

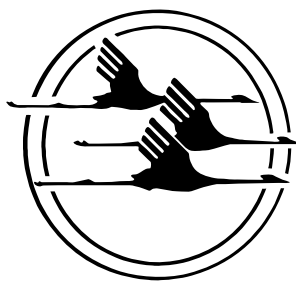
Pigga Keskitalo,
Veli-Pekka Lehtola
ja Merja Paksuniemi
(toim.)

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa



Piigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola ja Merja Paksuniemi (toim.)

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa



Siirtolaisuusinstituutti
Turku

Copyright © Siirtolaisuusinstituutti ja kirjoittajat

Julkaisija:

Siirtolaisuusinstituutti

Eerikinkatu 34, 20100 Turku

<http://www.siirtolaisuusinstituutti.fi>

Kansi: Kirsi Sainio

Kannen kuva: Koulunpäättäjäiset Outakoskella 1950-luvun alussa. Magga Tapiola (Gáva-Mággá) oli koululla töissä (seisoo tikapuiden edessä). Saamelaismuseo Siida / Máret Nummelan kokoelma (saamva 082_024).

ISBN 978-952-5889-76-5 (painettu)

ISBN 978-952-5889-77-2 (verkkoversio/PDF)

ISSN 0356-9659

Kirjapaino:

Painosalama Oy, Turku 2014

SISÄLLYS

Kuvaluettelo	6
Alkusanat	8
<i>Svein Lund</i>	
Yksi kansa neljän koulujärjestelmän alaisuudessa	10
<i>Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola & Merja Paksuniemi</i>	
Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan..	13

I SAAMELAISTEN KOULUHISTORIAN JUURET

<i>Ritva Kylli</i>	
Pois pakanallisesta pimeydestä.....	30
<i>Veli-Pekka Lehtola</i>	
Katekeettakouluista kansakouluihin – saamelaisten kouluhistoriaa 1900-luvun alkupuoliskolla.....	44
<i>Jukka Nyysönen</i>	
Saamelaisten kouluolot 1900-luvulla.....	63
<i>Sophie Alix Capdeville</i>	
Saamenkielisen kirjakulttuurin synty Suomessa.....	87
<i>Ritva Kylli</i>	
Utsjoen kristillinen kansanopetus Laiti-suvun edustajien kautta kuvattuna	104
<i>Outi Oinas</i>	
Saamelaisten kouluhistorian tarkastelua 1910-luvun Enontekiön Lapissa piispan ja papin teksteissä	121
<i>Juha Pentikäinen & Risto Pulkkinen</i>	
Lars Levi Laestadiuksen vaiettu saamelaisuus	146

II SAAMELAISOPETUS OSANA SUOMALAISTA KOULULAITOSTA

<i>Jukka Nyysönen</i>	
Suomalainen koululaitos ja saamelaiskysymys	154

Laila Nikunlassi

Utsjoen kirkonkylän kansakoulu vuosina 1929–1939..... 175

Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo

Sodankylän koululaitoksen historiaa..... 182

Paavo Kurkela

Kansanopetus Enontekiöllä..... 184

Irene Salonen

Peltovuoman koulun historiaa..... 191

Timo Tuominen

Kilpisjärven koulu – Yliperän pikkukoulun arktinen olemus..... 194

Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo

Opettajankoulutus Lapin opettajaseminaareissa 198

Merja Paksuniemi & Kaarina Määttä

Pohjois-Suomen ensimmäinen opettajaseminaari 200

III SAAMELAINEN KOULUHISTORIA UUEMMASSA AJASSA

Ulla Aikio-Puoskari

Saamelaisopetus peruskoulusäädöksissä – palapelin rakentamista kansallisen koulutuspolitiikan marginaalissa 214

Juhani Lassila

Katsaus saamenkielisen ja saamen kielen opetukseen peruskouluissa ja lukioissa saamelaisten kotiseutualueella lukuvuosina 1972–1996..... 241

Minna Rasmus

Pakko lähteä, pakko pärjätä 251

Raija Erkkilä & Eila Estola

Pitkä koulumatka – saamelaislapsen muistoja kansakoulun aloittamisesta 1960-luvulla 263

Satu Moshnikoff

Koltansaamen kirjakielen kehitys ja kouluopetus 270

<i>Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo</i> Jaakko Gauriloff ja koltansaame	274
<i>Outi Korpilähde</i> Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen vaiheet Suomessa	276
<i>Annika Pasanen</i> ”Kuolee se kumminkin!” Miksi inarinsaamen kieli ei sittenkään kuollut?	288
<i>Irja Seurujärvi-Kari</i> Saamentutkimus, saamen kielen ja kulttuurin opetus Helsingin yliopistossa	308
<i>Leif Rantala</i> Saamen kielen opetus Lapin yliopistossa lukuvuosina 1983–2010	313
<i>Veli-Pekka Lehtola</i> Saamen kielen lehtoraatista Giellagas-instituutiksi	315
<i>Vesa Puuronen</i> Saamelaiset, koulu ja rasismi	320

LOPUKSI

<i>Janne Saarikivi</i> Vähemmistökielten suojelu ja vähemmistökielinen koulutus saamelaiskontekstissa	340
<i>Otso Kortekangas</i> Uusia suuntia, vanhoja rajoja – saamelaisten kouluhistorian moniääninen tulevaisuus	351
<i>Toimittanut Ulla Aikio-Puoskari</i> Tilastoliite 1	358
1. <i>Oppilaslukuja 1980-luvulta</i>	358
2. <i>Oppilaslukuja 1990- ja 2000-luvuilta</i>	360
3. <i>Oppilaslukuja 2000-luvulta</i>	362
Kirjoittajaluettelo	364

Kuvaluettelo

- Veli-Pekka Lehtolan artikkeli *Katekeettakouluista kansakouluihin – saamelaiden kouluhistoriaa 1900-luvun alkupuoliskolla:*
- Kuva 1. Kaarle Edvard (Eeti) Kumpulainen matkalla Yliperälle – hän toimi katekeettana Enontekiöllä vuosina 1897–1940 (Peltovuoman koulun arkisto).....47
- Sophie Alix Capdevillen artikkeli *Saamenkielisen kirjakulttuurin synty Suomessa:*
- Kuva 1. Anders Andelinin ja Aslak Laitin saamentama *Evangeliumin postilla*, jonka nimiösivulla ilmoitetaan myös saamelainen kielimes-tari – niin ei muissa teoksissa tehty (Sophie Alix Capdevillen arkisto)....93
- Outi Oinaan artikkeli *Saamelaisten kouluhistorian tarkastelua 1910-luvun Enontekiön Lapissa piispan ja papin teksteissä:*
- Kuva 1. Järventaus perheineen (Outi Oinaan arkisto)..... 125
- Irene Salosen artikkeli *Peltovuoman koulun historiaa:*
- Kuva 1. Peltovuoman koulun piha 1930-luvulla (Peltovuoman kou-lun arkisto)..... 192
- Kuva 2. Opettaja livari Tukiainen oppilaineen Peltovuomassa vuon-na 1930 (Peltovuoman koulun arkisto)..... 193
- Timo Tuomisen artikkeli *Kilpisjärven koulu – Yliperän pikkukoulun arkti-nen olemus:*
- Kuva 1. Kilpisjärven koululaiset retkellä (kuva Timo Tuominen)..... 197
- Merja Paksuniemen ja Pigga Keskitalon artikkeli *Opettajankoulutus Lapin opettajaseminaareissa:*
- Kuva 1. Tornion seminaari (OMA, Ia:14)..... 199
- Kuva 2. Tornion seminaarin opiskelijoita opetusharjoittelussa (OMA, Ia:14) 199
- Raija Erkkilän ja Eila Estolan artikkeli *Pitkä koulumatka – saamelaislapsen muistoja kansakoulun aloittamisesta 1960-luvulla:*
- Kuva 1. Opetustaulu (Merja Paksuniemen arkisto)..... 267

Outi Korpilähteen artikkeli *Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen vaiheet Suomessa:*

Kuva 1. SAKK:n pitkäaikainen rehtori Lassi Valkeapää 1950–2008 (SAKK:n arkisto) 281

Annika Pasasen artikkeli *Kuolee se kumminkin! Miksi inarinsaamen kieli ei sittenkään kuollut?:*

Kuva 1. Inarin monikielinen koulu (valokuva Annika Pasanen) 292

Janne Saarikiven artikkeli *Vähemmistökielten suojelu ja vähemmistökielinen koulutus saamelaiskontekstissa:*

Kuva 1. Inarinsaamen kielipesän virikemateriaaleja (valokuva Annika Pasanen) 347

Kuva 2. Sanakortit (valokuva Annika Pasanen) 348

Kuva 3. Muistipeli (valokuva Annika Pasanen) 348

Alkusanat

Artikkelijulkaisu koostuu saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaa käsittelevistä teksteistä, joissa tuodaan esiin kirkon, suomalaisen koululaitoksen ja saamelaisuuden kohtaaminen. Kirja kokoaa yhteen tietoa Suomen saamelaisiin kohdistuneesta koulutustoiminnasta kirkon toiminnan alkutaipaleelta sekä nationalismin aikakaudelta 1800-luvun taitteesta nykypäivään asti. Tutkimustuloksiaan esittelevät erityisesti Suomen saamelaiseen kouluhistoriaan perehtyneet asiantuntijat ja toimijat.

Suomen saamelaisiin kohdistaman koulutuspolitiikan tarkastelu kouluhistorian keinoin tarjoaa tärkeän näkökulman aikana, jolloin on yhä enemmän alettu painottaa kulttuurien välisten suhteiden kehittämistä. Tällöin alkuperäiskansan kulttuuriset ja kielelliset erityispiirteet ovat erityisen mielenkiinnon kohteena. Saamelainen kouluhistoria tarjoaa tärkeän työkalun nähdä menneisyyden tapahtumat kriittisesti. Se mahdollistaa myös erilaiset näkökulmat koulutuksen kehittämiseksi moninaisissa olosuhteissa, jossa saamelaiset operoivat osana monikulttuurisia ja muuttuvia yhteisöjä.

Kirja on jatkumoa Norjassa vuonna 2002 aloitetusta saamelaisesta kouluhistoriaprojektista, jota on luotsannut Svein Lundin johtama toimitusryhmä. Neljän maan yhteissaamelaisen tutkimushankkeen tarkoituksena on syventää ja koota yhteen saamelaista kouluhistoriaa ja samalla luoda pohjaa sekä vahvistaa kouluhistorian monipuolista tutkimusta tutkimusverkoston avulla. Tavoitteena on myös tuottaa yhteinen saamelainen kouluhistoria, joka mahdollistaa vertailun saamelaisten asuttamien alueiden välillä. Eri maiden tutkijaverkostot ovat tavanneet säännöllisesti yhteisissä seminaareissa ja tutkijatapaamisissa. Suomen toimitusryhmä aloitti toimintansa vuonna 2007 ja muotoutui nykyiseen muotoonsa vuoden 2010 aikana. Kirjoittajakutsu julkaistiin laajasti eri tiedotusvälineiden ja tutkijaverkostojen kautta. Kirjaan saatiin muodostettua asiantunteva ja runsaslukuinen kirjoittajakunta.

Artikkelikokoelma perustuu arkisto- ja lähdemateriaalitutkimustyöhön samoin kuin eri-ikäisten saamelaisten sekä kouluhallinnon ja koulutuksen tehtävissä toimineiden henkilöiden kouluhistoriallisiin kokemuksiin. Monitieteisen näkökulman avulla on mahdollista valottaa laajasti, kriittisesti ja monisyisesti saamelaisten suhdetta koululaitokseen ja toisaalta kirkon ja koululaitoksen kohdistamia toimenpiteitä saamelaisiin. Kirja on suunnattu kaikille saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historian vaiheista kiinnostuneille, koulu- maailmassa toimijoille, opiskelijoille, tieteentekijöille ja aiheesta kiinnostuneille suurelle yleisölle.

Haluamme esittää kiitoksemme Sophie Alix Capdevillelle, Jussi Joensuulle, Outi Korpilähteelle, Outi Oinaalle, Annika Pasaselle, Irene Saloselle, Saamelaisarkistolle, Saamelaismuseolle ja Timo Tuomiselle kirjan valokuvista sekä ohjaamisesta niiden jäljille. Toimituskunta kiittää myös lämpimästi kaikkia *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa* -teoksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneita. Kiitämme myös Siirtolaisuusinstituuttia kirjan julkaisemisesta. Kirjan painokustannuksiin ovat osallistuneet Opetus- ja kulttuuriministeriö, Lapin yliopisto, Oulun yliopiston Giellagas-instituutti ja Sámi allaskuvla.

Peltovuoma, Oulu ja Rovaniemi 15.8.2014

Toimittajat

■ Svein Lund

Yksi kansa neljän koulujärjestelmän alaisuudessa

Saamelainen kouluhistoria muotoutuu Norjan, Suomen, Ruotsin ja Venäjän kouluhistorioista.¹ Näiden maiden kouluhistoriat muodostavat puolestaan osansa saamelaisesta kouluhistoriasta. Laajoista ja kauaskantoisista vaikutuksista huolimatta valtiot eivät vielä ole ottaneet tehtäväkseen kartoittaa ja selvittää saamelaisten kouluhistoriallisia tapahtumia, kokemuksia ja heihin liittyneitä sivistämispyrkimyksiä. Aloitin eri tutkijoiden kanssa saamelaisten kouluhistorian keräämisen Norjassa vuonna 2002. Mukana oli tutkijoiden lisäksi myös kirjakustantamon edustaja. Tavoitteena oli tuoda esiin, millaista opetusta saamelaiset ovat saaneet eri aikoina ja millaisena saamelaisoppilaat ja heidän opettajansa kokivat koulun. Halusimme myös tarkentaa tapahtumia, jotka liittyivät Saamelaiskoulun perustamiseen vuoden 1997 paikkeilla. Työmme tuloksena on julkaistu kuusi saamelaista kouluhistoriateosta.²

Davvi Girji-kustantamo julkaisi hankkeen ensimmäisen kirjan vuonna 2005. Kirjoitimme johdantoon seuraavat sanat:

“Monet ovat ehdottaneet, että saamelaiseen kouluhistoriatutkimukseen tulee sisällyttää kaikki neljän maan saamelaiset ja heidän koulutuksellisten olojensa tarkastelu. Mutta meillä, jotka olemme Norjassa työsken-

¹ Käännös Pigga Keskitalo.

² Hankkeen verkkosivuilla on lisätietoja tutkimustuloksista (<http://skuvla.info>).

nelleet asian parissa, ei ole resursseja ja kielitaitoa kattaa kaikkia selvitystarpeita. Tämä ensimmäinen kirja on osa suurempaa saamelaista kouluhistoriaa ja sen keräämistä; se kertoo siitä, millaisen koulun saamelaiset ovat perineet, jotka ovat asuneet Norjan valtion rajojen sisäpuolella. Me toivomme, että tämä työ motivoisi Ruotsin, Suomen ja Venäjän puolella aloittamaan vastaavan työn.”

Vuodesta 2007 meillä on ollut yhteys valtion rajojen ulkopuolelle niiden ihmisten ja tahojen kanssa, joilla on kiinnostusta tehdä saamelaista kouluhistorian tutkimusta edellä mainituissa maissa. Tämä yhteistyö on mahdollistanut yhteisen saamelaisen kouluhistorian kartoittamisen aloittamisen. Vuonna 2010 alkoivat Suomen ja Ruotsin toimitukset toimia täysipainoisesti. Venäjällä ei vielä tällä hetkellä ole toimivaa toimitusta. Mielenkiinto aihetta kohtaan on ollut suurta. Valitettavasti vielä tähän mennessä on ollut vaikea saada rahoitusta toiminnalle ja tämän vuoksi asiat eivät ole edenneet riittävän nopeasti. Toivomuksena on, että kaikissa neljässä maassa kerätään ja julkaistaan tieteellisten artikkeleiden ohella myös oppilaiden ja opettajien kertomuksia. Näiden kirjoitusten pohjalta on mahdollista kirjoittaa yhteistä saamelaista kouluhistoriaa. Tällöin olisi mahdollista vertailla kouluhistorian tapahtumia ja kehityskulkuja näissä neljässä maassa. Vaikka kaikki ei ole sujunut alkusuunnitelmien mukaisesti, saamelainen kouluhistoriatutkimus on kuitenkin kehittynyt. Yhteistyö valtion rajojen yli on auttanut näkemään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia maiden kouluhistorioissa ja niiden välillä.

Vaikka eroavaisuuksia on, voidaan saamelainen kouluhistoria jakaa neljään laajempaan ajanjaksoon:

1. Lähetyssaarnaajien aikakausi. Kyseisenä aikakautena kansansivistyksen tavoitteena oli sivistys ja pääaineena oli kristinusko.
2. Sulauttamisen aikakausi. Tavoitteena oli assimilaatio ja pääaineena oli valtion pääkieli.
3. Hyväksymisen aikakausi. Koulun tavoitteena oli tarjota koulutusta kaikille ja saamen kieli oli pedagoginen apukieli ja joissakin tapauksissa toimi myös opetuskielenä saamenkielisille oppilaille.
4. Elvyttämisen aikakausi. Tämän aikakauden tyypillistä ajattelua on se, että koulun pitää, muiden tavoitteiden lisäksi, antaa saamelaislasten elvyttää saamen kieli ja kulttuuri sulauttamisen ajanjakson jälkeen.

Kyseiset ajanjaksot eivät ole toteutuneet täydellisesti tai tapahtuneet kyseisessä järjestyksessä säännönmukaisesti. Mutta kaikissa saamelaisten asuttamissa maissa saamelaiset ovat jossain määrin saaneet kokea näiden ajanjaksojen kou-

lutustapahtumia. Toivon että 5–10 vuoden päästä voimme esitellä analyysin yhteissaamelaisesta tilanteista.

Tärkeä hanke saamelaisten kouluhistorian tutkimiseksi on käynnistynyt eri maissa. Esimerkiksi Ruotsissa, Uumajan yliopistossa on tutkimushanke meillä ja Suomen toimitus on saanut kirjansa valmiiksi. Tämä on merkittävä tapahtuma. Toivottavaa on, että artikkelikokoelma julkaistaan myös saameksi ja muilla kielillä, sekä että tehty suuri työ motivoisi myös muita tekemään saamelaista kouluhistoriatutkimusta.

Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan

Saamelaiset toimivat neljän valtakunnan hallinto- ja koulujärjestelmien ja käytänteiden alaisuudessa. Nykyiseen tilanteeseen ovat vaikuttaneet sekä kaukaisemman menneisyyden että lähihistorian tapahtumat. Myös saamelaisten koulutukselliset olot ovat muodostuneet ja kehittyneet omina päälinjauksinaan ensinnäkin osana valtakuntien rakentamisprosesseja ja toisaalta kunkin saamelaisten asuttaman maan eriytyneen koulutus- ja etnopolitiikan tuloksena.

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa -teoksen tarkoituksena on esitellä saamelaisiin kohdistuneen kristillisen käännytyksen, sivistysprosessin sekä koulutuksen vaiheita kirkollisesta alkutaipaleesta kohti nykypäivää. Edelleen tavoitteena on kuvata kouluhistoriaa ja sen suuntalinjoja sekä alueellisia eroja. Lisäksi analysoidaan saamelaisiin kohdistunutta koulutuspolitiikkaa. Saamelaisten kouluhistorian tutkiminen on merkittävää, jotta sekä kouluhistorian tapahtumat että ihmisten kokemukset nousevat esille. Kirjassa esitettyjen tulkintojen toivotaan antavan peilauspintaa niihin historiallisiin ja prosessuaalisiin lähtökohtiin, joihin nykyinen saamelaiskoulutus Suomessa kiinnittyy.

Kirja rakentuu kolmelle perustalle: käsitelty ajanjakso sisältää kirkollisen toiminnan saamelaisten parissa ja kansakoulun sekä sen jälkeisen koulujärjes-

telmän ajan. Artikkelikokoelmaan on koottu tieteellistä tutkimustietoa ja kuvia saamelaisten kohtaamisesta kirkon kanssa sekä saamelaisia koskettaneesta suomalaisesta koulupolitiikasta ja sen käytänteistä. Käsitelty ajanjakso kattaa kirkon harjoittaman kansanopetuksen 1600-luvun alusta nykypäivän peruskoulujärjestelmään asti 2010-luvulle saakka.

Kouluhistorian alku kristillistä käännytystoimintaa

Kristinuskon kosketukset saamelaisiin muodostuivat sydänkeskijalla ja Lapissa kiersikin yksittäisiä saarnaajia keskijalta lähtien. Kyseisenä aikakautena perustettiin myös ensimmäiset luostarilaitokset, jotka olivat kosketuksissa saamelaisten asuttamille seuduille. Keskeistä kirkon ja saamelaisten kohtaamisessa oli saamelaisten luonnonuskon muuttuminen vaiheittain kristinuskoksi. Tämä oli pitkä ja monimuotoinen prosessi.¹

Suomessa saamelaisten asuttama seutu on ollut historiassa paljon laajempi kuin mikä nykyisin on saamelaisten kotiseutualue. Nykyiseen saamelaisalueeseen kuuluvat Utsjoki, Inari, Enontekiö ja Sodankylän pohjoisosat. Nykyinen saamelaisalue edustaa siis pääsääntöisesti entistä Tornion Lappia. Kemin Lapin lapinkyläjärjestelmä toimi 1600- ja 1700-luvuilla, ja sen eteläraja kulki Kuusamon ja nykyisen Rovaniemen alueilla.²

Ruotsin kruunun ja luterilaisen kirkon käännytystoiminta Lapin alueella alkoi 1500-luvun jälkipuolella. Kirkollinen toiminta tehostui 1550-luvulla Kustaa Vaasan määrättyä erinäisten toimenpiteiden aloittamisen siidoissa eli lapinkylissä. Sen seurauksena vuonna 1574 kuningas Juhana III vaati kielitaitoisten pappien lähettämistä Lappiin. Papit vierailivat kerran vuodessa lapinkylissä, joihin myös verottajat ja kauppiat löysivät tiensä. Kirkon toimintaan ja asukkaiden elämään vaikuttivat myös 1500- ja 1600-lukujen taitteen Ruotsin käymät sodat. Kaarle-herttua asetti tavoitteeksi 1500-luvun lopulla perustaa kirkko ja pappi jokaiseen lapinmaahan. Viimeistään 1500-luvun jälkipuolella Kemin saamelaiset olivat kirkollisen toimituksen piirissä, ja he kohtasivat papin noin kerran vuodessa talvikylissään.³

Kirkko aloitti kristinuskon systemaattisen levittämisen 1600-luvulla, ja Tornion ja Kemin Lappiin sijoitettiin yhteinen saarnaaja vuonna 1602. Ensimmäisenä virkaan asetettiin Ylitorniolla työskennellyt kappalainen Georgius Henric. Asemapaikaksi määrättiin Enontekiö, johon oli rakenteilla kirkko 1606.

¹ Koskamo 2013.

² Joona 2013. Kemin Lapissa kirkko vaikutti aktiivisesti siihen, että saamen kielen käyttäminen yritettiin saada loppumaan esimerkiksi ruumiillisen kurituksen uhalla.

³ Koskamo 2013.

Tämän jälkeen Lappiin rakennettiin kirkkoja pysyvästi. Kittilään rakennettiin kirkko 1620-luvulla. Inarissa alkoi toimia 1600-luvun puolessa välissä pappi Johannes Pictorius, joka muun muassa tuhosi saamelaisten rumpuja ja uhkaili niiden omistajia väkivallalla. Pictorius sai kuitenkin Turun tuomiokapitulilta kehotuksen kohdella saamelaisia sävyisästi. Sodankylän kirkko valmistui vuonna 1689. Kirkon saatua ulkoiset puitteet toiminnalleen valmiiksi, saamelaisten elämäntavan toteuttaminen vaikeutui. Saamelaiset opettelivat ulkoa katekismuksen opinkappaleita, sillä opetuskielenä Kemin Lapissa oli suomi. Kristinuskoon käännättäminen oli varsin tehokasta jo 1600-luvun lopulla. Gabriel Tuderuksen aikakauden jälkeen kaikkia Kemin Lapin lapinkyliä pidettiin kristillisinä.⁴

Kristillinen kirkko saapui myös Utsjoen alueelle 1600-luvun alkuvuosikymmeninä. Utsjoen ensimmäinen kirkko toimi Äimäjoen suulla, jonka jälkeen toiminta vakiintui Mantojärvelle 1700-luvulle tullessa. Utsjoelle pystytettiin koulutalo vuonna 1728. Tarkoituksena oli saamelaisten kristinuskon vahvistaminen lapinkoulun avulla. Myöhemmin opetus tehostui, kun katekeetat, eli kiertävät opettajat, ja kansanopettajat opettivat lukemista ja kristinuskon opinkappaleita saamelaislapsille kiertäen kodasta toiseen. Kiertokoulut eli katekeettakoulut alkoivat toimia Utsjoella vuonna 1750, Inarissa vuonna 1779, Enontekiöllä vuonna 1780 ja Kittilässä vuonna 1831. Katekeettakoulut toimivat toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan saakka. Lestadiolaisuuden vaikutus alkoi 1800-luvun lopulla, jolloin karismaattinen herätysliike sai monet saamelaiset kääntymään kristinuskoon.⁵

Opetuskielenä käytettiin paikkakunnasta riippuen suomea tai yhdessä suomea sekä saamea. Esimerkiksi Utsjoella saame toimi apukielenä ja ajoittain opetuksessa käytettiin pelkästään saamea opettajan kielitaidon mukaan.

Kehitys katekeettakoulusta kansakouluun ja peruskouluun

Vuonna 1866 säädetty kansakouluasetus⁶ mahdollisti koululaitoksen systemaattisen kehittämisen aloituksen. Utsjoen Outakoskelle ja Inariin perustettiin kansakouluja 1880-luvulta alkaen, mutta enimmäkseen saamelaisalueen opetustoiminta perustui 1800-luvun lopulla lähes kokonaan kirkkoa edustavien katekeettojen työpanokseen. Ensimmäinen kansakoulu avattiin Rovaniemellä vuonna 1870. Toiminta vakiintui ja seuraavat kansakoulut saamelaisalueelle

⁴ Koskamo 2013.

⁵ Kylli 2012, 55, 108, 114–115.

⁶ Kansakouluasetus 1866.

perustettiin Utsjoelle vuonna 1878, Kittilään 1886, Enontekiölle 1888, Sodankylään 1889 ja Inariin 1894.⁷

Vuoden 1898 piirijakoasetuksen avulla pyrittiin tarjoamaan koulunkäynnin mahdollisuutta laajemmin kuin mitä tähän mennessä oli ollut mahdollista. Piirijakoasetus velvoitti kunnat jakamaan alueensa koulupiireihin ja perustamaan kansakoulun jokaiseen piiriin, jossa lapsia ilmoitautui kouluun vähintään 30. Piirijakoasetuksessa määrättiin lisäksi, että koulu ei saanut sijaita viittä kilometriä kauempana kotoa.⁸ Kansakoulut eivät tavoittaneet kaikkia lapsia. Tämän vuoksi vuonna 1921 astui voimaan oppivelvollisuuslaki. Oppivelvollisuuslain mukaan jokaisen lapsen tuli suorittaa oppivelvollisuus, joka alkoi sinä vuonna, kun lapsi täytti seitsemän vuotta ja päättyi sen lukukauden lopussa, kun lapsi täytti 13 vuotta. Oppivelvollisuuden myötä pyrittiin takaamaan jokaiselle lapselle vähintään kuuden vuoden koulusivistys.⁹

Saamelaisalueellekin rakennettiin keskuskansakouluja asuntoloineen. Koska kouluja oli harvakseltaan, täytyi lasten kulkea pitkiäkin matkoja kouluun. Nämä pitkänmatkalaiset yöpyivät heille rakennetuissa asuntoloissa.¹⁰ Opetuksen järjestäminen Lapissa osoittautui haasteelliseksi pitkien välimatkojen takia. Siksi kiertävät katekeetat jatkoivat opetustyötään edelleen. Siirtyminen katekeettaopetuksesta kansakoululaitokseen kesti Lapissa koko 1900-luvun alkupuoliskon. Viimeinen katekeetta lopetti toimintansa vasta vuonna 1956. Vaikka kansanopetusta alettiin siirtää kirkon vastuulta valtiolle jo 1900-luvun alkuvuosina, Lapissa muutos eteni hitaasti. Tavoitteena oli kuitenkin rakentaa keskuskouluja nopeasti, niin että katekeettalaitos voitaisiin purkaa ja kaikki lapset saataisiin yleisen oppivelvollisuuden piiriin.¹¹ Tämä tapahtui vuoden 1947 oppivelvollisuuslain myötä, jossa myös yli viiden kilometrin päässä keskuskouluista asuvat lapset tulivat oppivelvollisiksi. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin ensimmäiseksi Lapissa vuodesta 1972 alkaen, josta uudistus eteni vaiheittain eteläiseen Suomeen.

Koululaitoksen kehitys, laajeneminen ja yleistyminen saivat aikaan sen, että opettajia tarvittiin lisää, myös Lappiin. Opettajankoulutuksen antaminen Suomessa laajeni ja Utsjoen pedagogion jälkeen opettajankoulutus alkoi vuonna 1921 Tornion seminaarissa. Opettajatarve kasvoi entisestään sotavuosien jälkeen, jolloin Lappiin perustettiin toinen opettajankoulutuslaitos, Kemijärven seminaari, vuonna 1950. Molemmat opettajaseminaarit lakkautettiin vuonna 1970.¹²

⁷ Lassila 2001a, 2001b.

⁸ Piirijakoasetus 1898. Ks. Paksuniemi 2013.

⁹ Oppivelvollisuuslaki 1921.

¹⁰ Lehtola 1997, 114, 208.

¹¹ Lehtola 2013.

¹² Paksuniemi 2009.

Saamelaisten kouluhistorian yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia eri maissa

Saamelaisten koulutuksen historiaan liittyy merkitystasolla yhteispohjoismaista syyllisyyttä, jota useat tutkijat ovat käsitelleet postkoloniaalisessa historiankirjoituksessa. Yksi suurimmista eroista eri maiden saamelaisten kouluhistorioissa on se, että Norjassa assimilaatio kirjoitettiin poliittiseksi toimenpideohjelmaksi. Ruotsissa harjoitettiin segregoivaa politiikkaa, josta esimerkkinä aiemmat erilliset kotakoulut saamelaislapsille. Venäjän tilanne on perustunut alkuperäiskansan omakielisten koulutustarpeiden väheksymiseen. Suomessa korostuu kansallisvaltion rakentaminen ja suomen kielen sekä suomalaisuuden edistäminen, jolloin vähemmistöt ja niiden kielelliset tarpeet ovat jääneet jalkoihin.

Suomessa saamelaisten kouluhistoria on yhteyksissä Suomen kehittymiseen itsenäiseksi kansakunnaksi. Taustalla vaikuttaa myös Ruotsin ja Venäjän vallan aika. Koululaitosta koskeva lainsäädäntö Ruotsissa ja Suomessa on ollut yhteinen, sillä Suomessa, sen ollessa osa Ruotsia, on noudatettu samoja määräyksiä kuin Ruotsissa. Näihin sisältyvät määräykset, joita annettiin koulujen toiminnasta vuoden 1571 kirkkojärjestyksessä. Nämä sisältyivät koululakiin vuonna 1649 ja koulujärjestykseen vuonna 1723 sekä lähes sata vuotta myöhemmin vuonna 1806 annettuun koulujärjestykseen. Koulumuodot, luokkakajo, tuntien järjestäminen ja opetuksen antaminen ovat olleet samantyyppisesti molempien maiden koulujärjestelmän pohjana.¹³

Norjassa kristillinen kirkko saapui Lofoottien saarille jo vuonna 1110.¹⁴ Kristillisen käännytyksen vaihe Norjan saamelaisalueella alkoi vuonna 1717 ulottuen vuoteen 1880. Niin sanotun norjalaistamisen ajanjakso oli pitkä: se kesti 1800-luvulta 1960-luvun loppuun asti. Vuodesta 1980 lähtien painotettiin kaksikielisyyteen tähtäävää koulutusohjelmaa ja vuonna 1990 saamesta tulikin virallinen hallinnollinen kieli saamen kielten hallintoalueella.¹⁵

Ruotsissa saamelaisten koulutushistorian voi sanoa alkaneen vuonna 1612, kun saamelaisia miehiä alettiin kouluttaa kansan opettajiksi Uppsalassa.¹⁶ Eriytyiset lähetyssaarnaajakoulut olivat vastuussa kansan koulutuksesta pakollisen perusopetuksen perustamiseen vuoteen 1842 saakka. Samaan aikaan kuitenkin edelleen lähetyssaarnaajakoulut jatkoivat toimintaansa saamelaisten keskuudessa.¹⁷ Sitten saamelaiset kävivät nomadikoulua, niin sanottua kotakoulua,

¹³ Cederberg 1937, 10–11.

¹⁴ The Royal House of Norway 2009.

¹⁵ Lund 2003.

¹⁶ Wiklund 1922.

¹⁷ Henrysson 1992.

1920-luvun alusta vuoden 1981 saamelaiskoulujärjestelmän perustamiseen saakka.¹⁸ Tämä toimi erillään kunnallisesta koulujärjestelmästä.

Venäjällä saamelaiset olivat kristinuskon vaikutuksen alaisina jo 1200-luvulta lähtien. Osana yleistä Venäjän keisarikunnan laajentumispyrkimystä 1600-luvulta lähtien lähetyssaarnaajia alettiin lähettää saamelaisten alueelle Kuolaan. Neuvostoliiton¹⁹ alkuaikoina tehtiin päätös vahvistaa vähemmistökieliä.²⁰ Myöhemmin tilanne muuttui ja vuonna 1937 vaadittiin kyrillisten kirjainten käyttöön ottamista ja opetuskieleksi venäjää. Vuosina 1930–1970 Neuvostoliiton pakkosiirrot aiheuttivat huomattavia muutoksia saamelaisten elämään. Myös teollistuminen ja militarisointi ohittivat alkuperäiskansojen tarpeet.²¹ Lapset asuivat asuntoloissa sillä aikaa, kun vanhemmat olivat tundralla poroja paimentamassa.²² Saamen kielen opetus alkoi uudelleen 1980-luvulla ja saamenkielinen kirja julkaistiin vuosikymmenten tauon jälkeen vuonna 1982.²³

Saamelaisten asuttamissa maissa saamelaiset tavallaan alistettiin pakotettuun assimilaatioon koulutuksen avulla. He joutuivat osittain luopumaan äidinkieliästään ja käyttämään valtioiden hallitsevia kieliä. Samalla heidän tuli muuttaa saamelaiskulttuuriin sisältyviä arvoja ja elämäntapoja. Monet saamelaisten kulttuuriset piirteet olivat vaarassa tuhoutua koulun ja asuntolalaitoksen järjestelyjen takia. Monet saamelaislapset kasvoivatkin eroon omasta kulttuuristaan, kielestään ja pukuperinteestään.²⁴ Laajamittainen herääminen saamelaisuuteen tapahtui vasta 1960-luvulla, kun yhteiskunnalliset ja poliittiset prosessit saamelaisten keskuudessa vahvistuivat.

Assimilaatio ja kielenvaihto

Suomessa puhuttuja saamen kieliä ovat pohjois-, inarin- ja koltansaame. Ne kaikki on nimetty uhanalaisiksi kieliksi. Saamelainen kouluhistoria -projekti on omalta osaltaan mukana analysoimassa ja selittämässä saamen kielten uhanalaistumista kansanopetuksen ja kouluhistorian tapahtumien näkökulmista katsottuna.

Kansanopetus ja sivistysprojekti ovat olleet vaikuttamassa saamelaisten assimiloitumiseen valtakulttuureihin sekä saamen kielen osittaiseen menettämiseen ryhmä- ja yksilötasolla. Assimilaatio tarkoittaa vähemmistöpolitiikassa

¹⁸ Welle-Strand & Askheim 2011.

¹⁹ Neuvostoliitto vuosina 1922–1991.

²⁰ Saamen kielen aapinen ”*Saam bukvar*” latinalaisilla aakkosilla ilmestyi vuonna 1933.

²¹ Alleman 2013.

²² Afanasyeva 2013.

²³ Scheller 2013.

