kalastajia ja eläneet 1800-luvulle saakka Ison järven, eli Inarijärven (kirj. huom.), ympärillä varsin eristyksissä. (Lehtola, 1997, s. 64.)

Inarinsaamelaisten kulttuuri on poikennut muiden saamelaisryhmien kulttuureista, vaikka elinkeinot ovat kaikilla olleet entisaikaan luontaistaloudessa. Yksi suurimmista eroista on ollut se, ettei inarinsaamelaisilla, harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta, ollut suurta porokarjaa. Poroja perheillä oli ajo- ja tavarankuljetustarkoituksiin sekä ravintoa varten. Ruoaksi teurastetuista poroista saatiin lihan lisäksi käsityö- ja tarveaineita. (Morottaja, 2006.)

Toinen merkittävä ero inarinsaamelaisten ja muiden lähisaamelaisryhmien välillä on ollut kalastuksen merkitys elinkeinona. Kalastus eri muodoin on muodostanut tärkeimmän elinkeinon järvien ympärillä asuneille inarinsaamelaisille 1800-luvulta lähtien, jota ennen tärkein elinkeino oli peuranpyynti. Peuranpyynnin loppumisen jälkeen on kala ollut tärkein ravinnonlähde, jonka lisäksi inarinsaamelaiset ovat harjoittaneet pienimuotoista porotaloutta, metsästäneet ja keränneet marjoja. Ilmari Mattus kirjoittaa inarinsaamelaisesta kertovassa saamelaismuseo Siidan internetsivuilla:

”Inarinsaamelaisille lähes “pyhän kolmiyhteyden” ovat muodostaneet kolme tärkeintä elementtiä, peura (myöhemmin poro), kala ja marjat. Näistä kala on ollut ehkä kaikkein tärkein, koska se on ollut elämän perusta ja suoranainen elinehto, jota kaksi muuta “liittolaista” ovat sopivasti täydentäneet.” (Mattus, 2006.)

Kolmas erityispiirre inarinsaamelaisessa elämäntavassa on ollut vuotuismuutto. Kesä- ja talvipaikan välinen muutto mahdollisti luonnonvarojen tarkoituksenmukaisen ja säästävän käytön. Kesäpaikalle tärkeää olivat hyvät kalavedet ja talvipaikalle pehmeälumiset jäkälämaat ja hyvät polttopuumetsät. Inarinsaamelaiset muuttivat perhekunnittain, eikä koltasaamelaisten tapaan muodostettu isoja kyläyhteisöjä talveksi. Inarinsaamelaisten asuma-alueet olivat laajat ympäri ison Inarijärven. (Morottaja, 2006.)

Inarinsaamalainen kulttuuri on muuttunut lyhyessä ajassa. Vielä 1950-luvulla elettiin pitkälti luontaistaloudessa. Kulkuyhteyksien puutteessa kuljettiin poroilla, suksilla, kävellen tai veneellä. Puhelimia ja radioita oli harvoissa taloissa, eikä postikaan kulkenut kuin keran viikossa. Koululaiset asuivat asuntoloissa ja assimiloituivat voimakkaasti suomalaiseen

kulttuuriin, mikä vaikutti saamelaislasten arvomaailmaan ja maailmankuvaan. Suomalaisen kulttuurin kautta saamelaiset tutustuivat suomeksi suomalaiseen kirjallisuuteen, musiikkiin ja kuvataiteisiin, minkä myötä koululaisten saamen kieli alkoi nopeasti köyhtyä ja kadota samalla, kun pukeutuminen vaihtui pohjoiseen sopivista saamelaispukeutumisesta suomalaiseen tyyliin. (Morottaja, 2006.)

Inarinsaamelaiset tunnetaan perinteisesti nöyränä väkenä, hyvinä sopeutujina, vähään tyytyväisinä ja valittamatta tyytyvinä ihmisinä. Inarinsaamelaisten sopeutumiskykyä on koeteltu muun muassa muiden väestöryhmien asettuessa inarinsaamelaisten asuinmaille. 1800-luvun lopulla rajasulkujen asettamisen seurauksena pohjoissaamea puhuneet porosaamelaiset asettuivat inarinsaamelaisten harvaan asutulle alueelle runsain mitoin. Samalla vuosisadalla myös suomalaisten uudisasukkaiden määrä kasvoi. Vuonna 1800 suomalaisia asui alueella parikymmentä, kun jo vuosisadan loppuun mennessä heidän lukumääränsä oli ohittanut inarinsaamelaisten määrän. Kolmas alueelle asumaan asettunut väestöryhmä oli kolttasaamelaiset, jotka asutettiin sotien jälkeen Inarijärven alueelle. Sopeutumispakko on ollut yksi syy, miksi inarinsaamelaisilla ei ole ollut selkeitä tunnusmerkkejä, joihin kiinnittyä. Elämäntavan suomalaistuminen pienimuotoisen maatalouden muodossa, vanhan joikuperinteen katoaminen kristinuskon myötä ja monitalouteen perustunut elämänmuoto ovat olleet syitä, joiden vuoksi ulkopuoliset, pappeja ja kielitieteilijöitä lukuun ottamatta, eivät ole useinkaan suhtautuneet inarinsaamelaisiin omana ryhmänään. (Lehtola 1997, s. 64.)

Inarinsaamelaisten identiteetti erottaa heidät suomalaisten lisäksi myös muista saamelaisista, pohjois- ja kolttasaamelaisista, vaikka he samaistuvatkin saamelaisiin yleensä. Oman ryhmän merkkejä ovat ennen muuta kieli, asuinseutu, suku ja vaatetus. (Morottaja, 14.2.2007.)

2.3. Inarinsaamen kielen revitalisaatio

Kielen revitalisaatiolla tarkoitetaan kielen elvyttämistä ja elpymistä. Se on prosessi, jossa katoamisuhan alla olevaa kieltä aletaan tietoisella toiminnalla nostaa parempaan asemaan

puhujayhteisössään. Revitalisaatiolla pyritään jarruttamaan kielenvaihtoa vähemmistökielestä enemmistökieleen siten, että kieli saisi jalansijaa aiemmin enemmistökielisiltä kielenkäyttöalueilta eli domeeneilta, kuten perheessä, päivähoitossa, koulutuksen piirissä, mediassa ja viranomaisissa. (Pasanen, 2008.)

Kielen revitalisaatiota on edeltänyt vaihe, jossa kielen siirtyminen sukupolvelta toiselle on katkennut kokonaan tai osittain. Kun kielenkäyttäjät lopettavat kielensä käyttämisen ja siirtämisen lapsilleen, on kyseessä kielenvaihto. Käänteisestä kielenvaihdosta puhutaan, kun yksilö opettelee ja ottaa käyttöönsä sukunsa osittain tai kokonaan hävinneen kielen. (Sarivaara, Määttä & Uusiautti, 2013, s. 122-123.) Pasanen mukaan käänteisellä kielenvaihdolla tarkoitetaan prosessia, jossa tietoisien toiminnan seurauksena kielenvaihto vähemmistökielestä enemmistökieleen hidastuu tai loppuu kokonaan, kun vähemmistökieltä aletaan käyttää yhä enemmän. Kyseessä on joko menetettyjen kielenkäyttöalojen takaisin ottamisesta esimerkiksi kotona, kun kieli on katkennut sukupolven ajaksi, tai kokonaan uusien kielenkäyttöalojen luomisesta esimerkiksi koulutuksessa, mediassa ja hallinnossa. (Pasanen, 2015, s. 37.)

Yleismaailmallinen kiinnostus vähemmistökieliä kohtaan alkoi 1970-luvulla, jolloin myös kiinnostus saamelaiskieliin heräsi. Alkoi inarinsaamen renesanssi, jonka myötä inarinsaame vakiinnutti paikkansa Saamelaisradiossa, inarinsaamenkielistä hengellistä kirjallisuutta julkaistiin ja inarinsaamen opetus aloitettiin. Kotipiireissä kieltä ei juurikaan enää käytetty, ja 1980-luvun loppupuolella inarinsaamen kielen elvyttämistehtävä näytti lohduptomalta. Inarinsaamenkielistä päiväkotia ei ollut ja koulut oli suomenkielistetty. Saamelaisessa yhteiskunnassa ei ollut aluksi sijaa inarinsaamelle. Elvytystyön ensimmäisiä tehtäviä olikin koota kielensäilyttäjien ketju, jonka eri osien saumaton yhteistyö luo edellytykset kielen säilymiselle. Ketjun kokoamisessa lähdettiin liikkeelle Kielipesän perustamisesta vuonna 1997. Kielipesän perustamisen jälkeen alkoi Inarin kunnan järjestämä inarinsaamenkielinen perusopetus vuonna 2000. Vähän aikaisemmin olivat tulleet inarinsaamen ylioppilaskirjoitukset vuonna 1998, josta lähtien inarinsaamen on voinut kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa joko vieraana kielenä tai äidinkielenä. Kielenkäyttäjien ketjun kokoaminen koulun osalta tarkoittaa mahdollisuutta antaa suurin osa opetuksesta saamen kielellä. (Olthuis, 2003, s. 569-573.)

Vuodesta 1997 vuoteen 2014 inarinsaamen kielen elpymisessä on tapahtunut paljon. Lapset oppivat kieltä kolmen kielipesäryhmän lisäksi myös joissakin kodeissa. Kielen siirtyminen on pitkälti uusien kielen puhujien varassa. Vuonna 1997 inarinsaame ei ollut yhdenkään alle kouluikäisen lapsen kotikieli, mutta vuonna 2014 kieli on käytössä noin parissa kymmenessä kodissa enemmän tai vähemmän systemaattisesti. Vuonna 1997 inarinsaamen kieltä oli mahdollisuus opiskella joissakin Inarin kunnan kouluissa, kun vastaavasti vuonna 2014 inarinsaame on opetuskielenä Inarin yhtenäiskoulussa. Ivalon koulussa opetus inarinsaamen kielellä on vireillä. Aikuisille suunnattujen satunnaisten inarinsaamen kielikurssien lisäksi on vuonna 2014 vakiintunutta inarinsaamen yliopisto-opetusta. Inarinsaamen käyttö radiotoiminnassa ja virallisilla domeeneilla on merkittävästi lisääntynyt sekä asema kirkossa, vapaa-ajan toiminnoissa ja useilla kulttuurin aloilla vahvistunut. (Pasanen, 2014, s. 385-387.)

Tähän asti onnistuneesta kielen elvytystyöstä huolimatta inarinsaame elää yhä kriittistä aikaa. Revitalisaation onnistumiseksi ja inarinsaamen häviämisen ehkäisemiseksi oleellisinta on turvata kieli tuleville sukupolville. Lapsille ja nuorille tulee luoda mahdollisimman saamenkielinen ympäristö niin koulussa kuin kotonakin, jotta he rohkaistuvat käyttämään kieltä ja siirtäisivät kielen äidinkielenä seuraaville sukupolville. (Olthuis, 2003, s. 574.)

Inarinsaamen kielen tähän mennessä onnistuneen revitalisaation yhtenä merkittävänä tekijänä on ollut kieliyhteisön avoimuus. Kielen käyttäjien ketjuun on otettu mukaan kaikki inarinsaamen kielen revitalisaatioon mukaan haluavat. Mukana on sukunsa kielen menettäneitä inarinsaamelaisia sekä saamelaistaustattomia, joiden intressit kielen oppimiseen ovat esimerkiksi kielitaidon myötä paranevat työllisyysnäkömät. Avoin kieliyhteisö on ollut inarinsaamen kielen pelastus, mutta vaikuttanut samalla kielen ja kulttuuriin symbioosiin. Kieli on mennyt eteenpäin, kulttuurin pysymättä mukana.

Merkityksellisimmät inarinsaamen kielen revitalisaatioon vaikuttaneet tekijät ovat olleet *Anarâškielâ servi rs*, inarinsaamenkieliset kielipesät, aikuisille suunnatut kielikoulutukset, kielenhuoltotyö ja kouluopetus. Näitä aiheita käsittelen tässä kappaleessa, mutta tutkielmani aiheen vuoksi käsittelen kouluopetusta laajemmin omana kappaleenaan.

2.2.1. Anarâškielâ servi rs

Inarinsaamen kielen yhdistys ry:n, josta tässä tutkielmassa käytän saamenkielistä nimeä *Anarâškielâ servi ro*, perustamisasiakirja allekirjoitettiin Ivalossa 4.12.1986. Sen allekirjoittajina olivat kieliaktiivit Matti Morottaja, Ilmari Mattus ja Veikko Aikio. Perustamisasiakirjaan kirjattiin yhdistyksen tavoitteeksi inarinsaamen kielen edistäminen lehti- ja kirjatoiminnalla sekä tietoa jakamalla. Lisäksi päätettiin, että yhdistyksen varsinaiseksi jäseneksi voi liittyä inarinsaamen kieltä puhuva henkilö, mutta tukijäseneksi voivat liittyä muutkin. (*Algâttensopâmuš* 1986.)

Yhdistyksen pitkäaikainen puheenjohtaja Matti Morottaja kertoo yhdistyksen toimittaman *Anarâš* -lehden pääkirjoituksessa yhdistyksen synnystä muun muassa näin:

”Servi ferttij šoddâđ. Toos lijjii mangâ suujâ. Ohtâ lâi tot, et ton ááigán oroškuođij, et orjâlâškielâst šadda puoh sämmilij kirjekielâ já anarâškielâst ij lah ano ige árvu.” (Morottaja 1997, s. 2.)

’Yhdistyksen täytyi syntyä. Siihen oli monta syytä. Yksi oli se, että siihen aikaan alkoi tuntua, että pohjoissaamesta tulee kaikkien saamelaisten kirjakieli ja inarinsaamalla ei ole käyttöä eikä arvoa.’

Pohjoissaamen kielen tuoman paineen lisäksi Morottaja kertoo yhdistyksen synnyn syiksi sen, että inarinsaamelaiden asiat tuntuivat jäävän käsittelemättä ja saamelaisten asioita hoitivat etupäässä muut kuin inarinsaamelaiset. Ikävää ja harmittavaa oli myös se, että saamelaisten asioita hoidettiin kokouksissa suomen kielellä. (Morottaja 1997, s. 2.)

Yhdistyksen näkyvimpänä toimenkuvana on ollut inarinsaamen kielen yhteiskunnallisen aseman parantaminen. Konkreetteja tuloksia tästä työstä ovat inarinsaamen kielen ortografian vakiinnuttaminen, inarinsaamenkielisten julkaisujen tuottaminen ja kielipesän perustaminen. (Olthuis, 2003, s. 568-570.) Vuoteen 2016 mennessä yhdistys hallinnoi kolmea kielipesää ja on laajentanut merkittävästi julkaisutoimintaansa. Vuodesta 2003 vuoteen 2016 yhdistys on julkaissut 19 kirjaa, joista 14 on suunnattu lapsille ja nuorille. Kirjojen lisäksi yhdistys on julkaissut musiikkia. (*Anarâškielâ servi...*).

Vuonna 2016 *Anarâškielâ servi* aloitti yhteistyönä Lapin yliopiston ja Tromsan yliopiston kanssa *Čyeti čälled* 'sata kirjoittajaa' -projektin, jonka tavoitteena on kasvattaa inarinsaamen kielellä kirjoittavien määrää. Projektin puitteissa yhdistys järjestää kirjoittamiskursseja ja julkaisee kirjoituksia *Čyeti čälled* -blogissaan. (*Čyeti čälled...*.) Inarinsaamen kielen yhdistyksen toiminta on aktiivista ja näkyvää.

2.2.2. Kielipesä

Kielipesä on vähemmistökielisen tai alkuperäiskansan lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa kaikki toiminta tapahtuu kyseessä olevan kansan kielellä alusta asti huolimatta siitä, puhuuko lapsi kielipesän kieltä hoidon aloittaessaan. Metodi perustuu lapsen suureen kielelliseen kapasiteettiin ja kykyyn omaksua nopeasti kieltä. Lasten kielellistä kapasiteettia käytetään kielipesän lisäksi myös kielikylpytoiminnassa. Kielipesällä ja kielikylvyllä on sama päämäärä, mutta kaksi erottavaa tekijää: käytännöllinen ja ideologinen. Kielipesän lapsilla on sukujuurtensa ja kulttuurinsa kautta suhde opetettavaan kieleen, mikä kielikylvystä puuttuu. Ideologisilta lähtökohdiltaan kielipesän tavoite on pyrkiä säilyttämään uhanalainen vähemmistökieli. (Pasanen, 2003, s. 4.)

Ensimmäinen inarinsaamenkielinen kielipesä perustettiin *Anarâškielâ servi ro:n* toimesta Inarin kirkonkylälle elokuussa vuonna 1997 tilanteessa, jossa yksikään alle kouluikäinen lapsi ei puhunut inarinsaamea äidinkielenään. Kielipesätoimintaa varten yhdistys oli saanut viiden vuoden apurahan Suomen kulttuurirahastolta kielipesätoiminnan käynnistämiseen ja ylläpitämiseen. Kielipesään palkattiin kaksi työntekijää ja lapsia kielipesään haettiin lehti-ilmoituksella. Kielikylpypaikkahakemuksia tuli niin paljon, että yhdistys joutui rajaamaan kohderyhmää. Kielipesään otettiin kahdeksan kolme vuotta täyttänyttä lasta, joiden vanhemmista ainakin toisella on inarinsaamelaiset sukujuuret. (Pasanen, 2015, s. 119-121.)

Inarinsaamen kielipesämalli on otettu Uuden-Seelannin alkuperäiskansalta maoreilta, jotka ovat 1980-luvun alussa alkaneen kielipesätoiminnan avulla pelastaneet erittäin uhanalaiseksi käyneen kielensä. Maoreiden kielipesän (maoriksi *kohanga reo* 'kielen pesä') mallissa kieltä taitamattomat tai huonosti osaavat vanhemmat veivät alle kouluikäiset lapsensa kiel-

tä osaavien maorinaisten luo päivähoitoon. Näin kieli, joka ensimmäisestä hoitopäivästä lähtien oli ainoastaan maori, siirtyi toiminnan ja lasten suuren kielellisen kapasiteetin ansiosta nopeasti lapsiin. (Pasanen, 2004, s. 119.)

Inarinsaamen kielipesä on meneillään olevan revitalisaation kivijalka ja kielen säilymisen elinehto. Jos kielensäilyttäjiä ketju päästetään katkeamaan alkupäästä, on kieli ja kulttuuri menetetty vajaassa sadassa vuodessa. Kielipesätoiminta turvaa myös inarinsaamenkielisen kouluopetuksen, jossa kielipesässä omaksuttua inarinsaamea opetetaan lapsille äidinkielenä. (Olthuis, 2003, s. 572.)

Vuonna 2016 Inarin kirkonkylällä toimii kaksi perhepäivähoitopaikkoina toimivaa kielipesää: *Piervâl* 'linnun pesä' ja *Piäju* 'nisäkkään pesä', joissa molemmissa voi olla kahdeksan kokopäiväisessä ja kaksi osa-aikaisessa hoidossa olevaa lasta. *Piervâl* on tarkoitettu alle nelivuotiaalle lapsille ja *Piäju* sitä vanhemmille. Hoitopaikkoja kielipesiin vapautuu sitä mukaan kun lapset lähtevät kouluun. Osa kouluun lähtevistä lapsista jatkaa *Piäjussa* iltapäivähoidossa esikoulun ja 1. luokan ajan. Inarin kirkonkylän kielipesien suosio hoitopaikkana on kasvanut viime vuosina, eikä kaikkia halukkaita ole voitu päivähoitoon ottaa. Inarin kirkonkylän kielipesien lisäksi toimii Ivalossa kielipesä *Kuáti* 'karhun pesä', johon voidaan ottaa lapsia päivähoitoon sama määrä kuin Inarin kielipesiin. Ivalon kielipesään on ollut mahdollista ottaa kaikki sinne päivähoitoon haluavat lapset. Kielipesät toimivat perhepäivähoitopaikkoina, sillä suuremman päivähoitoyksikön toiminta vaatii työntekijöiltä korkeampaa koulutusta, mitä perhepäivähoidossa vaaditaan. Inarinsaamenkieliselä yhteisöllä ei ole ollut vastata tähän vaatimukseen. Työntekijöitä kielipesissä on yhteensä kahdeksan, joista osalla on työtä vastaava koulutus. (Pasanen, 2015, s. 223-224.)

2.2.3. Kielikoulutus

Merkittävä kielen elvytystyötä tukeva projekti toteutettiin Inarissa lukuvuonna 2009 - 2010, jolloin Oulun yliopiston *Giellagas* -instituutti, *Anarâškielâ servi ro* ja Saamelaisalueen koulutuskeskus järjestivät yhteistyössä inarinsaamen kielen täydennyskoulutukseksi kutsutun intensiivisen kielikoulutuksen aikuisopiskelijoille. Koulutus oli laajuudeltaan 64

opintopistettä ja se toteutettiin Inarissa. Tavoitteena oli tuottaa nopeasti ja tehokkaasti työvoimaa kieliyhteisön tarpeisiin. Koulutus pohjautui Oulun yliopiston *Giellagas* -instituutin inarinsaamen opetusohjelmaan, jonka lisäksi koulutusta varten suunniteltiin 15 opintopisteen laajuinen käytännön harjoitteluosuus. Harjoitteluosuus koostui inarinsaamelaiseen kulttuuriin perehdyttävistä kursseista, harjoittelusta inarinsaamenkielissä työpaikoissa sekä harjoitteleista inarinsaamea äidinkielenään puhuvien kielimestareiden luona. Koulutukseen osallistui 17 opiskelijaa eri ammattiryhmistä. Täydennyskoulutuksessa harjoitteluosuuksien kielimestari-oppilas -metodi ja kulttuurikurssien tekemällä oppiminen -metodi ovat olleet kielenopetuksen onnistumisen kannalta merkittäviä toimintatapoja. Kielimestareiden käyttö kielenopetuksessa näin strukturoidussa muodossa oli tiettävästi ensimmäinen kerta maailmanlaajuisesti. (Inarinsaamen kielen... 2011. Ks. myös Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas, 2013, s.55-69.)

Menestyksekkäs täydennyskoulutushanke tunnetaan kansainvälisesti nimellä CASLE (*Complementary Aanaar Saami Language Education*), ja sen yhtenä tuotoksena syntyi inarinsaamen kielen elpymisestä täydennyskoulutushankkeen koulutusohjelman avulla kertova teos *Revitalising Indigenous Languages, How To Recreate a Lost Generation*. Kirjan kirjoittajat ovat inarinsaamen kieliaktiivi ja täydennyskoulutuksen projektijohtaja Marja-Liisa Olthuis, täydennyskoulutukseen osallistunut Suvi Kivelä ja vähemmistökielien tilanteeseen perehtynyt Tove Skutnabb-Kangas. He kertovat kirjassaan inarinsaamen kielen tarinan, täydennyskoulutuksen idean ja toteutuksen sekä koulutuksen tuomat hyödyt inarinsaamenkieliselte yhteisölle. Kirja on saanut suuren suosion ympäri maailman ja vienyt tietoisuutta inarinsaamen kielen tähän mennessä onnistuneesta revitalisaatiosta eteenpäin.

Täydennyskoulutuksen myötä on inarinsaamen kieliyhteisöön saatu ammatti-ihmisiä kielensäilyttäjien ketjuun. Koulun opetustyön kannalta merkittävin täydennyskoulutuksen tulos oli saada uusia kielipesätyöntekijöitä ja opettajia. Ensimmäisen täydennyskoulutuksen jälkeen kielipesiin saatiin kaksi uutta työntekijää ja koulussa seuraavana lukuvuonna opettajina aloittaneista neljä viidestä oli osallistunut täydennyskoulutukseen (Olthuis ym., 2013, s. 130-132).

Inarinsaamen revitalisaatioon osallistuneet Oulun yliopiston *Giellagas* -instituutti ja Saamelaisalueen koulutuskeskus järjestivät yhteistyönä ensimmäisen inarinsaamen kielen yli-

opisto-opintoina suoritettavan inarinsaamen kielen approbatur - opintokokonaisuuden vuonna 2001. (Olthuis, 2003, s. 574-575.) Molempien oppilaitosten panos inarinsaamen kielen elvytyksessä on ollut merkittävä. Vuodesta 2011 on *Giellagas* -instituutissa ollut mahdollisuus opiskella inarinsaamea itsenäisenä maisterin tutkintoon johtavalla kielilinjal- la. Saamelaisalueen koulutuskeskus puolestaan järjestää lähes vuosittain Inarinsaamen kieli ja kulttuuri -opintokokonaisuuden, joka syntyi hyvin organisoidun ja onnistuneen inarin- saamen täydennyskoulutuksen pohjalta. Saman mallin mukaan oppilaitoksessa on mahdol- lista opiskella myös pohjoissaamea ja koltansaamea. (Inarinsaamen linja... ja Inarinsaamen kieli...) Yliopiston rooli elvytyksessä on antaa opettajille kielelliset valmiudet opettaa kou- luissa ja muualla inarinsaamea ja inarinsaameksi sekä antaa muun muassa median palve- lukseen ja tutkimusalalle suuntaaville tutkijoille inarinsaamen koulutus (Olthuis, 2003, s. 574).

2.2.4. Kielenhuolto

Kielenhuollolla tarkoitetaan erilaisia tapoja vaikuttaa kielenkäyttöön. Päähuomion kohtee- na on yleiskieli eli kirjakieli. Kielenhuolto voi olla kielen oikeinkirjoituksen, rakenteiden, sanaston ja nimistön huoltoa, kokonaisten tekstien huoltoa tai kielen aseman huoltoa ilman kielipolitiikan näkökulmaa. (Kielenhuolto...)

Inarinsaamen kirjakieli on nuori ja vasta kehittymässä murteiden pohjalta. Kieltä on huol- lettava varovaisesti jättäen tilaa murremuodoille ja eri ortografisille ratkaisuille, jottei kiel- tä huolleta tukkoon ja pelästytetä niitä ihmisiä, jotka vaivoin ovat omaksuneet kielen uu- delleen. Vahvat kannanotot jonkin murteen tai idiolektin eli yksilömurteen paremmuudesta tai huonommuudesta sekä puheen jatkuva korjaaminen ”puhtaamman” kielen mukaiseksi, saattavat aiheuttaa epävarmuutta ja tuntua jopa uhkaavilta kielenkäyttäjistä. Kielessä esiin- tyvät vieraskielisyydet, kuten suomenkielestä saamen kieleen tulevat rektiovirheet on kui- tenkin oiottava. (Olthuis, 2003, s. 576–577.)