²⁴ Rasmus 2008.

kulttuurien sulautumista yleensä enemmistökulttuuriin sekä oman kulttuurin hylkäämistä. Käytännössä se tarkoittaa mukautumista ympäröivään valtakulttuuriin ja pyrkimystä muuttua sen kaltaiseksi. Tällöin väestöryhmä ei enää käytä omaa kieltään, vaan omaksuu valtakulttuurin kielen, tavat, arvot ja käyttäytymismallit. Koulukasvatuksen katsotaan edesauttavan assimiloitumista, jos omalla kielellä ja omasta kulttuurista ei tarjota opetusta. Näissä merkityksissä assimilaatio yleensä ymmärretään kielteisenä prosessina. Assimilaation taustalla on ajatus siitä, että yksilöiden ja ryhmien odotetaan toimivan paitsi osana yhteiskuntaa, myös sulautuvan ja tulevan identiteeteiltään valtaväestön kaltaiseksi.²⁵ Saamelaiset ovat kohdanneet enemmän tai vähemmän tietoisia sulauttamispyrkimyksiä vuosisatojen ajan: kristillisen kirkon aloittamana jatkuen koulujärjestelmän toimenpiteisiin.

Saamelaisiin kohdistunut koulutus on jättänyt jälkeensä saamen kielen menettäneiden sukupolvien ketjut. Jokaisessa saamelaisten asuttamassa maassa sulauttamista on toteutettu joko kirjoitetussa tai ei-näkyvässä muodossa. Kansallismielisten pyrkimysten seurauksena onkin tapahtunut laajamittainen kielenvaihto erityisesti toisen maailmansodan jälkeen.²⁶ Kielenvaihtoa on vahvistanut se, ettei kouluopetuksessa ole käytetty vähemmistökieltä. Opettajien tehtävänä on ollut esimerkiksi Norjassa kehottaa vähemmistöperheiden vanhempia käyttämään valtakieltä kotikielenä.²⁷

Kielenvaihto voi olla myös ihmisten omaa sopeutumisen halua. Toteutetun koulutuksen lisäksi kielenvaihdon taustalla vaikuttavat vanhempien toiveet tarjota lapsilleen edellytykset selviytyä muuttuvassa yhteiskunnassa.²⁸ Modernisoitumisen, nykyaikaistumisen, teollistumisen, urbanisoitumisen ja muuttoliikkeiden seurauksesta koulunkäynnin merkitys kasvoi.²⁹ Vaikka kielenvaihto olisi tietoistakin, se on tunnepitoinen ja tuskallinen prosessi.³⁰

Viime vuosikymmeninä suuret kansalliset kertomukset ja homogeenisuuden korostaminen ovat saaneet väistyä sitä mukaa, kun aiemmin assimiloituneeksi katsotut etniset tai muut vähemmistöryhmät ovat tulleet uudella tavalla esiin yhteiskunnassa. Kritiikkiä on kohdistettu muun muassa koululaitoksen toimintaan. Samalla on nostettu esille politisoitunut ja jännitteinen keskustelu sosiaalistumisesta ja identifioitumisesta oman kulttuurinsa ja etnisen ryhmänsä jäseniksi.³¹

²⁵ Esim. Hiltunen 2014, 4.

²⁶ Seurujärvi-Kari 2012.

²⁷ Anttonen 2010, 29.

²⁸ Perridon 1994, 107–114.

²⁹ Anttonen 2010; Bull 1994, 129–131.

³⁰ Norsk kulturråd 1976.

³¹ Anttonen 2010, 92.

Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin

Saamelaisuuteen liittyvät tieteelliset tutkimukset ovat enimmäkseen kielitieteen, arkeologian, kulttuurintutkimuksen, historian, luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden menetelmillä tehtyä tutkimusta sekä näiden poikkitieteellisiä sovelluksia. Suomen saamelaisten kouluhistoriaan liittyvistä aiheista on tehty noin kymmenenkunta teosta sekä niiden lisäksi artikkeleita ja lehtijuttuja. Teokset ovat keskittyneet tiettyihin teemoihin tai ajanjaksoihin ja perustuneet lähinnä historiallisiin asiakirjoihin ja arkistotyöhön.

Varhaisimpia esityksiä saamelaisten kouluhistoriasta voi löytää kirkonmiesten tai niin sanottujen lappologien kirjoituksista 1800-luvun lopusta ja 1900-luvun alkuvuosikymmeniltä.³² Saamelaisten kasvatuksesta on ensimmäisten joukossa Suomessa kirjoittanut Paavo Päivänsalo.³³ Hän kuvasi muun muassa saamelaisten lastenhoitoa ja kasvatustapoja sekä niiden erityispiirteitä. Kasvatuksen perustehtävänä nähtiin kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle ja uusien sukupolvien sosiaalistaminen yhteiskuntaan.³⁴

Ruotsissa tehty kouluhistoriallinen tutkimustoiminta on ollut varsin vilkasta. Esimerkiksi Sölve Anderzén on kirjoittanut Tornion ja Kemin Lapin kouluhistoriasta. Hänen mukaansa suomen kielen valinta hallitsevaksi kieleksi koulussa tapahtui Torniossa jo vuonna 1744, kun toimintansa aloitti uusi koulu. Koulunjohtajaa informoitiin siitä, että saamelaiset osasivat suomen kieltä verrattain hyvin, joten sen tuli toimia koulun *oikeana kielenä*.³⁵ Kouluja perustettiin saamelaisten kristinuskon opetuksen parantamiseksi Ruotsin Lapin seitsemään seurakuntaan vuoden 1723 kuninkaan asetuksen mukaan.³⁶

Valmistaakseen opettajia kotikyliin perustettiin Utsjoelle 1740-luvulla toimintansa aloittanut ja sisäoppilaitoksena toiminut lapinkoulu, Utsjoen pedagogio. Joka vuosi oppilaitokseen valittiin kuusi opiskelijaa, joista parhaimmat valittiin kouluttautumaan katekeetoiksi. Yleensä koulutus kesti kaksi vuotta, mutta katekeettakoulutukseen valitut opiskelivat pitempään.³⁷ Katekeetat kiersivät porolla pitäjissä ja opettivat alueidensa lapsia.³⁸ Laura Lehtolan muistelmat tuovat kiinnostavan omakuvan osana saamelaista kouluhistoriaa toimiessaan Lapin viimeisenä katekeettana.³⁹

Ritva Kylli tarkentaa väitöskirjassaan kirkon suhtautumista saamelaisten äidinkieleen sekä saamelaisseurakunnan jumalanpalveluselämään. Hän osoittaa,

³² Esim. Andelin 1858; Fellman 1910; Itkonen 1947.

³³ Päivänsalo 1941, 1942, 1953.

³⁴ Päivänsalo 1953, 6–7.

³⁵ Anderzén 1997, 12.

³⁶ Slunga 1993, 297–300.

³⁷ Esim. Kähkönen 1982, 1984, 1988; Lassila 2001a, 2001b; Sainio 1957; Slunga 1993.

³⁸ Liukkonen 1993.

³⁹ Lehtola 1984.

että kulttuurien kohtaaminen ei ollut ongelmatonta. Papit pyrkivät esimerkiksi tuomaan oman kulttuurinsa tunnusmerkkejä, kuten kristinuskoa ja maataloutta saamelaisten keskuuteen.⁴⁰ Tutkimuksissa on noussut esiin, kuinka suhtautuminen saamen kieleen on vaihdellut. Esimerkiksi Utsjoella saamelaisenemmistöä johtuen koulun opetuskieli nousi keskeiseksi kysymykseksi, eivätkä mielipiteet valtakunnallisella ja paikallisella tasolla käyneet aina yksiin. Leena-Maija Jokipaltion tutkimuksessa myös nousee esiin kielikysymys ja siihen liittyvä problematiikka, kuten pula saamen kieltä osaavista opettajista.⁴¹ Lapissa, jossa välimatkat ovat pitkiä, oppilasasuntolat mahdollistivat lasten koulunkäynnin. Tämä tarkoitti samalla sitä, että lapset joutuivat jo varhaisessa iässä eroon kodista ja vanhemmistaan. Samalla siirryttiin saamelaisesta yhteisöstä täysin vieraaseen ympäristöön, jossa oli opeteltava ja totuttava uuteen kulttuuriin ja kieleen. Tämä ei tapahtunut ongelmitta.⁴² Eräs viimeisimmistä syväluotauksista saamelaisten kouluhistoriaan sisältyy Veli-Pekka Lehtolan tutkimukseen *Saamelaiset suomalaiset*. Teos on ensimmäinen laaja kokonaisuus saamelaisten ja muun Suomen suhteista 1900-luvun alussa.⁴³

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa -teoksen sisältö

Tämän saamelaisten kouluhistoriaa käsittelevän kokoomateoksen tehtävä on esittää laajana kokonaisuutena saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa. Teos jakaantuu kolmeen osaan, joissa asetettuihin tutkimustehtäviin etsitään vastauksia eri artikkeleiden valoissa. Kirja paneutuu kysymyksiin saamelaisen kouluhistorian kehitysvaiheisiin ja merkitykseen Suomessa sekä siihen, millainen asema saamelaisten opetuksella on suomalaisessa koululaitoksessa.

Moninaiset kouluhistoriat

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa -teos tekee yhteenvetoa siitä, mitä saamelaisten kouluhistoriasta tiedetään, mutta myös tul-

⁴⁰ Kylli 2005.

⁴¹ Jokipaltio 1957; myös Nikunlassi-Lippo & Nillukka 1985.

⁴² Saamelaisten asuntolakokemukset ovat olleet huomattavan suosittu aihe. Ks. Aikio-Lau-niemi 1995; Länsman 2007; Rasmus 2008; Valle 1998. Näistä Minna Rasmusen saamenkielinen pro gradu -tutkielma on muokattu julkaisuksi.

⁴³ Lehtola 2012.

kitsee niitä keskusteluja ja linjauksia, joiden pohjalta saamelaisten koulutus ja saamen kielen asema ovat muotoutuneet. Antologian artikkelit edustavat erilaisia metodisia lähestymistapoja. Artikkeleissa on sekä perinteistä historian-tutkimusta, yhteisöllisen muistin tutkimusta, osallistuvaa kielisosiologista tutkimusta ja kriittiseen yhteiskuntateoriaan nojaavaa tutkimusta. Muutamassa artikkelissa käytetään omaelämäkerrallisen kerronnan tyyliä. Antologiassa on yhteinen postkoloniaalinen näkökulma. Se tekee mahdolliseksi teoretisoida ja purkaa saamelaisopetukseen rakentuneen länsimaisen valistuksen humanismin tuottaman toiseuden asetelman. Saamelaisuus useasti esitetään ja ymmärretään alempiarvoisena kuin normina pidetty valtakulttuuri.

Historiallinen epätasapaino ja kulttuurinen epätasa-arvo on mahdollista purkaa systemaattisen ja kriittisen institutionaalisen tarkastelun kautta.⁴⁴ Samalla, kun halutaan haastaa nationalismin tuloksena syntynyt etnosentrismi, voidaan ymmärtää suuren valistuksen ja historiallisten prosessien tuottamat muutokset ja niiden vaikutukset.⁴⁵ Kouluhistorioiden käsittelyn tarkoituksena on lisätä ymmärrystä ja tietoa eri alueiden ja ihmisten kokemuksista ja sitä kautta lisätä solidaarisuutta sekä hyväksyntää ihmisten kokemushistorioita kohtaan. Artikkeleiden kirjoittajat keskittyvät erityisesti saamelaisten näkökulmiin. Näin jo lähtökohtaisesti on haluttu tuoda esiin ja nostaa kuuluville vähemmistön ääni.

Teos muodostuu kolmesta kokonaisuudesta: Ensimmäisessä osiossa valoteetaan saamelaisen koulu- ja kasvatushistorian juuria ja sitä perustaa, jolle opetus rakennettiin. Toisessa kokonaisuudessa keskitytään suomalaisen koululaitoksen kehitykseen ja siihen, millainen asema saamelaisopetuksella siinä oli. Kolmas ja viimeinen osio tuo esille näkökulmia saamelaisesta kouluhistoriasta lähimenneisyydessä sekä esittelee koulutuksen painopistealueita vertailevasta näkökulmasta.

Saamelaisen kouluhistorian kuvaava piirre on, että tapahtumat ovat moninaisia ja monimerkityksellisiä. Saamelaista kasvatushistoriaa ei voida tarkastella mustavalkoisesti, vaan on huomioitava myös ajallinen aatehistoria, valtioiden tapahtumat ja muut yhteiskunnalliset muutokset. Näihin näkökulmiin keskittyy teoksen ensimmäinen osa *Saamelaisten kouluhistorian juuret*. Ritva Kylli tuo artikkelissaan esille kirkon vaikutuksia saamelaisten kasvatushistoriassa. Artikkeleli osoittaa, että tarkoituksena oli saada kytkettyä pois saamelaisten oma uskonto kristinuskon keinoin. Veli-Pekka Lehtola jatkaa prosessin tarkastelua katekeetikouluista kansakouluihin, samalla selventäen saamelaisten kouluhistoriaa 1900-luvun alkupuoliskolla. Aineiston mukaan katekeetat toimivat opettamisen ohella myös kirjallisuuden kääntäjinä ja tutkijoiden kielimestareina. Heidän voi sanoa edistäneen akkulturoitumista valtakulttuuriin pyrkiessään takaamaan saamelaisille samat koulutuksen mahdollisuudet kuin suomalaisilla oli.

⁴⁴ Gandhi 1998, 39.

⁴⁵ Andreotti 2011, 3.

Jukka Nyyssösen artikkeli saamelaisten kouluoloista 1900-luvulla tarkastelee sitä, millaisen ilmiasun koululaitos sai Saamenmaalla 1900-luvulla, ja mitä rakenteellisia muutoksia koululaitoksessa tapahtui. Hän käsittelee lisäksi Suomessa kansallisesti muotoiltujen politiikkojen ja koulutusideologioiden ilmenytymiä paikallistasolla sekä nostaa esiin opetuskielikysymyksen esimerkkinä siitä, mikä on saamen kielten nykytilan ja moninaisuuden ymmärtämisen kannalta keskeistä. Sophie Alix Capdeville esittelee saamenkielisen kirjakulttuurin syntyä Suomessa ja näin valottaa myös vanhojen oppimateriaalien kautta saamelaista kouluhistoriaa. Ritva Kylli ja Outi Oinas edustavat artikkeleineen mikrohistorian tutkimusta. Toinen Ritva Kyllin artikkeli tuo esiin Utsjoen kristillistä kansanopetusta Laitin suvun edustajien kautta kuvattuna ja avaa samalla mikrohistorian luonnetta. Artikkelin päättyy stereotypian purkamiseen tuomalla esiin *opinhaluisen saamelaisen*. Outi Oinas tarkastelee saamelaisten kouluhistoriaa 1910-luvun Enontekiön Lapissa piispan ja papin teksteissä valottaen paikallistason tapahtumia rajattuna ajanjaksona. Juha Pentikäinen ja Risto Pulkkinen käsittelevät osan päätteeksi Lars Levi Laestadiuksen vaiettua saamelaisuutta. Artikkelin ajaa kirjassa paikkaansa, sillä tekstissä tuodaan esiin Kemin Lapin historian piirteitä, jolla on merkitystä myös saamelaiseen kouluhistoriaan.

Kirjan toisessa osassa *Saamelaisopetus osana suomalaista koululaitosta* esitellään saamelaisopetusta suomalaisen koululaitoksen yhteydessä. Jukka Nyyssösen avaa saamelaiskysymystä osana suomalaista koululaitosta. Hän paneutuu erityisesti kysymyksenasetteluun, millainen rooli saamelaisella koulutuksella oli osana suomalaiskansallista rakentamisprosessia. Yhteiskunnallisen tasa-arvon eri puolet ja toteutumisen nousevat erityiseksi mielenkiinnon kohteeksi. Artikkelin teoreettisina lähtökohtina ovat muun muassa sosiaalinen poissulkevuus, vähemmistön mobilisoituminen ja uusliberalismi. Artikkelin sisältää myös metodista pohdiskelua yleistettävyyden ongelmasta. Laila Nikunlassin artikkeli pohjautuu arkistolähteisiin Utsjoen kirkonkylän kansakoulun toiminnasta vuosina 1929–1939. Merja Paksuniemen ja Pigma Keskitalon koosteessa selvennetään Sodankylän kouluhistoriaa. Paavo Kurkela tarkentaa kansanopetuksen kehitystä Enontekiöllä. Saamen kielen käyttö opetuksessa ei ollut itsestään selvää Utsjoella, vaan opetuskieli vaihteli käsitellyn ajanjakson sisällä. Esimerkiksi vanhemmat näyttivät haluavan varmistaa lastensa suomen kielen oppimisen. Sen sijaan valtiovallan edustajat halusivat tukea myös saamen opetusta. Irene Salosen ja Timo Tuomisen tekstit kuvailevat tiivistetysti Enontekiön kunnan kahden koulun historiaa Peltovuomassa ja Kilpisjärvellä.

Merja Paksuniemen ja Pigma Keskitalon tietoiskutyypinen selonteko Lapin opettajaseminaareista luo kokonaiskuvaa Pohjois-Suomessa annetusta opettajankoulutuksesta ennen korkeakoulukoulutukseen siirtymistä. Edelleen Merja Paksuniemen ja Kaarina Määtän artikkeli valottaa Pohjois-Suomen ensimmäisen opettajaseminaarin ideologista taustaa. Heidän tarkastelunsa kohteena on

Tornion opettajaseminaari, joka toimi vuosina 1921–1970. Se loi oppilaitoksena pohjaa Pohjois-Suomen opettajien kouluttamiseen sekä oppilaiden opettamiseen ja kasvattamiseen. Oppilaitoksessa opiskeli myös saamelaisia opiskelijoita. Artikkelin painopiste on pedagogisessa ajattelussa ja aineistona seminaarissa käytetyt oppikirjat. Tätä taustaa vasten voidaan ymmärtää sitä, millä tavoin Suomea ja sen kansalaisia pyrittiin kasvattamaan. Seminaareissa annettu opetus oli varsin nationalistinen ja hyväksi kansalaiseksi kasvattamista pyrittiin monin tavoin toteuttamaan käytännön pedagogiikassa.

Kokoomateoksen kolmannessa osassa *Saamelainen kouluhistoria uudemmassa ajassa* Ulla Aikio-Puoskari keskittyy tarkastelussaan saamelaisiin kohdistuneeseen koulutuspolitiikkaan. Hän seuraa artikkelissaan saamelaisopetuksen aseman kehittymistä peruskoululainsäädännössä käyden läpi lakeihin ja asetuksiin kirjoitetut saamen kielen sekä saamenkielistä opetusta koskeneet säännökset. Juhani Lassilan katsaus saamenkielisen ja saamen kielen opetuksesta peruskoulussa ja lukiossa saamelaisten kotiseutualueella lukuvuosina 1972–1996 tuo Lapin läänin koulutarkastajan omakohtaisia kokemuksia kouluhallinnossa toimimisesta. Artikkelin on kirjoitettu kouluviranomaisen näkökulmasta ja on metodisesti muistelmakirjallisuutta. Artikkelin kertoo sen, mitä koululait määräsivät ja velvoittivat tekemään ja miten asialle omistautunut virkamies toimi saamelaiskoulutuksen kehittämiseksi.

Minna Rasmus puolestaan pureutuu asuntolalaitoksen merkitykseen. Artikkelin käsittelee sosiologisesta ja vertailevasta näkökulmasta haja-asutusalueille tyypillistä kasvatusinstituutiota, asuntolaa. Asuntolakoulujen vaikutuksesta saamelaislasten kehitykseen on keskusteltu viime aikoina vilkkaasti. Sekä lasten itsensä että saamelaiskulttuurin kannalta on nähty ongelmalliseksi se, että lapset erotettiin omasta kielestään, kulttuuritaustastaan ja vanhemmistaan pitkiksi ajoiksi. Lapsen sopeuttaminen suomalaiseen kulttuuriin ja arvoihin ei ehkä ollut tietoista kolonialistista politiikkaa kuin mitä tähän saakka on arveltu, mutta sen vaikutus saamelaislasten etniseen identiteettiin oli vahva. Tilanne oli samankaltainen myös alueen muilla lapsilla, mutta kielelliset tekijät, kulttuurinen erilaisuus ja monet käytännön seikatkin (esimerkiksi ruokavalion vaihtuminen) tekivät kehityksestä saamelaisten kannalta erityisen ongelmallista. Kirjan yhtenä tavoitteena on hahmottaa juuri näitä erityispiirteitä, joilla oli vaikutusta sekä yksilöllisesti että kulttuurisesti. Keskeinen kysymys on myös saamelaislasten selviytyminen kokemuksistaan ja sen heijastuminen esimerkiksi heidän etnopolitiittiseen toimintaansa. Raija Erkkilä ja Eila Estola jatkavat artikkelissaan teemaa kuvailemalla utsjokelaisen opettajan kipeitäkin asuntolakokemuksia ja koulunkäynnin polkua.

Seuraavat artikkelit laajentavat käsitystä uudemman kouluhistorian suuntaan kohti nykypäivää. Satu Moshnikoff kuvailee koltansaamen kirjakielen kehitystä ja kouluopetusta. Paksuniemi ja Keskitalo esittelevät koltasaamelais-

taiteilijan Jaakko Gauriloffin elämänvaiheita ja koltansaamea. Annika Pasasen artikkeli luonnehtii inarinsaamen kielen tilannetta ja elvyttämistoimia. Artikkeliki käsittelee myös kansainvälisesti ajankohtaista katoavien kielten ongelmaa. Metodisesti se edustaa osallistuvaa kielisosiologista tutkimusta. Siinä materialisoidaan käsite *kielen revitalisaatio* kuvaamalla kielipesien, käänteisen kielenvaihdon ja kielen säilyttäjätoiminnot.

Outi Korpilähde käsittelee monipuolisesti Suomen saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen kehitystä. Irja Seurujärvi-Kari esittelee Helsingin yliopiston saamentutkimusta ja saamen kielen ja kulttuurin opetusta. Lisäksi Leif Rantala kertoo omakohtaisen kuvailun kautta saamen kielen opetuksesta Lapin yliopistossa vuosina 1983–2010. Veli-Pekka Lehtola tuo esiin Giellagas-instituutin historiaa. Vesa Puuronen pohtii tekstissään saamelaisten kohtaamaa rasismia koulutuksessa. Metodisesti kyseessä on haastatteluaineistoon ja laadulliseen oppikirjatekstin analyysiin pohjautuva, etnograafis-tekstianalyttinen artikkeli, jonka kysymyksenasettelun piiriin kuuluvat myös vähemmistön oikeudet, kulttuurinen valta ja kansalaisyhteiskunnan toiminta.

Loppuosan aluksi Janne Saarikivi vertailee saamen kielen tilannetta eri maissa ja pohtii kielen tilannetta kokonaisuudessaan. Kirjan päättää Otso Kortekankaan vertaileva artikkeli saamelaisten kouluhistorian eri kysymyksistä. Kortekankaan artikkeli toimii samalla kokoomateoksen teoreettisesti ja sisällöllisesti kokoavana loppulukuna. Kortekangas pohtii osin omaan 1900-luvun alkupuolelle sijoittuvaan tutkimukseensa viitaten, minkälaisia uusia näkökulmia vertaileva historiantutkimus voi avata saamelaisten kouluhistoriaan niin pohjoismaisella kuin globaalillakin tasolla. Kirjoittaja tarkastelee myös assimilaatiopolitiikan takana olevia argumentaatioita teoreettisesti paternalistisen sivistämisedean, universaalien sivistysvaatimuksen ja sosiaalievolutionismin kautta. Hän pohtii esimerkiksi Suomen saamelaiskoulutuspolitiikkaa suhteessa Norjaan ja Ruotsiin.

Laít ja asetukset

Kansakouluasetus 11.5.1866. SA 12/1866.

Oppivelvollisuuslaki 1921. SA 101/1921.

Piirijakoasetus 1898. SA 20/1898.

Kirjallisuus

Afanasyeva, A. 2013. *Forced Relocations of the Kola Sámi People: Background and Consequences*. University of Tromsø. Faculty of Humanities, Social Sciences and Education. Master of Philosophy in Indigenous Studies.

Aikio-Launiemi, A. 1995. *Saamelaisten elämismailma oppilasasuntoloissa 1930–1960-luvuilla*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. KASKO. Tutkielma.

- Alleman, L. 2013. *The Sámi of the Kola Peninsula: About the Life of an Ethnic Minority in the Soviet Union*. Tromsø: University of Tromsø.
- Andelin, A. 1858. Kertomus Utsjoen pitäjämästä. Teoksessa *Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen*. 18. Årgången. Helsingfors: Finska Litteratur-Sällskapets tryckeri, 173–299.
- Anderzén, S. 1997. *Teaching and Church Tradition in the Kemi and Torne Laplands, Northern Scandinavia, in the 1700s*. Umeå University. The Research Archives. Scriptum nr 42. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:379930/FULLTEXT01.pdf> (viitattu 12.10.2013).
- Andreotti, V. 2011. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Anttonen, M. 2010. *Menetetty koulunkäynti*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Bull, T. 1994. Språkskifte og språkbevaring blant norske kystsamar. Teoksessa U. B. Kotsinas ja J. Helgander (toim.) *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i nordnorden*. Föredrag från ett forskarsymposium. Meddelanden från Institutionen for nordiska språk vid Stockholms Universitet. MINS 40. Stockholm: Stockholms universitet, 129–139.
- Cederberg, A. R. 1937. *Suomen kouluhistorian tärkein tehtävä*. Radioesitelmä. Helsinki: Kasvatustieteiden seura. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1301080806_cederberg1937.pdf (viitattu 15.10.2013).
- Fellman, I. 1910. *Handlingar och uppsatser angående finska Lappmarken och lapparne*. 1-4. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Gandhi, L. 1998. *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*. New York, NY: Columbia University Press.
- Henrysson, S. 1992. Saami Education in Sweden in the 1900's. Teoksessa R. Kvisti (toim.) *Readings in Saami History, Culture and Language, III*. Umeå: Umeå universitet, 103–110.
- Hiltunen, A.-K. 2014. *Sanasto. Glossary*. Kulttuurivähemmistöprojekti. Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys. http://www.cultureforall.info/doc/monikulttuurisuus_kansio/sanasto.pdf (viitattu 15.5.2014).
- Itkonen, E. 1947. *A. Andelinin utsjoenlappalainen satu- ja sananlaskukeräelmä*. Suomalais-ugrilaisen seuran aikakauskirja LIII. Helsinki: SKS.
- Jokipaltio, L.-M. 1957. *Kansansivistystä saamelaiden keskuudessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Joona, J. 2013. Suomen metsäsaamelaiden historiasta. Teoksessa E. Sarivaara, K. Määttä ja S. Uusiautti (toim.) *Kuka on saamelainen ja mitä on saamelaisuus – identiteetin juurilla*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 9–31.
- Koskamo, A. 2013. Kemin Lapin saamelaiset ja kristinusko 1500- ja 1600-luvuilla. Teoksessa E. Sarivaara, K. Määttä ja S. Uusiautti (toim.) *Kuka on saamelainen ja mitä on saamelaisuus – identiteetin juurilla*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 71–82.
- Kylli, R. 2005. *Kirkon ja saamelaiden kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886*. Oulu: Historical Association of the North-Finland. Akateeminen väitöskirja.
- Kylli, R. 2012. *Saamelaiden kaksi kääntymystä. Uskonnon muuttuminen Utsjoen ja Enontekiön lapinmailla 1602–1905*. Helsinki: SKS.
- Kähkönen, E. I. 1982. *Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden julkaisuja A 1.
- Kähkönen, E. I. 1984. *Kirkko kansan kasvattajana. Lappi ja Peräpohjola Kuopion hiippakunnassa 1800-luvun loppupuolella*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja B 1. Rovaniemi.

- Kähkönen, E. I. 1988. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Lassila, J. 2001a. *Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut, osa 1*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajainkoulutuksen yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Lassila, J. 2001b. *Lapin koulutushistoria - kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut, osa 2*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajainkoulutuksen yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Lehtola, L. 1984. *Viimeinen katekeetta: opettajana Inarin erämaissa*. Helsinki: WSOY.
- Lehtola, V.-P. 1997. *Saamelaiset, historia, yhteiskunta ja taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 2012. *Saamelaiset suomalaiset – kohtaamisia 1896–1953*. Helsinki: SKS.
- Lehtola, V.-P. 2013. *Monikasvoinen Saamenmaa*. Kautokeino: Gáldu. <http://www.galdu.org/web/index.php?sladja=25&vuolitsladja=11&giella1=spa> (viitattu 15.8.2013).
- Liukkonen, J. 1993. *Katekeettakoulu Suur-Sodankylässä 1837–1950*. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientae rerum socialium 14. Akateeminen väitöskirja.
- Lund, S. 2003. *Samisk skole eller Norsk standard? Reformene i det Norske skoleverket og samisk opplæring*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Länsman, A.-S. 2007. Saamelaislasten elämää 1960-luvun asuntolakoulussa – katkelmia ainekirjoitusviikkojen sivuilta. Teoksessa J. Ylikoski ja A. Aikio (toim.) *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii*. Helsinki: SKS, 269–278.
- Nikunlassi-Lippo, L. & Nillukka, P. 1985. *Utsjoen kansakoululaitoksen synty ja kehittyminen vuosina 1878–1939*. Lapin Korkeakoulu. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Norsk kulturråd. 1976. *Innstilling om norsk-finske kulturforhold*. Norway: Universitetsforlaget trykningssentral.
- Paksuniemi, M. 2009. *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Akateeminen väitöskirja.
- Paksuniemi, M. 2013. *The Historical Background of School System and Teacher Image in Finland*. Frankfurt: Peter Lang Publishing.
- Perridon, H. 1994. Språkpolitik och språkutveckling. Språkbytet i svenska Tornedalen. Teoksessa U. B. Kotsinas ja J. Helgander (toim.) *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden*. Föredrag från ett forskarsymposium. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms Universitet. MINS 40. Stockholm: Stockholms universitet, 107–116.
- Päivänsalo, P. 1941. Kolttalappalaisten kasvatuksesta. Teoksessa *Kasvatusopillinen aikakauskirja 1941*. Helsinki: Kasvatusopillinen yhdistys, 210–216.
- Päivänsalo, P. 1942. Sadut kolttalappalaisten kasvatuksessa. Teoksessa *Kasvatusopillinen aikakauskirja 1942*. Helsinki: Kasvatusopillinen yhdistys, 15–18.
- Päivänsalo, P. 1953. *Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista*. Helsinki: Suomen kasvatussosiologinen yhdistys.
- Rasmus, M. 2008. *Bággu vuolggit, bággu birget. Sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásođagain 1950–1960 –logus* [Must Go, Must adjust. Sámi Children's Coping Strategies in the Finnish Boarding Schools in the 1950s and 1960s]. Oulu: Giellagas-instituhtta.
- Sainio, M. A. 1957. Utsjoen pedagogio. Eripainos *Kasvatus ja Koulun* numerosta 2–3.

- Scheller, E. 2013. Kola Sami Language Revitalization – Opportunities and Challenges. Teoksessa K. Andersson (toim.) *L'Image du Sápmi II: etudes comparées / textes réunis par Kajsa Andersson. Humanistica Oerebroensia. Artes et linguae* 16. Örebro: Örebro University, 392–421.
- Seurujärvi-Kari, I. 2012. *Ale jaskkot eatnigiella - Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielien merkitys saamelaisten identiteetille*. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Slunga, N. 1993. Kirkko ja koulu – papisto ja kirkollinen elämä. Teoksessa O. Hederyd ja Y. Alamäki (toim.) *Tornionlaakson historia II 1600-luvulta vuoteen 1809*. Tornio: Tornionlaakson kuntien historiatoimikunta, 280–313.
- The Royal House of Norway. 2009. *Riikačoakkáldat* [State Collection]. Oslo. <http://www.kongehuset.no/artikkel.html?tid=75701&sek=74946> (viitattu 10.10.2013).
- Valle, S. 1998. *Hän ja asuntola: viiden saamelaisen kokemuksiä asuntolasta*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Welle-Strand, A. & Askheim, S. 2011. *Skole og utdanning i Sverige*. Store Norske Leksikon. http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Sverige (viitattu 15.6.2013).
- Wiklund, K. B. 1922. *ABC-bok på lapska (Stockholm 1619): Med en efterskrift om de svenska lapparnas skolundervisning i äldsta tid*. Stockholm: Faksimileupplagor af äldre svenska tryck.

I

SAAMELAISTEN KOULUHISTORIAN JUURET

Pois pakanallisesta pimeydestä

Valtiovalta ja kirkko ottivat viimeistään 1600-luvulla tehtäväkseen saamelaisten kouluttamisen, mutta keinot tehtävän toteuttamiseksi vaihtelivat vuosisadasta toiseen. Osin saamelaisiin sovellettiin valtakunnallisia koulutuksen muotoja, mutta koulutuksessa otettiin myös huomioon pohjoisimman Lapin poikkeukselliset olot. Saamelaiset haluttiin kasvattaa hyväksi kristityiksi ja uskollisiksi valtion alamaiksi. Koulutustyöhön tarttuivat niin etelästä lähetetyt kirkonmiehet kuin saamelaisten omasta keskuudesta kasvaneet kansanopettajatkin.

Saamelaisten sivistäminen koettiin kokonaisvaltaiseksi prosessiksi. Kysymys ei ollut ainoastaan saamelaisten kristillistämistä – sen verran avoimesti valtakulttuuri pyrki saamelaisten sosiaalistamiseen. Tässä artikkelissa¹ tarkastellaan, millä keinoin saamelaiset pyrittiin nostamaan pois ”pakanallisesta pimeydestä” ja millä eri menettelytavoin sivistyksen valonsäteitä yritettiin ulottaa heidän keskuuteensa. Kirkko ja valtio tuottivat saamelaisia kristillistäessään runsaasti aiheeseen liittyvää asiakirja-aineistoa, joka muodostaa myös tämän artikkelin keskeisen lähdepohjan. Tutkimukseni kohteena ovat olleet nykyisen Suomen Lapin saamelaisalueelle 1600- ja 1700-lukujen aikana perustetut seurakunnat: Utsjoki, Inari ja Enontekiö. Tarkastelu ulottuu 1900-luvun alkuun asti. Tänä aikana saamelaiset ehtivät paitsi omaksua uuden uskonnon myös vaihtaa valtakuntaa: 1800-luvun alussa Suomen Lapin saamelaiset siirtyivät muun Suomen mukana osaksi Venäjän keisarikuntaa. Kasvattamisen historia on keskittynyt aiemmin lähinnä menneisyyden kouluopetukseen sekä erilaisiin koulutusinstituutioihin, mutta nykytut-

¹ Teksti pohjautuu tietoruuuun, Kylli 2010.

kimus on kiinnostunut kasvattamisen käytännöistä laajemminkin. Siksi lopussa luodaan katsaus myös saamelaisiin perheisiin.

Valistusta villi-ihmisille

Uskonpuhdistuksessa luterilaistunut kirkko alkoi kiinnostua alueellaan asuvista saamelaisista toden teolla 1600-luvulle tultaessa. Kirkon ja valtion edustajat näkivät Lapin asukkaat oman kulttuurinsa edustajista kielteisellä tavalla poikkeavina: primitiivisinä ja pakanallisina, eräänlaisina kristityille vastakkaisina villi-ihmisinä, joiden olot haluttiin saada vastaamaan valtakulttuurin kannattamaa arvomaailmaa. Samalla saamelaisista haluttiin saada valtakuntaan uskollisia alamaisia ja suosiollisia veronmaksajia. Kaikille Ruotsin valtakunnan lapinmaissa eläville saamelaisille olisi opetettava jumalansanaa 1600-luvun alun päätöksen mukaisesti. Nykyisen Enontekiön alueella asuneille saamelaisille kerrottiin, että maan hallitsijana toimiva Kaarle-herttua toivoi heidän tulevan paikkakunnalle rakennettuun kirkkoon ja maksavan vuosittain papille kymmenyksiä. Kristinopin opetus ei ollut tässä vaiheessa vielä kovinkaan syvällistä sen vuoksi, että etelästä kerran vuodessa saapuvat kirkonmiehet olivat usein kiinnostuneempia kaupankäynnistä ja verojen keräämisestä kuin Lapin kansan systemaattisesta opettamisesta.²

Kirkko voitti saamelaisten sieluja kannalleen ja onnistui osaltaan ulottamaan Ruotsin valtakunnan mahtia pitkälle pohjoiseen. Suuren Pohjan sodan jälkitunnelmissa kirkko yritti saada Lapin asukkaat sisäistämään kristinuskon aiempaa perusteellisemmin, ja 1720-luvulla Lapissa alkoi aivan uudenlainen uskonnollinen ryhtiiliike. Norjan puolella saamelaisten apostolina tunnetuksi tullut Thomas von Westen rohkaisi Ruotsin valtakunnan papistoa tarttumaan omalla alueellaan asuvien saamelaisten kristillistämiseen, minkä jälkeen sekä kirkolliset että maalliset virkamiehet ottivatkin tehtäväkseen saattaa saamelaiset pois ”pakanallisesta pimeydestä”. Opetusta haluttiin tehostaa, ja kaikille Lapin pääkirkoille päätettiin rakentaa erityinen lapinkoulu.³ Utsjoen saamelaiss seurakunta oli tässä vaiheessa osa Koutokeinon kirkkoherrakuntaa, ja Koutokeinoon suunniteltu koulu katsottiin parhaaksi sijoittaa Utsjoen saamelaisten keskuuteen. Koutokeinossa koulun rakentamista haittasi puuttomalle pohjoiselle Lapille ominainen ongelma: sopivien tukkipuiden puute. Matkaa sopivien puiden kasvupaikalle oli yhdeksän peninkulmaa⁴, kun taas Utsjoelta katsottuna sopivia

² RA, Riksregistraturet, 1604, 1608.