Kielenpuhujat ovat aktiiveja kielen elvytyksessä ja joutuvat etsimään tasapainoa puhtaan kirjakielen ja paikallismurteita sallivan kielen välillä. Monet kieleen liittyvät kysymykset,

kuten jonkin sanan saameksi kääntäminen tai kielen piirteen oikea muoto, nousevat esiin esimerkiksi lasten kanssa työskennellessä, kun monen pyrkimyksenä olisi opettaa lapsille mahdollisimman hyvää ja ”puhdasta” inarinsaamea. Vain muutamat lasten kanssa työskentelevät ovat saaneet kielikoulutusta, useimpien toimiessa kielen suhteen äidinkiellisen intuitiolla. Vaikka heidän kielensä ei olekaan kirjakielen mukaista, se ei liene haitallista, sillä lapset oppivat viimeistään koulussa erottamaan kirjakielen ja murteiden erot. On täysin luonnollista, ettei kieliyhteisössä kukaan puhu kirjakielen mukaisesti. (Olthuis, 2003, s. 577.) Vuonna 2016 kielipesän työntekijöistä valtaosa on oppinut kielen opiskelemalla, äidinkielisten hoitajien määrän vähentyessä. Opettajista yksikään ei puhu inarinsaamea äidinkielenään.

Rajusti laajenevan sanaston kasvua kieleen tulisi ohjata, jotta sanat saataisiin vakiintumaan kieleen nopeasti. Ohjailun tulisi alkaa jo uudissanonjen tehtailusta. Pelkkä perustieto sanojen muodostamisesta lainaamalla, johtamalla ja yhdyssanoja muodostamalla ei riitä, vaan tarvitaan käsitys sananmuodostusmalleista ja tietoa siitä, mistä löytyy kuhunkin uudissanonnan paras mahdollinen malli. Uudissanonnan laatijan on kyettävä ennakoimaan tekijät, jotka takaavat sanan elinkelpoisuuden ja sen, millä ehdoin sana vakiintuu kielenpuhujille. ”Oikein” tehty uudissanon on tehty käyttäjien odotusten mukaisesti, jolloin kieliyhteisö helposti hyväksyy uuden sanatulokkaan, eikä sanan vakiintuminen ole enää kiinni sattumasta. (Olthuis, 2003, s. 577.)

Olthuis (2003, s. 575) esittää kielen ohjailuun ja normatiivisuuteen kahta kielikoodia. Virallisempaa kirjakielen koodia voitaisiin käyttää esimerkiksi kouluissa ja mediassa, joissa toimijoiden kieli toimii vahvana esimerkkinä. Näin ollen ainakin opettajien ja mediatyöntekijöiden tulisi opettaa entistä enemmän kiinnittämään huomiotaan henkilökohtaiseen kielensä huoltoon ja pystyä erottamaan oman kielensä piirteet idiolektisen kielen ja kirjakielen välillä. Toinen koodi olisi epävirallisempi, muualla käytössä oleva idiolektinen puhkekoodi.

Inarinsaamen kielenhuoltopalvelua oli vuodesta 2004 saatavilla Kotimaisten kielten tutkimuslaitos Kotuksen kautta. Osa-aikaisen kielenhuoltajan tehtäviin kuuluivat oikeakielisyysneuvontaa, uudissanonjen käyttöön liittyvää neuvontaa sekä muuta sanastoneuvontaa, opastamista saamenkielisen oppimateriaalin tuottamisessa sekä paikannimineuvontaa. (Morottaja, 13.2.2007). Kielenhuoltopalvelun loputtua Kotuksen yhteydessä toimi Saamen

kielen lautakunta, jonka tehtävänä on antaa kielenkäyttöä koskevia periaatteellisia ja yleisluontoisia suosituksia. Lautakunnan tehtävät kuitenkin siirrettiin vuonna 2012 Oulun yliopiston *Giellagas* –instituutille. (Saamen kielten kielten...)

Merkittävin inarinsaamen kielen kielenhuoltotaho on tällä hetkellä Suomen Saamelaiskäräjien kanssa yhteistyössä toimiva *Giellagáldu* 'kielikaltio', joka tuottaa kielenhuoltopalvelua viidellä saamen kielellä. *Giellagáldu* –projektissa toimii tällä hetkellä yksi inarinsaamenkieltä taitava henkilö. Merkittävää kielenhuoltotyötä on tehnyt myös *Anarâškielâ serviro*:n jäsenistä koostuva kielenhuoltoryhmä.

2.4. Inarinsaamenkielinen perusopetus

Inarinsaamenkielinen opetus on uhanalaisella ja elvytettävällä kielellä tapahtuvaa opetusta, jota annetaan Inarin kunnan elokuussa 2017 voimaan astuneen Saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Valtaosa inarinsaamenkielisen opetuksen oppilaista tulee kouluun kielipesästä, jossa he ovat omaksuneet inarinsaamen kielen taitonsa. Inarinsaamenkielinen opetus koetaan jatkumona kielipesässä opitulle kielelle.

Äidinkielenään inarinsaamea puhuvia lapsia on toistaiseksi vain kourallinen, jotka hekin ovat olleet kielipesässä päivähoitossa äidinkielisen hoidon puutteen vuoksi. Opetukseen on otettu mukaan kaksi oppilasta, joilla ei ole ollut aikaisempaa inarinsaamen kielen taitoa. Toinen oppilaista aloitti 1.luokalla ja toinen esikoulussa. Molemmille oppilaille inarinsaamenkielinen opetus on täydellistä kielikylpyä. Kielitaidoltaan heterogeenisen oppilasaineksen vuoksi on inarinsaamenkielisessä opetuksessa osin kielikylpymäinen luonne. Kielikylpyopetuksesta ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti puhua, sillä opetus on määritelty saamenkieliseksi opetuksiksi. Opettajilta puuttuu kielikylpypedagogiikkaan perehtyminen.

2.4.1. Historiaa

Vuosisatojen ajan ovat saamelaiset joutuneet valtaväestön enemmän tai vähemmän tietois-
ten sulauttamispyrkimyksien kohteeksi kaikkien asuttamiensa valtioiden alueella. Valta-
kulttuureihin assimiloitumiseen sekä yksilöiden ja ryhmien saamen kielen osittaiseen me-
nettämiseen on vaikuttanut muun muassa kansanopetus: ensin kristillisen kirkon myötä
jatkuen koulujärjestelmän toimenpiteisiin. Kun lapsilla ei ole mahdollista saada opetusta
omalla kielellään ja omasta kulttuuristaan, tapahtuu assimiloitumista valtaväestöön. Vä-
hemmistöpolitiikassa assimilaatio tarkoittaa kulttuurin sulautumista enemmistökulttuuriin
ja oman kulttuurin hylkäämistä sekä mukautumista ympäröivään valtakulttuuriin pyrki-
myksenä muuttua sen kaltaiseksi. Assimilaation tausta-ajatus on, että yksilöiden ja ryhmien
odotetaan toimivan osana yhteiskuntaa sekä sulautuvan ja tulevan identiteetiltään valtavä-
estön kaltaisiksi. Assimiloitunut väestöryhmä omaksuu valtakulttuurin kielen, tavat, arvot
ja käyttäytymismallit. (Keskitalo ym., 2014, s. 18-19.)

Ennen kansakoulua saamelaislasten opetus tapahtui kirkon toimesta kiertokouluissa. Ope-
tuksesta vastanneet katekeetat eli kirkon alaisuudessa toimivat kansanopettajat kulkivat
talosta taloon opettamassa lapsia näiden omassa ympäristössään. (Olthuis, 2003, s. 569.)
Inari sai ensimmäisen katekeettansa vuonna 1779. Silloinen piispa Johansson puhui saa-
men kielen puolesta sanoen äidinkielen olevan Jumalan lahja, jota pitäisi varjella ja käyt-
tää. Kolmas Inarin katekeetta aloitti työnsä vuonna 1907, ja hänen toimenkuvanaan oli
opettaa saamen kielen taitoisena inarinsaamelaisia. Neljännen katekeetan työ alkoi 1912.
Hänelle luvattiin ylimääräistä korvausta, jos hän osaisi opettaa saamelaislapsia omalla äi-
dinkielellään. Virkoihin saatiin saamenkielentaitoiset opettajat. (Lassila, 2001, s. 358-359.)
Katekeettaopetuksesta tuli pääasiallinen opetusmuoto lähes 200 vuodeksi. 1800-luvulla
valtasi alaa kansakouluate ja periaate jokaisen kansalaisen oikeudesta opetukseen. Vuon-
na 1866 annettiin Suomessa ensimmäinen kansakouluasetus. Saamelaisalueelle kansakou-
luja perustettiin vähitellen, ja aina 1900-luvun puoleen väliin saakka kansakoulut ja kate-
keettakoulut toimivat rinnakkain. (Aikio-Puoskari, 2001, s. 135.) Vanhamuotoinen kierto-
koulu kuitenkin jatkui vuoteen 1954 saakka (Olthuis, 2000, s. 572). Kansakoulun alkami-
sen jälkeen ei inarinsaamen kielen säilyttämiseksi tehty mitään ennen vuotta 1976, jolloin
inarinsaamea alettiin opettaa peruskoulussa vieraana kielenä pari viikkotuntia (Olthuis,
2003, s. 573).

Kielipesätoiminta mahdollisti inarinsaamenkielisen perusopetuksen aloittamisen syksyllä vuonna 2000, kun kolme vuotta kielipesässä olleet lapset olivat omaksuneet riittävän inarinsaamen kielen taidon. Inarin kirkonkylän ala-asteelle perustettiin ensimmäinen inarinsaamenkielinen luokka ja Ivalon ala-asteella inarinsaamenkielistä opetusta annettiin äidinkielen ja ympäristötiedon oppiaineissa. Opettaja- ja oppimateriaalipula estivät antamasta inarinsaamenkielistä opetusta kaikissa opetettavissa aineissa, mutta tavoitteeksi asetettiin vastaisuudessa siirtyminen täysin inarinsaamenkieliseen opetukseen. Kielipesästä perusopetukseen siirtyneille lapsille opetettiin kielipesässä opittua saamen kieltä äidinkielenä. (Olthuis, 2003, 573.)

2.4.2. Opetuksen järjestäminen

Perusopetuslaki vuodelta 1998 turvaa saamenkielisten oppilaiden oikeuden omakieliseen opetukseen. Laissa sanotaan, että saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä (Perusopetuslaki, 1998). Valtioneuvoston asetus vuodelta 2009 säättää kunnille myönnettävästä valtionavustuksesta saamelaisten kotiseutualueen kunnissa järjestettävästä saamenkielisestä ja saamen kielen opetuksesta. Valtionavustus myönnetään perusopetuksesta, lukiokoulutuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta opetustuntia kohden aiheutuneiden keskimääräisten opetushenkilöstön palkkauskustannusten mukaisesti. Edellytyksenä valtionavun saamiseen on, että opetusryhmien koko on keskimäärin vähintään kolme oppilasta koulutuksen järjestäjää kohti. Asetus säättää myös, että opetus tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan taloudellisesti ja tarvittaessa eri vuosiluokan oppilaista koostuvissa opetusryhmissä. (Valtioneuvoston ..., 2009.)

Tämän tutkielman aineistonkeruun hetkellä Inarin kunnan saamenkielistä opetusta on annettu Saamelaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkielmani teon aikana astui voimaan uusi opetussuunnitelma, Saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelma, joka pohjautuu Inarin kunnan suomenkielisen opetuksen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmat on laadittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 pohjalta. Käsittelen tutkiel-

maani aineistonkeruun aikana voimassa olleen opetussuunnitelman pohjalta, joka astui voimaan 1.8.2009, ja sen olivat laatineet kunnan saamenkielisten luokkien opettajat. Saamelaisen opetussuunnitelman pohjalla oli Inarin kunnan suomenkielisen opetuksen opetussuunnitelma sekä kansallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004, jossa ohjeistetaan saamelaisoppilaiden opetusta seuraavasti:

”Saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Saamelaisten luontosuhde, perinteiset elinkeinot ja saamelaisyhteisö muodostavat oman kielen ja kulttuurin ytimen, jota perusopetus tukee. Osalle oppilaista saamen kieli (pohjois-, inarin- ja koltansaame) on äidinkieli ja opetuskieli, osalle kieltä opetetaan vieraana kielenä. Erityistä huomiota kiinnitetään perusopetukseen tulevien oppilaiden erilaisiin kielellisiin valmiuksiin. Saamenkielisten oppilaiden opetus annetaan pääosin saamen kielellä.” (Perusopetuksen..., 2004.)

Inarin kunnan vuoteen 2016 asti voimassa olleessa Saamelaisessa opetussuunnitelmassa on huomioitu saamelaisuus laajasti. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että opetussuunnitelman perustana on saamelainen kulttuuri, ja että opetuksessa on otettava huomioon paikalliset saamelaiset erityispiirteet kuten arvot, kieli, tavat, luonnontuntemus, luontosuhde ja luonnon hyväksikäyttö. Perinteiset elinkeinot kuten poronhoito, pyynti ja kalastus on niin ikään huomioitava opetuksessa. Tavoitteena on, että perusopetuksen päättyessä oppilaalla on tietoisuus omista juuristaan, kulttuuriperinnöstään, eri saamenkielistä, kulttuurialueista ja saamelaisryhmistä. (Saamelainen opetussuunnitelma, 2008.)

Opetussuunnitelmassa niin ikään painotetaan oppilaan oman saamelaisidentiteetin tukemista sekä kaksikielisyyteen kasvamista:

“Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman saamelaiskulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen osallisuuttaan saamelaisyhteiskunnassa. Opetuksessa tulee painottaa saamelaisten yhteenkuuluvuutta alueen alkuperäiskansana yli rajojen naapurimaiden ja myös muiden alkuperäiskansojen kanssa. Myös yhteistyötä yli rajojen joko toisten saamelaisten tai muiden alkuperäiskansojen kanssa tulee tehdä.” (Saamelainen opetussuunnitelma, 2008.)

”Yleisinä tavoitteina ovat oppilaan korkeatasoiseen kaksikielisyyteen kasvamisen tukeminen ja edellytysten luominen sille, että oppilas voi toimia tasavertaisena jäsenenä sekä

saamen- että suomenkielisessä yhteisössä. Opetuksessa annetaan tuki vähemmistökielelle, koska useimpien kaksikielisten oppilaiden suullinen taito sekä muut kielelliset valmiudet ovat luonnostaan vahvempia suomen kielessä kuin saamessa.” (Saamelainen opetussuunnitelma, 2008.)

2.4.3 Opetuksen toteutuminen

Inarinsaamenkielisen perusopetuksen toteutumista perusopetuksessa vuosina 2000 – 2010 ja vuosina 2010 – 2015 kuvaan taulukoissa 1 ja 2. Taulukot olen laatinut Inarin kunnan sivistystoimesta saamieni tietojen perusteella (Inarin kunnan...).

Opetusluokat on merkitty taulukkoon harmaan eri sävyin opettajan mukaan. Esimerkiksi ensimmäisenä toimintavuonna inarinsaamenkielisessä opetuksessa on ollut kaksi opettajaa ja 11 oppilasta. Opetusta on annettu kahdella Inarin kunnan ala-asteella: Ivalossa ja Inarin kirkonkylällä. Inarin ala-asteella (Inarin kirkonkylä) työskennelleen opettajan luokka näkyy vaaleanharmaalla pohjalla. Hänellä on ollut opetettavanaan esikoululaisten lisäksi ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosiluokan oppilaita yhteensä yhdeksän. Opettajalla on ollut opettajan kelpoisuus, ja hän on antanut esiopetusta sekä opettanut äidinkieltä, matematiikkaa ja musiikkia. Tuntimäärästä selviää, että oppilaat ovat olleet suomenkielisessä opetuksessa, mutta saaneet osittain inarinsaamenkielistä opetusta. Toinen opettajista on toiminut Ivalon ala-asteella. Hänellä on ollut yhteensä kaksi oppilasta vuosiluokilla kolme ja neljä. Opettajalla ei ole ollut työhön vaadittavaa kelpoisuutta. Opetettavat aineet ovat olleet äidinkieli ja ympäristötieto, joita on annettu yhteensä kuusi viikkotuntia.

Taulukko 1. Inarinsaamenkielisen perusopetuksen toteutuminen vuosina 2000 – 2010.

Lukuvuosi	Koulu	Oppilaat yhteensä	Vuosiluokka	Oppilas- määrä	Opettajien kelpoisuus		Opetettavat aineet	Tuntimäärä/ vähimmäis- tuntimäärä
					Kyllä	Ei		
2000-01	Inarin ala-aste	11	Esi	2			esiopetus	5/19
			1 lk	3			AI, MU	7/19
			2 lk	2			AI, MA, MU	9/19
			3 lk	2	x		AI, MA	7/23
	Ivalon ala-aste		3 lk	1			AI, YT	6/23
			4 lk	1		x	AI, YT	6/23
2001-02	Inarin ala-aste	13	Esi	8		x	esiopetus	18/19
			1 lk	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	19/19
			2 lk	3	x		AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	19/19
2002-03	Inarin ala-aste	13	Esi	3			esiopetus	18/19
			3 lk	3		x	AI, MA, YT, UE, KU	15/23
			1 lk	5			AI, MA, YT, UE, MU	15/19
			2 lk	2	x		AI, MA, YT, UE, MU	15/19
2003-04	Inarin ala-aste	14	1 lk	4			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/19
			2 lk	5		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	17/19
			3 lk	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU	15/23
			4 lk	3		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU	15/23
2004-05	Inarin ala-aste	12	2 lk	3			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	17/19
			3 lk	4		x	AI, MA, YT, UE, KU	14/23
			4 lk	2			AI, MA, YT, UE, KU	16/23
			5 lk	3	x		AI, MA, YT, UE, KU	14/24
2005-06	Inarin ala-aste	8	1 lk	2			AI, MA, YT, UE; MU, KU, KS	18/19
			3 lk	3			AI, MA, YT, UE; KU	15/23
			4 lk	3		x	AI, MA, YT, UE, KU	15/23
2006-07	Inarin koulu	8	2 lk	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/19
			4 lk	2		x	AI, MA, YT, UE, KU	15/23
			5 lk	3			AI, MA, YT, KU, MU	14/24
			6 lk	1		x	AI, MA, YT, KU, MU	14/24
2007-08	Inarin koulu	13	Esi	6		x	esiopetus	19/19
			3 lk	2			AI, MA, YT, UE, KU	16/23
			5 lk	2			AI, MA, YT, UE, KU	13/24
			6 lk	3		x	AI, MA, YT, UE, KU	13/24
2008-09	Inarin koulu	11	Esi	1			esiopetus	17/19
			1 lk	6		x	AI, MA, YT, UE, KU, KS	17/19
			4 lk	2			AI, MA, YT, UE, KU	14/23
			6 lk	2		x	AI, MA, YT, UE, HI, KU	14/24
2009-10	Inarin koulu	10	Esi	2			esiopetus	19/19
			1 lk	1			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			2 lk	4		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			5 lk	1		x	AI, MA, YT, UE, KU	16/24
			7 lk	2	x		AI, BG/GE, UE, TT, HI	

AI äidinkieli, MA matematiikka, YT ympäristö- ja luonnontieto, UE uskonto, MU musiikki, KU kuvataide, KS käsityö, LI liikunta

Taulukko 2. Inarinsaamenkielisen perusopetuksen toteutuminen Inarin koulussa vuosina 2010 – 2016.

Lukuvuosi	Koulu	Oppilaat yhteensä	Vuosiluokka	Oppilas- määrä	Opettajien kelpoisuus		Opetettavat aineet	Tuntimäärä/ vähimmäis- tuntimäärä
					Kyllä	Ei		
2010-11	Inarin koulu	11	Esi	1			esiopetus	19/19
			1 lk	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			2 lk	1		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			3 lk	4			AI, MA, YT, UE, MU, KU	15/23
			6 lk	1		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU	16/24
			8 lk	2	x		AI, BG/GE, UE, TT, HI	10/23
2011-12	Inarin koulu	13	Esi	2			esiopetus	18/19
			1 lk	1			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			2 lk	2		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/19
			3 lk	1			AI, MA, YT, UE, KU, KS	18/20
			4 lk	4		x	AI, MA, YT, UE, KU, KS	18/20
			7 lk	1			AI, BG/GE, UE, TT, HI	9/23
			9 lk	2	x		AI, BG/GE, UE, TT, HY	10/23
2012-13	Inarin koulu	15	Esi	3			esiopetus	18/19
			1 lk	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/20
			2 lk	2		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS, LI	20/20
			3 lk	2			AI(4/6), MA, YT, UE, MU	18/20
			4 lk	1			AI(4/6), MA, YT, UE, MU	18/20
			5 lk	4		x	AI(3/4), MA, YT, UE, MU	18/20
			8 lk	1	x		AI, BG/GE, UE, TT, HI	9/23
2013-14	Inarin koulu	17	Esi	2			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/19
			1 lk	3			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
			2 lk	2		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
			3 lk	2			AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
			4 lk	2			AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
			5 lk	1			AI (3/4), MA, YT, UE, KU	15/20
			6 lk	4		x	AI (3/4), MA, YT, UE, KU	15/20
			9 lk	1	x		AI (2/3), BG/GE, UE, HI, MA, TT	15/23
			2014-15	Inarin koulu	18,5	Esi	4,5	
1 lk	2						AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
2 lk	3					x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
3 lk	2						AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
4 lk	2						AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
5 lk	1						AI (3/4), MA, BG, UE, KU, HI	15/20
6 lk	1					x	AI (3/4), MA, YT, UE, KU, HI	15/20
7 lk	3	x					AI (2/3), MA, BG, UE, HI	12,5/23
2015-2016	Inarin koulu	24	Esi	4			esiopetus	18/19
			1 lk	5			AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
			2 lk	3		x	AI, MA, YT, UE, MU, KU, KS	18/20
			3 lk	3			AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
			4 lk	2			AI (4/6), MA, YT, UE, KU	16/20
			5 lk	2			AI (3/4), MA, YT, UE, KU, HI	16/20
			6 lk	1		x	AI (3/4), MA, YT, UE, KU, HI	16/20
			7 lk	1			AI (2/3), MA, BG, UE, HI, TT, KS	15/23
8 lk	3	x		AI (2/4), MA, BG, UE, HI,	14/23			

AI äidinkieli, MA matematiikka, YT ympäristö- ja luonnontieto, BG biologia, UE uskonto, MU musiikki, KU kuvataide, KS käsityö, LI liikunta, TT tekninen työ

Taulukoista selviää oppilasmäärien olleen pitkään kymmenen oppilaan molemmin puolin, mutta kasvaneen merkittävästi lukuvuodesta 2013 - 2014 lähtien. Oppilasmäärien vaihteluun ovat vaikuttaneet kielipesästä kouluun siirtyneiden lasten lukumäärä, poismuuttaneiden oppilaiden määrä ja opetukseen muualta kuin kielipesistä otettujen oppilaiden määrä. Vuoteen 2011 mennessä inarinsaamenkielisen luokan opettajista vain yhdellä on ollut kelpoisuus tehtävään. Parannusta opettajatilanteeseen on saatu kielen revitalisaatioon liittyvästä täydennyskoulutuksesta, jonka myötä on saatu yksi kelpoisuuden täyttävä opettaja lisää yläkoulun puolelle. Tuntimääristä voidaan nähdä, että jo toisena toimintavuotena on inarinsaamenkielistä opetusta annettu suurimmassa osassa oppiaineita.

2.4.4. Oppimateriaalitalanne

Pienen kieliyhteisön heikko kielitalanne vaikuttaa kouluyhteisössä muun muassa oppimateriaalien tuottamiseen. Olthuis (2003, s. 575) toteaa, että kielenkääntäjien vähyyden vuoksi inarinsaamenkielistä oppimateriaaliakin on vähän. Vähäinen oppimateriaali on puolestaan johtanut siihen, ettei kouluissa voida vielä opettaa useampia oppiaineita inarinsaameksi. Oppimateriaalityön edistymisen ja sanaston kasvun myötä tilanne on vähitellen korjaantumassa.

Saamenkielisen opetuksen oppimateriaalin valmistamisesta ja kustantamisesta vastaa Saamelaiskäräjät. Saamelaiskäräjät saavat vuosittain oppimateriaalin valmistamista varten valtion avustuksen, jota varten se tekee Opetushallituksen kanssa oppimateriaalityötä koskevan tulossopimuksen ja raportin oppimateriaalityön tuloksista. Oppimateriaalityötä koskevat tuotantosuunnitelmat ja periaatteet hyväksyy Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalilautakunta. Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto vastaa oppimateriaalityön suunnittelusta, hankkeiden käytännön toteuttamisesta, jakelusta, tiedottamisesta, varojen käyttöön liittyvästä hallinnosta ja materiaalityöhön liittyvästä pohjoismaisesta yhteistyöstä. Oppimateriaalia valmistetaan kaikkien Suomen saamen kielten tarpeisiin. Merkittävin oppimateriaalia tekevä ryhmä ovat saamenkieliset opettajat. (Saamenkielinen ...)

Uudissanojen aktiivinen luominen ja tietoinen sanaston kasvattaminen on yksi elpyvän kielen tuntomerkeistä. Tämä on korostunut oppikirjatyössä, jota Saamelaiskäräjien oppimateriaaliyksikkö käännättää ja kustantaa. Pohjana oppikirjoille ovat olleet suomenkieliset oppikirjat, joita on osin sovitettu inarinsaamelaislasten ympäristöön sopivammiksi. Kouluopetuksen laajeneminen on vaikuttanut oppimateriaalin tuottamisen myötä myös sanaston laajenemiseen. Tarve on ollut luoda ja vakiinnuttaa nopeasti käyttöön koko sanastoryhmiä. Inarinsaamen kieleen on tullut arviolta noin 10 000 uudissanaa käännettöiden myötä vanhan kulttuurisidonnaisen sanaston täydennykseksi. (Olthuis, 2003, s. 574-575.)

Oppikirjoja inarinsaamen opetukseen on käännetty eniten ympäristö- ja luonnontieteeseen liittyen. Ympäristöopin oppikirjojen käänntöstyön myötä kieleen tehtiin biologian ja maantieteen sanastot, joiden luominen aloitettiin perussanastosta. Erityisesti ihmisen biologiaan ja lajinnimien erityissanaston luomista varten on tarvittu myös sananmuodostusmetodin kehittelyä. Niihin oppiaineisiin, joihin ei oppikirjaa ole vielä käännetty, on sanastoa luotu ja vakiinnutettu tarpeen mukaan. Näitä oppiaineita ovat muun muassa matematiikka ja musiikki. (Olthuis, 2003, s. 575.)