³ RA, Thomas von Westens bref til Swenska Prästerskapet i Lappland 11.3.1723; RA, LDA, 1723. Kongl. Majsts Bref m.m. 1680–1742.

⁴ Noin 90 kilometriä.

rakennuspuita kasvoi kahden peninkulman päässä. Utsjoen verosaamelaisten tehtäväksi tuli hakata tukit talvella 1726 ja vetää ne poroillaan kappelikirkon luo suunnitellulle rakennuspaikalle.⁵

Utsjoen lapinkoululle haluttiin palkata pappiskoulutuksen saanut koulumestari, jota tarvittiin myös seurakunnan jumalanpalvelusten järjestämiseen. Paikalla asuva saamelaissyntyinen lukkari luki seurakunnan kirkossa postillaa aina sunnuntaisin, mutta nyt kirkko halusi ottaa saamelaisten opettamisen tiukemmin omiin käsiinsä. Suunnitelmaa ei pystytty kuitenkaan kirkon rahavarojen puutteessa toteuttamaan, ja koulurakennus jätettiin ränsistymään paikalleen yli kymmeneksi vuodeksi.⁶ Vuonna 1742 Utsjoelle pystytettiin lähettämään viimein oma koulumestari, joka pääsi ensi töikseen toteamaan, että paikkakunnan saamelaislasten vanhemmat olivat nähneet huomattavasti vaivaa katekismuksesta löytyvien opinkohtien opettamisessa. Ulkoluvun taso oli nimittäin varsin hyvä, minkä osoituksena monet seurakuntalaiset saivat rippikirjoihin kiitettävät merkinnät muun muassa uskontunnustuksen ja Isä meidän rukouksen osaamisesta.⁷

Myös kristillisessä opetuksessa käytettävät kirjat olivat löytäneet tiensä Lapin perukoille. Tästä oli todistamassa Inarin käräjillä 1760 käsitelty tapaus, jossa aviopari anoi avustusta palossa tuhoutuneeseen kotaansa. Pariskunnan toinen osapuoli oli ollut nostamassa verkkoja ja toinen hakemassa poronjäkälää samaan aikaan, kun perheen kota oli palanut mukanaan kuusi lammasta, kuparikattila, kaksi virsikirjaa ja kaksi katekismusta. Kristilliset perusteokset muodostivat varsin merkittävän osan kyseisten inarilaisten irtaimesta omaisuudesta. Vuonna 1777 sekä Utsjoen että Inarin saamelaiset valittivat kristillisten oppikirjojen puutetta ja toivoivat, että kirjoja tuotaisiin Lapissa järjestetyille markkinoille myytäväksi monien huomattavasti hyödyttömämpien kauppatavaroiden sijaan.⁸

Utsjoella 1700-luvulla toiminut lapinkoulu oli tavallaan valtakunnan pohjoisin sisäoppilaitos, jossa valtio osallistui oppilaiden asumisesta ja ruokailemisesta aiheutuviin kustannuksiin. Lapinkouluun tulo oli koululaisille suunnaton elämänmuutos, vaikka kyseessä olisi loppujen lopuksi ollut vain suhteellisen lyhytaikainen kokemus. Eroaminen perheestä ja muutto kirkolle hieman yli 10-vuotiaana lienee ollut jo itsessään aikamoinen koettelemus, kun ottaa vielä lisäksi huomioon, etteivät koululaiset olleet välttämättä edes aiemmin tottuneet pysyvään asumiseen tai suomalaistyyppiseen viljaa sisältävään ruokavalioon. Koulupojilla oli jo ennen kouluun tuloaan tietoja kristinopista, mutta kurinalai-

⁵ RA, LDA, Landshöfd. Grundels bref om Lapp scholornes byggande 7.7.1725; RA, LDA, 1725. Strödda handlingar; HDA, FIXa:7.10.1725.

⁶ RA, Domböcker för 1690; HDA, FIXa:1, 10.2.1738.

⁷ OMA; UKA, AI:2. Ks. myös Kylli 2005, 122.

⁸ RA, Domböcker för 1760; OMA, KRka, Cd:1.

seen kouluelämään tottuminen lienee silti ollut monille melkoinen haaste. Kun kirkolla leviävät kulkutaudit koituvat vielä joidenkin koulupoikien kohtaloksi, maksettiin kirkon ja valtion alamaisuuteen kasvamisesta joissakin tapauksissa varsin kova hinta.⁹

Kehnoin kouluhuone koko maailmassa

1700-luvun alkupuolella Ruotsin valtakunnan lapinmaissa tehdyissä tutkimuksissa huomattiin, että saamelaiset saattoivat etenkin hädän hetkellä turvautua vielä noitarumpujensa apuun. Pappeja kiellettiin kuitenkin suhtautumasta saamelaisten vanhan ajattelun jäänteisiin liian ankarasti. Kristinuskon opettamisen myötä pakanallisten tapojen ajateltiin ajan mittaan poistuvan itsestään. Opettaminen vain joutui etsimään Lapin olosuhteissa vielä jossain määrin muotoaan. Utsjoen kiinteä lapinkoulu lopetti nimittäin toimintansa 1750-luvulle tultaessa. Laajan ja harvaan asutun seurakunnan opetusmuodoksi sopi sittenkin paremmin kodasta kotaan kiertävä katekeettaopetus.¹⁰

Katekeettaopetus oli saamelaisperheiden kannalta harvinaisen käyttökelppoinen opetusmuoto: vanhempien ei tarvinut lähettää lapsiaan muualle koulutettaviksi, kun katekeetta tuli heidän koteihinsa kerran vuodessa opettamaan lapsille lukutaitoa ja kristinoppia. Katekeettakoululla oli myös omat ongelmansa. Saamelaisten kota oli nimittäin joidenkin arvioiden mukaan jopa kaikkein kehuimmin opetustarkoitukseen soveltuva kouluhuone koko maailmassa.¹¹ Utsjoella toiminut saamelaiskatekeetta luonnehti kotaopetuksen kaoottisuutta maaliskuussa 1857 seuraavaan tapaan:

”Niin pian kuin koulumies tulee porokylään ja astuu sisälle kotaan kuin myös istuu owen wiereen, käsketään hän astumaan ylemmäksi ja hänelle walmistetaan ruokaa syödä. Sen jälkeen saa hän makaus waatteet ja näytetään sia, jossa saa ruweta oleskelemaan. Koulumiehen sia on aina keskellä kotaa. Koska koulumies alkaa työnsä, niin kokoontuwat lapset hänen ympärillensä. Jos lapset taitawat jo sisältä lukea, niin annetaan heille wirsikirjat, joista he lukewat yht’aikaa, joko suoraansa eli tawaten. Mutta waikia on luettaminen eli opettaminen lapin kodassa. Pimiänä aikana erinomattain. Koska walkia sytytetään takkaan, niin täytyy kota sawulla ja sumulla, niin ettei mitään juuri näe. Koirat, joilla porolaumoja hoidetaan, pitäwät erinomaisen pauhinan, niin ettei korwillansa kuule.

⁹ Anderzén 1992, 105.

¹⁰ RA, LDA, 1727; RA, LDA, 1742.

¹¹ Laestadius 1977, 184.

Monessa kodassa on aina 8 koiraan asti ja vieläpä enemmänkin. Kun nämät rupeawat melskaamaan ja tappelemaan, haukkumaan ja par-kumaan, niin on koulumiehellä tekemistä että warjella itseänsä ja lapsia koirain puremisesta ja etteiwät ne wie kirjoja pois lasten käsistä ja surwaise lapsia walkiaan.”¹²

Enontekiön pappiskatekeetaksi nimitetty Matias Adolf Kohlström selvitti vuonna 1830 opetustyönsä etenemistä Enontekiöllä. Hän kertoi aloittavansa opettamisen helmikuun puolenvälin aikoihin siinä vaiheessa, kun päivistä tuli kaamoksen jälkeen taas vähän valoisampia. Kohlström kiersi seurakunnan kaikissa kylissä ja opetti lapsia pitemmän tai lyhyemmän aikaa, mutta joka tapauksessa niin pitkään, että kaikki ehtivät saada edes jonkinlaisen käsityksen kristinopista. Lapset kokoontuivat katekeetan luokse siinä vaiheessa, kun päivänvalossa alkoi pystyä lukemaan. Nuoremmille ja vähemmän edistyneille opetettiin tavaamista ja sisälukua, kun taas edistyneempien kanssa voitiin yrittää käydä läpi luettujen kohtien merkitystäkin.¹³

Saamelaislasten vanhemmat alkoivat jättää 1700-luvun jälkipuoliskolta lähtien vastuun lastensa opettamisesta katekeetoille. Kun katekeetoilla oli kuitenkin mahdollisuus käyttää vuosittain vain muutamia päiviä yksittäisten saamelaislasten kouluttamiseen, alkoi tilanne näkyä ennen pitkää opetustulosten heikentymisenä.¹⁴ Saamelaissyntyiset katekeetat onnistuivat sen sijaan välittämään lapsille saamelaisten omaan kulttuuriin liittyviä erityispiirteitä muualta tulleita suomalaisia pappeja paremmin – ja vahvistamaan samalla kenties oppilaidensa kansallista identiteettiä. Papeilta saamelaisten elämään liittyvät käsitteet (samoin kuin saamen kielikin) olivat usein kadoksissa, mutta katekeetat pystyivät kertomaan oppilailleen muun muassa saamelaisten vanhaan luonnonuskontoon liittyvistä asioista, joiden avulla lapsille oli mahdollisuus selvittää myös kristinuskon ominaispiirteitä. Kristinuskon voitiin todeta esimerkiksi suojelevan lapsia saamelaisten mytologiaan kuuluvalta jättiläisolento *staalolta*, joka liikuskeloi metsissä ja pyydysti pikkulapsia pussiinsa.¹⁵

Saamelaisten keskuuteen Suomen Lapissa lähetetyt papit eivät yleensä osanneet ottaa staaloja omassa opetustyössään huomioon. Ruotsin puolella saamelaisten vanhasta mytologiasta pystyi sen sijaan ammentamaan useampikin pappi, tunnetuimpana näistä saamelaissukuinen Lars Levi Laestadius.¹⁶ Suomalaisetkin käyttivät Kaaresuvannossa ja sen jälkeen Pajalassa kirkkoherrana toiminutta Laestadiusta asiantuntijana saamelaisten kouluoloja kehittäessään.

¹² Oulun Wiikko Sanomat (OWS) 28.3.1857.

¹³ OMA, KRkA, Cd:3.

¹⁴ Kylli 2005, 378.

¹⁵ Paulaharju 1965, 168–172, 228–229.

¹⁶ Outakoski 1991.

Laestadiukselta kysyttiin neuvoja muun muassa saamenkielisten oppikirjojen julkaisemiseen liittyvissä kysymyksissä. Keskusteluun Suomen puolella osallistunut kielitieteilijä M. A. Castrén totesi vuonna 1840, kuinka kirkkoherra Laestadiusta kunnioitettiin ”... melkein kuin Jumalaa, ja hänen auktoriteettinsa on yleisön keskuudessa paljon suurempi kuin kenenkään muun”.¹⁷

Saamelaisten koulutus noudatteli monilta osin yleisvaltakunnallista kehitystä, mutta joissakin asioissa toiminta oli sopeutettava pohjoisen poikkeuksellisiin oloihin – ja kuten edellä mainituista esimerkeistä käy ilmi, rajaseudun opetukseen otettiin herkästi vaikutteita myös naapurimaiden puolelta. Lapissa käyttöön otettu kirkollinen katekeettaopetus mitoitettiin toimimaan saamelaisten elämänsä elämisen ehdoilla, mutta opetuksen korkeimpana päämääränä oli Lapissakin rippikoulun läpäiseminen. Vaikka luterilainen kirkko yleensä korosti kansankielen käyttämisen keskeisyyttä, Suomen Lapin alueella eläneiden saamelaisten keskuudessa tilanne ei ollut aina aivan niin yksinkertainen. Saamelaiset joutuivat opettelemaan ainakin jossain määrin opetuskielenä käytettyä suomen kieltä, ennen kuin he pystyivät opettelemaan kristinoppia ja sitä myötä pääsemään ripille ja naimisiin.¹⁸

Lupa perheen perustamiseen oli Lapin asukkaillekin hyvin keskeinen, ja käytännössä avioliittoon oli vihittävä kristinoppinsa kehnomminkin taitavia saamelaisia, kunhan he vain lupasivat parannella taitojaan jatkossa. Aina näin ei tapahtunut, ja 1830-luvun alkupuolella Utsjoella toiminut pappi hämmästeli, ettei hänen Tenolla kohtaamansa tunturisaamelaisvaimo ollut kuulusteluissa muistanut edes Jeesuksen nimeä.¹⁹ Kielimuuri kohosi monien suomea osaamattomien saamelaisten esteeksi, ja suomenkieliset jumalanpalveluksetkin saattoivat sisältönsä puolesta mennä monilta seurakunnan asukkailta kokonaan sivuun siitä huolimatta, että asukkaille järjestettiin silloin tällöin kuulusteluja myös saarnojen sisällöstä. Kirkonmiehet näkivät laajoissa lapinmaissa hajallaan asuvia seurakuntalaisiaan sen verran harvoin, että kaikki opetustilaisuudet oli pyrittävä käyttämään hyödyksi.²⁰

Rajaseudun haasteet – ratkaisuna kirjaviisauden kitkeminen

Kirkon palveluksessa toimivat katekeetat koulutettiin useimmiten seurakuntien omista saamelaispojista. Heidän osaamistasonsa ei ollut kovinkaan kattava siitä yksinkertaisesta syystä, että papit opettivat heille usein pelkästään kristinus-

¹⁷ KA, Fellman-suvun kokelma 3, 22.3.1840.

¹⁸ Andelin 1858, 201, 279; Kaiku 15.4.1901.

¹⁹ Paulaharju 1966, 203, 211.

²⁰ Kaiku 15.4.1901; Ks. myös Kylli 2005, 238; 2012.

koon ja lukemiseen liittyviä perusasioita. Kirkko toimi rajaseudulla valtakunnan etuvartioasemana, ja liiallisen kirjasivistyksen pelättiin tuovan mukanaan kapinallisia aikomuksia. Utsjoella 1740-luvulla toimineen lapinkoulun aikana tilanne oli ollut vielä jossain määrin toinen, koska lapinkoulujen ohjesäännön mukaan koulumestarin piti harjoittaa opetuspäivinä kello 12 kirjoittamista seläisten oppilaiden kanssa, jotka olivat siinä taitavia.²¹

Utsjoella vuonna 1748 vierailut suomalainen lääninrovasti kehotti lapinkoulun opettajaa lopettamaan kirjoittamisen opettamisen ja keskittymään ensi sijassa kristillisten opinkappaleiden harjoittamiseen.²² Kirjoittamisen opettamiseen palattiin pohjoisessa vasta 1800-luvun jälkipuoliskolla, mutta muutamilla saamelaisilla kiinnostus kirjalliseen ilmaisuun oli ollut jo aiemmin sen verran suuri, että he olivat ehtineet harjoitella taitoa omatoimisestikin. Eräs Inarin kalastajasaamelainen kertoi kiinnostuneensa kirjoittamisesta nähtyään papin tekävän kirkolla merkintöjä rippikirjaansa. Kirjoittamiseen soveltuvaa paperia saati mustetta ei Lapin asukkaiden hallusta vielä liiemmin löytynyt, mistä syystä kyseinen saamelainen päätyi käyttämään paperina puusta revittyä parkkia ja musteena poron verta.²³

Osin saamelaisten rajaseutuasemaan liittyen kirkko olisi halunnut tehdä saamelaisista myös helpommin valvottavia. Saamelaisten liikkuva elämänmuoto herätti monissa kirkonmiehissä jatkuvaa levottomuutta, ja viinanjuonin ja muiden moraalialue koettelevien tapojen katsottiin kulkeutuvan oman maan puolelle nimenomaan rajan takana sijaitsevista naapuriseurakunnista. Vaikka suurin osa Suomen puolella asuneista saamelaisista lienee kokenut olevansa vakaumuksellisia kristittyjä viimeistään 1700-luvulla, mahtui joukkoon niitäkin, jotka eivät olleet halukkaita taipumaan pappien asettamiin määräyksiin. Erityisen paljon kirkonmiehet tuskailivat 1800-luvun Utsjoella ja Enontekiöllä asuneiden poronhoitajasaamelaisten elämäntapoja. Nämä kun eivät olleet aina halukkaita tulemaan määrättyihin aikoihin kirkkopaikoille tai tuomaan lapsiaan kristinopin kuulustelutilaisuuksiin. Nomadista elämää viettävät kansat koettiin muuallakin maailmassa sivistymättömiksi ja kesyttömiksi yleensä jo yksinomaan sen vuoksi, ettei heillä ollut viljelysmaata tai pysyvää asuinpaikkaa.²⁴

Inarissa asuvat kalastajasaamelaiset saivat sen sijaan papeilta jatkuvasti kiitosta. He osasivat Utsjoen ja Enontekiön asukkaita paremmin suomea, ja heidän kristillisemmät elämäntapansa vastasivat etelästä saapuneiden kirkonmiesten ihanteita. Vuonna 1833 inarilaisen kuudennusmiehen 14-vuotias tytär Maria Valle osasi sekä sisäluvun että ulkolukuna koko katekismuksen erehtymättä. Kuulustelua pitänyt pappi ilahtui tytön osaamisesta siinä määrin, että

²¹ RA, LDA, 1746.

²² RA, LDA, 1748.

²³ Pohjois-Suomi (PS) 29.10.1881.