Vuoteen 2016 mennessä oppimateriaalitalanne on parantunut. Esikoululaisille on tehty kaikkien kieliryhmien saamelaisopettajien yhteistyönä kaikille saamelaisryhmille yhteinen esiopetusmateriaali, jossa lapset tutustuvat kaikkien saamelaisryhmien elämäntapaan. Alkuopetuksen oppilaille on käännetty matematiikan kirjat sekä luonnontiedon oppi- ja harjoituskirjat. Uusina materiaaleina inarinsaamenkielisten opettajien toimesta on valmistunut aapiskirja ja harjoituskirja 1.luokan tarpeisiin, lukukirja ja syyslukukauden harjoituskirja 2.luokan tarpeisiin sekä kirjainharjoitusvihko. Vuosiluokille 3.-7. on käännetty ympäristötiedon sekä biologian ja maantiedon oppikirjat harjoituskirjoineen sekä 3.luokalle syksyn matematiikan kirja. Uskonnon kirjat on käännetty vuosiluokille 2 ja 3. (Inarinsaamenkieliset ...) Muuta julkaistua materiaalia ei ole, mutta joitakin oppimateriaaliprojekteja on meillä. Inarinsaameksi on olemassa kaunokirjallisuutta jonkin verran, ja sitä on käännetty myös suomen kielestä. Näitä kirjoja opettajat käyttävät niin ikään oppimateriaaleina. Sähköisen materiaalin tuottaminen on aloitettu ja sitä kehitetään Saamelaiskäräjien toimesta.

3. TUTKIELMAN METODOLOGIA JA TUTKIJAPROFIILI

Tutkimukseen ryhtyminen tapahtuu siksi, että ongelmien ratkaisut eivät löydykään joka-päiväisen ajattelun pohjalta, vaan tarvitaan uutta tietoa, jonka avulla on mahdollisuus ymmärtää ratkaistavien ongelmien luonnetta ja löytää ongelmista selviäminen. Tämä on lähtökohta niin sanotussa soveltavassa tutkimuksessa tai perustutkimuksessa, jossa pyritään johonkin käytännön tavoitteeseen tai etsimään uutta tieteellistä tietoa tiedon itsensä vuoksi. (Hirsjärvi ym. 2010, s. 19.) Tämän tutkielman tarkoitus on tuottaa inarinsaamenkielisestä perusopetuksesta perustutkimusta, jonka pohjalta on mahdollisuus ymmärtää inarinsaamenkielisen opetukseen kohdistuvien haasteiden luonnetta ja sen myötä löytää toimintamalleja niistä selviämiseen. Valintaani tehdä perustutkimus tukee se tosiseikka, ettei inarinsaamenkielisestä perusopetuksesta ole aikaisempaa tutkimusta.

3.1. Laadullinen tutkimus

Laadullisesta tutkimuksesta puhutaan silloin, kun kyse ei ole etukäteen hahmotetun teorian testauksesta vaan ilmiö käsitteellistetään vähitellen. Tutkijalla on etukäteen omat käsityksensä tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta, joten käsitteellistäminen tapahtuu aineiston lisäksi tutkijan omien käsitysten pohjalta laadullisen tutkimuksen aineistopohjaisuudesta huolimatta. (Kiviniemi, 2007, s. 74.)

Laadullinen tutkimus on prosessi, jonka eri vaiheet eivät välttämättä jäsenny selkeisiin eri vaiheisiin vaan käytetyt menetelmät voivat muotoutua tutkimuksen edetessä. Tutkijan tekemiä ratkaisuja työn edetessä voidaan pitää pyrkimyksinä tavoittaa tutkittavien oma näkemys tutkittavasta ilmiöstä tai toiminnasta tietyssä ympäristössä. Laadullista tutkimusta voidaankin pitää sarjana ongelman ratkaisuja tai tilanteena, jossa tehdään jatkuvaa päätöksentekoa. Tutkijalla on tutkimustaan tehdessään kuitenkin aina johtoajatus siitä, minkä varassa tutkimukseen liittyviä ratkaisuja voidaan tehdä. (Kiviniemi, 2007, s. 70-71.)

Laadullista tutkimusta kutsutaan myös kvalitatiiviseksi, ihmistieteelliseksi, pehmeäksi, ymmärtäväksi ja tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, haastattelu, kysely ja erilaisista dokumenteista saatava tieto, joita voidaan käyttää tutkimuksessa erikseen tai yhdistellen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 7-9, s. 73.)

Metsämuurosen (2006, s. 88) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen erityisesti silloin, kun tutkimuksen intressinä ovat tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet yleisluontoisten jakaantumien sijaan tai kun kiinnostus kohdistuu tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voi järjestää kokeiksi tai vaikuttavia tekijöitä ei voida kontrolloida tai kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, on laadullinen tutkimusote paikallaan.

Pro gradu -tutkielmani tekoon ei liity edeltä valittua teoriaa ja sen testaamista vaan kokemuksia käsitteellistetään tutkielman edetessä. Pyrkimykseni on ilmiöiden määrien sijaan ensisijaisesti tuottaa tietoa ilmiöiden yksittäisistä ilmenemismuodoista, joita avaan käsitteellistäen kirjallisesti. Käsitteellistämisen avainasemassa on keräämäni haastatteluaineisto, johon omat ennakkokäsitykseni ovat vaikuttaneet muun muassa haastattelukysymysten valintojen muodossa. Tutkimuksen edetessä käyttämäni menetelmät ovat muovautuneet sen mukaan, mitkä ovat omat käsitykseni siitä, millä tavalla pääsen tutkimuksessani lähemmäksi tavoittelemani ilmiön kuvaamista ja selittämistä. Muovautumista on tapahtunut erityisesti aineiston rajaamisessa, johon ovat vaikuttaneet haastattelemieni opettajien intressit kertoa tietyistä, heitä erityisesti pohdittaneista aiheista sekä oma intressini tietää, kuinka haastateltavani suhtautuivat aiheisiin, joita itse olen opettajana toimiessani kokenut haasteellisina. Opettajia eniten puhuttaneet aiheet selvitin tilastollisen analyysin keinoin, jota voidaan käyttää osana laadullista tutkimusta. Tutkielmani tutkimuskohteita ei voida järjestää kokeiksi eikä niitä voi kontrolloida, mutta niistä voidaan löytää syy-seuraussuhteita sekä yksityiskohtaisia rakenteita yleisluontoisten jakaantumisen sijaan. Näistä syistä johtuen tutkielmani asettuu laadullisen tutkimuksen kenttään.

3.2. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemus syntyy ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa elämänsä todellisuuden kanssa. Eläminen nähdään ennen kaikkea kehollisena toimintona ja havainnointina, mutta myös koetun ymmärtävänä jäsentämisenä. Yksilön kokemukset syntyvät suhteesta toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon, ja näin ollen kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. (Laine, 2001, s. 26-27.)

Fenomenologisesti ymmärrettynä maailma on asioille ja esineille merkityksiä antava tausta, kokonaismerkitysyhteys, johon yksilö muodostaa merkitysyhteyden, ja johon hän on sisäsyntyisessä yhteydessä (Lehtovaara, 1995, s. 75). Fenomenologisessa tutkimusotteessa ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemusten merkitykset näyttäytyvät kokijalle hänen pyrkimystensä, kiinnostuksensa ja uskomustensa valossa, jolloin kokemuksen kohde voi olla innostava, haluttava, hyvä, hankala ja niin edelleen riippuen kokijan intressistä asiaan. (Laine, 2001, s. 26-27.)

Lehtovaaran (1995, s. 76) mukaan ihminen elää kausaalisesti häneen vaikuttavien fyysikaalisten asiantilojen maailman lisäksi hänen itsensä aktiivisesti maailmaan projisoimiensa merkitysten maailmassa. Fenomenologian varsinainen tutkimuskohde ovatkin merkitykset, joista kokemukset syntyvät (Laine, 2001, s. 26-27).

Ihmisen toiminnan merkitysisältö vaihtelee eri näkökulmista katsottuna, ja merkitykset voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Vaikka merkitykset olisivat tiedostettuja, voivat niiden väliset yhteydet olla tiedostamattomia. Toisiinsa liittyessään merkitykset synnyttävät merkitysrakenteita, jolloin tulkinnassa on kyse merkitysten verkon hahmottumisesta. Inhimillinen todellisuus on monimerkityksellistä. Ihmiset kokevat asioita eri tavoin. Tutkijalta vaaditaan herkkyyttä havaita merkitysten vivahteita niitä tulkittaessa. Kun tulkitaan merkityksiä, haetaan jonkin asian mieltä. Tuttua toimintaa on helpompi tulkita kuin vierasta. Vieraassa kulttuurissa väärinymmärretyksi tuleminen on todennäköisempää kuin tutussa kulttuurissa. (Moilanen & Räihä, 2007, s. 46-48.)

Kaikki ihmistä ja hänen tuotteitaan tutkivat tieteet ovat joltain osin hermeneuttisia. Hermeneutiikan etymologia tulee kreikan kielen sanasta *hermeneuein*, joka voidaan kääntää suomeksi joko ymmärtää tai tulkita. Tulkitsemisella tarkoitetaan esineiden näkemistä siitä näkemyksestä käsin, mikä ihmisellä on. Ymmärrys puolestaan syntyy, kun esineistä saa tietoonsa siihen liittyviä asioita, joiden pohjalta esine käy tutummaksi. Tutuus tuo mukanaan ymmärryksen. (Turunen, 1995, s. 87-88.)

Hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä, kuten fenomenologisessakin, keskeisiä käsitteitä tutkimuksen kannalta ovat yhteisöllisyys, merkitys ja kokemus. Hermeneutiikassa onkin kyse halusta ymmärtää ja tulkita asioita ja ilmiöitä, ja sillä usein pyritään etsimään sääntöjä tulkinnalle. Fenomenologinen tutkimusote tarvitsee tulkintaa eli hermeneutiikkaa, jonka hermeneuttisia sääntöjä tutkimukselle ovat tulkinnan kohteen autonomisuus, ymmärtämisen aktuaalisuus, merkityksen koherenssi ja ilmiön uudelleen ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 34-35.)

Tutkielmassani tutkin opettajien kokemuksia, jotka ovat luoneet merkityksiä heidän työstään ja kontekstista, jossa opetustyötään tekevät. Opettajien kokemukset näyttäytyvät aineistossa heidän pyrkimystensä, kiinnostuksensa ja uskomustensa kautta. Opettajat kokevat opetuksen oman taustansa, käsitystensä ja toimintansa kautta, josta johtuen näkemykset voivat olla hyvinkin erilaisia, mutta myös yhteneväisiä. Tehtäväni tutkijana on kyetä näkemään merkityserot ja -yhteydet opettajien kokemuksista ja pyrkiä tulkitsemaan niiden tarkoitus ja mieli. Opettajien kokemuksiin on aiheen tuttuudesta johtuen helppo samaistua, mikä auttaa tulkinnan tekemistä. Tulkinnan haaste nousee siitä, kuinka hyvin tutkijana pystyn katsomaan toisten opettajien kokemuksia ohi omieni. Hermeneuttinen luonne ilmenee tutkielmassani tulkinnan halun lisäksi halusta ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja löytää sääntöjä tulkinnalle.

3.3. Teemahaastattelu

Teemahaastattelun malli on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen professori Sirkka Hirsjärven ja Åbo Akademin kasvatuspsykologian professori Helena Lumpeen väitöskirjaansa

varten kehittämä haastattelumalli. Tarve uuden mallin kehittämiseen syntyi, kun olemassa olevat puolistrukturoidut mallit eivät kaikilta osin soveltuneet heidän tarpeisiinsa. Esikuvana teemahaastattelumallissa oli amerikkalaisprofessorien Mertonin, Fiskin ja Kendallin kehittämä kohdennetun haastattelun malli, jonka he esittelevät julkaisussaan *The focused interview*. Teemahaastattelu kuitenkin eroaa teoksessa esitetystä mallista joiltain osin. Se ei edellytä aikaisempaa kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta, vaan lähtökohtaisesti kaikkea yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä korostaen haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määrittelemiään tilanteita. Teemahaastattelumalli ei myöskään ota kantaa haastattelujen määrään tai siihen, kuinka syvälle haastattelun käsittelyssä mennään. Oleellisinta on se, että haastattelu etenee tiettyjen tutkijan valitsemien teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan. Näin tutkijan näkökulma haastattelussa vapautuu ja haastateltavan ääni pääsee kuuluviin. Teemahaastattelussa keskeistä on haastateltavien asioille antamat merkitykset ja niiden syntyminen vuorovaikutuksessa, mikä tarkoittaa sitä, että haastatteluvastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita, edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia. Haastattelun rakentuessa teemojen varaan, vapautuu tutkija pääosin omasta näkökulmastaan. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto siltä osin, että tutkija on etukäteen määritellyt haastattelun aihepiirin ja teema-alueet, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Muista puolistrukturoiduista haastatteluista poiketen taamahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä ja muotoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47-49.)

Haastattelutilanteessa on tutkijan päätettävissä, esittääkö hän kysymykset haastateltavilleen tietyssä ja samassa järjestyksessä, ovatko sanamuodot kysymyksissä samat ja esittääkö tutkija kaikille haastateltaville kaikki suunnitellut kysymykset. Näin ollen teemahaastattelu voi olla hyvin avoin tai hyvin strukturoitu eli se antaa liikkumavaraa intuitiivisen ja kokemusperäisten havaintojen sallimisesta tiukasti vain etukäteen viitekehysten tiedon mukaisissa kysymyksissä pidättymiseen. Teemahaastattelun etukäteen valitut teemat perustuvat tutkielman viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 47) mukaan teemahaastattelun ominaispiirteet voidaan jakaa neljään osaan. Ensinnäkin haastateltavien tiedetään kokeneen tietty tilanne. Toiseksi tutkija on alustavasti selvitetty tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta, joiden myötä on päätynyt tiettyihin oletuksiin tilanteen määräävien piirtei-

den seurauksista siinä mukana olleille. Kolmannessa vaiheessa tutkija laatii haastattelurungon. Viimeinen vaihe on suunnata haastattelu tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, joita tutkija on ennalta analysoinut.

Tätä tutkielmaa varten haastatellut opettajat ovat kokeneet tutkittavan tilanteen eli inarinsaamenkielisen opetuksen. Tukijana, ja saman tilanteen kokijana, olen tullut tuntemaan ilmiön tärkeitä ja oleellisia ominaisuuksia. Näiden ominaisuuksien taustojen tiedostamista olen syventänyt muun muassa tutkielman viitekehykseen keräämäni tiedon avulla. Tutkielmani teemat valikoituivat omien esitietojeni ja aiheen viitekehyksen pohjalta, ja ne ovat inarinsaamenkielisen opetuksen näkyviä piirteitä, joilla on ollut seurauksia sekä opetukseen että opettajien toimintaan. Haastattelurungoksi muodostuneet teemat olivat lähtökohdina haastatteluille eli opettajien subjektiivisten kokemusten keräämiselle tutkielmani aineistoksi.

Teemahaastattelumalli soveltuu aiheeseen, jota ei ole vielä tutkittu. Vaikka valitsin haastatteluteemat oman kokemukseni perusteella etukäteen, antoi haastattelumalli haastateltaville mahdollisuuden poiketa teemoista ja nostaa muitakin teemoja esille haastattelun aikana. Näin avautui mahdollisuus saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta aiheesta yli omien esitietojeni.

3.4. Sisällönanalyysi ja sisällön erittely

Aineistolähtöisestä tutkimuksesta puhutaan, kun tutkimuksen pääpaino on aineistossa. Lähtökohtana on siis tutkimuksen aineisto, josta teoria rakennetaan ja jonka analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä. Tällöin voidaan puhua induktiivisuudesta, jossa edetään yksittäisistä havainnoista yleisimpiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 83.)

Aineiston analyysin voi suorittaa monin eri tavoin. Tilastollisia analyysejä ja päätelmien tekoa käytetään usein selittämiseen pyrkivässä lähestymistavassa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään yleensä laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2010, s. 224.)

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen tekstianalyysi, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysi on sanallista tekstin sisällön kuvailua. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105-107.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 93-95) mukaan sisällönanalyysi on kaikkiin laadullisiin tutkimukseen soveltuva perusanalyysimenetelmä, joka voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä analyysia. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyritään tutkimuskohteen teoreettiseen ymmärtämiseen. Tiivistetysti sisällönanalyysi rakentuu seuraavasti:

1. Tehdään pitävä päätös siitä, mitä tutkitaan.
2. Aineisto käydään läpi kiinnostavat asiat erotellen ja merkiten.
3. Merkityt asiat kerätään yhteen ja erotetaan muusta aineistosta.
4. Kerätty aineisto luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään.
5. Kirjoitetaan yhteenveto.

Sisällön erittelyllä tarkoitetaan kvantitatiivista dokumentin analyysia, kvantifiointia, jossa kuvataan määrällisesti jotain tekstin tai dokumentin sisältöä. Kvantifioinnissa aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa tai kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Kvantifiointi on yksi sisällön erittelyn menetelmä, jossa kvantitatiivisin menetelmin kuvataan kvalitatiivista eli laadullista aineistoa. Laadullista sisällönanalyysiä ja sisällön määrällistä erittelyä voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoitaessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 107-109.)

Tutkielmani aineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin muun muassa aiheen aikaisempien tutkimusten puuttumisen vuoksi. Aineistolähtöinen analyysimalli sopii tutkielmaani myös siksi, että pyrkimykseni on tutkimuskohteen teoreettiseen ymmärtämiseen ja tuottaa perustietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkielmani aineisto koostuu haastatetuista, joiden analysointiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii tekstianalyysimetodinä niin ikään. Pyrkimykseni on muodostaa inarinsaamenkielisestä opetuksesta tiivistetty kuvaus, joka kytkee tutkielman osaksi laajempaa saamelaisen opetuksen tutkimusta.

Sisällön erittelyn otan avuksi valitessani tutkielmani lopullisia teemoja. Koska inarinsaamenkielisestä opetuksesta ei ole aikaisempaa tutkimusta, on aiheita tutkielman tekemiseen valtavasti. Sisällön erittelyn avulla havainnollistan, mitkä teemoista puhuttivat opettajia eniten, eli mitkä teemat opettajat kokevat tärkeiksi. Tärkeimmät teemat otan mukaan tutkielmaani. Sisällön erittelyllä saatu tulos on selitys sille, miksi kyseiset teemat on tutkielmaan nostettu. Tilastollisesta sisällön erittelystä nousseet tärkeimmät teemat analysoin Tuomen & Sarajärven esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaan soveltaen mallia omaan tutkielmaani ja tutkimusotteeseeni sopivaksi.

3.5. Tutkijaprofiili

Kaikkea tutkimusta kohtaan tutkija kokee tutkimuksellista intressiä. Fenomenologiseen tutkimusotteeseen kuuluu, että tutkija pyrkii tuomaan tutkimuskohteen eli toisen subjekttiivisen kokemuksen mahdollisimman aitona, sellaisena kuin se on. Tästä käytetään termiä ilmiön kohdallisuus, jonka tavoittelemiseen muun muassa tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat. Tapaan, jolla tutkija asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan, vaikuttaa tutkijan oma mielenkiinto. Mielenkiinnosta syntyy tutkijaprofiili. (Virtanen, 2006, s. 167-168.)

Oman tutkijaprofiilini esille tuominen on tärkeää koko tutkielman, mutta erityisesti tutkielman tulosten luotettavuuden tarkastelun kannalta. Positioni vaikutusta tutkielman luotettavuuteen pohdin tutkielman lopussa, mutta tässä vaiheessa kirjoitan taustastani, jossa keskityn kertomaan opetuskokemuksestani, kielellisestä kehityksestäni ja kulttuuritunteemuksestani. Näiden aiheiden myötä pyrin antamaan lukijalle kuvan, miksi aihe on itselleni tärkeä, mikä asenteeni ja kokemukseni aiheeseen on sekä minkä tiedon omaan aihetta käsitellessäni.

Olen toiminut Inarin koulussa inarinsaamenkielisenä alaluokkien opettajana neljä lukuvuotta vuosina 2001 – 2005 sekä esi- ja alkuopetusluokan opettajana luokanopettajakoulutuksen kurssien suorittamisen jälkeen vuodesta 2012. Luokanopettajana toimimisen lisäksi

olen opettanut inarinsaamea vieraana kielenä lähi- ja etäopetuksena vuosina 2001 – 2010 sekä äidinkielenä yläkoulussa lukuvuonna 2012 – 2013 ja lukiossa vuodesta 2012 alkaen. Ennen opettajaksi alkamista työskentelin kielipesässä syksystä 2000 kesään 2001. Aikuisopiskelijoille olen pitänyt muutamia kursseja inarinsaamen kieleen ja kulttuuriin liittyen Oulun yliopiston *Giellagas*-instituutissa sekä ensimmäisessä Saamelaisalueen koulutuskeskuksen, *Anarâškielâ servi:n* ja *Giellagas* -instituutin yhteistyönä järjestämässä inarinsaamen kielen täydennyskoulutusprojektissa Inarissa vuonna 2010. Opetustoimien lisäksi olen osallistunut inarinsaamenkielisen opetuksen opettaja-asiantuntijana syksyllä 2014 voimaan astuneen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimistyöhön Saame äidinkielenä -oppimäärän osalta Opetushallituksessa vuosina 2012 – 2014 sekä ollut mukana Saamelaiskäräjien oppimateriaaliprojekteissa tekemässä sekä uutta oppimateriaalia että päivittämässä vanhaa.

Synnyin inarinsaamelaisen isän ja suomalaisen äidin tyttäreksi aikana, jolloin ei ollut tapana puhua lapsille saamea. Lapsuudessani kuulin saamen kieltä isäni lapsuuskodissa ja sukulaisteni luona, mutta oma kielitaitoni jäi tuolloin passiiviseksi. Muutto Etelä-Suomeen ja varttuminen suomenkielisessä ympäristössä sai vähäisen kielitaitoni unohtumaan huolimatta siitä, että vietin kesäni inarinsaamelaisessa ympäristössä, jossa aikuiset puhuivat saamea keskenään. Muutettuani takaisin synnyinseuduilleni Inariin parikymmenvuotiaana, vuonna 1990, aloin opiskella inarinsaamea. Ensin kansalaisopistossa kaksi viikkotuntia, jonka jälkeen osallistuin satunnaisesti järjestetyille kielikursseille, kunnes alkuvuodesta 1999 osallistuin Saamelaisalueen koulutuskeskuksen järjestämälle ensimmäiselle koko lukukauden kestäväälle inarinsaamen kielen kurssille. Inarinsaamen kielen aktiivinen käyttöni alkoi tuosta kurssista, jonka seurauksena aloin puhua saamea isäni ja isäni puolen sukulaisteni kanssa. Työskentely inarinsaamen Kielipesässä syksystä 2000 kevääseen 2001 vahvisti kielitaitoni sille tasolle, että koin olevani valmis siirtymään kielipesälästen kanssa kouluun heitä opettamaan. Opetustyö on entisestään vahvistanut kielitaitoani, ja saadessani tyttäreni vuosina 2007 ja 2010, oli itsestään selvää, että puhun heille inarinsaamen äidinkieleksi.

Kielipolkuni on kulkenut ”kielettömästä saamelaisesta kielensiirtäjäksi”, kuten Pasanen (2015, s. 190) kielellisen elämäkertani otsikoi väitöskirjassaan *Kuàvsui já peeivičuová. 'Sarastus ja päivänvalo'. Inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Olin yhtenä Pasanen informanteista hänen tutkimuksensa osassa, jossa hän tutki käänteistä kielenvaihtoa yksilötasolla. Kielitaustaani voidaan kutsua käänteiseksi kielenvaihdoksi, jossa on kyse menetettyjen

kielenkäyttöalojen takaisin ottamisesta. Kielitaustani vuoksi ymmärrän hyvin sen kielikontekstin, jossa inarinsaamenkielisen opetuksen oppilaat ja opettajat ovat.

Isäni inarinsaamelaisesta taustasta johtuen olen ollut lapsesta saakka yhteydessä inarinsaamelaiseen elämänmuotoon. Kalastus eri tavoin ympäri vuoden, metsästys suurriistasta kanalintuihin ja käsityöperinteet ovat kuuluneet elämääni. Muutettuani nuorena aikuisena takaisin synnyinseudulleni on saamelaisen kulttuurin tuntemukseni entisestään vahvistunut. Ystävieni ja tuttavieni kautta olen saanut tutustua myös pohjois- ja kolttasaamelaiseen kulttuuriin, muun muassa ympärivuotiseen poronhoitoon.

Opetus-, oppimateriaali- ja kielitaustani sekä inarinsaamelaisen kulttuurin tuntemisen myötä tunnen omaavani kompetenssia, joka mahdollistaa tämän tutkielman ymmärtävän ja asiantuntevan otteen. Vuosien aktiivinen toiminta kielenelvytysprosessissa ja sitä myötä opetuksessa ja oppimateriaalityössä on tuottanut paljon tutkielmassani tarvittavaa esitietoa ja kokemusta, joiden johdosta asetun tutkijana vahvasti tutkimuskenttäni sisäpuolelle. Kokemukseni ja tietojeni pohjalta tunnen rohkeutta ottaa tutkielmani aihe esille, vaikka vahva subjektiivinen positioni tutkittavaan aiheeseen saatetaankin tulkita vaikuttavan tutkielmani tulokseen.

4. AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTIMENETELMÄT

4.1. Haastatteluetiikka ja haastateltavien valinta

Tutkielman tekoon liittyvän hyvän tieteellisen käytännön osana on tiedon hankkimista ja julkistamista koskevat, yleisesti hyväksytyt tutkimuseettiset periaatteet. Suomessa on julkisia elimiä, joiden tehtävänä on ohjata ja valvoa tutkimushankkeiden asianmukaisuutta ja eettisyyttä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2010, s. 23.) Yksi näistä elimistä on Tutkimuseettinen neuvottelukunta, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaelin. Sen tehtävänä on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä, ennaltaehkäistä tutkimusvilppiä, edistää tutkimuseettiikkaa koskevaa keskustelua ja tiedotusta sekä seurata alan kansainvälistä kehitystä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet, jotka jaetaan tutkittavan itsemääräämisoikeuteen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. Yksityisyyden suoja kuuluu Suomen perustuslailla suojattuihin oikeuksiin ja on siksi myös tutkimuseettisesti tärkeä periaate. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan...)