²⁴ OMA, UKA PII: 1; Andelin 1858, 280. Ks. myös Kylli 2005, 425.

hän palkitsi tämän *Uudella Testamentilla*.²⁵ Myös Utsjoen kalastajasaamelaiset menestyivät kuulusteluissa paremmin kuin saman seurakunnan porosaamelaiset, jotka jutasivat²⁶ poroineen kesäajaksi Norjaan Jäämeren rannikolle. Kalastajillakin oli usein erilliset talvi- ja kesäasunnot, mutta heidän elämänmuotonsa oli poronhoitajiin verrattuna joka tapauksessa huomattavasti paikallaan pysyvämpi. Kiinteämpi asuminen teki kirjaan tarttumisen helpommaksi, ja kalastajat olivat muutenkin kirkon kannalta paremmin tavoitettavissa. Heille ei kertynyt kuulusteluista poissaoloja ollenkaan siinä määrin kuin liikkuvammille porosaamelaisille. Liikaa kirkko ei voinut tosin poronhoitajiakaan ryhtyä painostamaan. Jos virkamiesten vaatimukset kävivät liian suuriksi, heidän oli aina mahdollista siirtyä väljemmille laidunnusmaille ja vaikka kokonaan toisen valtakunnan alamaiseksi.²⁷

Valkoisen miehen taakka

Saamenmaa ei sijainnut meren takana, mutta alueeseen kohdistunut politiikka sai siitä huolimatta toisinaan siirtomaille tyypillisiä kolonialistisia sävyjä. Etenkin Ruotsin Lapin kuparia ja rautaa tuottavalla kaivosalueella kirkko oli mukana juurruttamassa alueelle valtakulttuuriin kuuluvaa elämäntapaa, koska pysyvä asutus katsottiin vakaan kaivostoiminnan olennaiseksi edellytykseksi. Myös suomalaiset kokivat, että heillä oli suorastaan velvollisuus saattaa saamelaiset osallisiksi siitä sivistyksellisestä kehityksestä, joka oli koitunut heidän itsensä osaksi jo aiemmin. Monet saamelaisten keskuuteen 1800-luvulla lähetetyt papit tekivät tosissaan töitä sen puolesta, että sivistyksen valonsäteet yltäisivät perimmäisen Lapinkin pimeyteen. Kun oppi ei tuntunut menevän tarpeeksi hyvin perille saamelaisten kannalta vieraalla suomen kielellä, käännettiin keskeisimmät kristilliset oppikirjat Suomessa puhutuille saamen kielille.²⁸

Lappiin lähetettyjä kirkonmiehiä ei opetettu kohtaamaan vierasta kulttuuria, ja monien heistä oli alkuvaiheen kulttuurishokissaan vaikea lähestyä saamelaista kulttuuria avoimin mielin. Eräskin Inariin saapunut pappi järkyttyi uuden virkapaikkansa saamelaisista siinä määrin, että joutui pakenemaan heidän vieraanvaraisuuttaan muutamaksi tunniksi metsikön puolelle.²⁹ Papit eivät useinkaan jättäneet opetusta pelkästään kristillisiin asioihin, vaan he yrittivät saada saamelaisia omaksumaan muitakin suomalaisten arvostamia hyveitä, kuten täsmällisyyttä, vaatimattomuutta ja puhtautta. Jotkut papit vastustivat jopa saa-

²⁵ OMA, OTA, Ba:4:1.

²⁶ Jutaaminen voidaan ymmärtää kulkemiseksi.

²⁷ Kylli 2005, 332, 401; Paulaharju 1965, 98–99.

²⁸ Anderzén 1996, 5–17; Kylli 2005, 448.

²⁹ Castrén 1953, 37–38.

melaisten vaatetusta, koska he olivat suomalaisseurakunnissa tottuneet siihen, että väki tuli kirkkoon ennemminkin harmaissa sarkavaatteissa kuin punaisissa nutuissa ja värikkäissä saamelaislakeissa.³⁰ Eräs Utsjoen kalastajasaamelainen muisteli vuonna 1860 entisen kirkkoherransa toimeliaisuutta seurakuntalaisten puhtauden edistämisessä. Hän puolusti papin ”... *kowuutta ja jokapäiwästä nurinaa meidän saastaisuudestamme, joka matkaan saattoi monta Utsjoen pitäjän asukasta eriämään elukkain kanssa asumasta ja kaikki menemään kirkkoon ainoastansa puhtaissa waatteissa ja pestyillä kaswoilla*”.³¹

Saamelaisten opettamiseen kietoutui pappien henkilökohtaisten arvostusten lisäksi myös yleismaailmallisia näkemystapoja, kuten darwinismin hengessä tehtyä kansakuntien luokittelua. Suomalaiset eivät pärjänneet Euroopan laajuisissa rotuluokitteluissa kovinkaan hyvin, mutta saamelaisiin verrattuna he kokivat olevansa sitäkin ylivertaisempia siitä huolimatta, että saamelaiset miellettiin jo tuossa vaiheessa suomalaisten sukulaiskansaksi. Monet valtakulttuurin edustajat ennustivat alemmalle kehitysportaalalle jääneille saamelaisille varmaa tuhoa ja kuolemista sukupuuttoon, koska heille ei ollut kehittynyt kulttuurikansojen tavoin omaa historiaa, uskontoa tai taiteellisuutta. Kaikki eivät tosin pitäneet luonnonkansojen katoamista väistämättömänä kehityskulkuna. Saamelaisilla oli vielä mahdollisuus pelastua, mikäli he omaksuisivat suomalaisen kulttuurin ihanteet osaksi elämäänsä.³² Suomalaisten kansallinen itsetunto kohentui, kun hekin saivat suhtautua omaan vähemmistöönsä valloittajakansana ja viedä saamelaisten keskuuteen maanviljelystä, kristinuskoa ja muita oman valtakulttuurinsa tunnusmerkkejä – siitä huolimatta, ettei vilja kasvanut kovinkaan hyvin pohjoisen Lapin routaisissa pelloissa.³³

Kirkonmiesten innokkuus suomalaisten arvojen edistämiseen tuli ilmi myös siinä, että koulutuksellisia uudistuksia pyrittiin toteuttamaan saamelaisten parissa usein varsin varhaisessa vaiheessa. 1850-luvulla saamelaisseurakuntien sivistystä päätettiin kohottaa kertaheitolla korvaamalla Utsjoen ja Inarin katekeettaopetus kirkon luona toimivilla kiinteillä kouluilla. Kouluihin suunniteltiin hyvin monipuolista oppiainevalikoimaa ja jopa yliopistokoulutuksen saaneita opettajia.³⁴ Suunnitelmaa pidettiin alusta asti epärealistisenä, ja kun Utsjoen kirkon läheisyyteen perustettiin kansakoulu viimein 1870-luvun lopulla, se joutui varsin pian siirtämään toimintansa kiertävälle kannalle. Katekeettaopetus piti kansakoulujen tulosta huolimatta pintansa vielä vuosikymmenien ajan. On kuitenkin huomattava, että kirkonmiehet eivät enää tässä vaiheessa kyseenalaistaneet saamelaisrahvaan kykyä kirjallisen sivistyksen omaksumiseen, eikä

³⁰ Oulun Wiikko Sanomat (OWS) 7.10.1854, 29.9.1855.

³¹ Oulun Wiikko Sanomat (OWS) 23.6.1860.

³² Isaksson 1995, 158–161; Kylli 2005, 444.

³³ Kylli 2005, 480.

³⁴ OMA, UKA, JI:1.

Suomessa menty missään vaiheessa Ruotsissa sovellettuun *lapp skall vara lapp* ajatteluun, jonka mukaan poroja hoitavien tunturisaamelaisten ajateltiin haluan pysyä vastaisuudessaakin poronhoitajina. Tämän vuoksi heitä varten perustettiin Ruotsissa erityisiä nomadikouluja, joissa oppilaita ei kuormitettu liiallisella kirjaviisaudella.³⁵

Romantiikan aatesuuntaus oli tosin saanut Suomessakin jotkut papeista ajattelemaan, että saamelaiset olisivat onnellisimpia ajellessaan poroillaan vapaina tunturissa, ilman kirjasivistyksen rappeuttavaa vaikutusta. Osa saamelaisista haluttiin nähdä jopa J. J. Rousseau'n hengessä jaloina villeinä, joilta suomalaistenkin oli mahdollista oppia uudenlaisia arvostuksia. Muidenkin kuin saamelaisten oli mahdollista tyytyä vähään ja olla siitä huolimatta onnellisia. Myös saamelaisten luonnonläheinen elämäntapa saatettiin kokea romantiikan aikana viehättäväksi. Ajatus saamelaisten viljelystä säilyi suomalaisen valtaväestön keskuudessa sitkeästi siitä huolimatta, että saamelaiset itse osoittivat olevansa tiedonhaluisia ja että he pappien poissa ollessa hoitivat koko pitäjän asioita hyvinkin omatoimisesti.³⁶

Hengen viljelystä kovassa ilmanalassa

Saamelaiset päätettiin sitoa 1600-luvun alussa osaksi Ruotsin valtakuntaa. Yhtenä päämääränä oli juurruttaa heidän keskuuteensa evankelis-luterilaista kristinuskoa, jonka uskottiin aikaa myöten sivuuttavan saamelaisten alkuperäisen luonnonsuskonnon. Saamelaisten uskonnon muuttumisessa ei ollut lopulta kyse ainoastaan uskomusten vaihtumisesta, ja etenkin Inarissa koko saamelaisten kulttuuri muuntui aikaa myöten suomalaistyylisemmäksi. 1700-luvun kuluessa saamelaisten kristinopin taidot olivat kukoistuksessa sekä Enontekiöllä että Utsjoella, ja asukkaat olivat etenkin vuosisadan jälkipuoliskolla harmissaan siitä, että kauppiat eivät tuoneet tarpeeksi kristillistä kirjallisuutta markkinoille myytäväksi. 1800-luvun alkupuolella osaaminen alkoi rapautua osin siitä syystä, etteivät papit enää tässä vaiheessa olleet kovinkaan kiinnostuneita saamelaisten opettamisesta.

Etenkin Enontekiö jätettiin 1800-luvulla oman onnensa nojaan. 1860-luvulla annetussa selvityksessä todettiin Lapin asukkaiden lukutaito varsin hyväksi. Ainoastaan Enontekiön saamelaisten tilannetta pidettiin varsin huolestuttavana, koska annettu kansanopetus tavoitti paremmin seurakunnan suomalaisen väestön. Saamelaiset eivät juuri osanneet lukea, eivätkä voineet sen myötä myöskään opettaa kristinoppia lapsilleen. Tästä poiketen 1870-luvulle ajoittuvassa rippikirjassa muutamat ”*muuttolappalaisiksi*” merkityt porosaamelaisnaiset (esim.

³⁵ Anderzén 1992, 148–149, 239–242.

³⁶ Kylli 2005, 384–385.

Nikodemuksen suvusta) menestyivät kuulusteluissa lähes täysien pisteiden arvoisesti. Ongelmia oli kuitenkin kristinuskon ymmärtämisessä.³⁷

Utsjoen saamelaisseurakunnassa opetus oli sen sijaan pakko räätelöidä nimenomaan saamelaisten tarpeisiin, ja tuloksetkin olivat 1800-luvun lopulta lähtien varsin vaikuttavat. Ainoastaan kotien ulkonaisessa siisteydessä sekä kirkkoveisuussa oli Utsjoella vuonna 1902 pidetyssä piispantarkastuksessa toivomisen varaa, mutta lähes kaikki muu tuntui olevan kohdallaan. Minkäänlaista kristillistä välinpitämättömyyttä ei utsjokelaisten keskuudessa esiintynyt: kristinopin kuulusteluun pyydytyistä edellisten vuosien rippilapsista olivat saapuneet paikalle kaikki muut paitsi yksi, joka oli estynyt sairauden takia. Kuulustelukin onnistui mainiosti hieman heikommin sujunutta ulkolukua huolimatta. Kuopion hiippakunnan piispa oli kovin ilahtunut seurakunnan nuorison suorituksesta: *”Täällä kaukana jäisessä Pohjolassa, jossa niinkuin tunnettu luonto on kova ja kansa taistelee kovaa taistelua aineellisen toimeentulonsa puolesta, on iloista nähdä, että tämä kova ilmanala ei tee mahdottomaksi hengen viljelystä.”*³⁸

Villien saamelaisten kouluttamisessa oli edetty arvaamattomaan lopputulokseen – muu Suomi alkoi tässä vaiheessa jo maallistua, mutta Saamenmaalla käytiin ahkerasti kirkossa. Hiippakunnan piispa toivoikin vuonna 1907, etteivät muualla valtakunnassa jylläävät maallistumisen merkit pääsisi hävittämään onnea ja rauhaa asukkaiden keskuudesta.³⁹

Käsityötaidolla osaksi yhteisöä

Kirkko ei ollut saamelaisten ainoa kasvattaja, eikä kristillisillä tiedoilla ja taidoilla ollut kovinkaan usein yhtymäkohtia Lapin asukkaiden arkipäiväiseen elämään. Tilanteesta todistaa osaltaan sekin, että papeilla oli monesti vaikeuksia kääntää Välimeren maailmasta tulevia kristillisiä termejä saamen kielelle, joka puolestaan tarjosi hyvin hienojakoista sanastoa esimerkiksi poronhoitoon ja muihin saamelaisten kannalta olennaisiin asioihin. Myös saamelaisten alkupeäinen luonnonuskonto oli liittynyt saumattomasti heidän kannaltaan keskeisiin asioihin, kuten elinkeinojen onnistumiseen.⁴⁰

Saamelaisyhteisön jäseniksi saamelaislapset kasvatettiin siten, että työt opettelivat alusta asti naisten töitä ja poikalapset olivat puolestaan miesten mukana poropaimenessa tai metsästysmatkoilla. Saamelaisperheeseen syntyneet lapset johdateltiin syntymästä saakka kohti oman sukupuoliroolinsa sisäistä-

³⁷ OMA, UKA, Ai:2; KA, KD 35/305 1866; OMA, EKA, I Aa: 8, 9.

³⁸ OMA; OTA, Eb:138, Alamainen kertomus Utsjoen seurakunnan tilasta 1896–1902; OMA, OTA, Eb:138. Utsjoen piispantarkastusptk. 1902.

³⁹ OMA; OTA, Eb: 138, Utsjoen piispantarkastusptk. 1907.

⁴⁰ Lehtola 1997, 12.

mistä. Poikien pyyntitaitoja pidettiin erityisen keskeisinä – olihan saaliin saaminen olennaisesti tukemassa yhteisön elinvoimaisuutta ja hyvinvointia. Tytöille yhtä keskeinen taito oli käsitöiden teko, jonka avulla varmistettiin saamelaisperheiden vaatettaminen.⁴¹

Saamelaisnaisten käsityötaito oli sukupolvelta toiselle välittynyt tieto- ja taitokokonaisuus. Tekniikoiden hallitsemisen lisäksi oli tiedettävä, milloin ja mistä eri työvaiheissa tarvittavia luonnonmateriaaleja voi hankkia. Käsitöiden tekemisellä oli mahdollista vahvistaa myös saamelaisten identiteettiä ja sen historiallista jatkuvuutta. Käsityötaitoa opitellessaan tyttö oppi oman sukunsa koristelu- ja vaatetusperinnettä, jonka avulla erotuttiin alueen muista suvuista. Vasta, kun tyttö oli oppinut kaikki nämä taidot, hän oli oikea saamelainen nainen ja kelvollinen aviovaimoksi. Mikäli nainen ei olisi osannut tehdä käsitöitä, sulhasen suvun naisväen olisi pitänyt huolehtia vaatehuollosta hänenkin puolestaan ja lisätä näin omaa työtaakkaansa. Lisäksi sulhanen pystyi morsianehdokkaansa käsityötaidon toteamalla selvittämään, oliko tämä kasvanut äitinsä opastuksessa ja oppinut siten hänelle kuuluvan naisen roolin. Vaikka naisilla oli paljon työtä, tiukkaan työnjakoon ei tarvitse välttämättä suhtautua naisten elämää rajoittavana piirteenä. Tärkeintä oli tarkoituksenmukaisuus. Vaikka sukupuolten roolit olivat kahlitsevia, ne myös täydensivät toisiaan. Lisäksi etenkin naiset pystyivät tarttumaan tarvittaessa miestenkin töihin; elämän turvasi valmius pystyä ylittämään sukupuolten välille asetettuja sosiaalisia raja-aitoja.⁴²

Arkistolähteet

HDA (Härnösands landsarkiv)

FIXa:1. En besichtigung öfwer Schola Bygningen i Torneå Lappmarck Utsjocki TingsLag och Koutokeino Sockn 10.2.1738.

FIXa:1. Afskrift af landshöfd. Grundels skrifwelse angående Lappscholarnes inrättande, it. Cancellie Collegii Bref derom 7.10.1725. Härnösands domkapitels arkiv Härnösands landsarkiv.

KA (Kansallisarkisto)

Fellman-suvun kokoelma 3.

M. A. Castrén Jacob Fellmanille 22.3.1840.

Senaatin talousosaston arkisto

KD 35/305 1866. Kertomus Lapinmaan kirkkojen ja koulujen tilasta. Tkli senaatille 5.12.1866.

KRkA (Kemin rovastikunnan arkisto)

Cd:1Inarin rovastintarkastusptk. 1777 § 8.

Cd:3.M. A. Kolström lääninrovastille 16.8.1830.

OTA (Oulun Tuomiokapitulin arkisto)

Ba 4:1. J. Stenbäckin päiväkirja ”Mitt år i Lappmarken” 14.7.1833.

⁴¹ Hirvonen 1999, 174–181, 259.

⁴² Bäckman 1985, 199–200; Hirvonen 1999, 173–183.

- Eb:138. Alamainen kertomus Utsjoen seurakunnan tilasta 1896–1902.
- Eb:138. Utsjoen piispantarkastusptk. 1902.
- OMA (Oulun maakunta-arkisto)
- EKA (Enontekiön kunnallisarkisto)
- I Aa:8. Rippikirja 1858–1867.
- I Aa:9. Rippikirja 1868–1877.
- Eb:138. Utsjoen piispantarkastusptk. 1907.
- RA (Riksarkivet)
- Domböcker för 1690. Tinget i Utsjoki 1690. Svea Hovrätts arkiv, Jämtlands län. Vol. 1.
- Domböcker för 1760. Tinget i Enare 1760. Svea Hovrätts arkiv, Norrbottens län. Vol. 40.
- LDA, 1723. Direktionens över Lappmarkens ecklesiastikverk arkiv Kongl. Majsts Bref m.m. 1680–1742. Kongl. Majts förordning angde lapparnes underwisande i christendomen samt scholors inrättande i Lappmarken 3.10.1723 (avskr.).
- LDA, 1725. Strödda handlingar (Str. Handl.). Landshöfd. Grundels bref om Lapp scholornes byggande 7.7.1725.
- LDA, 1727. Str. Handl. En Kortt beskrifning om Kongl. Missions Collegio i Dannemark, om Missionen, LapScholarne, och Lapparnes fasliga afguder, författad in Martio 1727 af Henric Forbus.
- LDA, 1742. Konzept och registratur 1739–1747. Dir. till Härnösands domkapitel 18.10.1742.
- LDA, 1746. Inkomna skrivelser (Ink. skriv.) 1741–1746. Visitation i Utsjoki Schola 2.2.1746 / Högström.
- LDA, 1748. Ink. skriv. 1748. Utsjoki prostvisitationsprotokoll 14.2.1748 § 6 (avskr.). Åbo domkapitel till Dir. 23.4.1748.
- Riksregistraturet 1604. Kungl Maj:ts kansli. Swar opå Lapparnes schriffuelse i Tornöö Lappemarck. Stocholm 13.10.1604.
- Riksregistraturet 1608. Kungl Maj:ts kansli. K. M:ts svar på Baltzar Becks skrifvelse ang. åtskilliga förhållanden i Lappmarken 27.6.1608.
- Thomas von Westens bref til Svenska Prästerskapet i Lappland 11.3.1723. Acta Ecclesiastica, Härnösands Stift 8, Härnösands stift i allmh.
- UKA (Utsjoen kirkonarkisto)
- AI:2. Rippikirja 1749–1794. Utsjoen kirkonarkisto.
- Jl:1. HKM/Senaatti tuomiokapitulille 20.2.1858.
- PII:1. Rov.tark.ptk. 1836 § 13.

Kirjallisuus

- Andelin, A. 1858. Kertomus Utsjoen pitäjästä. *Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen*, 173–299.
- Anderzén, S. 1992. *Undervisningen i en Lappmarks församling Jukkasjärvi församling 1744–1820*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Anderzén, S. 1996. *Teaching and Church Tradition in the Kemi and Torne Laplands, Northern Scandinavia, in the 1700s*. Umeå University. The Research Archives. Scriptum nr 42.
- Bäckman, L. 1985. Kvinnan i traditionell samisk miljö. Teoksessa S. Lie, K. Gundersen, K. Vogt ja J. Bjørgum (toim.) *Kvinnenes kulturhistorie. Fra år 1800 til vår tid*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget, 197–202.

- Castrén, M. A. 1953. *Tutkimusmatkoilla pohjolassa. Matias Aleksanteri Castrénin matkakertomuksia*. Suom. A. J. Joki. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, V. 1999. *Saamenmaan ääniä. Saamelaisen naisen tie kirjailijaksi*. SKS Toim. 725. Helsinki: SKS.
- Isaksson, P. 1995. *Degeneroituneesta rodusta kehitysjäänteeksi, verisukulaisesta ventovieraaksi*. Oulun yliopisto. Aate- ja oppihistorian lisensiaatintutkimus.
- Kaiku*, 15.4.1901. Kielioloista Lapissa, 1.
- Kylli, R. 2005. *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886*. *Studia historica septentrionalia* 47. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.
- Kylli, R. 2010. Saamelaisten koulutus: valistusta 'villi-ihmisille'. Teoksessa J. Hanska ja K. Vainio-Korhonen (toim.) *Huoneentaulun maailma: Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. SKS toimituksia 1266:1. Helsinki: SKS, 307–312.
- Kylli, R. 2012. *Saamelaisten kaksi kääntymystä: Uskonnon muuttuminen Utsjoen ja Enontekiön lapinmailla 1602–1905*. *Historiallisia tutkimuksia* 259. Helsinki: SKS.
- Laestadius, P. 1977 (1831). *Petrus Laestadius journaler. Faksimiletext och kommentar. 1, Journal för första året af hans tjenstgöring såsom missionaire i Lappmarken*. Umeå: Skytteanska samf.
- Lehtola, V. 1997. *Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide*. Jyväskylä: Gummerus.
- Oulun Wiikko Sanomat* (OWS), 7.10.1854. A.A, Lappalaisen waatteen muoto ja hinta, 3.
- Oulun Wiikko Sanomat* (OWS), 29.9.1855. Utsjoen Lapinmaalta, 3.
- Oulun Wiikko Sanomat* (OWS), 28.3.1857. Anders Hellander, koulumies Utsjoella, Utsjoen Lapinmaalta, 3–4.
- Oulun Wiikko Sanomat* (OWS), 23.6.1860. Matinpöika Lappalainen, Lapista, 3.
- Outakoski, N. 1991. *Lars Levi Laestadiusen saarnojen maahiskuva verrattuna Kaarevannan nomadien maahiskäsityksiin*. Oulu: Oulun historiaseura.
- Paulaharju, J. 1966. *Äitini suvun tarina*. Porvoo: WSOY.
- Paulaharju, S. 1965 (1927). *Taka-Lappia*. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Pohjois-Suomi* (PS), 29.10.1881. Paul Walle, Inarista, 2–3.

Katekeettakouluista kansakouluihin – saamelaisten kouluhistoriaa 1900-luvun alkupuoliskolla

Saamelaisalueen opetustoiminta perustui vielä 1800-luvun lopulla lähes kokonaan kirkkoa edustavien katekeettojen eli kiertävien opettajien työpanokseen, vaikka Utsjoen Outakoskelle ja Inariin perustettiin kansakouluja 1880-luvulta alkaen. Suomen itsenäistyttyä laki yleisestä oppivelvollisuudesta annettiin vuonna 1921, mutta se koski alle viiden kilometrin päässä keskuskouluista asuvia lapsia.

Siirtyminen katekeettaopetuksesta kansakoululaitokseen kesti Lapissa lopulta koko 1900-luvun alkupuoliskon, ja vasta vuonna 1947 tullut oppivelvollisuuslain muutos toi kaikki lapset yleisen oppivelvollisuuden piiriin. Se johti katekeettajärjestelmän purkautumiseen niin, että viimeinen katekeetta lopetti toimintansa vuonna 1956. Muutosprosessiin liittyi kiperä kysymys saamen kielen asemasta kouluopetuksessa. Siirtyminen kiertävästä koulusta kiinteisiin kouluihin ei suinkaan tuonut parannusta tilanteeseen, pikemminkin päinvastoin.¹

¹ Artikkelini pohjautuu teostani *Saamelaiset suomalaiset. Kohtaamisia 1896–1953* (SKS 2012) varten tehtyyn tutkimustyöhön ja siinä käytettyihin lähteisiin.

Katekeettojen merkitys säilyy

Utsjoen saamelaisen Josef Guttormin pääseminen opintielle vuonna 1897 pienen valtionavustuksen turvin kuvasi Kuopion hiippakunnan piispan aktiivista politiikkaa saamen kielen aseman parantamiseksi pohjoisen seurakunnissa. Jo piispa Gustaf Johansson omaksui 1880-luvulla edistyksellisen saamelaispolitiikan ja otti kantaa saamen kielen aseman parantamiseksi. Hän sai neuvoteltua 800 markan avustuksen matka- ja elatusapuna ”... sellaiselle lappalaisnuorukaiselle, jonka katsotaan omaavan kykyä ja olevan halullisen jossakin maan suomenkielisessä seminaarissa kehittämään ylemmän kansakoulun opettajaksi”. Oppilas velvoitettiin nelivuotisen oppikurssin jälkeen ottamaan opettajatoimi ”joko yksinomaan lapin- taikka sekä lapin- että suomenkielisissä kouluissa”.²

Neljän vuoden kuluttua Guttormista tuli ensimmäinen täyden seminaari-koulutuksen suorittanut saamelainen kansakoulunopettaja Suomessa. Hänen sijoittamisensa kotiseudulle ei kuitenkaan sujunut niin helposti kuin Johansson oli kuvitellut. Piispa oli valmistellut Guttormin sijoittamista Outakosken koululle, jonka johtokunta päätti kuitenkin, ettei saamen kielen opetus ollut koulussa välttämätöntä tai edes suotavaa. Päätös tuntui oudolta, kun Outakosken seutu oli lähes täysin saamenkielistä, samoin kuin päätöksen tehnyt johtokuntakin.

Asiaa mutkisti se, että kansanopetus oli juuri siirtymässä kirkon valvonnasta kouluhallituksen alaisuuteen. Siirryttyään arkkipiispaksi Johansson saattoi vain kehotella uutta piispaa, J. R. Koskimiestä, suostuttelemaan johtokuntaa saamenkielisen opettajan valintaan. Opettajan valinnan ja saamenkielisen opetuksen suhteen käytiin aikamoinen kädenvääntö, ennen kuin Guttorm määrättiin virkaansa. Tapausta tulkittiin eri tavoin. Suomalaismielinen kansakouluntarkastaja K. Kerkkonen näki sen merkinä siitä, että saamelaiset ymmärsivät pienen kielensä olevan kuolemassa ja turvautuivat *vahvempaan* suomen kieleen.³ Sen sijaan Utsjoen kirkkoherra Aukusti Hakkarainen ja lappologi J. E. Rosberg ymmärsivät asian niin, että outakoskelaiset katsoivat suomen kielen taidon hyödyttävän heitä paremmin kuin saamen.⁴

Täysin saamenkielisellä seudulla suomen kielen oppimista ei varmaankaan pidetty uhkana saamen kielelle, vaan lisäresurssina, jonka avulla oli saatavissa etuja ja hyötyä. Tämän kannan mukaan lapset oppivat saamen kieltä jokapäiväisessä elämässä kotona ja kylillä, kun taas koulu oli nimenomaan suomen kielen

² ”Lappalaisten äidinkielen koulunkäynti” Uusi Suomi 9.4.1929; ”Oappateäggi Josef Guttorm” *Sabmelaš* 3–4/1944, 4–5.

³ Kerkkonen 1914, 14. Outakosken valintaprosessista tarkemmin ks. Lehtola 2012, 83–89.

⁴ HYK, JRRK, Coll 108.4., A. Hakkarainen J. R. Koskimiehelle 20.1.1903; KM 1971, 10–11; Kähkönen 1988, 280; Rosberg 1911, 231.

oppimista varten. Tilanne muuttui vasta vuosikymmenien päästä, kun suomen kielestä alkoi tulla saamen kielelle uhka.

Opettajantyössään Guttorm sovelsi vapaasti johtokunnan toiveita suomenkielisestä opetuksesta. Vaikka kaikki oppikirjat olivat suomenkielisiä, hän käytti opetuksessa paljon saamea. Se oli luonnollista, koska lähes kaikki oppilaat olivat äidinkieleltään saamelaisia. Siinä, missä esimerkiksi Inarin kouluissa saamen kieli ei näytä olleen lainkaan käytössä, Outakoskella oli saamenkielistä opetusta 1900-luvun alkuvuosista lähtien.⁵ Josef Guttormin työtä Outakoskella jatkoi 1940-luvulta lähtien hänen poikansa Hans-Aslak, jonka myötä kaksikielisyys opetuksessa säilyi.

Outakosken vähäisen oppilasmäärän takia kunnassa suunniteltiin koulua Utsjoen suuhun, kunnan kasvukeskukseen. Sitä ehdotettiin useaan kertaan, esimerkiksi vuonna 1907, mutta se ei toteutunut vielä pariinkymmeneen vuoteen.⁶ Kansakoululaitoksen hitaasta edistymisestä johtuen suurin opetusvastuu Utsjoella jäi katekeettakoululle. Yksi ainoa kiertokoulun opettaja vastasi koko pitäjästä. Piispantarkastuksessa todettiin: *”Opetuskielenä on lappi ja moni lapsista lukee lapinkielisiä kirjoja.”* Vuosisadan alkupuolella Vanhalla Koulumiehellä eli N. W. Holmbergillä oli keskimäärin 50 oppilasta vuodessa. Kiertokoulua pidettiin seitsemässä eri paikassa yhteensä 32 viikkoa. Toista katekeetta toivottiin yleisesti ja siitä oli tehty aloitteitakin ainakin vuosina 1907 ja 1912, mutta senaatilta oli saatu kieltävä vastaus.⁷ Muualla katekeettojen saamen kielen taito oli vaatimaton vielä 1900-luvun alkuvuosina. Inarin katekeetoista saamea puhui vain Matti Lehtola, joskin hänen pitkien virkavapauksiensa aikana sijaisuutta hoitivat inarinsaamelaiset Mikko Aikio ja Juho Aikio. Toisen Inarin katekeetan Frans Verner Lustbergin ei tiedetä osanneen saamea. Enontekiöllä katekeettoina toimivista Kumpulaisista, isä Petteristä ja poika Karl Edvardista, kummankaan ei tiedetä osanneen saamea. Opetus oli suomenkielistä myös Sodankylän saamelaislapsilla, jotka 1900-luvun alkupuolella kuuluivat Mutenian piiriin. Katekeetta J. D. Sipola ei osannut saamea.⁸ Ensimmäinen maininta Sodankylän saamelaisten liittämisestä suomalaiseen koulujärjestelmään löytyy vuodelta 1892, jolloin mainitaan *”Mutenian piiri, johon kuuluu Mutenian kylä ja lappalaiset”*.⁹

⁵ Kähkönen 1988, 280–281; Saalas 1963, 185.

⁶ OMA, OTA Eb:138, Kertomus Utsjoen srk tilasta piispantarkastukseen 1913, P. R. Heikinheimo, Utsjoen piispantark ptk 1913.

⁷ OMA, OTA Eb:138., Sodankylän piispantark. ptk. 1913.

⁸ Katekeettamatrikkeli; Kähkönen 1988, 421–471; Nahkiaisoja 2003, 282.

⁹ Liukkonen 1993, 127–129.



Kuva 1. Karl Edvard (Eeti) Kumpulainen matkalla Yliperälle – hän toimi katekeettana Enontekiöllä vuosina 1897–1940 (Peltovuoman koulun arkisto).

Koulujen rakentaminen saamelaisalueelle oli hidasta. Yleinen oppivelvollisuus ja pyrkimys saada Lapissa voimaan sama koululaki kuin muuallakin ei tuntunutkaan yhtä helpolta kuin ehkä aiemmin oli ajateltu. Piispa J. R. Koskimies piti kiertävien opettajien merkitystä suurena, samoin heidän saamen kielen taitoaan. Vuonna 1908 alkuopetuskomitea piti kiertävää koulua Lappiin sopivana muotona tilanteessa, jossa kiinteitä, kunnallisia kouluja oli vaikea saada perustetuksi.¹⁰ Suuri edistysaskel oli, kun vuonna 1906 Inariin perustettiin kolmannen katekeetan virka, jonka hoitajalta edellytettiin inarinsaamen taitoa. Virkaa hoiti pari vuotta Juho Juhonpoika Aikio, joka oli opiskellut diakoniksi Sortavalan seurakuntapalvelijalaitoksessa. Hänen seuraajansa (1908–1920) oli saman kaupungin opinahjossa kiertokoulun opettajaksi valmistunut Juhani Heikinpoika Aikio, joka kuoli kuitenkin espanjantautiin vuonna 1920.¹¹

Vuonna 1911 Keisarillinen senaatti päätti tukea Lapinmaan seurakuntien kiertäviä kouluja perustamalla kaikkiaan viisi uutta katekeetanvirkaa. Muonionniskan ja Kittilän lisäksi Inari, Enontekiö ja Sodankylä saivat lisävirat. Huomatavaa oli, että monissa niistä painotettiin saamelaisten etuja ja saamen kielen taitoja. Myös Enontekiölle saatuun kolmannen katekeetan virkaan liittyi toivo-

¹⁰ Kähkönen 1988, 65.

¹¹ Katekeettamatrikkeli; Kähkönen 1988, 421–471; ks. Morottaja 1961.

mus saamen kielen taidosta.¹² Inarin uuteen neljännen katekeetan virkaan varattiin sadan markan palkanlisää opettajalle, joka osaisi opettaa saamelaislapsia näiden äidinkielellä. Vuosina 1912–1918 virkaa hoiti Anni Kitti, joka osasi sekä inarin- että pohjoissaamea. Hän pätevoityi virkaan käymällä Tuhkasen kierto-kouluseminaarin Hämeenlinnassa lukuvuonna 1912–1913. Tuon ajan hänen sijaisenaan toimi Abram Juhonpoika Aikio. Vuonna 1918 virkaan tuli nuori Agneta Valle, joka kävi Kotkan seminaarin. Enontekiöllä vuosina 1912–21 virkaa hoitanut muhoslainen Herman Karjalainen opetti ilmeisesti yksinomaan suomeksi, kun taas hänen seuraajansa Juho Albert Kuru opetteli saamea.¹³

Sodankylän neljännen katekeetan virka oli tarkoitettu itäiseen koulupiiriin, johon kuului kunnan saamelaisasutus Vuotsossa, Purnumukassa ja Ponkussa. Tältäkin opettajalta toivottiin saamen kielen taitoa. Kaikki katekeetat olivat kuitenkin suomalaisia ja kenenkään ei tiedetä oppineen saamea. Sadan markan lisäpalkka sisältyi tuomiokapitulin menosääntöehdotukseen vuodesta toiseen, mutta turhaan. Vaikka saamelaislapsia oli paljon, seurakunnan käsitukseksi vakiintui ajatus siitä, että saamelaiset osasivat sen verran suomea, että saamenkielistä opetusta ei tarvinnut painottaa.¹⁴ Tilanne 1910-luvun loppupuolella oli siis kohentunut niin, että saamenkielentaitoisia katekeettoja oli nyt neljä, kun Utsjoen katekeetan lisäksi Inarin neljästä katekeetasta kolme osasi saamea. Utsjoelle ei kuitenkaan saatu toista katekeetan virkaa hakemuksista huolimatta. Tilanne myös saamen kielen taidon suhteen muuttui vuonna 1915, kun N. W. Holmberg erosi katekeetan virasta täysin palvelleena. Monivuotisessa hakuprosessissa tarjolla oli saamen kielen taitoisia opettajia, mutta valinnat eivät suosineet heitä. Lopulta vuonna 1918 virkaan valittiin Albert Keskitalo Enontekiöltä. Näyttää siltä, että opetus oli lähes yksinomaan suomenkielistä.¹⁵

Hidas muutos

Vuonna 1921 voimaantullut laki oppivelvollisuudesta pyrki tehostamaan kouluverkoston rakentamista, joka oli ollut keskeinen tavoite jo vuoden 1898 asetuksessa maalaiskuntien jakamisesta koulupiireihin. Jokaista kuntaa veloitettiin nyt perustamaan riittävä määrä kouluja, jotta kaikilla kansalaisilla olisi oikeus

¹² OMA, OTA Ca:61, Tuomiokapitulin kok. ptk. 11.5.1911 § 12.