Tätä tutkielmaa varten tärkeät tutkimuseettiset kysymykset liittyvät osallistumisen vapaaehtoisuuteen ja yksityisyyden suojaamiseen tutkimusjulkaisuissa. Haastateltavani kutsuin haastatteluun suullisesti, ja jokainen kutsuttu vastasi pyyntöön myöntävästi. Haastatteluvaiheessa informoin haastateltaviani luottamuksellisuudesta ja pyrkimyksestäni huolehtia heidän anonymiteetistään. Pienen inarinsaamenkielisen opettajajoukkion vuoksi haastateltavani ymmärsivät, että anonymiteetin suojaaminen ei välttämättä täysin onnistu. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kokenut asiaa ongelmallisena. Aihe itsessään ei ole niin arkaluontoinen, että vaatisi heidän mielestään anonymiteettinsä täydellistä suojaamista.

Inarinsaamenkielisessä opetuksessa on vuoteen 2016 mennessä viran hoitajina toiminut 12 henkilöä. Näistä henkilöistä neljällä on ollut opettajan kelpoisuus ja he ovat toimineet viranhaltijoina. Lisäksi opetusta on antanut erinäinen määrä lyhyempiä opettajan sijaisuuksia hoitaneita henkilöitä. Kahdestatoista pitempiaaikaisesta opettajasta valitsin haastatelta-

vikseni neljä opettajan työtä paraikaa tekevää tai viime vuosina tehnyttä opettajaa, mikä pienessä kontekstissa on merkittävä määrä, 33 %. Haastateltavista kaksi on toiminut luokanopettajana ja kaksi on toiminut aineenopettajana. Kahdella opettajista on opettajan kelpoisuus.

Haastatelluista opettajista kaikki ovat aktivoituneet kielenkäyttäjiksi aikuisiällä. He ovat kokeneet käänteisen kielenvaihdon valitsemalla tietoisesti opiskella ja käyttää vähemmistökieltä. Kolme opettajista on saanut inarinsaamen taitonsa osallistumalla inarinsaamen täydennyskoulutukseen. Yksi opettajista on opiskellut inarinsaamea kouluaikana vieraana kielenä ja alkanut aktiiviseksi kielenkäyttäjäksi nuorena aikuisena. Opettajista kolme on taustaltaan inarinsaamelaisia. Kaikilla opettajilla on taustalla myös pohjoissaamen kielen opintoja tai osaamista.

Haastateltavien valintakriteereistä tärkeimmät olivat toimiminen opettajana lähivuosien aikana sekä opettajan kelpoisuus. Inarinsaamen kieli on kokenut voimakkaan murroksen kielen revitalisaation myötä, jonka vuoksi katsoin opettajana toimimisen lähivuosien aikana oleelliseksi kriteeriksi haastateltavien valinnassa. Halusin tutkielmaani koskevan opetuksen tämänhetkistä tilannetta.

4.2. Haastattelujen toteutuminen

Haastatteluihin ennalta valitsemani teemat olivat: kieli opetuksessa, kulttuuri opetuksessa, kielen revitalisaatio, opetussuunnitelma, opettajuus, arviointi ja tuki. Teemojen lisäksi esitin jokaiselle kysymyksen, mitä inarinsaamenkielinen opetus on? Kutsuessani opettajat haastatteluun, informoin heitä tutkielmani toteutustavasta sekä aiheesta ja teemoista, joiden ympärille haastattelu rakentui. Aiheen ja teemojen kertominen haastateltaville etukäteen oli tietoinen valinta, jotta haastateltavani saivat aikaa pohtia asioita mielessään ennen haastattelutilannetta, mikä käsitykseni mukaan edesauttaa haastattelujen onnistumista ja mahdollisimman kattavan aineiston kokoon saamista. Ennen haastattelun alkamista kertosin haastatteluteemat, joista he saisivat kertoa omin sanoin omaan opetukseensa liittyen. Kerronnan

käynnistämiseksi tai mahdollisimman laajan aineiston saamiseksi teemaan liittyen saatoinkin esittää joitain lisäkysymyksiä. Lisäkysymyksiä esitin myös tapauksissa, joissa haastateltava nosti esille kiinnostavan asian, josta halusin lisätietoa tai tarkentavaa tietoa. Inarinsaamenkielisen opetuksen määrittämiseen sekä kielen ja kulttuurin näkymiseen opetuksessa liittyvät haastattelukysymykset olen liittänyt tutkielmani loppuun (LIITE 1).

Keräsin haastatteluaineiston kesällä 2014. Kaksi haastattelusta toteutin yksilöhaastatteluna ja yhden ryhmähaastatteluna. Molemmat kahdesta yksilöhaastattelusta tehtiin ajan kanssa rauhallisessa tilassa. Toinen haastattelusta toteutettiin hiljaisessa julkisessa tilassa ja toinen kotiympäristössä. Ensimmäisen yksilöhaastattelun aloitin tutkielmani pääteemalla, inarinsaamenkielisen opetuksen määrittelyllä. Kysymys mitä inarinsaamenkielinen opetus on, osoittautui kuitenkin laajaksi ja vaikeaksi, enkä ensimmäisessä haastattelussa saanut kysymykseen vastausta, joten vaihdoin aloitusteemaa seuraaviin haastatteluihin. Ajattelin opetuksesta puhumisen jäsentävän opetusta yleisesti haastateltavan mielessä ja saavani vastauksen inarinsaamenkielinen opetus -teemaani paremmin haastattelun nousivat.

Ryhmähaastattelu, johon osallistui kaksi opettajaa, toteutettiin koulun opettajanhuoneessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 61) mukaan ryhmähaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jossa osanottajat kommentoivat asioita verraten spontaanisti ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmähaastattelussa dynamiikka opettajien välillä toimi hyvin ja molemmat kommentoivat spontaanisti toistensa puhetta. Kumpikaan haastateltavista ei dominoinut keskustelua vaan haastateltavat keskustelivat hyvässä yhteisymmärryksessä kuunnellen toista ja antaen tilaa myös toisen näkemyksille. Haastateltavat selvästi myös auttoivat toisiaan muistamaan asioita, minkä koin eduksi tutkielmalle.

Tuttujen haastateltavien kanssa haastattelut sujuivat lähes keskustelunomaisesti ja sain esitettyä valitsemani teemat useimmiten sujuvasti opettajien kerronnan lomaan. Osa valitsemistani teemoista nousi haastateltavan puheesta itsestään, johtuen valitsemieni teemojen tiiviistä nivoutumisesta aiheen ympärille, kuten kielen revitalisaatio tai kulttuuri opetuksessa. Näitä teemoja ei voi ohittaa inarinsaamenkielisestä opetuksesta puhuttaessa. Keskustelunomaisuus tarkoittaa tässä tapauksessa yksilöhaastattelujen kohdalla sitä, että haastateltavani puhuivat aiheesta minun osallistuessa ilmeini ja eleini vuorovaikutukseen. Itselleni tutun aiheen vuoksi haastattelumetodissani oli vivahteita avoimesta haastattelusta, jossa

haastattelijan intuitiiviset ja kokemusperäiset lähestymiset ja väliintulot sallitaan (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, s. 76).

Haastattelin opettajat suomen kielellä, jotta vakiintumaton opetus- ja koulukontekstiin liittyvä inarinsaamenkielinen sanasto ei hankaloittaisi haastateltavien asioista kertomista. Haastattelut sujuivat leppoisissa tunnelmissa ja jouhevasti, johon vaikuttavia syitä koen olleen haastateltaville tuttu ja läheinen aihe, kollegiaalinen suhde tutkijaan ja tärkeänä pidetty tutkimuskohde. Haastattelut kestivät reilusta tunnista kahteen tuntiin, ja nauhoitin ne digitaalisella sanelukoneella. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 5 tuntia ja 11 minuuttia.

4.3. Aineiston litterointi

Haastatteluaineiston litterointiin liittyy tutkijan itse ratkaistavia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Tutkijan on parhaaksi näkemällään tavalla päätettävä, miten editoi aineiston. Täytesanojen poistaminen parantaa luettavuutta ja häivyttää tunnistettavuutta, mutta heikentää samalla kerronnan autenttisuutta ja puhujan itseilmaisua. (Hänninen, 2008, s. 129.)

Tutkielmassani käyttämissäni litteroiduissa teksteissä olen pyrkinyt säilyttämään informanttien anonymiteetin poistamalla kertojan puheessa esiintyviä täytesanoja ja haastateltavalle tyypillisiä sanontoja. Lisäksi olen kirjoittanut litteroinnit pääosin kirjakielellä. Äänenpainoilla, puheen tauoilla tai muilla puheen yksityiskohdilla ei tämän tutkielman kannalta ole oleellista merkitystä, joten litteroin aineiston karkeasti sanasanaisesti. Olen kirjoittanut haastateltavan puhetta luettavampaan muotoon käyttämällä tekstissä välimerkkejä, vaikka puhe kuulostaa nauhalla yhtäjaksoiselta. Hakasulkujen sisälle olen selittänyt sanoja, jotka ovat tulleet esille aikaisemmin haastattelun aikana, mutta jotka eivät haastatteluutoksessa käy ilmi. Tekemäni muutokset eivät muuta haastateltavien sanomaa, mutta lisäävät luettavuutta ja helpottavat tekstin ymmärtämistä. Alla esitän litterointiesimerkin suoraan nauhalta litteroidusta tekstistä ja samasta tekstistä kirjoitettuna tutkielmaa varten.

”Sitten tuntuu et semmonen ois tärkeätä sitten myöskin esimerkiksi rehtoreille ja muullekin henkilökunnalle täällä että yksistään on vaikea alkaa sitte kauhean radikaalisti muuttamaan sitä koulupäivän järjestystä taikka totuttuja tapoja että että siinä pitäis sitten tulla vähän tukea myöskin sieltä tuota muualta et jos ei ole neljäkymmenenviiden minuutin oppitunteja että sehän on yksi tämmönen juttu siinä nimenomaan että ne pitäis järjestää toisella tavalla ja sillai niin se on aika hankala yksittäistä ryhmää lähteä kauhean eri tahtiin viemään. Tietenkin se onnistuu ja on mahdollista mutta mutta... mutta että tuota olis hyvä että siihen olis perehtynyt laajempikin joukko koululla.”

”Tuntuu, että sellainen [ymmärrys saamelaisesta pedagogiikasta] olisi tärkeää myös esimerkiksi rehtoreille ja muulle henkilökunnalle täällä [koululla]. Yksin on vaikea alkaa radikaalisti muuttamaan koulupäivän järjestystä tai totuttuja tapoja. Siihen pitäisi tulla tukea muualta. Jos ei ole 45 minuutin oppitunteja, että sehän on juuri yksi tällainen juttu siinä [saamelaisessa pedagogiikassa] nimenomaan, että se [opetus] pitäisi järjestää toisella tavalla. On aika hankalaa yksittäistä ryhmää lähteä eri tahtiin viemään. Tietenkin se onnistuu ja on mahdollista, mutta olisi hyvä että siihen olisi perehtynyt laajempikin joukko koululla.”

Aineiston litteroinnin aloitin kuuntelemalla haastattelut ensin kokonaisuudessaan läpi merkiten ääniraidalle kohdat, joista teemoihin liittyvät aiheet alkavat. Merkintöjen ajat ääniraidalla kirjoitin ylös paperille. Teemojen alun merkitseminen helpotti aiheeseen palaamista myöhemmin. Toisella kuuntelukerralla litteroin teemoihin liittyvät keskustelut. Valitsin jokaiselle kolmelle haastatteluaineistolle, kahdelle yksilöhaastattelulle ja ryhmähaastattelulle, oman kirjoitusvärinsä helpottaakseni analyysivaiheessa muun muassa päällekkäisyyksien havaitsemista ja aineistoon palaamista. Lisäksi merkitsin litteroinnin ohessa tasaisin väliajoin ääniraidan keston litteroituun tekstiin. Kun tekstit olivat värikoodattuja ja ääniraidan kestolla merkittyjä, oli niihin palaaminen tarvittaessa helppoa. Litteroitua tekstiä kertyi Times New Roman -fontilla kokoa 12 ja rivinvälillä 1,5 23 sivua. Alla on esimerkki litteroidun tekstin merkitsemistavastani.

” ...haikailu on ymmärrettävää, muttei vie mitään eteenpäin.” 05.05 (teksti punaisella)

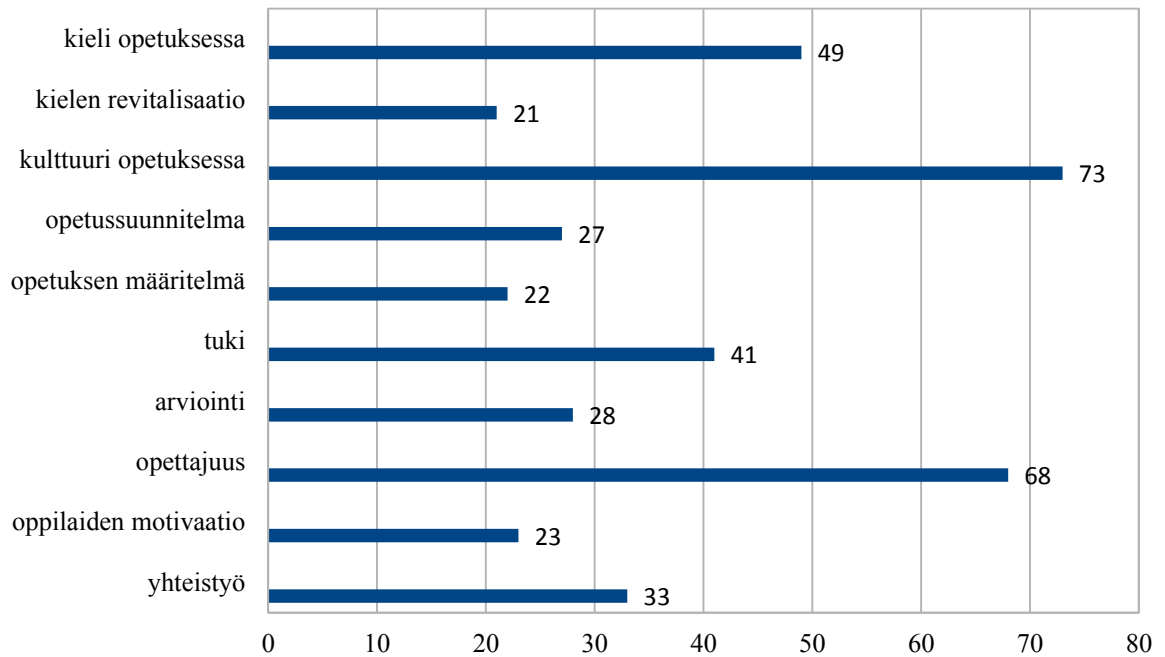
4.4. Aineiston kvantifiointi ja lopullinen rajaaminen

Sisällön erittelyä tehdessäni keräsin litteroiduista informaatio-otoksista teemoihin liittyvät analyysiyksiköt luettelomaiseen muotoon selvittääkseni valitsemieni aiheiden tärkeyttä inarinsaamenkielisessä opetuksessa. Alla on esimerkki litteroidusta haastatteluotoksesta sekä siitä poimimani analyysiyksiköt.

”Opetuksessa voisi olla kielikylpyhommaa enemmän. Eihän se oikein tällä hetkellä ole ollut. Mielelläni olisin kehittämässä sitä siihen suuntaan. Voisi ottaa mukaan heitäkin, jotka eivät tule kielipesästä. Kielikylpyopetus voisi olla integroituna inarinsaamenkieliseen ryhmään, ettei tarvitse välttämättä olla erikseen. Opettaja kuitenkin määrittää ja hallitsee sen kielen [opetuskieli] luokassa, niin miksi se ei onnistuisi.”

- kielikylpyä enemmän opetukseen
- kehitys kielikylvyn suuntaan
- opetukseen mukaan muitakin kuin kielipesälapsia
- kielikylpy integroituna inarinsaamenkieliseen opetukseen
- opettaja määrittää luokan kielen

Haastatteluotoksista muodostuneet analyysiyksiköt järjestin valitsemieni teemojen alle, jotka olivat: kieli opetuksessa, kulttuuri opetuksessa, kielen revitalisaatio, opetussuunnitelma, opetuksen määritelmä, opettajuus, arviointi ja tuki. Kaikille analyysiyksikölle ei kuitenkaan tuntunut löytyvän sopivaa teemaa, joten analyysiyksiköiden pohjalta lisäsin teemoiksi oppilaiden motivoiminen ja yhteistyö. Analyysiyksiköitä kertyi yhteensä 385 kappaletta, joista osa jakaantui useamman teeman alle. Teemojen alle keräämistäni analyysiyksiköistä laadin kuvion, josta on nähtävillä, kuinka paljon analyysiyksiköissä mitattuna kyseiset teemat puhuttivat opettajia.



Kuvio 1. Teemat ja analyysiyksiköt sekä niiden määrällinen suhde toisiinsa.

Kuviosta selviää opettajia eniten puhuttaneiden teemojen olleen kieli opetuksessa, kulttuuri opetuksessa ja opettajuus. Kuviota ja analyysiyksiköitä tarkemmin tutkittuani havaitsin monien analyysiyksiköiden ja joidenkin teemojen liittyvän suoranaisesti kieleen ja kulttuuriin. Yläkäsitteistä kieliteeman alle sopivat kokonaisuudessaan kieli opetuksessa ja kielen revitalisaatio. Kulttuuriteeman alle kokonaisuudessaan sopi yläkäsite kulttuuri opetuksessa. Muiden teemojen analyysiyksiköistä suuri joukko oli niin ikään jaettavissa kielen ja kulttuurin alle hajaantuen siten, että opetuksen määritelmään, arviointiin, oppilaiden motivaatioon ja yhteistyöhön liittyvät analyysiyksiköt koskettivat enimmäkseen kieltä ja opetussuunnitelman analyysiyksiköt enimmäkseen kulttuuria. Teemaan opettajuus kertyi analyysiyksiköitä sekä kielestä että kulttuurista, mutta paljon myös kelpoisuuteen, käytännön työhön ja jaksamiseen liittyen. Välttyäkseni liian laajasta tutkimusalueesta rajasin tutkielmani koskemaan opettajien kokemuksia kielestä ja kulttuurista inarinsaamenkielisessä perusopetuksessa. Valinta ei ollut helppo, sillä moni opetusta koskeva asia olisi ollut tärkeää nostaa esiin, erityisesti yhteistyö ja opettajien jaksaminen.

4.5. Aineiston analysointi

Aineistosta keräämäni analyysiyksiköt jaoin lopullisesti rajaamieni teemojen, kielen ja kulttuurin, alle. Haastattelujen litterointivaiheessa käyttämäni värikoodaus ja haastattelu-nauhan aikamerkitsemiset helpottivat haastattelunauhoihin palaamista ja joidenkin analyysiyksiköiden tarkistamista ääniraidalta. Molempien teemojen, kielen ja kulttuurin, alle kertyi useita kymmeniä analyysiyksiköitä, jotka kuuntelin nauhalta uudelleen. Litteroimistani haastatteluosuuksista kokosin kieleen ja kulttuuriin liittyvät tekstit kokonaisuuksiksi, jotka jaottelin teemojen alakäsitteiksi. Analysointitekstin kirjoittamisen edetessä alakäsitteiden sidonnaisuus toisiinsa jäsenyi. Joitain alakäsitteitä yhdistin ja joidenkin otsikointia muutin ennen lopullisten alakäsitteiden muodostamista.

Kieli opetuksessa -teemaan määrittelin seuraavat alakäsitteet: opettajien suhde kieleen, saamen kielen asema ja suomen kieli opetuksessa, oppilaiden kielitaito ja kielellinen motivoiminen sekä kielen revitalisaation näkyminen ja oppilaiden kielenhuolto. Kulttuuri opetuksessa -teeman alle määritin seuraavat alakäsitteet: opettajien suhde kulttuuriin, kulttuuri opetussuunnitelmassa ja saamelainen pedagogiikka, koulun ulkopuolinen kulttuuriopetus ja yhteistyötahot sekä kulttuurin näkyminen koulussa ja kulttuuriopetuksen haasteita.

Analysoidessani haastatteluotoksia ja kirjoittaessani tutkielmatekstiä kirjoitin alakäsitteistä ensin yksittäisen opettajan tai useiden opettajien kertomaa yleisesti. Yleistykseen liitin haastatteluotoksen, josta kyseinen asia käy ilmi, ja joka mahdollisesti antaa lisätietoa tai vahvistusta alakäsitteeseen liittyen. Näin pyrin saamaan analyysiin elävyyttä ja kiinnostavuutta sen lisäksi, että halusin opettajien äänen tulevan hyvin esille tutkielmassani. Mielestäni erityisen kiinnostavaa tutkielmassani on se, mitä opettajat kertoivat. Alla esimerkki omasta analyysistäni ja siihen liittyvästä haastatteluotoksesta:

Opettajat kertovat ajan myötä jaksamisen kuitenkin lisääntyvän, kun alkaa olla esimerkiksi itse käännettyjä ja tehtyjä kokeita inarinsaameksi, ja sanavaraston karttumisen myötä terminologia on tullut tutuksi.

”Pikku hiljaa itselläni on se homma helpottanut, kun olen löytänyt ne vakiintuneet sanat mitä käytän. Ne ei välttämättä ole parhaita mahdollisia, mutta olen vain päättänyt, että tätä sanaa nyt käytän, kun ei parempaakaan ole.”

Alakäsitteiden luominen ja otsikointi auttoivat laajan haastatteluaineiston käsittelemisessä ja aiheiden selkiytymisessä. Lopulliset tutkielmani tulokset jäsentyvät analysoimieni alakäsitteiden ja opettajien litteroitujen puheenvuorojen pohjalta.

Määritelmä inarinsaamenkieliselle opetukselle tulee aineistossa esille pääosin kielen ja kulttuurin kautta, mutta aineiston kokonaisvaltainen huomioiminen ja käsitteleminen oli tarpeen tarkemman määritelmän luomisen vuoksi. Määritelmää varten poimin huomioita kaikista haastatteluteemoista.

5. AINEISTOANALYYSI

5.1. Miten kieli näkyy opetuksessa?

”Sehän on tavallaan se pääasia siinä, että saa opetuksen inarinsaameksi.”

Kieli nähdään oleellisimpana osana inarinsaamenkielistä opetusta. Opettajat kokevat kielen itsessään erityisen tärkeäksi, mutta myös tärkeänä ja erottamattomana osana inarinsaamelaisista kulttuuria. Opettajat toteavat, että *”kieli auttaa sisäistämään kulttuuria”*, ja että *”jos ei ole kieltä, tavallaan häviää kulttuuri”* Eräs haastatelluista opettajista nostaa kielen tärkeäksi myös historian näkökulmasta: *”kieli sisältää kulttuuria ja historiaa.”*

5.1.1. Opettajien suhde kieleen

Opettajat kokevat inarinsaamen kielen tärkeäksi ja haluavat tehdä töitä sen eteen. Heillä on positiivinen asenne kieltä kohtaan, osin jopa *”yltiöpositiivinen, sellainen flow.”* Kielen asema ja status elvyttävänä kielenä lisää positiivista tunnetta entisestään. Eräs opettajista kertoo:

”Kun tuli tämä koulutus [inarinsaamen täydennyskoulutus] ja mahdollisuus, niin kyllä sitä jollakin tavalla tuntee, että sen jälkeen on vielä mielekkäämpää se opettajan työ, kun saa olla tällaisessa hienossa projektissa mukana. Se antaa sellaista ideologista sisältöä siihen työhön. Kun sanotaan, että ihmisen pitäisi tehdä ideologisesti mielekästä työtä jaksakseen, niin kyllähän se on yksi sellainen voimavara, että saa olla tällaisessa jutussa mukana, jonka kokee mielekkääksi.”

Positiivisesta asenteesta huolimatta haastateltavat kokevat kielen vievän resursseja, ennen kaikkea aikaa ja voimavaroja. Sanavarannon kartuttaminen ja aihekohtaisten sanastojen hallitseminen on yksi työtä kuormittavista opetukseen liittyvistä kielellisistä haasteista. Yksi opettajista kertoo eteen tulevan tilanteita, ettei löydy sanoja, mutta siitä huolimatta ”on vain luovittava eteenpäin”. Toinen opettaja kertoo saavansa kielellistä tukea, muttei joka tilanteessa ole halukas ottamaan selvää sanoista, vaan kiertää tuntemattoman sanan.

”Erikoissanasto ainakin itselläni oli ihan todella haasteellista. Ihan joka oppitunnille en aina jaksanut ottaa etukäteen selvää sanastosta, vaikka historiaan liittyen.”

”Eniten kielellistä tukea olen saanut kollegalta, mutta yksinäistä työtä se on. En voi vaivata heitä [koulun ulkopuolisia, kieltä taitavia ihmisiä], kun en kehtaa koko ajan olla soittamassa. Sitten keksin kiertoilmaisuja, jos toinenkaan opettaja ei keksinyt.”

Opettajat kertovat ajan myötä jaksamisen kuitenkin lisääntyvän, kun alkaa olla esimerkiksi itse käännettyjä ja tehtyjä kokeita inarinsaameksi ja sanavaraston karttumisen myötä terminologia tulee tutuksi.

”Pikku hiljaa itselläni on se homma helpottanut, kun olen löytänyt ne vakiintuneet sanat mitä käytän. Ne eivät välttämättä ole parhaita mahdollisia, mutta olen vain päättänyt, että tätä sanaa nyt käytän, kun ei parempaakaan ole.”

Opettajat ovat jonkin verran kuulleet kritiikkiä kieliyhteisön uusien kielensiirtäjien, joihin itsekin kuuluvat, kielitaitoon liittyen. Kritiikki ei kuitenkaan ole koskenut pelkästään opettajia, vaan yleisesti uusia kielensiirtäjiä. Kriittistä palautetta ovat antaneet lähinnä vanhemman sukupolven saamelaiset, joista osalla tuntuu olevan kriittinen suhtautuminen kielen revitalisaatioon.

”Kyllähän näitä hyvin negatiivisia kommentteja kuulee siitä, kuinka tämä ei ole ollenkaan enää sitä [perinteistä ja alkuperäistä] kieltä, mutta senhän ymmärtää, kun kieli on sellainen tunteen asia. Se on ihan sellainen aito kommentti ja tulee syvältä sydäimestä, mutta mitä sitten. Semmoista, mikä on kadonnut, sitä ei niin vaan tsimsalabim taiota esiin, vaan sitä pitää sitkeästi pyrkiä niin hyvään lopputulokseen kuin mahdollista. Sellainen haikailu on ymmärrettävää, muttei vie mitään eteenpäin.”

”Niin, kyllä minäkin tässä törmäsin kommenttiin, en täällä koulussa vaan ihan muualla. Pohjoissaamenkielinen ihminen oli hirveän huolissaan siitä, että kun se oikea kieli ei välity ja ne perinteiset sanat ja muut, että kun opettajat ovat oppineet kielen uutena tai vieraina.”

Opettajista osa kokee joutuvansa puolustamaan paikkaansa kielensiirtäjänä. Ei ole niin yksiselitteistä, miksi on valinnut toimia uhanalaisen kielen hyväksi. Inarinsaamelaiset sukuuuret ovat yksi syy kielenvaihdon prosessiin, mutta myös halu toimia uhanalaisen kielen elvytyksessä ja siten myös mallinnäyttäjänä nuoremmille.

”Koen, että jonkin verran joutuu sitä perustelemaan, että miksi minä olen tässä. Miksi olen opetellut sukulaisteni äidinkielen. Että mitä järkeä tässä on? Vaikka tässähän on järkeä. Ihmiset, jotka eivät ole vähemmistökielten edustajia, eivät he sitä suoraan näe. Kyllä se niille pitää perustella aika tarkasti.”

”Koen, että voihan sitä omalla esimerkillään näyttää, että kielen voi opetella ja siitä voi tulla tärkeä asia itselle, vaikka se ei olisi äidinkieli. Haluan antaa sellaista mallia.”

Negatiivisista kommentteista huolimatta opettajat näkevät inarinsaamen kielen laajemmassa kontekstissa ja kokevat omalla käyttäytymisellään olevan vaikutusta kielen tulevaisuuteen.

”Tietenkin on näitä [mielipiteitä], että kaikki pienet kielet kuitenkin häviävät maapallolta ja että tuhannen vuoden päästä ei ole kuin kolme kieltä tai yksi kieli maapallolla ja niin edespäin. Kyllähän nämä ovat sellaisia, että aina mieltii, että mitä tällä siinä tapauksessa on merkitystä, jos niin käy. Mutta ei sitä voi kukaan sanoa, että niin käy. Sehän on ihmisistä kiinni, että miten käy. Eivät ne ole mitään sellaisia megatrendejä. Meidän pitää pyrkiä itse aktiivisesti vaikuttamaan, ettei niin käy.”

5.1.2. Oppilaiden kielitaito ja suomen kieli opetuksessa

Haastateltavat kertoivat suurimman osan oppilaista puhuvan luokassa saamen sijasta mieluummin suomea, vaikka ilmapiiri saamen kieltä kohtaan on oppilaiden keskuudessa positiivinen. Opettajat arvelivat muun muassa suomenkielisten oppikirjojen houkuttavan käyttämään suomea tunneilla. Suomenkieliset oppimateriaalit koettiin oppilaiden kielellistä etenemistä hankaloittavana tekijänä erityisesti siksi, että *”saamen kieli jää puutteelliseksi”* ja että *”saamenkielinen sanasto jää saamatta”*.

Opettajat kokevat opetuksen vaativan oppilailta erityisen paljon, kun asiat *”pitää hallita kaikki kahdella kielellä”*. Opettajien mielestä oppilaat pärjäävät saamen kielellä verraten hyvin, vaikkakaan useampi haastateltavista ei koe oppilaiden kielitaidon yltävän äidinkielen tasolle.

”Kielitaidon pitäisi olla äidinkielenomainen. Eikö se sitten tarkoita sitä, että kaikista oppiaineista ja aiheisällöistä olisi se sanavarasto yhtä lailla hallussa kuin suomenkielisillä on suomen kielellä. Tällä hetkellä se tuntuu aika utopistiselta. Ei se varmastikaan toteudu ihan niin”.

Opettajat toteavat, että mitä parempi kielitaito oppilaalla on, sitä paremmin oppilas pärjää opetuksessa ymmärtäessään opettajaa ja oppimateriaaleja. Opettajat pohtivat sitä, kuinka hyvää kielitaitoa oppilailta tulisi vaatia. Erityisesti oppilaiden kirjoittaminen on tuottanut joillekin opettajille päänvaivaa, kun ei ole tietoa siitä, millä tasolla oppilaiden oikeinkirjoitus milläkin luokka-asteella tulisi olla.

”Minkälaisia virheitä he yleisesti ottaen tekevät milläkin luokka-asteella, ja missä vaiheessa se [kirjoitus] pitäisi olla sellaista [virheetöntä]. Eihän sitä voi verrata suomen kielen oikeinkirjoitukseen, kun se kirjoitetaan kuten puhutaan ja saamen kielessä on kuitenkin enemmän vaihtoehtoja.”

Haastateltavat kokivat oppilaiden rohkeuden käyttää kieltä tärkeäksi. Kielen taidoista olennaisimpina opettajat kokivat puheen tuottamisen ja kommunikointitaidot myös kirjoittaen. Tärkeää on *”ennen kaikkea se, että se [opetus] mahdollistaa monipuolisen kommunikaati-*

on, että he [oppilaat] jatkossakin käyttävät kieltä”. Yhtä mieltä opettajat olivat siitä, että ”oppilaan pitäisi oppia opettajan kanssa kommunikoimaan vain saameksi”.

Monipuoliset opetusmenetelmät koetaan tärkeiksi opetuksessa. Vaikka opetusmenetelmien monipuolisuutta ei nähdä niinkään kieliasiana, kokevat opettajat aktiivisuuden ja toiminnallisuuden lisäävän kielen käyttöä ja sen myötä kehittymistä. Näin oppilaat itse pääsevät käyttämään kieltä sen sijaan, että oppiminen jäisi kuuntelun varaan. Yksi opettajista kuitenkin toteaa, että *”kuuntelemisessakin voi olla aktiivinen toimija, mutta sitä pitäisi kontrolloida, millä asteella kuuntelu tapahtuu.”* Toinen opettajista kertoo:

”Opettajan pitäisi kyetä muuttamaan opetustaan ja tietysti pitää olla hyvä käsitys oppimisesta, että miten lapsi oppii. Yksi oppii yhdellä, toinen toisella tavalla. Opettajan pitää käyttää monipuolisia juttuja [opetusmetodeja]. Puhe on sitten se..., koska sitä kautta oppii kirjoittamaan, tuottamaan tekstiä itse ja oppii arvioimaan omaa tuottamistaan.”

Vaikka opetuskieli on saame, on suomen kielellä paikkansa opetuksessa. Eräs haastateltavistani kuvasi opetuksen olevan *”pomppimista kahden kielen välillä”*. Syyksi hän kertoi oppilaiden käyttävän suomea oppitunneilla, ja että oppimateriaaleista vasta osa on saamenkielistä. Käytännössä oppilaat opiskelevat osan oppiaineista saameksi suomenkielisistä oppikirjoista. Yhden haastateltavan mukaan opetus lähtee kielestä, ja sen täytyy olla inarinsaamea, mutta siitä huolimatta käsitteet on opetettava myös suomeksi myöhempien jatko-opiskeluissa mahdollisesti tulevien kielivaikeuksien eliminoimiseksi. Haastattelemistani opettajista ylemmillä luokilla opettavat opettajat sanovatkin, että käsitteet pitäisi opettaa myös suomeksi, etteivät oppilaat ole jatko-opinnoissaan *”ö aapisen laidalla”*.

”Vuosien saatossa on tullut esille, ennen kaikkea pohjoissaamenkielisessä opetuksessa, että kaikki käsitteet tulee opettaa myös suomen kielellä, jotta yhdeksännen luokan jälkeen oppilaat tietävät [käsitteet] jatko-opintoihin lähdettäessä. Oppilailla on ollut vaikeuksia ymmärtää käsitteitä.”

Opettajat pohtivat, miten käsitteiden oppiminen molemmilla kielillä tulisi opetuksessa hoitaa, jotta inarinsaamenkielisessä opetuksessa välttyttäisiin pohjoissaamenkielisessä opetuksessa havaitulta haasteelta. Valmista ratkaisua heiltä ei haasteeseen tullut.

”Terminologian takia olisi hyvä, että kirjat olisivat saameksi. Kuinka paljon sitä kirjaa sitten käytetään, se on toinen juttu. Ei välttämättä kannata nykypäivänä paljon kirjasta luetuttaa suoraan, mutta juuri sen terminologian vuoksi tai että olisi aihekohtaiset sanalistsat, ettei koko tekstiä välttämättä tarvitse kääntää.”

”Se täytyy vaan näillä kohdin käyttää sekä saamea että suomea. En osaa sanoa, miten käytännössä pitäisi hoitaa. Sanalista ei varmaan riitä. Joku käsitteistön avaaminen, että jaettaisiin suomenkielistäkin materiaalia.”

5.1.3. Oppilaiden kielellinen motivoiminen

Haastattelemani opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että oppilaalla pitää olla vahva motivaatio kielen käyttöön, jotta kieli kehittyisi ja siitä syntyisi käyttökieli. Oppilaiden kielenkäyttömahdollisuudet koulun ulkopuolella ovat usein rajalliset, ja heidän motivoiminen kielenkäyttäjiksi niin koulussa kuin sen ulkopuolella on haasteellista. Joillekin oppilaille koulu on ainoa yhteys kieleen, kun vapaa-ajalla kieltä ei kuule tai pääse käyttämään. Eräs opettaja toteaa, että kielikontaktien puuttuessa asenne kieltä kohtaan voi muuttua negatiiviseksi. Toisaalta motivaatiota voi nostaa, jos kieltä pystyy käyttämään esimerkiksi isovanhempien kanssa.

”Onhan monella isovanhempia, keiden kanssa puhuvat ja varmaan siinäkin huomaavat, kuinka iloisia isovanhemmat ovat kun pystyvät käyttämään sitä kieltä.”

Opettajat toteavat, että jokaisella oppilaalla on omat motivaation kohottajansa, mikä osaltaan tekee kielellisestä motivoimisesta haasteellisen. Jos oppilaita pakotetaan inarinsamenkieliseen opetukseen, ei motivaatiota synny. Eräs opettaja toteaa, että *”kannettu vesi ei kaivossa pysy.”* Yhtä mieltä opettajat olivat siitä, että nykyajan tietokonepelit, kommunikointivälineet ja tieto- ja viestintäteknikka, ovat tärkeitä motivaattoreita ja kielen aktivoijia.

”Uudenaikainen tekniikka saattaa edesauttaa sitä, että käytetään enemmän saamen kieltä. Jos esimerkiksi tehdään näytelmä, mikä kuvataan, oppilaat huomaavat, että nyt täytyy käyttää saamen kieltä, kun se tallennetaan.”

”Pelejä tai tietokonepelejä tai jotain mikä sen ikäisiä lapsia voisi motivoida, että kun sellaisissa yhteyksissä saisikin yhtäkkiä kieltä käyttää, tai olisi mahdollista, niin se voisi olla ihan hienoa.”

Opettajat puhuivat oppilaiden sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Eräs opettaja kertoo, että peruskouluikässä oppilailla ei välttämättä ole vielä sisäistä motivaatiota pitää saamen kielen taitoa yllä tai he eivät välttämättä vielä ymmärrä, kuinka tärkeää on puhua saamea. Opettajan mukaan sisäinen motivaatio kieltä kohtaan kasvaa vasta myöhemmin, kuten käy ilmi hänen toteamuksessaan:

*”Tuntuu, että murrosiän jälkeen, kun identiteettiä tosissaan rakentaa, niin sitten se kolah-
taa oikeasti, että olen inarinsaamelainen ja haluan puhua. Mitä olen seurannut, niin aika
paljon on sellaista, että vaikka on ollut negatiivinen asenne nuorempana, niin sitten huoma-
maa, että tämä on osa minua ja rikastuttaa elämäni.”*

Ennen sisäisen motivaation rakentumista, oppilaiden motivaatio tulisi herättää ja ylläpitää ulkoisin keinoin. Yhtenä tärkeänä ulkoisena motivaatiotekijänä opettajat näkevät esimerk-
kien voiman. Oppilailla pitäisi olla mahdollisimman paljon ihmisiä, joiden kanssa puhua
kieltä. Erityisesti saamenkieliset esikuvat, kuten kulttuurihenkilöt, joita oppilaat arvostavat,
olisivat tärkeitä kielen motivoijia.

*”Esimerkin voima, että oppilailla olisi täällä kouluympäristössä ja koulun ulkopuolella
mahdollisimman paljon ihmisiä, esikuvia, jotka puhuvat heidän kanssaan sitä kieltä. Sel-
laisia ihmisiä, joita lapset katsovat vähän ylöspäin. Sellaisia olisi hyvä olla, että sitä esi-
merkkiä tulisi ja mahdollisuuksia puhua ja käyttää kieltä.”*

Henkilömotivoijien lisäksi myös saamenkielisillä tapahtumilla on tärkeä rooli ulkoisen
motivaation luojana. Lähialueen palveluntarjoajia voisi opettajien mielestä käyttää enem-
män ja paremmin hyödyksi oppilaiden kielellisessä motivoinnissa niin toiminnan kautta
motivoijina kuin kieliympäristön kautta motivoijina.

”Tärkeää olisi myös nuorisokulttuuri ja musiikki ja kaikki tapahtumat, missä huomaa, että oikeasti kielellä on käyttöä ja arvoa.”

Motivaation synnyttämiseksi ja ylläpitämiseksi luokkahuoneessa opettajat ovat luoneet omia käytäntöjään. Keskusteleminen kielestä ja sen tärkeydestä oppilaiden kanssa on yksi keino saada oppilaille informaatiota muun muassa siitä, että on helpompi oppia uusia vieraita kieliä, kun osaa kahta kieltä hyvin, ja että uuden kielen oppimisen myötä syntyy yhteyksiä muihin kieliin ja murteisiin. Eräs opettaja kertoi palkitsevansa oppilaitaan saadakseen oppilaat puhumaan saamea.

”Huomasin viime vuonna oppilaiden kanssa, että he olisivat heti puhuneet suomea vaan luokassakin. Siinä täytyy itse olla kekseliäs ja viitseliäs, että saa sen porukan motivoitua siihen hommaan [kielen käyttämiseen], ja että saa pidettyä sen motivaation yllä. Meni aika monta oppituntia siihen, kun he tienasivat sellaisia palkintotunteja kielen puhumisella, mutta kyllä se tosi paljon auttoi. Kyllä se oli ihan kannattavaa, mutta siinä sitten menee tosiaan oppitunneista kanssa. Meneekö se sitten hukkaan vai mihin? Oppilaat saavat itse päättää, jos he haluavat liikuntasalitunnin tai jonkun pitää palkinnoksi.”

5.1.4. Kielen revitalisaation näkyminen ja oppilaiden kielenhuolto

Revitalisaatiolla on haastateltavieni mielestä positiivinen kaiku: *”se on tavallaan ilosano-ma, joka leviää.”*. Revitalisaation myötä kieli ja yhteisö ovat saaneet *”uusia mahdollisuuksia, uusia käyttötarkoituksia ja uusia ihmisiä.”* Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että revitalisaatio on ollut kielen pelastus, ja että on hienoa olla mukana tekemässä tärkeää työtä. Eräälle opettajalle mieleen tuli myös haikeus siitä, että kieli on lähes kadonnut.

”Toisaalta vähän tulee sellainen surullinen kaiku, että miksi se [inarinsaamen kieli] on siinä tilassa, että sitä pitää elvyttää. Se on surullista, mutta hienoa on, että kielen elvytys on näin hyvin lähtenyt ja on ilo olla mukana.”

Kielen elvytys ja elpyminen näkyy opetuksessa vahvasti. Inarinsaamenkieliseen opetukseen kohdistuvat haasteet ovat suurelta osin revitalisaation myötä tulleita, kuten esimerkiksi oppimateriaalien tekijöiden vähyyden johdosta oleva oppimateriaalipula, kelpoisten opettajien vähäinen määrä ja monenlaiset kielelliset haasteet. Revitalisaatio näkyy myös oppilaiden kielitaustassa ja kielellisen tuen saamisessa. Opettajat kokevat, että pohjoissaamenkielisten oppilaiden, joilla usein on mahdollista saada enemmän tukea lähipiiriltään, ja esimerkiksi mediasta, on inarinsaamenkielisiä oppilaita parempi kielitaito.

”Kyllä se [kielen revitalisaatio] toisaalta täällä koulussakin positiivisena näkyy, mutta tietenkin näkyyhän se myös siinä, että meidän kaikki oppilaat ovat kielipesästä tai jostain sen kielitaidon saaneet eikä kotoa, perheeltä. Ja sitten, että kaikilla ei ole välttämättä tukea kotona sille kielelle. Varmaan tällä alueella on etsittävässä tukea kyllä muutenkin, mutta kyllä se tosiaan on sillä tavalla, että se on ehkä kuitenkin huonompi se inarinsaamen kielen taito inarinsaamenkielisessä opetuksessa olevilla oppilailla kuin esimerkiksi pohjoissaamen kieli pohjoissaamenkielisessä opetuksessa olevilla oppilailla.”

Inarinsaamen kielen elvytys näkyy opetuksessa myös muun muassa aihekohtaisten sanastojen tekemisen myötä. Kouluopetuksessa tarvittavat sanastot eivät ole kehittyneet luonnollisesti, vaan kielenhuoltojoukko on niitä kehittänyt tarpeiden myötä. Opettajia askarruttaa sanastojen vakiintuminen.

”Elvytettävä kieli, niin sanastot ei ole kehittyneet automaattisesti. Kielenhuoltojoukko nyt vasta tekee sanastoja ja kääntää aihelistoja. Miten uudet sanat saadaan kielen sisälle? Miten vanhat kielenkäyttäjät hyväksyy uudet sanat, tai uudetkaan käyttäjät?”

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että kielen elvyttäminen ja elpyminen tulee huomioida opetuksessa.

”Totta kai täytyy huomioida [kielen revitalisaatio]. Pitää pitää sitä perspektiiviä. Aina vähän niinkuin suunnitella eteenpäin, että miten se jatkuu silloinkin, kun ei ole sitä vanhaa polvea tukena ja niin edespäin. Ja miten se kieli muuttuu ja miten se saa muuttua ja kaikkea tällaista.”

Kielen revitalisaatio näkyy myös koulun ulkopuolella oppilaille järjestettävissä tapahtumissa oppilaille ja opetukselle harmillisella tavalla, kuten yksi opettajista kertoo:

”Selvästi on nyt sellainen trendi, että koetaan, että kun inarinsaamalla on alkanut vahvistua asema, ja on tämä kielenelvytys, niin sitten totta kai tapahtumanjärjestäjät haluavat tarjota meille omakielistä juttuja. Se on tietenkin hyvä, mutta harmi kun siellä on sitten ne samat ihmiset aina, koska niitä ihmisiä on niin vähän.”

Kuten edellä olevasta haastatteluotoksestakin selviää, on inarinsaamen kieltä puhuvia henkilöitä, kielen elpymisestä huolimatta, vielä vähän. Jokainen kielikontakti on tärkeä koululle ja oppilaille. Jotta oppilaille voidaan luoda rikas kieliympäristö, tarvitaan yhteisöä avuksi:

”Ei voi olla niin, että opettaja opettaa päivän ja vielä illalla vetää kerhoa. Pitää saada muita ihmisiä mukaan. Malleja on etsitty, mitä yhteisö voisi tehdä, muttei aina ole lähtenyt käyntiin. Tarvitaan yhteisöä”.

Oppilaiden kielen huoltamista opettajat pitävät tärkeänä, mutta myöskin resursseja vievänä asiana. Eräs opettaja toteaa, että kielenhuolto veisi varmasti enemmänkin resursseja ja aikaa, jos siihen keskittyisi enemmän. Samalla hän toteaa, *”ettei siihen ehdi keskittyä varmaan niin paljon kuin pitäisi.”* Jotta kieltä voisi kunnolla huoltaa, kokivat opettajat, että oppilaiden kieltä pitäisi ensin analysoida.

”Kyllähän sitä pitäisi analysoida sitä heidän kieltään enemmän ja merkitä ylös, että mitkä ne on niitä sellaisia kohtia, ja sitten tehdä vaikka jonkin Smart board [älytaulu] -harjoituksen juuri niistä asioista. Hinkataan kaksikymmentä lausetta tästä asiasta, niin eiköhän se jotenkin sitten sitäkin kautta painu mieleen.”

Keinona huoltaa oppilaiden kieltä opettajat esittivät ongelmakohtista tehtyjen yhteisten harjoitusten teettämisen, kuten edellä yksi opettajista kertoo. Näillä on koettu olevan vaikutusta oppilaiden kielitaitoon parantavasti. Toisaalta koettiin, että yhteiset harjoitukset eivät välttämättä tavoita juuri sitä tai niitä oppilaita, joita virheen tekeminen enimmäkseen koskee, mutta virheen esilleottaminen uudelleen kuitenkin edesauttaa sen korjaantumista. Eräs opettaja toteaa, että kerran osoitettuun virheeseen on helpompi palata yksilötasolla

oppilaan kanssa, jolloin palaute ei välttämättä tunnu oppilaasta niin henkilökohtaiselta virheen osoittamiselta. Esimerkkinä opettaja kertoo:

”Tein olla-verbin perusmuodosta erityyppisiä ja erilaisia lauseita. Yhdessä niitä käännettiin ja mietittiin, että miten sanotaan tällaisia asioita. Kyllä he sitten huomasivat sen. Se oli kolmos-nelosten kanssa. Niin, eli sitä oppimista tapahtuu, ja että voi oppia poisikin, mutta kyllä he vielä osittain tekevät sitä samaa virhettä. Sitten taas kun jossain kohti ottaa uudestaan saman tyyppisen [harjoituksen], niin luulin, että se pikkuhiljaa jää pois. Ja kun se on kerran opetettu ja käyty läpi, niin sitten kun kuulee sen puheessa, niin voi palata, että hei muistatteko tämän jutun, että nyt pitäisikin käyttää tätä. Se ei ehkä tule niin henkilökohtaisesti se palaute.”

Yksi opettajista kertoo olevansa arka korjaamaan toisten tekemiä kielivirheitä ja ajattelevansa kielen kehittyvän käytön myötä. Kokemuksesta hän on kuitenkin todennut, ettei asia välttämättä ole niin. Jollakin oppilaalla saattaa olla jokin systemaattinen virhe kielessä, joka ei oikene, vaikka opettaja sanoisikin saman asian oppilaalle oikein. Opettaja kertoo, ettei oppilas välttämättä kiinnitä huomiota opettajan oikaisemiseen, jos virhettä ei erikseen osoiteta. Erään oppilaan kohdalla opettaja ei ollut päässyt tavoittelemaansa tulokseen omalla metodillaan, vaan oppilaan kielivirhe oli korjaantunut toisen opettajan puuttuttua virheeseen. Oppilas oli ollut tyytyväinen kielivirheensä korjaamisesta ja haastateltava opettaja huomasi, että hänenkin tulisi olla rohkeampi puuttumaan oppilaiden kielivirheisiin. Opettaja pohtii, että oikaisemisen ”*voi sanoa myös näitisti ja kannustavasti*”, ja jatkaa:

”Onhan meillä paljon esimerkkejä meidän kielimestareista, jotka korjaa kieltä, mutta tekevät sen sillä tavalla taitavasti, että ei tule sellainen olo, että voi että kun mokasin.

Pitäisi miettiä, että mikä se on se oma tyyli korjata kieltä.”

Oppilaiden kielenhuollosta puhuttaessa yhtä opettajista mietitytti, miten kieltä tulisi huoltaa ja korjata pienten oppilaiden kohdalla. Hän on kokenut asian vaikeaksi, sillä hänen mielestään oppilaat ovat vielä pieniä ymmärtämään tai eivät kiinnitä huomiota puhumiseensa niin paljon. Opettajat toteavat, että kielenhuoltoon tarvittaisiin yhteneväiset ohjeet, joita opettajat käyttäisivät ja johon oppilaat tottuisivat.

5.2. Miten kulttuuri näkyy opetuksessa?

”Ei riitä, että kielellä opetetaan. Pitää tuntea, mitä inarinsaamelainen kulttuuri on.”

Inarinsaamenkielisessä opetuksessa on kulttuurilla vahva asema, ja kulttuuria pidetään erottamattomana osana kieltä. Haastatteluissa selitettiin kielen ja kulttuurin yhteys muun muassa toteamalla, että *”kieli on tie kulttuuriin”* ja että *”kielen ja kulttuurin yhteys on todella tärkeä.”* Eräs haastateltavista kertoo:

”Kieli tuo sitten kaikkea muuta siinä sisällään, että se ei ole pelkästään sitä, että siellä tulee inarinsaamen sanontoja ja tiettyjä erityisyyksiä, jotka kuuluvat inarinsaamen kieleen, mutta siellä tulee sitten koko inarinsaamelainen kulttuuri mukanaan.”

5.2.1. Opettajien suhde kulttuuriin

Opettajat näkevät inarinsaamelaisen kulttuurin olevan moninainen ja edustavan eri ihmisille eri asioita. Kulttuuri nähdään liittyvän erityisesti elämäntapaan ja olevan osaksi elämäntilfilosofiaa. Eräs opettajista kertoo kasvaneensa inarinsaamelaiseen kulttuuriin ja pitää inarinsaamelaisuutta omassa elämässään itsestäänselvytenä. Hän kuitenkin toteaa, ettei heidän perheessään kuivattu kalaa, vaikka hauen kuivatusta kevättalvisin pidetään yleisesti inarinsaamelaisuuteen liittyvänä perinteenä. Vaikeutena kulttuurin tuomisessa opetukseen nähdään inarinsaamelaisen kulttuurin määritelmän vaikeus. Ei ole tarkaa tietoa, mitä kulttuurin opetukseen pitäisi sisällyttää, kuten seuraavasta haastatteluotoksesta käy ilmi:

”Vaikea määrittää, mikä on inarinsaamelainen kulttuuri. Ei voida jäädä siihen isovanhempien aikaiseen kalastukseen. Kulttuuri on muutakin kuin perinteet. Jos määrittäminen onnistuu, niin voisi kehittää sen opetustakin.”

Kulttuuri kouluopetuksessa nähdään jatkumona kielipesästä, jossa kulttuuri on vahvasti läsnä lasten ympäristössä ja toiminnoissa. Inarin kirkonkylällä toimivien kielipesien pihoilla on saamelaiseen elämänmuotoon liittyviä tarve-esineitä, kuten laavu, moottorikelkka, soutuvene, niliaitta sekä hauen- ja lihankuivatustelineet. Kielipesät tekevät säännöllisesti kulttuuriretkiä muun muassa kalastukseen liittyen. Kouluun siirryttäessä kulttuurin osuus päivittäisissä toiminnoissa vähenee. Opettajat kuitenkin näkevät, että *”kulttuuria ei voi hylätä, vaan kulttuurilangan on kuljettava koko ajan.”* Yksi opettajista kuvaa tilannetta näin:

”Minusta se lähtee sillä tavalla, että ennen kaikkea sieltä..., jos miettisi pitkänä linjana, niin päiväkodissa se [kulttuuri] täytyy olla läsnä aina ja jatkuvasti. Alaluokilla ja esikou-lussa enemmän ja sitä mukaan kun lapsi varttuu, niin varmaan niin, että aineiden sisällöt tulevat tärkeämmiksi. Kyllähän se [kulttuuri] pitää olla koko ajan mukana, ettei sitä voi hylätä yhtäkkiä.”

Haastateltavien mielestä luokanopettajalle kulttuurin tuntemus ja sen siirtäminen on tärkeämpää kuin aineenopettajalle opetuksen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Luokanopettaja työskentelee oppilaidensa kanssa pääsääntöisesti koko koulupäivän, kun vastaavasti yläluokilla opettajat vaihtuvat aineen mukaan. Ylemmillä luokilla painopiste on oppiaineessa ja sen sisällöissä, mikä osaltaan vaikeuttaa kulttuurin esille tuomista.

”Kulttuurintuntemus on ehdottomasti luokanopettajalle tärkeämpi, koska alaluokilla ennen kaikkea opetus täytyy olla kokonaisvaltaista ja aineopetuksessa paino on siinä aineessa ja sen sisällöissä. Luokanopettajalla on suurempi vastuu asiassa [kulttuurin esille tuomisessa].”

Yläluokilla kulttuuri pitäisi opettajien mielestä onnistua luontevasti sisällyttämään oppiaineeseen, erityisesti materiaaleihin. Kun oppimateriaaleja, joissa inarinsaamelainen kulttuuri tuodaan esille, on vähän, joutuu opettaja itse keksimään ja kehittämään keinoja, joilla saa kulttuuria näkyville. Moni opettaja kokee sen haasteena.

”Se on vähän niin kuin... se [kulttuuri] pitäisi olla jotenkin siinä sisällä ja varsinkin juuri saamenkielisessä opetuksessa, niin miten sen sinne luontevaksi osaksi saisi mukaan. Sekin on ongelmallista, kun oppikirjoista osa on käännettyjä, niin eihän niissä välttämättä tule

saamelaisesta kulttuurista yhtään mitään. Se on sitten opettajan luovuudesta kiinni, että mitä kulttuuria sinne saadaan sisällytettyä sinne opetukseen. Se on aika haasteellista.”

Oli kyse luokanopetuksesta tai aineenopetuksesta, ovat opettajat yhtä mieltä siitä, että kulttuuria tulee olla ja tulla mukana opetuksessa. Eräs haastateltavista pitää oleellisena, että opettaja ymmärtää *”yhteydet eri oppiaineissa, että miten asiat liittyy inarinsaamelaiseen kulttuuriin ja elämänmenoon.”* Toinen haastateltavista puolestaan pohtii, että *”miten inarinsaamelainen matematiikka, että miten siinä kulttuuri tulisi niin esille.”* Opettajat ideoivat, että voisi laskea poroja ja muita kulttuuriin liittyviä symboleja hedelmien sijaan. Toisaalta eräs opettaja toteaa, että *”joskus se voi olla keinotekoista, jos kaikki muutetaan saamelaismuotoon.”* Yleinen näkemys opettajilla on, että kulttuuria tulee olla sen verran, että sen voi sisällyttää luontevasti opetukseen:

”Se [kulttuuri] pitäisi saada sisällytettyä muihin oppisisältöihin mielekkäästi, että sitä tulisi siinä ohessa saamenkielisessä opetuksessa.”

Eräs opettajista toteaa, että koulussa voisi olla enemmän myös yleissaamelaista, ettei olisi tiukkaa rajanvetoa eri saamelaisryhmien kulttuurien kesken.

”Tietenkin voi puhua sellaisesta yleissaamelaaisuudesta eikä tarvitse ajatella, että tuo nyt on heidän ja tämä on inarinsaamelaista, että kuka sitä estää inarinsaamelaista joikaamasta. Aina ei tarvitse karsinoida tiukkaan. Tietenkin olisi hyvä, että olisi sitä omakielistäkin. Olisi enemmän kaikenlaista.”

Haastateltavat näkevät monikulttuurisuuden rikkautena ja tärkeänä kasvatuksellisena asiana. Monikulttuurisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan kolmea Suomen saamelaisryhmien kulttuureja, joita opettajien mielestä kaikkien oppilaiden tulisi tuntea. Eräs haastateltava toteaaakin, että *”kaikkien olisi hyvä oppia tuntemaan kaikkien kulttuuria.”* Toinen opettaja kertoo ajatuksistaan seuraavaa:

”Koulussa on kaikkia saamelaisia [inarinsaamelaisia, pohjoissaamelaisia ja kolttasaamelaisia]. Kun olisi yhteisiä asioita, joissa jokaisesta kulttuurista osioita. Tärkeää olisi, että pohjoissaamelaiset oppisivat, miten haukea kuivataan. Sillä tavallahan se kuuluu kaikkien saamelaisten tietää, mitä asioita kuuluu muidenkin saamelaisryhmien kulttuuriin.”

Keskusteltaessa opettajan etnisen taustan vaikutuksesta kulttuurin näkymiseen opetuksessa, olivat opettajat yhtä mieltä siitä, että muukin kuin inarinsaamelainen opettaja voi tuoda kulttuuria opetukseen. Oleellista on, että ”*opettajan täytyy osata ja ymmärtää, että mitkä asiat erityisesti kuuluvat inarinsaamelaiseen kulttuuriin.*” Opettajat kuitenkin totesivat, että kulttuuria on helpompi ymmärtää ja ottaa opetukseen mukaan, jos on elänyt kulttuurin sisällä. Kulttuuria voi siis tuoda opetukseen, vaikka sitä ei niin tuntisikaan, kunhan on tarpeeksi motivoitunut kielensiirtäjä.

”Siinä mielessä en näkisi ongelmana ollenkaan sitä, että onko suomalainen vai saamelainen vai mikä etninen tausta ihmisellä on, jos hän kokee kielen tärkeäksi ja haluaa tehdä töitä sen eteen, niin sehän se on tärkein asia.”

Toisaalta eräs opettaja toteaa, että ”*huono olisi, jos kaikki opettajat olisivat suomalaisia.*” Yksi opettajista kokee muualta tulleiden, tai muualla jonkun aikaa olleiden, opettajien mukana oloa avartavana näkökulmana opetuksessa:

”Toisaalta voi olla jopa hyväkin, että on vähän ulkopuolista näkökulmaa, ainakin lisäksi. Itse kun olen asunut monta vuotta muualla täältä, niin jotenkin minua ahdistaa ihmisten, jotka ovat täällä koko elämänsä olleet, sellainen tietynlainen sisäänpäinkääntyneisyys. Ettei nähdä tämän ulkopuolelle mihinkään, eikä edes haluta katsoa.”

Haastatteluissa ilmeni, että osa opettajista kokee huonoa omaatuntoa siitä, ettei kulttuuria ole mukana opetuksessa tarpeeksi tai joissakin oppiaineissa ollenkaan. Toisaalta tuli esille myös se, että opettajat ovat hyvin realistisia omien resurssiensa suhteen ja ymmärtävät yhteisön mukana olon tarpeelliseksi.

”Ehdottomasti tuo [kulttuurin esilletuominen] on sellainen huonon omantunnon kohta. Aina kun miettii omaa työtänsä, niin sitä tuntee, ettei ole niin hyvä kuin pitäisi.”

”Ei opettajan tarvitse sitä kaikkea kulttuuria oppilaille tarjota, eikä pystykään.”

”Ei voi olla niin, että opettajan tehtävä on hoitaa kaikki [kulttuuriin liittyvä toiminta]. Pitää olla yhteisö hoitamassa omaa osaansa: huoltajat ja vanhemmat. Niillä pitää olla suurempi vastuu. Eihän se opettaja voi kaikkea. Vanhemmillä pitäisi olla suuri vastuu.”

Opettajat kertovat koulussa käyneen silloin tällöin vierailijoina inarinsaamen kielen natiivipuhujia, jotka ovat kertoneet omasta elämästään ja inarinsaamelaisesta kulttuurista. Vierailijoita on kuitenkin käynyt harvakseltaan, vaikka opettajat näkevät vierailujen olevan hyvä tapa tutustuttaa oppilaat kulttuuriin ja vanhemman sukupolven kieleen. *”Kerran kävi isoäiti kertomassa omasta lapsuudestaan”*, toteaa yksi opettajista.

5.2.2. Kulttuuri opetussuunnitelmassa ja saamelainen pedagogiikka

Puhuttaessa kulttuurista opetussuunnitelman näkökulmasta, toteaa yksi opettajista, ettei kulttuurin eteenpäin vieminen voi olla vapaaehtoista, ja siksi kulttuuri tulisi näkyä velvoittavana asiana opetussuunnitelmassa. Näin taattaisiin kulttuuritarjonnan tasavertaisuus kaikille oppilaille koulusta ja opettajasta riippumatta: *”opsistahan selviää, mitä pitää opettaa.”* Opettaja toteaa, että nykyinen opetussuunnitelma mahdollistaa kulttuurin sisällyttämisen opetukseen, mutta kulttuuri opetuksessa ei voi tukeutua pelkästään pedagogiikkaan, jolloin kulttuurin näkyminen ja esille tuominen opetuksessa on pitkälti opettajasta kiinni. *”Kaikilla opettajilla on sama velvollisuus viedä asioita eteenpäin.”*

Osa opettajista kuitenkin kokee, ettei opetussuunnitelma tue kulttuurin mahdollistamista opetukseen. Eräs haastateltavista kertoo haasteen olevan siinä, *”kun ei voi ottaa mitään pois, mutta pitää lisätä asioita.”* Yksi opettajista kertoo kokemuksestaan opetussuunnitelmasta näin:

”Sekä kieli että kulttuuri molemmat tulevat kriteereiden lisäksi, mitkä opsissa on lueteltu. On ihan selvä, ettei voi tehdä kaikkea sitä ylimääräistä. Johonkin on vain painotettava.”

Opettajat näkevät, että kulttuurilliset tavoitteet on kirjattava opetussuunnitelmiin, jolloin myös opetuksen antaja velvoitetaan toimimaan kulttuuriin liittyvää opetusta tukien muun muassa taloudellisia resursseja lisäämällä: *”jos merkitty opetussuunnitelmiin, tulee rahaa löytyä.”* Tähän mennessä kulttuuriin liittyviä taloudellisia menoeriä ei ole erikseen koulussa budjetoitu. Monet kulttuuriin liittyvät toiminnot, kuten juomuksilla eli talviverkoilla

käyminen, ovat kuitenkin edullisia toteuttaa, eivätkä vaadi taloudellisia resursseja juuri-kaan. Opettajat toteavat, että on rehtorista kiinni, onko taloudellisesti mahdollista tehdä kulttuuriretkiä. Osa opettajista toteaa, että rahaa on tähän asti löytynyt, mutta että suurempia kulttuuriin liittyviä retkiä oppilaiden kanssa he eivät ole tehneet, eivätkä näin ollen ole tarvinneet käyttää rahaa kulttuuria varten. Eräs opettajista pohtii:

”Voihan olla, että siihen [kulttuuritoimintaan] olisi rahaa, jos sinnikkäästi kyselisi ja sanoisi, että tämä on tärkeää.”

Opettajat pohtivat, miten saamelainen opetussuunnitelma voisi näkyä paremmin käytännön työssä. Eräs opettaja kaipaa opetussuunnitelmaan kulttuurillista näkökulmaa nykyistä enemmän:

”Voisi miettiä, mitä se saamelainen ops olisi, että voisi tuntien puitteissa tuoda esille. Jos ei sitä kuivahaukea, niin jotain vaikka luontoa, että mitä voisi ottaa huomioon opetuksessa. Aina ei huomaa, että nythän täällä olisi tällainen paikallinen vastine asialle. Helposti tulee vaikutelma, ettei se ole niin tärkeää, mitä ei tunnilla oteta.”

Saamelaisen opetussuunnitelman yhteydessä esille tuli myös saamelainen pedagogiikka. Opettajat kertovat, etteivät ole perehtyneet saamelaiseen pedagogiikkaan. Osa opettajista sanoi tietävänsä lehtikirjoitusten perusteella suurin piirtein, mitä saamelainen pedagogiikka pitää sisällään, mutta kaikki opettajat eivät olleet tietoisia pedagogiikan sisällöstä. Suurin syy perehtymättömyyteen on ajan puute.

”Olen selaillut Keskitalon kirjaa, mutten ole sillä tavalla... Se on ollut sellaisella listalla, että pitäisi perehtyä.”

”Viime talvena ilmoittauduin täydennyskoulutukseen, jossa olisi ollut Keskitalonkin luentoja, mutta sitten totesin, ettei minulla ole aikaa osallistua.”

Saamelaisesta opetussuunnitelmasta ja saamelaisesta pedagogiikasta yhdessä opettajat näkevät paljon etuja, mutta näkevät, että saamelaisen pedagogiikan tunteminen olisi tärkeää myös muun muassa koulutuksen järjestäjille.

”Olisi varmaan hyötyä, jos siitä [saamelainen pedagogiikka] oikeasti saisi enemmän eväitä saamelaisuuden ja kulttuurin ja muun sisällyttämisestä opetukseen.”

”Tuntuu, että sellainen [ymmärrys saamelaisesta pedagogiikasta] olisi tärkeää myös esimerkiksi rehtoreille ja muulle henkilökunnalle täällä [koululla]. Yksin on vaikea alkaa muuttamaan koulupäivän järjestystä tai totuttuja tapoja. Siihen pitäisi tulla tukea muualta. Että jos ei ole 45 minuutin oppitunteja. Sehän on juuri yksi tällainen juttu siinä [saamelaisessa pedagogiikassa] nimenomaan, että se [opetus] pitäisi järjestää toisella tavalla. Se on aika hankalaa yksittäistä ryhmää lähteä eri tahtiin viemään. Tietenkin se onnistuu ja on mahdollista, mutta olisi hyvä että siihen olisi perehtynyt laajempikin joukko koululla.”

Opettajat pohtivat, kuinka tulevassa, syksyllä 2016 voimaan astuvassa, opetussuunnitelmassa saamelaisuus ja saamelainen kulttuuri tulevat näkymään. Opettajista itsestään on paljon kiinni, mitä asioita opetussuunnitelmaan kirjoitetaan. Kysymys onkin siitä, millä mentaliteetilla opettajat lähtevät opetussuunnitelman kirjoittamistyöhön:

”Kuinka paljon opettajat tosiasiallisesti lähtevät opsin tekemiseen mukaan. Kuinka viitsivät lähteä. On opettajan hyppysissä, miten loppupeleissä käy, kun uudet opetussuunnitelmat tulevat voimaan.”

5.2.3. Koulun ulkopuolinen kulttuuriopetus ja yhteistyötahot

Koulun ulkopuolisen kulttuuritarjonnan sisällyttäminen opetukseen on opettajien mielestä paljon kiinni opettajasta itsestään. Yksi haastateltavista toteaa, että *”kyse on enemmän opettajan halusta ja intohimosta, jos viitsii alkaa järjestämään.”* Kulttuuritoimintojen järjestäminen koulun ulkopuolelle vaatii usein kuitenkin ylimääräistä työtä, mikä vähentää opettajien halukkuutta tehdä esimerkiksi kulttuuriretkiä.

”Se vaatii tietenkin erityisjärjestelyjä aina, kun pitää sopia kaikki tunnit ja tietenkin pitää itsellä olla sijainen sillä aikaa. Sehän siinä ehkä on ollut isoin este, ettei sitä ole kauheasti tällaista harrastanut, kun siinä on niin hirveä järjestäminen.”

”Sellaisia luontoretkiä ollaan, jotain linturetkiä, keväisin järjestetty, mutta sellaisia kulttuurin puitteissa tapahtuvia retkiä en ole järjestänyt.”

Perinteisiin elinkeinoin, kuten poronhoitoon ja kalastukseen, liittyvät kulttuuriretket puhuttivat opettajia. Kalastukseen liittyviä retkiä opettajat eivät kokeneet ongelmallisina, sillä *”juomustuksenhan [talviverkkopyynti] voi päättää milloin se on, kun kaloilla ei ole aikataulua.”* Seuraavassa haastatteluotoksessa käy ilmi opettajan oman kulttuurisen tietotaidon puutteen vaikuttavan hankaloittavasti opetukseen. Lisäksi otoksesta käy ilmi poroerotusten aikatauluttomuuden vaikeuttavan niihin osallistumista. Poronomistajat kun eivät metsään mennessään itsekään tiedä, millä aikataululla saavat koottua porotokat ja erotukset alkamaan. Usein porojen erottelemisen tapahtuu kouluajan ulkopuolella.

”Itselläni on ainakin se, esimerkkinä erotuksiin lähtö, kun en ole poroperheestä, eikä ole mitään käsitystä poronhoidosta, niin vaikea opettaa sitä oppilaille ja vaikea alkaa järjestää mitään reissua, kun en tiedä missä ne [poronomistajat] erottelevat ja koska.”

Opettajat kokevat koulutyöstä poikkeavan, koulun ulkopuolisen toiminnan, varsinkin nopealla aikataululla, työlääksi monenlaisten järjestelyjen ja tiedottamisten vuoksi, mikä osaltaan on vaikuttanut poroerotuksilla käynteihin.

”Koulussa kuitenkin kun järjestetään retkiä ja tutustumisia, niin pitäisi olla jonkin verran etukäteen tiedossa ja tiedottaa ja järjestää ja sopia kaikki tuntijärjestelyt ja kyydit ja kotiin informointi ja varusteet ja eväät.”

Järjestelyjen lisäksi eräs opettajista peräänkuuluttaa kulttuurikäyntien sisällöllistä puolta. Kun retkiä järjestetään, pitää niissä olla myös opetussuunnitelmaan sisältyvää opetusta, jotta kaikki opetettavat asiat ehditään käsitellä.

”Pitää olla sisältöä, kun käydään jossakin, ettei jää vain kulttuurikäynniksi.”

Perinteisiin elinkeinoin liittyvien kulttuuriretkien lisäksi Inarin kirkonkylällä, koulun läheisyydessä, on monia saamenkielisiä toimijoita, joiden kanssa kulttuuriyhteistyö on mahdollista: *”kun ollaan täällä kulttuurialueella, niin siihen kulttuuriopetukseen voi hyödyntää ympäristöä ja ihmisiä, jotka täällä asuu ja muita.”*

Yhteistyö koulun ulkopuolisten julkisten tahojen kanssa on kuitenkin ollut verraten vähäistä. Opettajien mukaan hyviä projekteja on ollut ja projektinomaista toimintaa toivotaan olevan jatkossakin. Yhteistyökumppaneista opettajat mainitsivat Saamelaiskäräjät, YLE Saamen radion, Metsähallituksen ja paikallisen eräseuran Juutuan erä- ja kalamiehet. Saamelaiskäräjät järjestävät muun muassa jokavuotisen Saamelaisnuorten taidetapahtuman ja *Ijahis idja* -saamelaismusiikkifestivaalin, Metsähallitus lasten kesäleirejä ja eräseura eränkäyntiin ja kalastukseen liittyviä kursseja, joihin koulun oppilaat ovat osallistuneet. Näistä Saamelaiskäräjien, YLE Saamen radion ja Metsähallituksen toiminta on ollut saameksi, pääasiassa pohjoissaameksi, ja eräseuran toiminta suomen kielellä, saamelaiseen kulttuuriin liittyen.

”Enemmän pitäisi hyödyntää näitä palveluntarjoajia ja muita keitä täällä alueella on, kuten Saamen radiota.”

”Metsähallituksen elokuvaleiri on ollut hyvä hanke. Metsähallitus ottaa vakavasti saamelaisten erityisaseman Suomessa. Ylin virkamiesjohto on ottanut asian vakavasti tarjoamalla muun muassa mahdollisuuden työntekijöilleen osallistua kielikoulutukseen.”

Inarin kirkonkylällä toimivan YLE Saamen radion rooli koulun ulkopuolisena kulttuurin tukijana on yksi mahdollisista. Yhteistyöstä radion kanssa yksi opettajista toivoo oppilailleen kielellisen tuen lisäksi myös mahdollisuutta kulttuurin tuottamiseen.

”Olen puhunut erään toimittajan kanssa, että menen oppilaitten kanssa sinne Saamen radiolle syksyllä, jos he pääsisivät tekemään vaikka jotakin. Innostuisivat tekemään kuunnelmaa tai lukemaan satuja tai jotakin. Ainakin kokeilemaan radio-ohjelman tekoa. Se on kuitenkin semmoinen ympäristö, missä joka päivä sitä kieltä saa käyttää.”

Inarin koulu osallistuu joka kevät Saamelaiskäräjien järjestämään Saamelaisnuorten taidetapahtumaan. *Ijahis idja* -musiikkifestivaali on niin ikään Saamelaiskäräjien järjestämä, johon koulu osallistuu mahdollisuuksien mukaan. Viime vuonna tapahtuma järjestettiin elokuussa ennen koulun alkua, eikä näin ollen koulu osallistunut tapahtumaan. Opettajat kertovat, että *”tapahtumiin kannustetaan lähtemään. Kyydit ja muut järjestetään.”* Opettajan oma panostus järjestelyjen suhteen jää verraten vähäiseksi Saamelaiskäräjien hoitaessa järjestelyt. Opettajat ovat olleet mielissään tapahtumista muun muassa siksi, että tapahtu-

mat tuovat oppilaille jotain, mitä opettaja itse ei mahdollisesti pysty oppilailleen tarjoamaan: *”kulttuuritapahtumat tuo kulttuuripuolta, kun en itse osaa esimerkiksi musiikkia.”*

Opettajat kokevat tapahtumiin liittyen mukavana asiana sen, *”että lähetään kaikki saamenkieliset tai saamea lukevat.”* Toisaalta koettiin oppilaiden puolesta ikävänä asiana se, että suomenkielisessä opetuksessa olevat oppilaat eivät pääse kaikkiin tapahtumiin, vaikka heillä kiinnostusta olisi.

”Harmittaa jako suomenkieliset ja saamenkieliset. Esimerkiksi johonkin tapahtumiin lähteminen, kun suomenkieliset ystävät [oppilaiden] eivät pääse mukaan.”

Opettajat esittivät, että jakoa voisi tehdä muutenkin kuin kielen perusteella. Yksi opettajista toteaa: *”ei ole koulun tehtävä asettaa rajoja sille, ketkä saavat osallistua tapahtumiin.”* Yleisesti ajateltiin, ettei siitä ole haittaa, vaikka suomenkieliset oppilaatkin oppisivat saamelaista kulttuuria ja perinteitä. Eräs opettaja toteaa, että *”taustasta riippumatta saa oppia kaikkia tietoja ja taitoja”*. Toinen opettaja puolestaan toteaa: *”ei kaikkia saamen oppilaitakaan välttämättä kiinnosta taidetapahtuma.”* Jotkut oppilaista ovat olleet oma-aloitteisia päästäkseen mukaan saamenkielisille oppilaille tarkoitettuihin tapahtumiin.

”Viime vuonna oli sellaisia oppilaita, jotka opettelivat itse kieltä päästäkseen johonkin tapahtumaan. Voi olla, että halusivat vain olla pois koulusta. Mutta jos jollakin on halua kuulla ja oppia kieltä, niin ei ole koulun asia sanoa, että stop tässä kulkee raja.”

Kielellistä jakoa opettajat näkevät myös saamen kielten kesken. Kielijakoa he pitävät inarinsaamen kielen kehittymisen vuoksi hyvänä asiana, mutta heidän näkemyksensä mukaan saamen kielten keskinäinen jako kaventaa inarinsaamenkielisten oppilaiden mahdollisuuksia kulttuurisiin elämyksiin tapahtumissa. Kielijakoon perustuva kulttuuritarjonta eriarvoistaa kieliryhmien oppilaat vähemmistökielisten oppilaiden kulttuuritarjonnan kaventuessa koskemaan vain omaa kieliryhmää.

”Jos ajattelee kulttuuritapahtumia, niin ne ovat monet pohjoissaameksi. Mitä täällä Inarisissa järjestetään, on sitten inarinsaameksi, mutta siellä on ne samat ihmiset, jotka pitävät työpajaa ja muuta. Pohjoissaamen puolella on enemmän sitä vaihtelun mahdollisuutta.”

Kulttuuritapahtumiin osallistuvat oppilaat jäävät paitsi koulussa samaan aikaan tapahtuvasta opetuksesta, mikä joidenkin oppilaiden kohdalla vähentää innostusta osallistua saamenkielisiin tapahtumiin.

”Se on harmillista ja kurjaa oppilaille, kun he joutuvat olemaan pois muilta, vaikka englannin tunnilta tai muusta ikäryhmänsä opetuksesta, jos he lähtevät oman luokkansa kanssa jonnekin kauemmas. Ja kun esimerkiksi liikunta- ja käsityötunnit, joista oppilaat yleensä tykkäävät enemmän kuin teoriaopetuksesta, niin on harmi, jos he joutuvat olemaan pois sellaisilta tunneilta, vaikka vastineena olisikin jokin mukava koulun ulkopuolella tapahtuva juttu. Kyllä heitä silloin harmittaa.”

5.2.4. Kulttuurin näkyminen koulussa ja kulttuuriopetuksen haasteita

Koulussa kulttuuri näkyy opettajien mielestä vähän. Saamenkielisissä luokissa kulttuuri on esillä muun muassa kulttuuriin liittyvien kuvien, värimaailman tai symboliikan muodossa, mutta yhteisissä tiloissa kulttuuria ei juuri näy. Koulun alakerrassa on lasivitriineissä esillä Suomen saamelaisryhmien pukuihin puetut nuket ja joitain saamen käsitöitä. Lisäksi jotkut saamen luokat ovat laittaneet luokkansa oveen käytävän puolelle saamelaisuuteen liittyvää tekstiä tai symboliikkaa. Piha-alueilla saamelaisuutta ei ole näkyvillä ollenkaan ja opettajat toivoisivatkin, että koulun pihalle saataisiin kielipesän lailla saamelaiseen kulttuuriin liittyvää esineistöä. Opettajat kertovat, että saamelaisuus näkyy lähinnä silloin, kun on juhla tai jokin tapahtuma, jolloin puetaan saamenpuvut päälle. Osa opettajista pitää kyseisenlaista tapakulttuuria saamelaisuuden esiintuomisessa keinotekoisena:

”Se ei ole oikea tapa, että kun on saamelaisten kansallispäivä, niin sitten istutetaan kaikki [myös suomenkieliset oppilaat] ja opetellaan Saamen suvun laulu [saamelaisten kansallislaulu] ja näytetään, minkälaiset lapinpuvut milläkin alueella on.”

Koulussa tapahtuvaan kulttuuriopetukseen liittyvänä haasteena opettajat kokevat oppilaiden perhetaustojen erilaisuuden. Opettajat pohtivat, mitä asioita kulttuurista tulisi ottaa esille ja missä määrin, jotta opetus palvelisi kaikkien oppilaiden tarpeita ja kohtelisi oppi-

laita tasavertaisesti. Joissakin perheissä saamelaisuus tulee luonnostaan esille, toisissa perheissä ei välttämättä ollenkaan:

”Perheet ovat erilaisia, mistä lapset tulevat. Osa perheistä tulee niin suomalaisesta kulttuurista, etteivät tiedä inarinsaamelaisesta kulttuurista paljoakaan.”

Myös perheistä tulevat asenteet keskusteluttivat osaa opettajista. Inarinsaamelainen yhteisö on avoin ja toivottaa tervetulleeksi kaikki inarinsaamen kieltä, ja sitä myötä myös kulttuuria, oppimaan haluavat. Yhteisössä nähdään kaikkien kieltä puhuvien olevan arvokkaita kielen säilyttäjiä ja siirtäjiä. Opettajat ovat kokeneet, että kaikkien saamelaisten kohdalla näin ei ole, vaan osa saamelaisista suhtautuu kieleensä ja kulttuuriinsa omivasti. Eräs opettajista kokee asian näin:

”On olemassa jaottelua, että kuka on saamelainen ja sitä on varottava, ettei tule kouluun. Sitä on vanhempien keskuudessa ja sitä kautta tulee kouluun. Opettajien pitää siinä olla tiukasti erillään, ettei sellaista saa tulla.”

5.3. Mitä inarinsaamenkielinen opetus on?

”Niin, kai se on joukkio, joka haluaa olla elvyttämässä kieltä.”

Inarinsaamenkielisen opetuksen määrittelemiseen haastateltavani eivät aluksi tuntuneet saavan kosketuspintaa. Tarkentavista kysymyksistäni huolimatta en saanut opettajilta suoraa vastausta siihen, mitä inarinsaamenkielinen opetus heidän mielestään on. Opettajat jakoivat kyllä mielellään kokemuksiaan opetuksesta yleensä, mutta inarinsaamenkieliselle opetukselle heillä ei tuntunut olevan määritelmää, jonka olisi voinut muutamalla sanalla selventää.

Opettajat antoivat seuraavia kuvauksia inarinsaamenkielisen opetuksen luonteesta: vahva henkinen ote kuin *flow*-ilmiö, yltiöpositiivinen asenne, sitoutunut toiminta ja avoin suhtautuminen. Yhden opettajan mielestä inarinsaamenkielisessä opetuksessa on vahvaa

henkistä otetta muihin saamenkielisiin opetukseen verrattuna. Opettajat kokivat, että inarinsaamalla erityisesti on nostetta saamen kielten keskuudessa. Heidän mielestään inarinsaamenkielinen yhteisö on avoimempaa kuin esimerkiksi pohjoissaamenkielinen yhteisö, ja että ihmisillä on parempi mahdollisuus lähteä mukaan inarinsaamen kieliyhteisöön.

”Jokainen tuntee olevansa arvokkaana osana sitä juttua [kielen elvytys], vaikka ei olisi saamelainen.”

Inarinsaamelaisen yhteisön koettiin olevan siis vahvahenkinen ja avoin, mikä osaltaan on syy yltiöpositiivisuuteen, mutta nähdäkseni myös seuraus. Sitoutuneeseen toimintaan viitattiin muun muassa sillä, että *”hyppelehtimistä ryhmästä toiseen ei tapahdu”*, eli oppilaat eivät vaihda saamenkielisestä opetuksesta suomenkieliseen kuin ääritapauksissa. Perheet ja oppilaat ovat sitoutuneita inarinsaamenkieliseen opetukseen. Monille perheille inarinsaame on suvun kieli, joka halutaan elvyttää ja säilyttää. Ne perheet, joille kielellä ei ole henkilökohtaista historiallista taustaa, näkevät uuden kielen oppimisen eduksi omalle lapselleen.

Inarinsaamenkielisen opetuksen vähemmistönäkökulma tulee esiin automaattisesti kielen elvyttämisestä puhuttaessa, mutta myös pieneen kieliryhmään viitatessa. Koska elvytettävä kieli on uhanalainen kieli, on selvää että puhujamäärät ovat pienet. Yksi opettajista toteaa, että *”haasteet tulevat pienen kieliryhmän kautta”*.

Aineistosta nousseita opetusta kuvaavia opettajien sanontoja ovat äidinkielenomainen opetus, saame lähtökohtaisena opetuskielenä ja kielikylvynomainen opetus. Äidinkielenomaiseen opetukseen haastattelussa viitattiin muun muassa sillä, että oppilaan kielitaidon tulisi olla äidinkielenomainen ja sen myötä oppiaineiden ja -sisältöjen sanavarasto tulisi olla yhtä laaja kuin suomenkielisillä. Samaan hengenvetoon todettiin, ettei asia toteudu tällä hetkellä ihan niin. Oppilaiden suomen kielen taito on vahvempi.

Pohdittaessa, minkälaista opetusta kielellisesti inarinsaamenkielinen opetus on, nousi kielikylpy vahvasti esille. Eräs haastateltavista toteaa: *”se on päivän selvää, että kun perheissä ei puhuta inarinsaamea, niin on pakko olla kielikylpy mukana.”*

Kielikylpyopetus puhututti haastateltavia yleisemmälläkin tasolla. Eräs opettaja toteaa, että kielikylpyopetusta ei tällä hetkellä ole, mutta toivoisi olevan enemmän ja olisi mielellään kehittämässä opetusta siihen suuntaan. Kielikylvyn positiiviset seuraukset nähtiin kielenpuhujien entisestään kasvavalla määrällä, kun lapsia voisi ottaa mukaan opetukseen myös kielipesän ulkopuolelta.

”Voisi ottaa mukaan niitäkin, jotka eivät tule kielipesästä. Kielikylpyopetus voisi olla integroituna inarinsaamenkieliseen ryhmään, ettei tarvitse välttämättä olla erikseen. Opettaja kuitenkin määrittää ja hallitsee sen kielen [opetuskieli] luokassa, niin miksi se ei onnistuisi.”

Toimintaa verrattiin tilanteeseen, jossa lapsi joutuu ummikkona vieraskieliseen kouluun esimerkiksi perheen ulkomaille muuton vuoksi.

”Jos vaikka muutetaan vieraaseen maahan ja mennään kouluun ummikkona, niin hyvin nopeasti oppilas oppii kielen ja voi olla mukana opetuksessa. Kielikylpyopetus on ihan toimiva ratkaisu näkemykseni mukaan.”

Ummikkous herätti negatiivisen kaiun saamelaisesta opetuksesta puhuttaessa, jota toinen opettajista lievensi todetessaan asian olevan aivan eri kuin aikaisemmin suomen kieltä osaamattomien saamelaislasten joutuessa kouluun, sillä *”nykyään on saatavana tukea ja opettaja osaa molempia kieliä”*.

”Nykypäivänä opettajilla on ehkä paremmat valmiudet siihen tilanteeseen, että he [oppilaat] eivät joudu siihen tilanteeseen, mihin nämä saamelaislapset ummikkoina tulivat suomenkieliseen kielikylpyyn, mikä oli traumaattinen ja kamala tilanne kaikin puolin.”

Opettajien haastatteluissa nousseiden kieleen, kulttuuriin ja suoranaisesti opetuksen luonteeseen liittyvien seikkojen lisäksi palasin takaisin tätä tutkielmaa varten keräämiini ja tähän työhön kuulumattomina hylkäämiini haastatteluotoksiin löytääkseni mahdollisimman kattavan määritelmän opetukselle. Yksi merkittävä seikka, joka seuraa muidenkin teemojen alla, on opetuksen kuormittavuus.

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin opetuksen kohtaamat haasteet oppimateriaalien

vähyydestä, opettajien ja oppilaiden heterogeenisestä kielitaidosta sekä opettajien kulttuurintuntemuksen heterogeenisyydestä johtuen. Näiden seikkojen koettiin kuormittavan ennen kaikkea opettajien, mutta kieleen liittyen myös oppilaiden työmäärää.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkielmani tehtävänä oli löytää määritelmä inarinsaamenkieliselle opetukselle sekä selvittää, miten kieli ja kulttuuri opetuksessa näkyvät. Tutkielmani on perustutkimus aikaisemmin tutkimattomasta inarinsaamenkielisestä opetuksesta ja sen tarkoituksena on perustutkimuksen luonteen mukaisesti selittää ja tehdä näkyväksi inarinsaamenkielistä opetusta. Esittelen tutkimustulokset lukujen alle kappaleittain siten, että kokoan kappaleen viimeiseen lauseeseen tiivistetyn selityksen kyseisestä tutkimustuloksesta. Yhteenvedossa esittelen tutkimustulokset tiivistettyjen lauseiden muodossa.

6.1. Inarinsaamenkielisen opetuksen määritelmä

Opettajat kokevat inarinsaamenkielisen opetuksen olevan äidinkielistä opetusta sisältäen vahvasti kielikylpyaspektin. Opetusta leimaa positiivinen ilmapiiri sekä opettajien että oppilaiden taholta. Kielen historia ja nykytilanne sekä avoin kieliyhteisö luovat sensitiivisen ja empaattisen suhtautumisen kieltä kohtaan. Inarinsaamenkielisen opetuksen luonnetta opettajat kuvaavat sanoilla vahva henkinen ote kuin *flow*-ilmiö, yltiöpositiivinen asenne, sitoutunut toiminta ja avoin suhtautuminen. Opetus kohtaa myös paljon haasteita ja niiden myötä opetusta kuormittavia tekijöitä, kuten oppimateriaalin vähyys, opettajien ja oppilaiden heterogeeninen kielitausta ja opettajien kulttuurintuntemuksen heterogeenisyys.

Tämän tutkielman pohjalta voidaan todeta inarinsaamenkielisen opetuksen olevan henkisesti vahvan, positiivisen asenteen omaavan ja avoimesti suhtautuvan kieliyhteisön opettajajäsenten positiivisessa ilmapiirissä ja elvytettävällä kielellä antamaa kielikylpyaspektin omaavaa äidinkielenomaista ja sitoutunutta opetusta, joka kuormittaa opetustyötä kielen ja kulttuurin osalta.

6.2. Kieli opetuksessa

Opettajat kokevat kielen elvytyksen tärkeäksi ja suhtautuvat erittäin positiivisesti työhönsä kielensiirtäjinä. Kielen elvytyksen myötä tullut kritiikki uusia kielensiirtäjiä kohtaan ei ole lannistanut opettajia työssään. Opettajia työhönsä sitovia tekijöitä ovat sukujuuret, halu olla oppilaille kielen oppijan malli, kielen tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuus, uhanalaisen kielen pelastaminen sekä ideologisesti mielekäs työ. Inarinsaamenkielisessä opetuksessa olevien opettajien voidaan sanoa olevan sitoutuneita ja orientoituneita työhönsä sekä suhtautuvan realistisesti mahdollisuuksiinsa kielensiirtäjinä.

Opettajat kokevat opetuskielen hallitsemisen vaativan ylimääräisiä voimavaroja ja aikaa heiltä itseltään. Opetusvuosien myötä sanavarannot kuitenkin karttavat ja opettajien itse tekemien ja kääntämien oppimateriaalien määrä lisääntyy helpottaen työtä ja työssä jaksamista. Kielen hallitsemisen ja saamenkielisen oppimateriaalien tekeminen kuormittavat opettajantyötä.

Inarinsaamenkielisessä opetuksessa olevat oppilaat käyttävät paljon suomen kieltä. Opettajien mukaan oppilaiden suomen kielen käyttöä opetuksessa ylläpitää muun muassa suomenkielinen oppimateriaali. Opetuksen kielellinen tavoite opettajien mukaan on oppia tuottamaan puhetta ja kommunikoimaan kielellä monipuolisesti, myös kirjallisesti. Opettajat kokevat oppilaiden pärjäävän saamen kielellä verraten hyvin, vaikka heidän kielitaitonsa ei yllä äidinkielen tasolle. Tilanteen parantamisen edellytyksinä koetaan oppimisprosessin tuntemus sekä monipuolinen, puhetta aktivoiva ja toiminnallinen opetus. Oppilaiden kielitaito ei ole äidinkielen tasolla, ja kielitaidon kehittymisen tukemiseksi tarvitaan erityisosaamista.

Pohjoissaamenkielisen opetuksen, jossa oppikirjat ovat saameksi, myötä on havaittu ilmiö, jossa oppilaat eivät ole ymmärtäneet suomenkielisiä jatko-opintoja suorittaessaan kaikkia käsitteitä. Inarinsaamenkielisessä opetuksessa oppikirjat ovat suurelta osin vielä suomenkielisiä, joten vastaavaan ilmiöön eivät inarinsaamenkieliset oppilaat ole vielä joutuneet. Saamenkielisessä opetuksessa käsitteet tulee opettaa tulevaisuuden opiskeluja varten myös suomeksi, mikä aiheuttaa ylimääräistä kuormitusta opetukseen.

Keinoja oppilaiden sisäiseen ja ulkoiseen motivointiin on opettajien mukaan vähän. Sisäinen motivaatio syntyy mahdollisuudesta puhua kieltä sukulaisten kanssa ja myöhemmässä iässä identiteetin kehittymisen myötä. Ulkoisia motivaattoreita ovat esimerkin voima, saamenkieliset esikuvat, tieto- ja viestintäteknikka ja saamenkieliset tapahtumat. Kielen käyttöön pakottaminen heikentää motivaatiota. Motivaation ylläpitämisen keinoja opettajilla on kielestä keskusteleminen ja kielen puhumisesta palkitseminen. Oppilaiden saamen kielen käyttöön motivoiminen on haasteellista oppilaiden sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden sekä opettajien käyttämien motivointikeinojen vähyydestä johtuen.

Opettajien mukaan oppilaiden kielenhuolto vie resursseja opetukselta, erityisesti aikaa, eikä oppilaiden kielenhuoltoon tule keskittyä tarpeeksi. Kielivirheitä kuitenkin korjataan muun muassa toistoharjoituksilla ja toistamalla oikein oppilaan puheessa esiintyviä kielivirheitä. Opettajat eivät ole selvillä, minkälaista kielitaitoa oppilailta tulisi vaatia milläkin luokka-asteella erityisesti kirjoittamisen suhteen. Oppilaiden kielenhuolto vaatii kielitaidon analysointia, opettajien kielitietoisuutta ja yhteneväisiä kielenhuollon menetelmiä.

6.3. Kulttuuri opetuksessa

Opettajat eivät osaa tarkoin määrittää inarinsaamelaista kulttuuria, mikä vaikeuttaa kulttuurin tuomista opetukseen. Kulttuuri nähdään osaksi elämänfilosofiaa, jonka inarinsaamelaisessa kontekstissa eläneet tuntevat itsestäänselvyytenä, mutta jonka muusta kulttuurista tulevat joutuvat omaksumaan. Opettajien mukaan vanhojen perinteiden lisäksi opetuksessa pitäisi näkyä myös nykyaikainen kulttuuri. Inarinsaamelaisen kulttuurin käsitteen määrittämättömyys ja vanhassa kulttuurissa pidättäytyminen haastavat opetusta.

Kulttuurin tuntemusta ja tuomista opetukseen vaaditaan kaikilta opettajilta. Opettajien mukaan kulttuuri tulee olla mukana esi- ja alkuopetuksessa kokonaisvaltaisesti ja aineenopetuksessa osana opetettavan aineen oppisisältöjä, esimerkiksi oppimateriaaleissa. Luokanopettajalla on aineenopettajaa suurempi vastuu kulttuuriopetuksesta.

Opettajan muu kuin saamelainen tausta ei ole este kulttuurin tuomisessa opetukseen. Opettajat kuitenkin kokevat, että saamelaisen opettajan on luontevampaa tuoda kulttuuria mukaan opetukseen, eikä kulttuuriopetus välttämättä kuormita saamelaistaustaista opettajaa yhtä lailla kuin muun taustan omaavaa opettajaa. Opettajan omasta kulttuuritaustasta huolimatta kulttuurin esiintuominen vaatii opettajalta luovuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja näkemystä siitä, missä kohdin kulttuurin tuominen opetukseen on luontevaa.

Laaja näkökulma saamelaisiin kulttuureihin on toivottavaa. Kulttuuriopetuksen avoimuus eri saamelaisryhmien välillä ja kulttuurituntemuksen ulottuminen oman kulttuurikontekstin ulkopuolelle ehkäisee omaan kulttuuriin sisäänpäin kääntymistä ja lisää muiden saamelaiskulttuurien ymmärtämistä. Kaikkien Suomen saamelaisryhmien kulttuuria tulee saamenkielisen opetuksen oppilaiden tuntea.

Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi kulttuurin opettaminen tulee opetukseen ylimääräisenä tehtävänä. Kulttuuriopetukseen tarvitaan koulun ulkopuolisia tahoja ja vastuu kulttuuriopetuksesta kuuluu myös vanhemmille. Kulttuuriyhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa nähdään mahdollistavan oppilaille hyvän opetuksen laajasti eri kulttuurin aloilla. Kulttuuriin liittyvissä toimissa koulun ulkopuolelle pitää olla opetussuunnitelman mukaista sisältöä. Kulttuuriopetuksen järjestäminen koulun ulkopuolelle kuormittaa opettajia heikentäen heidän kiinnostustaan tehdä koulun ulkopuolisia kulttuuriretkiä. Kulttuuriyhteistyötä koulun ulkopuolelle tulee tukea ja kulttuurikäynneissä pitää olla opetussuunnitelmaan kuuluvaa sisältöä.

Kulttuuriopetus tulee opettajien mukaan olla kirjattuna velvoittavana asiana opetussuunnitelmaan kulttuuriopetuksen tasa-arvoistamiseksi. Oppilaiden kulttuurituntemus perhetaustoista johtuen on hyvin erilainen ja oppilaille tulee koulussa taata kattava kulttuuriopetus. Taloudellista tukea kulttuuriopetukseen tulee saada opetuksen järjestäjältä ja se pitää olla erikseen budjetoituna koulun kuluihin. Saamelaisen pedagogiikan nähdään tukevan kulttuuriopetusta ja siihen kouluttautuminen pitäisi mahdollistaa. Kulttuuriopetuksen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on tärkeää kulttuurisen tasa-arvon toteutumiseksi oppilaiden välillä, taloudellisen tuen saamiseksi kulttuuriopetuksen järjestämistä varten ja täydennyskoulutusmahdollisuuksien parantamiseksi.

Koulun ulkopuolella järjestettävät saamelaiset kulttuuritapahtumat herättävät harmitusta suomenkielisissä oppilaissa, jotka eivät pääse osallistumaan tapahtumiin. Tapana on, että tapahtumiin osallistuvat saamenkielisen opetuksen oppilaat ja saamea vieraana kielenä opiskelevat oppilaat. Opettajat kokevat kielelliseen jakoon perustuvan osallistumisen epätasa-arvoisena oppilaita kohtaan ja kantavat huolta erikielisten oppilaiden kahtiajakautumisesta suomalaisiin ja saamelaisiin. Kulttuuritapahtumiin tulisi olla mahdollisuus osallistua kielitaustasta riippumatta.

Kulttuuritapahtumissa saamenkielisten oppilaiden jakaminen kielen perusteella omiin ryhmiinsä kaventaa vähemmistösaamenkielisten oppilaiden mahdollisuuksia osallistua kulttuuritapahtumien tarjontaan, mikä luo epätasa-arvoa saamenkielisten ryhmien kesken. Opettajat kantavat huolta oppilaiden tuntemuksista, sosiaalisista suhteista ja tasa-arvon toteutumisesta kulttuuritapahtumiin osallistumiseen liittyen. Kielijakoon perustuva kulttuuritarjonta eriarvoistaa kieliryhmien oppilaat vähemmistökielisen kulttuuritarjonnan vähäisyyden vuoksi.

Opettajien mukaan saamelainen kulttuuri ei näy koulussa nelikielisiä kylttejä ja muutamia saamelaisesineitä sisältäviä vitriinejä lukuun ottamatta. Kulttuurin tuominen koulukontekstiin on usein keinotekoisista, ilmentyen lähinnä vain koulussa järjestettävissä saamelaisten juhlissa ja tapahtumissa. Kouluympäristössä saamelaisuus tulee esille vain vähässä määrin ja usein keinotekoisesti.

6.4. Yhteenveto

Tämän tutkielman perusteella inarinsaamenkielinen opetus on henkisesti vahvan, positiivisen asenteen omaavan ja avoimesti suhtautuvan kieliyhteisön opettajajäsenten positiivisessa ilmapiirissä ja elvytettävällä kielellä antamaa kielikylypyaspektin omaavaa äidinkielenomaista ja sitoutunutta opetusta, joka kuormittaa opetustyötä kielen ja kulttuurin osalta.

Inarinsaamenkielisessä opetuksessa olevien opettajien voidaan sanoa olevan sitoutuneita ja orientoituneita työhönsä sekä suhtautuvan realistisesti mahdollisuuksiinsa kielen siirtäjinä. Kielen hallitseminen ja saamenkielisen oppimateriaalien tekeminen kuormittavat opettajan työtä. Oppilaiden kielitaito ei ole äidinkielen tasolla, ja kielitaidon kehittymisen tukemiseksi tarvitaan erityisosaamista. Saamenkielisessä opetuksessa käsitteet tulee opettaa tulevaisuuden opiskelujia varten myös suomeksi, mikä aiheuttaa ylimääräistä kuormitusta opetukseen. Oppilaiden saamen kielen käyttöön motivoiminen on haasteellista oppilaiden sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden sekä opettajien käyttämien motivointikeinojen vähyydestä johtuen. Oppilaiden kielenhuolto vaatii kielitaidon analysointia, opettajien kielitietoisuutta ja yhteneväisiä kielenhuollon menetelmiä.

Inarinsaamelaisen kulttuurin käsitteen määrittelemättömyys ja vanhassa kulttuurissa pidättyminen haastavat opetusta. Luokanopettajalla on aineenopettajaa suurempi vastuu kulttuuriopetuksesta. Opettajan omasta kulttuuritaustasta huolimatta kulttuurin esiintuominen vaatii opettajalta luovuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja näkemystä siitä, missä kohdin kulttuurin tuominen opetukseen on luontevaa. Saamenkielisen opetuksen oppilaiden tulee tuntea kaikkien Suomen saamelaisryhmien kulttuuria. Kulttuuriyhteistyötä koulun ulkopuolelle tulee tukea ja kulttuurikäynneissä pitää olla opetussuunnitelmaan kuuluvaa sisältöä. Kulttuuriopetuksen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on tärkeää kulttuurisen tasa-arvon toteutumiseksi oppilaiden välillä, taloudellisen tuen saamiseksi kulttuuriopetuksen järjestämistä varten ja täydennyskoulutusmahdollisuuksien parantamiseksi. Kulttuuritapahtumiin tulisi olla mahdollisuus osallistua kielitaustasta riippumatta. Kielijakoon perustuva kulttuuritarjonta eriarvoistaa kieliryhmien oppilaat vähemmistökielisen kulttuuritarjonnan vähäisyyden vuoksi. Kouluympäristössä saamelaisuus tulee esille vain vähässä määrin ja usein keinotekoisesti.

7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Yleisenä päämääränä tieteellä on kartuttaa todellisuutta koskevaa tietoa. Totuudenkaltainen lähestyminen riittää tavoitteeksi tieteellisessä tutkimuksessa, sillä lopullista totuutta tutkitavasta aiheesta on lähes mahdoton saavuttaa. Pyrkimyksenä tieteen tekemisessä on objektiivinen totuus eli tutkimustulosten tulee olla samat tutkijasta riippumatta. Yhtenä tutkimuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on tuoda sellaisten ryhmien ääni kuuluville, joita yleensä ei julkisuudessa kuulla. (Uusitalo, 1995, s. 24-25.)

Tekemäni tutkielma tuo inarinsaamenkielisen opetuksen opettajien äänen kuuluville ensimmäistä kertaa. Olen liittänyt tutkielmaani mukaan haastattelujen aikana esittämäni kysymykset, joiden pohjalta saamani tulokset olisi voinut saada toinenkin tutkija, jonka kokemusmaailma on yhtenevä haastateltavien kanssa. Oma kokemukseni opetustyöstä inarinsaamenkielisessä opetuksessa, jonka tutkijaprofiilissani kirjoitin auki, on vaikuttanut tutkielmaani erityisesti haastattelukysymysten muodossa, sillä avoimen teemahaastattelun luonteen mukaisesti olen voinut esittää haastateltavilleni kysymyksiä, jotka valottavat käsiteltävää asiaa syvällisemmin. Näen oman subjektiivisen kokemukseni tutkittavaan aiheeseen olleen eduksi tutkielmalleni. Objektiivinen totuus tämän aiheen ympärillä on muuttuva sen mukaan, miten inarinsaamenkielinen opetus kehittyy vuosien myötä. Tänäpäivä saatuja tutkimustuloksia ei toivottavasti ole enää mahdollista saada vuosien päästä. Huomionarvoinen asia kuitenkin on, että vaikka aineiston keräämisestä on kulunut jo kolme vuotta, ovat tutkimustulokseni ikävä kyllä edelleen relevantteja. Opetus muuttuu hitaasti.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 138) toteavat, että tutkijan on annettava tutkimuksen lukijoille uskottava selitys aineiston kokoamisesta. Olen pyrkinyt laajasti ja kaunistelematta kertomaan oman tieni tutkielman teon tiimellyksessä. Laajan aiheen rajaamiseen liittyvät harhapolut olen niin ikään kirjoittanut auki ja kertonut, kuinka lopulta päädyin rajaamaan tutkielman aiheeni koskemaan vain kieltä ja kulttuuria opetuksessa. Olen pyrkinyt uskottavuuteen myös esimerkein aineiston eri analyysivaiheista ja tietoisesti jättänyt haastatteluaineiston analyysiin huomattavan paljon haastateltavieni puheista suoria lainauksia. Suorilla lainauksilla olen uskottavuuden lisäksi pyrkinyt luomaan tutkielmaani kiinnostavuutta.

Virtanen (2006) on listannut fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä seuraavasti: tutkimusprosessin johdonmukaisuus, kuvailu ja perustelu, aineistolähtöisyys ja kontekstisidonnaisuus, tiedon laadukkuus ja yleistettävyyys, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö systemaattisuuden lisääjänä, tutkijan subjektiivinen kuvaus sekä tutkijan vastuullisuuden arviointi. Tutkijan subjektiivisella kuvauksella Virtanen tarkoittaa sitä, miten tutkija on analysoinut, reflektoinut ja raportoinut aihetta tutkimuksen eri vaiheissa. (Virtanen 2006, s. 202-203.) Olen selittänyt tutkielmani etenemistä johdonmukaisesti lähtien tutkielmaa varten relevanttien pohjatietojen eli viitekehyksen avaamisella edeten käyttämäni tutkimusmenetelmien esiintuomisen kautta aineistoni analysointiin. Lopuksi olen esittänyt aineistostani nousseet tutkimustulokset ja niistä kokoamani yhteenvedon. Perusteluja valintoihini olen esittänyt erityisesti tutkimusmenetelmiin liittyen. Tutkielmani on vahvasti aineistolähtöinen ja sidoksissa tutkittavaan kontekstiin. Tiedon laadukkuutta käsitelen tarkemmin pohdintakappaleessa, jossa esittelen syyt tutkielman tärkeyteen ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tutkielmani yleistettävyyttä käsittelemme aiemmin tässä kappaleessa. Käyttämäni metodit ovat hyvin yhdistettävissä toisiinsa ja niiden avulla olen päässyt niihin tuloksiin, jotka alussa tutkimukselleni asetin tutkimuskysymysten muodossa. Tutkimuskysymykseni olivat: mitä inarinsaamenkielinen opetus on? Miten kieli näkyy opetuksessa? Miten kulttuuri näkyy opetuksessa? Tutkijayhteistyö on jäänyt tämän tutkielman teon osalta vähäiseksi ollessani jo työelämässä tutkielmani valmistumisen aikaan. Tutkijan subjektiivisuuden kuvauksen ja vastuullisuuden arvioinnin jätän tämän tutkielman arvioijille.

Tutkielmani antaa laajan kuvan inarinsaamenkielisen opetuksen tilasta opettajien näkökulmasta. Puutteena tälle tutkielmalle on kuitenkin se, että haastattelemistani opettajista kukaan ei ole erikoistunut tai opettanut esi- ja alkuopetuksessa. Näin ollen opetuksen alkuvuosien kuvaus jää tutkielmastani omana lukunaan pois. Haasteet esi- ja alkuopetuksessa ovat samoja, joita tutkielmani tuloksiksi sain, mutta joitain tärkeitä asioita jäi selkeästi puuttumaan. Kirjoitan näistä tutkielmani pohdintaluvussa.

8. POHDINTA

Pohdinnassani nostan esille joitain tutkimustuloksia, jotka omasta pitkäaikaisesta kokemuksestani inarinsaamenkielisessä opetuksessa koen erityisen tärkeiksi asioiksi käsitellä ja nostaa tarkasteluun. Lisäksi kirjoitan esi- ja alkuopetuksen tilanteesta niiltä osin kuin tämän tutkielman henkeen sopii ja näen tärkeäksi tuoda julki.

Kieli ja kulttuuri saamenkielisessä opetuksessa muodostavat tärkeän symbioosin. Kieli sisältää kulttuuria ja kulttuuri tarvitsee kieltä toteutuakseen. Tutkielmani viitekehyksessä inarinsaamen natiivipuhuja ja kieliaktiivi Matti Morottaja painottaa kielen ja kulttuurin yhteyttä. Samaa painottavat haastattelemani opettajat. Opettajien puheenvuoroissa kuitenkin käy ilmi, että inarinsaamelaisesta taustasta on etua opettajan työssä, mutta se ei ole välttämätön. Inarinsaamenkielisen yhteisön päätös ottaa vastaan kaikki kieltä oppimaan haluavat puoltaa tätä näkemystä. Kieli on asetettu kulttuurin edelle, mikä kielen pelastamisen näkökulmasta on ollut relevantti valinta. Kulttuuria ei kuitenkaan ole unohdettu tai ohitettu, sillä täydennyskoulutus huomioi kulttuurin antamalla opiskelijoille osana kielipintoja myös kulttuuriopetusta. Taustalla on kuitenkin väliä. Sellaista, mitä on verenperintönä saanut ja mihin on kasvanut, ei voi välittää toiselle sellaisenaan. Jotain jää aina puuttumaan. Tämä puuttuminen nousi tutkielmassani esille puhuttaessa yleissaamelaisuudesta. Kun ei ole spesifiä tietoa ja taitoa, lähdetään helposti yleiseen ja näkyvään. Vaikka kulttuurituntemus on tärkeää yli oman saamelaisidentiteetin, on tärkeää myös tuntea rajat. Tietää, mikä on hyväksyttävää ja sopivaa, ja ymmärtää, minkälaisiin muutoksiin saamelaisyhteisö on valmis. Olen vahvasti samaa mieltä erään haastateltavani kanssa siitä, että opetuksessa on oltava mukana myös inarinsaamelaistaustaisia opettajia. Jos saamelaisia opettajia ei ole, katoaa koulun kulttuuriopetuksesta ydin. Saamenkielisen opetuksen opettajakunnan suomalaistuminen on erityisesti inarinsaamenkielisen opetuksen haaste. Saamelaistaustattomille opettajille erityisesti pitää antaa tarvittava tuki, jotta inarinsaamelaisen kulttuurin tuntemus välittyy oppilaalle korrektilla tavalla. Tulevaisuus näyttää, kuinka inarinsaamenkielinen opetus pystyy vastaamaan kulttuuriseen haasteeseen.

Syksyllä 2016 voimaan astuneen Inarin kunnan Saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelmassa, kappaleessa Kulttuurinen moninaisuus rikkautena, sanotaan:

”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.” (Inarin kunnan... s. 11.)

Opetussuunnitelma painottaa oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemista, aktiiviseksi toimijaksi omassa kulttuurissa kasvamista sekä muiden kulttuuriryhmien kiinnostuksen vahvistamista. Näitä arvoja myös haastattelemani opettajat painottivat. Kulttuurisensitiivisyys ja muiden kulttuurien arvostaminen kasvaa tiedosta ja ymmärryksestä. Koulun tulisi tukea kulttuurista kasvamista moninaisin toimin lähtien kouluympäristöstä ja yhteistyöstä koulussa eri kulttuuriryhmien kesken. Tästä tutkielmastani pois rajaamastani yhteistyöteemasta käy hyvin ilmi, että saamelaisryhmien välistä yhteistyötä koulussa on vähän. Giellagas-instituutin tutkija Minna Rasmus on laatinut selvityksen saamen kielten ja saamelaisen kulttuurin koulutustarpeista Suomessa. Hänen selvityksessään käy ilmi, että Suomen saamelaisten keskuudessa on sisäinen arvojärjestys, jossa pohjoissaamelaiset ovat hierarkiassa ylimpänä (Rasmus, 2010, s. 54-55). Tällaisen arvojärjestyksen purkaminen on osaltaan myös koulun tehtävä pyrkimällä omalla toiminnallaan kasvattamaan oppilaat suvaitsevaisiksi ja tasa-arvoisiksi suhteessa toisiinsa.

Opetuksen kuormittavuus tuli tutkielmassani esille sekä kielen ja kulttuurin, mutta myös tutkielmani ulkopuolelle jättämieni teemojen kohdalla. Opetuskielen hallitseminen ja odotukset opettajan kielitaidon suhteen, kulttuurin tuominen opetukseen tuntikehyksen raamiin puitteissa, oppimateriaalin tekeminen ja muut työtä haastavat tekijät vaikuttavat työnkuvaan kuormittavasti ja opettajien jaksamiseen. Rauna Rahko-Ravanti kirjoittaa väitöskirjassaan Saamelaisopetus Suomessa, tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluista (2016) useista samoista haasteista, joita tutkielmani tuloksiksi sain. Rahko-Ravantin väitöstutkimuksessa tehtävänä oli tutkia muun muassa sitä, millaisena saamelaisopetus näyttäytyy saamelaisopettajien näkemysten mukaan. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitävät suurimpina haasteina oppilaiden vaihtelevaa kielitaustaa, vanhempien vaihtelevaa tukea ja sen puutetta sekä sitä, että saamen kieli näyttäisi useimmiten olevan vain luokkahuoneessa käytetty kieli. Rahko-Ravanti toteaa tutkimuksessaan opetussuunni-

telman, oppimateriaalien, yhdysluokkien ja koulun arkisten järjestysten hallitsevan opettajien arkea, eikä sisällölliselle kehittämiselle jää aikaa. Saamelaisopettajien päivittäisen työn haasteena tutkimuksen mukaan näyttäisivät olevan koulun tuntijärjestelyjen struktuurit, opetussuunnitelmapainotteisuus sekä oppimateriaalien ja taloudellisten resurssien puute. Opettajien täytyy opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi huolehtia kielen ja kulttuurin elvyttämisestä, mikä asettaa opettajille ylimääräisiä vaatimuksia. (Rahko-Ravantti, 2016, s. 110-113.) Näihin samoihin asioihin myös omassa tutkielmassani haastattelemani opettajat osoittivat. Tärkeää olisi selvittää, miten opettajien työn kuormittavuutta voidaan keventää. Oma näkemykseni on, että saamenkielisen opetuksen opettajat tarvitsevat tuekseen opetuksen järjestäjän, joka ymmärtää saamelaisen kontekstin ja saamenkielisen opetuksen tarpeet. Pedagogin, joka koordinoi saamenkielistä opetusta ja pyrkii tukemaan opetuksen kulttuurillista puolta järjestämällä opetussuunnitelman sisältöjä tukevaa kulttuuritarjontaa sekä suunnittelemaan ja mallintamaan opetusta siten, että kieli, kulttuuri ja opetussuunnitelma toimisivat jouhevasti toisiaan tukien. Opettajien kielelliseen tukemiseen tulisi myös saada apua. Kollegat koulussa toki auttavat ja korjaavat toistensa kieltä, mutta kielenhuoltotyö ei ole kollegan tehtävä. Kun opettajat ovat suurella sydämellä ja yltiöpositiivisella hengellä mukana kielen elvytyksessä, tulee helposti otettua hoitaakseen niitäkin tehtäviä, jotka eivät työnkuvaan kuulu.

Oppilaiden kielitaidon analysointia, opettajien kielitietoisuutta ja yhteneväisiä kielenhuollon menetelmiä tulisi olla oppilaiden kielenhuollon edesauttamiseksi ja opettajan työn kuormittavuuden vähentämiseksi. Opettajien tietoisuus kielitaidon kehittymisestä ja ikätason mukaisesta osaamisesta saamenkielisessä opetuksessa tulisi tutkia ja todentaa työkaluksi opettajille kielen elvyttämisen tehtävässä. Yhteneväisiä kielenhuollon menetelmiä niin ikään tulisi kehittää, jotta oppilaat kokisivat kielenhuollon tärkeänä ja luonnollisena osana saamen kielellä opiskelua. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tilaamasta tutkimuksesta, Saamen kielten opetus ja osaaminen, saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7. – 9. vuosiluokilla 2015, kertoo tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kielitaidosta ja asenteista kieltä kohtaan. Saamen kielten oppimistuloksia arvioitiin ensimmäistä kertaa ja arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteet on saavutettu saame äidinkielenä ja saame A-kielenä–oppimäärissä. Inarinsaamenkielisiä oppilaita tutkimukseen osallistui neljä, jotka kaikki opiskelivat 7. luokalla. Tutkimuksen tuloksena inarinsaamenkieliset oppilaat osasivat parhaiten puhumisen tehtävät, joissa kaikki osallistujat saavuttivat keskimääräistä

paremman tuloksen. Sen sijaan tekstin ymmärtäminen oli vaikein sisältöalue, jossa yksi oppilas ei saanut yhtään pistettä, parhaan saadessa 75 % oikein tehtävistä. Kukaan oppilaisista ei saavuttanut edes puolia enimmäispistemäärästä kielentuntemuksesta. Asenteisiin liittyen inarinsaamenkieliset oppilaat kokivat saame äidinkielenä –oppiaineesta pitämisen ja hyödyllisyyden negatiivisemmaksi pohjoissaamenkielisiin nähden. Käsitys omasta saamen kielen osaamisesta niin ikään oli heikompa. Tutkimuksesta kuitenkin selviää, että oppilaat ovat opiskelleet kielentuntemuksen sisältöjä oppitunneilla joskus tai usein. (Huhtanen & Puukko, 2016, s. 27, 87, 93 ja 114.) Tutkimuksen tulostaen ja oman tutkielmani kielenhuoltoon liittyvien tulosten pohjalta olisi erityisen tärkeää panostaa kielenhuoltoon opetuksessa.

Inarinsaamenkielistä esi- ja alkuopetusta toteutetaan Inarin koulussa kuten muitakin saamenkielisen opetuksen luokkia eli koululuokassa Inarin kunnan saamenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Esi- ja alkuopetuksen haasteet liittyvät erityisesti oppilaiden heterogeeniseen kielitaustaan ja opetuksen pedagogisiin haasteisiin. Pitkään esi- ja alkuopetuksessa toimiessani olen tullut siihen tulokseen, että opetuksen järjestäminen siten, että esioppilaat ovat omana ryhmänään alkuopetuksesta erillään, on edellytys hyvän opetuksen antamiseen ja saamiseen. Alkuopetuksen oppilaat tarvitsevat rauhan harjoitella alkuopetuksen tärkeitä taitoja lukemisessa, kirjoittamisessa ja matemaattisen ajattelun kehittämässä. Esioppilaat puolestaan tarvitsevat aikaa sopeutua kouluympäristöön ja uusiin toimintatapoihin. Lisäksi he tarvitsevat kielellistä tukea, jotta kielipesässä omaksuttu kielitaito kehittyisi sanastoltaan ja käyttöasteeltaan vastaamaan alkuopetuksen tarpeita. Näkisin esiopetuksen parhaimmillaan olevan kieliportti kouluun. Inarin koulussa on viime vuodesta lähtien toteutettu esiopetusta omana ryhmänään. Kehitys on hyvä ja se pitäisi voida turvata myös tulevaisuuteen. Kuten Rahko-Ravantikin väitöstutkimuksessaan toteaa, ei opetuksen sisällölliselle kehittämiselle jää opettajilla aikaa. Omassa opetuksessani olen tuskastunut siihen, että vaikka selkeästi näen, että vaihtoehtopedagogiikoista olisi suuri hyöty opetuksessani, ei ole aikaa niihin perehtyä tai koulutusta saatavilla. Erityisesti koen lukemaan opettamisen uudistamiskokeilun tärkeäksi. Lukemaan puheen perusteella –metodin näen kokeilemisen arvoiseksi perustuen niihin tosiasioihin, että oppilaiden tulee kuulla saamen kieltä enemmän, saamen kielen äänne-kirjain –vastaavuus ei ole yhtä pitävä kuin suomen kielessä ja opetus tarvitsee enemmän toiminnallisuutta keskustelun ja vuorovaikutuksen lisäämiseksi opetukseen. Lisäksi näen tärkeäksi järjestää mahdollisuus yhteisopettajuuteen niin oman kieliryhmän esi- ja alkuopettajien kesken, mutta myös toisten saamen kielten

saman luokkatason kesken. Omassa opetuksessani olemme pohjoissaamenkielisen opettajan kanssa toteuttaneet joinain vuosina käsityötä yhteisopettajuutta hyödyntäen. Molemmat olemme olleet samalla tunnilla ja puhuneet omaa kieltämme. Näin oppilaat ovat oppineet kuulemaan ja kuuntelemaan toistakin saamen kieltä ja kynnys keskustella omalla kielellä eri saamen kieltä osaavan henkilön kanssa on madaltunut ja ymmärrys ja tasa-arvoinen ajatus toista kieltä kohtaan kasvanut. Kielisensitiivisyyskasvatusta parhaimmillaan.

Inarinsaamenkielisen perusopetuksen tulevaisuuden näkymät ovat tällä hetkellä hyvät. Inarin koulussa on mahdollisuus opiskella inarinsaameksi esiluokasta yhdeksänteen viiden inarinsaamea osaavan opettajan opetuksessa. Ivalon ala-asteelle haetaan ensi syksystä alkaen inarinsaamenkielistä luokanopettajaa. Oppilas- ja opettajamäärät ovat kasvussa. Positiivinen kehitys auttaa jaksamaan, muttei poista haasteita, joita tässä tutkielmassa olen tutkimustuloksina saanut.

Tutkielmani yhtenä tarkoituksena oli laajentaa ja tarkentaa sitä näkemystä, joka inarinsaamenkielisestä opetuksesta yleisesti on. Saamenkielisessä opetuksessa oleville opettajille suurin osa tutkielmani tuloksista on tuttuja, mutta toivon, että myös jotakin uutta tai ainakin uutta näkökulmaa voin tutkielmani kautta antaa. Oleellisinta erityisesti elvytettävän vähemmistökielen opetuksessa on muistaa panostaa yhteistyöhön.

”Mie en ossaa kaikkea, sie et ossaa kaikkea, mutta yhdessä olemme viisaampia ja yhdessä järjestetään paljon enemmän kuin kukaan yksin.”

LÄHTEET

- Aikio-Puoskari, U. (2001) Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. *Juridica Lapponica* 25. Lapin yliopisto/ Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti. Rovaniemi.
- Algâttensopâmuš. Anarâškielâ servi [online viitattu 30.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.anaraskielaservi.net/>>.
- Anarâškielâ servi. Nettisaje – Wiki anarâškielâst já kultturist [online viitattu 10.5.2016]. Saatavilla: <URL:<http://www.nettisaje.wikidot.com/anaraskiela-servi>>.
- Čyeti čalled. Nettisaje – Wiki anarâškielâst já kultturist [online viitattu 10.5.2016]. <URL:<http://www.nettisaje.wikidot.com/cyeti-caelled>>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. (2010). Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University press. Helsinki.
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (2016). Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7. – 9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Suomen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Hänninen, V. (2008). Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa Pietilä, A-M. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) Etiikkaa monitieteisesti. Pohdintaa ja ky-

symyksiä. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 45. Kuopion yliopisto. Kuopio.

Inarinsaamen kieli ja kulttuuri. Saamelaisalueen koulutuskeskus [online viitattu 13.5.2016]. Saatavilla: <http://www.sogsakk.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=118&lang=fi>.

Inarinsaamen linja. Giellagas-instituutti [on line viitattu 13.5.2016]. Saatavilla: <http://www.oulu.fi/giellagasinstituutti/inarinsaamen_linja>.

Inarinsaamenkieliset oppimateriaalit. [on line viitattu 13.5.2016]. Saatavilla: <http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=158&Itemid=61&lang=finnish>.

Karlsson, F. (2011). Yleinen kielitiede. Caudeamus Helsinki University Press. Tallinna.

Keskitalo, P., Lehtola V-P. & Paksuniemi, M. (2014). Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan. Teoksessa Keskitalo, P. ym. (toim.) Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa. Siirtolaisinstituutti. Turku.

Kielenhuolto kielitoimistossa. [online viitattu 12.3.2017]. Saatavilla: <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielenhuolto_kielitoimistossa/mita_kielenhuolto_on>.

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä.

Laine, T. (2001). Miten tutkimusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Lassila, J. (2001). Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulu, osa I. Oulun yliopisto. Oulu. Haettu osoitteesta: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514264541/isbn9514264541.pdf>
- Lauri Itkonen. [online viitattu 23.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL:<http://www.samimuseum.fi/anaras/tutkimus/litkonen.Html>>.
- Lehtola, V-P. (1997). Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide. Jyväskylä. Kustannus-Puntsi.
- Lehtovaara, M. (1995). Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Mattus, I. Kalastus. [online viitattu 30.8.2014]. Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.samimuseum.fi/anaras/elinkeinot/kalastus.html>>.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (2. korjattu ja täydennetty painos.) (s. 46 – 69.) Ps-kustannus. Jyväskylä.
- Morottaja, M. (1997). Love-ihásáš servi. Anarâš 10.ihekerdi, njuhčâmáánu, 2.
- Morottaja, M. (2002). Sämikielâ laahâ. Anarâš 15.ihekerdi, kesimáánu, 2.
- Morottaja, M. (2006a). Kieli. Saamelaismuseum Siida [online viitattu 23.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.samimuseum.fi/anaras/kieli/kieli.html>>.

- Morottaja, M. (2006b). Inarinsaamelaiset. Saamelaismuseo Siida [online viitattu 20.6.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL:<http://www.samimuseum.fi/anaras/yleistietoa/yleistietoa.html>>.
- Morottaja, M. (2006c). Kirjoitustavat. Saamelaismuseo Siida [online viitattu 23.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.samimuseum.fi/anaras/kieli/ortografiat.html>>.
- Morottaja, U. (1959). Tuššá-uv anarâškielâ? Sabmelaš 6-7, 145 - 146. Artikkeleihin viitannut Olthuis, M-L. (2000). Inarinsaamen kielen vuosisadat. Virittäjä, 4, 571.
- Olthuis, M-L. (2000). Inarinsaamen kielen vuosisadat. Virittäjä, 4, 568-575.
- Olthuis, M-L. (2003). Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä inarinsaame. Virittäjä, 4, 568-579. Saatavana html-muodossa: <URL: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2003_568.pdf>.
- Pasanen, A. (2008). Revitalisaatio. Kainun instituutti. [online viitattu 30.8.2014] Saatavilla html-muodossa: <URL:<http://www.kvenskinstitutt.no/sprak/revitalisering/finsk?page=0,0>>.
- Pasanen, A. (2004). Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyyteen. Teoksessa Latomaa, S. (toim.), Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002, 117-123. Tampere. Tampere university press. Saatavilla pdf-muodossa: <URL: <http://tampub.uta.fi/>>.
- Pasanen, A. (2003). Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoiminta. Pro Gradu -tutkielma. Suomalais-ugrilainen laitos. Helsingin yliopisto. Saatavilla pdf-muodossa: <URL: http://www.helsinki.fi/hum/sugl/oppimat/AnnikaPasanen_gradu.pdf>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (2004). Opetushallitus. Helsinki.

- Rahko- Ravanti, R. (2016). Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. Acta Universitatis Lapponiensis 332. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Rasmus, M. (2010). Saamen kielten ja saamelaisen kulttuurin koulutustarpeet Suomessa. Publications of the Giellagas institute 13. Oulun yliopistopaino. Oulu.
- Saamelaiskäräjät - Saamelaisten edustuksellinen itsehallintoelin. [online viitattu 20.6.2011] Päivitetty 28.4.2008 . Saatavilla html- ja pdf-muodossa:
<URL:http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=78&Itemid=196&lang=finnish>.
- Saamen kielet. Okhtavuolta nettilehti saamelaisista ja saamelaiskulttuurista. [online] Inari: Saamelaiskäräjät. Päivitetty 16.03.2010 [viitattu 20.6.2011]. Saatavilla html- muodossa: <URL: http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=252>.
- Saamen kielilaki 15.12.2003/1086. [online] [viitattu 10.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086>>.
- Saamen kielten lautakunta. [on line viitattu 19.8 2014]. Saatavilla:
<https://www.kotus.fi/kielitieto/kielipolitiikka/kotimaisten_kielten_keskuksen_kielilautakunnat/saamen_kielten_lautakunta>.
- Sarivaara, E., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Miten elvyttää saamen kieli – aikuisten-kielenelvyttäjien kokemukset. Teoksessa Sarivaara, E., Määttä, K. & Uusiautti, S. (toim.) Kuka on saamelainen ja mitä on saamelaisuus – identiteetin juurilla. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Seurujärvi-Kari, I. (2012). Ale jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielten merkitys saamelaisten identiteetille. Helsingin yliopisto. Tallinna.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Turunen, K. (1995). Tieto ja tiede. Atena kustannus oy. Jyväskylä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [online viitattu 19.8.2014]. Saatavilla: <URL:[http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss % C 3 %A4/periaatteet#3](http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/periaatteet#3)>.

Uusitalo, H. (1995). Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan (2.painos). WSOY. Juva.

Valtioneuvoston asetus 1769/2009 [online]. Valtioneuvoston asetus saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista [viitattu 30.8.2011]. Saatavilla html-muodossa: <URL:<http://www.finlex.fi/laki/alkup/2009/20091769>>.

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummeruskirjapaino Oy. Jyväskylä.

Painamattomat lähteet

Inarin kunnan sivistystoimi. Saamenkielisen opetuksen toteutuminen lukuvuosina 2000-2010 ja 2010-2016.

Saamelainen opetussuunnitelma. Perusopetuksen vuosiluokat 1-9, saamenkielinen opetus. Sivistyslautakunta 10.12.2008. Inarin kunta.

LIITE 1.

Haastatteluissa esittämäni kysymykset apukysymyksineen liittyen inarinsaamenkieliseen opetukseen sekä kieleen ja kulttuuriin opetuksessa

Mitä inarinsaamenkielinen opetus on?

Miten määrittäisit inarinsaamenkielisen opetuksen?

Minkälaista inarinsaamenkielinen opetus on?

Onko opetus äidinkielistä opetusta?

Onko opetus kielikylpyopetusta?

Miten kieli näkyy opetuksessa?

Mikä osuus kielellä on opetuksessa?

Kuinka paljon kieli vaatii opetukselta?

Pitääkö kielen opetukseen panostaa?

Mikä kielellinen taito tulisi saavuttaa: puhuminen, lukeminen vai kuunteleminen ja ymmärtäminen?

Mitkä ovat opetuksen kielelliset haasteet?

Kuinka paljon saamen kieli näkyy koulussa?

Kuinka paljon aineenopetuksessa huomio on kielessä tai kielen oikeaoppisuudessa?

Miten kielen revitalisaatio näkyy opetuksessa?

Miten revitalisaatio vaikuttaa opetukseen ja miten tulee huomioida?

Miten elvytettävää kieltä tulee huomioida opetuksessa?

Miten kulttuuri näkyy opetuksessa?

Mitä on inarinsaamelainen kulttuuri?

Missä määrin kulttuuria on opetuksessa?

Onko saamelaisuus merkittävä tekijä opetuksessa?

Missä määrin kulttuuriopetus kuuluu kouluun?

Kuinka paljon koulu tukee kulttuurioppimista?

Syökö kielen opetus kulttuuriopetuksesta?

kulttuuriasiat olla opetussuunnitelmassa?

Voisiko koulussa olla joustavampaa kulttuurin suhteen?

Kieli, kulttuuri ja oppisisällöt. Riittääkö tuntimäärien puitteissa aika kaikkeen?

Kummasta nipistäisit, kielestä vai kulttuurista?

Pitääkö erotella inarinsaamelainen ja pohjoissaamelainen kulttuuri?

Mahdollistaako opetussuunnitelma järjestämään opetuksen kielelle ja kulttuurille toimivaksi ja hyväksi?

Onko kulttuurin tuominen opetukseen pedagoginen asia vai opetussuunnitelma-asia?