¹³ Kähkönen 1988, 282–283, 421–471.)

¹⁴ Kähkönen 1988, 465–466; Liukkonen 1993, 131.

¹⁵ Kähkönen 1988, 104, 470–471; Tietoja kirkollisista pientenlastenkouluista Utsjoen seurakunnassa 1935. OMA, MId:1., Utsjoen kirkonark.; Kertomus Utsjoen srk tilasta piispantarkastukseen 1932 (E. Vuornos); OMA, OTA Eb:138, Utsjoen piispantark ptk 1932.

hankkia luku- ja kirjoitustaito. Oppivelvollisuudesta vapautettiin vielä toistaiseksi ”...lähimmästä kansakoulusta viittä kilometriä kauempana asuvat lapset niissä kunnissa, joiden keskimääräinen asukasluku neliökilometriä kohti ei nouse kolmeen”.¹⁶ Lapin laajoissa ja harvaanasutuissa pitäjissä viisi kilometriä oli pieni luku, sillä lukuisat perheet asuivat kauempana suuremmista kylistä, joissa kouluja oli. Enontekiön kirkkoherra laskeskeli 1920-luvun lopulla, että hänen pitäjässään tarvittaisiin 20 koulua, jotta kaikki yksinäiset talot tulisivat kiinteän koulun piiriin. Lapset itsekkin olivat tietoisia siitä, että oppivelvollisuus koski alle viiden kilometrin päässä asuvia. Kun Riutulan pojat karkasivat koulusta, he hiihtivät ensin viisi kilometriä hiki hatussa ennen kuin tunsivat vapautuneensa oppivelvollisuudesta.¹⁷

Lain avulla pyrittiin korostamaan valtion ja kuntien vastuuta opetuksesta samalla, kun kirkon rooli vähenisi. Harvaan asutun maan olosuhteet ja kunnalle koituvat taloudelliset rasitukset huomioon ottaen säädettiin lain toteuttamisen siirtymäajaksi 16 vuotta, eli uudistus piti toteuttaa vuoteen 1937 mennessä. Suurin ongelma oli se, että kunnat pelkäsivät rakennus- ja ylläpitokustannusten kaatuvan päälle. Utsjoen tavoin Inarin kunta anoi valtioneuvostolta satapro-senttista avustusta koulujen rakentamiseen.¹⁸ Koko Lapissa oli lain voimaan tullessa 28 katekeettaa yhteensä 150 opetuspiirissä. Kaksitoista heistä toimi Lapin kihlakunnassa. Kiertokoulujen oppilasmäärät nousivat huippuunsa vuonna 1922, yhtä aikaa oppivelvollisuuden voimaantulon kanssa. Kuntien lievästä vastahakoisuudesta huolimatta kansakoulut lisääntyivät pikkuhiljaa. Vuosi 1927 oli taitekohta sikäli, että koko Lapin kansakoulujen oppilasmäärä ylitti katekeetta-koulujen vastaavan.¹⁹

Esimerkiksi Inarissa oli vuonna 1929 yhteensä viisi kansakoulua: Etelä-Inarissa Ivalon ja Koppelon koulut sekä Pohjois-Inarissa kirkonkylän, Riutulan ja Toivoniemen kansakoulut. Oppilaita oli yhteensä 194. Vuoteen 1934 mennessä oli rakennettu lisäksi Törmäsen koulu Etelä-Inariin ja Toivoniemi oli vaihtunut Kaamasen kouluksi. Alakansakoulussa oli nyt 93 oppilasta ja yläkouluissa 162, yhteensä siis 255 lasta.²⁰ Kansakoulun vallatessa alaa katekeetakoulujen oppilas-luku laski. Kun Inarin katekeetoilla oli vuonna 1926 kaikkiaan 174 oppilasta, seuraavana vuonna 149 ja sitä seuraavana 120, vuonna 1934 katekeettojen määrä oli laskenut kolmeen ja oppilaita oli enää 89. Opetuspiirejä oli parikymmentä ja opetusaika kussakin paikassa keskimäärin viisi viikkoa. Kirkkoherra

¹⁶ Laki oppivelvollisuuslain 26.11.1920. Vp 1920; Muutoksia lakiin oppivelvollisuuslain 15. 4. 1921. Vp 1921.

¹⁷ Lapin Kansa 29.1.1929; Teuvo Lehtolan suullinen tarina.

¹⁸ Kähkönen 1988, 67; Lapin Kansa 11.4.1929; Rovaniemi 29.9.1925 ja 22.10.1925.

¹⁹ Kähkönen 1988, 256.

²⁰ OMA, OTA Eb:18a, Kertomus srk tilasta 1934 (Tuomo Itkonen). Inarin piispantark p:t.

totesi vuonna 1934, että kansakoulun rooli oli kasvanut merkittävästi ja ”... *hyvin suuri osa lapsista kasvatetaan nyt kansakoulujen asuntoloissa*”.²¹

Utsjoella katekeettakoululla oli vielä 1920-luvulla suurempi merkitys kuin pitäjän ainoalla kansakoululla, jossa oli keskimäärin 8–14 oppilasta vuodessa. Outakosken koulussa oli noin 10–12 prosenttia kunnan kouluikäisistä lapsista, ja kansakoulututkinnon suoritti vuosittain 1–3 lasta. Katekeettakoulujen oppilasmäärä taas vaihteli 1920- ja 1930-luvulla noin neljästäkymmenestä vajaan kuuteenkymmeneen oppilaaseen vuodessa. Huippuvuosina 1931–1932 oppilaita oli yli 70, samoin kuin sotavuosina 1942–1943. Opetusta oli yhdeksässä koulupiirissä, kussakin 2–5 viikkoa kerrallaan.²² Eri-ikäisiä opetettiin samassa tilassa ”*kahdessa ryhmässä iän ja kehityksen mukaan*” niin, että kun toista ryhmää opetettiin, toinen teki hiljaista työtä kirjoituksessa tai laskennossa. Kauan kaivattu toinen kansakoulu valmistui Utsjoen kirkonkylälle vuonna 1929 ja se aloitti toimintansa seuraavana vuonna. Opettajaksi tuli Utsjoen oma mies, Juho Högman. Hän oli työskennellyt Oulun tarkastuspiirissä ja hakenut Inarin kirkonkylän kansakouluun, jossa hänet oli ohitettu pienen muodollisuuden, puutteellisen laulutaidon, takia. Professori Frans Äimän ja T. I. Itkosen ärtyneen lausunnon mukaan Högman olisi ollut tehtävään erinomaisen sopiva.²³ Utsjoella laulutaitoa ei ilmeisesti katsottu niin ensisijaiseksi, valittelivathan Utsjoen kirkkoherratkin seurakuntansa laulutaidon kehnoutta. Kun Utsjoelle oli saatu kaksi koulupiiriä, kunnan viranomaiset riemuitsivat, että ”*oppivelvollisuus on astunut täyteen voimaan*”. Todellisuudessa oppilasmäärät olivat toistaiseksi vain tasoituneet: vuonna 1932 noin puolet kouluikäisistä (65 lasta) kävi kansakoulua, toinen puoli taas katekeettakoulua, josta huolehti edelleen yksi katekeetta. Toisin kuin Josef Guttorm, Högman ei ollut erityisen kiinnostunut solmimaan yhteyksiä kirkon ja papiston kanssa. Koululaitoksen ja kirkon välit alkoivat etäännyä myös tällä tavoin.²⁴

Pohjois-Sodankylässä Sompion koulupiirin kansakoulu aloitti toimintansa vuonna 1926 Riestossa, josta se siirrettiin Lokkaan kolme vuotta myöhemmin. Sinne valmistui vuonna 1931 oma koulutalo. Vuotson porosaamelaiden lapsille matka oli liian pitkä, joten katekeettakoulu säilytti asemansa. Vuonna 1936 Sodankylän kunta päätti perustaa Purnumukkaan saamenkielisen kansakoulun.

²¹ OMA, OTA, Kertomukset srk tilasta ja piispantark ptk:t Inarissa 1921, 1929 ja 1934.

²² OMA, OTA Eb:138, Kertomus Utsjoen srk tilasta piispantarkastukseen 1924 E. J. Ahola. Utsjoen piispantark ptk 1924; OMA, UKA Mid:1, Katekeettakoulujen vuosikertomukset 1925–1946; OMA, OTA Eb:138, Kertomus Utsjoen srk tilasta piispantarkastukseen 1924 E. J. Ahola. Utsjoen piispantark ptk. 1924.

²³ GI, FÅA, Frans Äimän ja T. I. Itkosen lausunto kouluneuvos O. Rauhamaalta 21.10.1929.

²⁴ OMA, OTA Eb:138, Kertomus Utsjoen srk tilasta piispantarkastukseen 1932 (E. Vuornos). Utsjoen piispantark ptk. 1932.

Johtokunnasta tuli täysin saamelainen. Koulu ei kuitenkaan päässyt alkuun, vaan perustamispäätös purettiin seuraavana vuonna.²⁵

Lakisääteinen kansakoulu oli varattomissakin kunnissa selvästi paremmissa asemassa kuin kiertävät koulut. Opettajien palkat eivät olleet sanottavasti paremmat, mutta työ oli helpompaa. Katekeetat hoitivat monia opetuspiirejä ja suurempia oppilasmääriä eri puolilla pitäjää vaatimattomissa oloissa yleensä aina muiden taloissa. Sen sijaan koulut toimivat omissa tiloissa tai vuokrahuoneistoissa, mikä merkitsi vaatimattomimmillaankin parempia opetusoloja kuin katekeetakouluissa.²⁶

Tiedot Utsjoen ainoan katekeetan, Albert Keskitalon, opetuksen saamenkielisyydestä ovat ristiriitaisia. Hän ei näytä juurikaan opettaneen saameksi 1920- ja 1930-luvuilla, jolloin Inarin tilanne oli jopa parempi, olivathan Anni Saijetsin, Laura Lehtolan ja Agneta Vallen virat saamenkielisiä. Ainoassa suomenkielisesäkin virassa oli sijaisina saamelaisia, kuten Hans Aslak Guttorm ja Jooseppi Lukkari. Enontekiöllä katekeetta Kuru käytti saamen kieltä opetuksessaan. Sen sijaan Sodankylässä saamenkielistä katekeettaopetusta ei saatu aikaiseksi.²⁷

Katekeetoilla oli edelleen suuri vaikutus saamelaisten keskuudessa. Esko I. Kähkösen mukaan *”papit tulivat ja menivät, mutta paikkakuntalaiset katekeetat ja lukkarit edustivat jatkuvuutta”*.²⁸ Kiertävät opettajat edustivat kansan parissa monia aloja ja ammattikuntia, kuten esimerkiksi katekeetta Laura Lehtolan (1984) omaelämäkerrallinen kuvaus *Viimeinen katekeetta* kuvaa: he toimivat opettajan työn lisäksi kodin apulaisina, karjanhoitajina, terveystisarina ja sielunhoitajina. Katekeetoista tuli erityisesti äideille ja lapsille arkielämän tukijoita ja jopa elinikäisiä ystäviä, jotka oman uskonsa voimalla huolehtivat hengellisestä tilanteesta kansan parissa.²⁹ Katekeetta Laura Lehtola (esim. 1958, 1959) julkaisi muisteluksiaan useassa yhteydessä.

Saamelaisalueelle vuosisatojen aikana sopeutuneen katekeettalaitoksen vaihtuessa maallisemmaksi kansakouluksi keskustelun aiheeksi tuli saamenkielinen opetus. Siinä, missä saamelaisalueen katekeetat olivat usein saamen kielen taitoisia, joko äidinkielisiä tai saamea opiskelleita, kansakoulujen opettajat olivat yleensä suomalaisia. Poikkeuksen tekivät vain kaksi Utsjoen koulua. Utsjoen ulkopuolella oli monta kansakoulua, joiden oppilaista yli 20 prosentilla äidinkielenä oli saame.³⁰ Kansakouluissa tilanne oli se, että tullakseen toimeen koulussa lasten piti opetella opettajan kieli. Toinen asia oli vielä

²⁵ Sompio koulutiellä 1957, 72, 79. Johtokuntaan kuuluivat Oula Aikio, Niila Hirvasvuopio, Pietari Hetta, Ingermari Peltovuoma, Piera Aikio ja Jouni Hetta.

²⁶ Kähkönen 1988, 68, 161–162.

²⁷ OMA, OTA, Piispantark ptk. Inarissa 1921 ja 1929; Katekeettamatrikkeli. Kähkönen 1988, 290, 421–471.

²⁸ Kähkönen 1988, 158.

²⁹ Ks. myös Keva 1959; vrt. myös Valle 1970.

³⁰ OMA, OTA Ca:85, Oulun hiippak. tuomiokapitulin kok. ptk. 23.2.1935, liite 9.

tekstien ymmärtäminen. Monet saamelaiset ovat myöhemmin kertoneet pappaneensa suomenkielisiä tekstejä ulkoa ymmärtämättä niitä lainkaan. Teräväpäisimmät selvisivät ulkoluvusta muistisääntöjen avulla, heikommat sortuivat samoihin sanallisiin ja sisällöllisiin kuperkeikkoihin.³¹ Saamelaisopettajien vähyyden lisäksi ongelmana oli äidinkielisten oppikirjojen puute. Päinvastoin kuin katekeettakouluissa, kansakoulun opetukseen soveltuvia saamenkielisiä kirjoja ei juuri ollut.

Tilanne johti kovaan väittelyyn lehdistössä vuonna 1929. Inarin kirkkoherra Tuomo Itkonen syytti valtiota välinpitämättömyydestä ja vastahakoisuudesta saamenkielisen opetuksen kehittämisessä, kun taas viranomaisten mukaan laki antoi hyvät mahdollisuudet saamenkieliseen opetukseen eli tilanne oli hyvä. Keskustelun pohjalta eduskunnalle, kouluhallitukselle ja opetusministeriölle tehtiin monia ehdotuksia niin kirjelmässä, selvityksissä kuin julkisen keskustelunkin yhteydessä. Ne eivät kuitenkaan johtaneet toimiin. Vain Itkosen aloite saamenkielisen aapisen julkaisemiseksi edistyi vuosien kuluessa, sekin suurelta osin Itkosen oman sitkeyden ansiosta. Kouluhallitus kertoi pitävänsä saamen kielen asemaa tärkeänä, eikä esteitä opetukselle pitänyt olla, mutta asioiden kehittäminen kilpistyi yleensä selityksiin saamen kielen pienuudesta ja hajanaisuudesta.³² Myös kouluhallituksen osastopäällikkö A. J. Tarjanne totesi raportissaan 1920-luvun lopulla, että pohjoisen Lapin harvaan asutuilla alueilla katekeettakoulut olivat edelleen merkittävässä asemassa, eikä niiden pakollinen kunnallistaminen ollut järkevää jo yksistään niiden nauttiman myötätunnon takia. Tarjanne oli huolissaan siitä, miten kunnallisia kouluja voisi perustaa rasittamatta pohjoisen köyhiä kuntia liikaa. Hänen mukaansa oli tärkeää perustaa alakansakouluja ja supistettuja kouluja ylimääräisen valtionavun turvin.³³

Koulukeskusten aika

Toista maailmansotaa seurannut jälleenrakennusaika merkitsi suurta käännekohtaa saamelaiskulttuurille. Se johti vahvaan suomalaistumiskehitykseen, joka näkyi niin uusien talojen rakentamisessa kuin tapakulttuurissakin, esimerkiksi lapinpuvun käytön vähentymisessä tai suomen kielen lisääntymisessä käyttökielenä myös saamelaisten ydinalueilla. Toisaalta myös saamelaisten oma etnopolitiittinen toiminta vilkastui sotien jälkeen erityisesti *Samii Litto* -yhdistyksen perustamisen myötä vuonna 1945.

³¹ Esim. Birit Anni Lehtolan (o.s. Pieski) suullinen kertomus.

³² Lehtola 2012, 290–297.

³³ Kähkönen 1988, 338–339.

Eräänä voimakkaimmin suomalaistavana tekijänä maailmansotien jälkeisessä tilanteessa on pidetty koululaitoksen toiminnan tehostamista Lapissa.³⁴ Lapin kansanedustajat Erkki Koiviston johdolla tekivät eduskunnassa ehdotuksen oppivelvollisuuslain muuttamiseksi. He halusivat saada Lapin lapset tasa-arvoiseen asemaan muun Suomen kanssa ja esittivät, että vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa olevat rajoitukset oppivelvollisuudelle oli poistettava.³⁵ Eduskunta hyväksyi lakimuutoksen, joka tuli voimaan vuoden 1947 alusta. Sen jälkeen oppivelvollisuuslaki koski kaikkia harvaan asuttujen kuntien kaikkia lapsia, myös yli viiden kilometrin päässä asuvia. Lainmuutos edellytti uusien koulujen rakentamista sekä oppilasasuntoloiden perustamista kauempaa tuleville lapsille.

Tieto siitä, että täysmittainen oppivelvollisuus korvaisi vanhan katekeetta-laitoksen ja kiertokoulun, sai aikaan jonkin verran keskustelua siitä, miten koululaitos huolehtisi saamelaislasten äidinkielisestä opetuksesta. Vuonna 1946 *Samii Litto* ja *Lapin Sivistysseura* laativat yhteistä ohjelmaa, jossa ne ehdottivat saamen kieltä virallistettaviksi saamelaisalueen kouluissa, *”joko opetuskieleksi kaikilla luokilla tai ainakin alakoululla”*. Jälkimmäisessä tapauksessa saamen olisi oltava oppiaineena myös yläkoulussa, jossa uskontoa olisi opetettava saameksi. Yhdistykset ehdottivat perustettaviksi viisi erityistä saamelaiskoulua, joiden opettajatkin olivat jo tiedossa. Utsjoen kahdessa saamelaiskoulussa opettaisivat Juho Högman ja Hans Aslak Guttorm, Inarissa Eljas Aikio, Purnumukassa Helmi Suokas (hänkin alkujaan Guttormeja) sekä Enontekiöllä Pekka Lukkari. Yhdistykset esittivät suunnitelman saamenkielisten oppikirjojen valmistamiseksi.³⁶

Lapin Sivistysseura ei ollut yksimielinen tästä ohjelmasta, sillä monilla suomalaisilla oli varovainen suhtautuminen saamen kielen aseman vahvistamiseen. Kirjailija Reino Rinteen mukaan *”ei voitane ajatusta pelkästään lapinkielisistä kansakouluista ainakaan yleisemmin toteuttaa.”* Hänen mukaansa saamelaiset tarvitsivat yhteiskunnassa pärjätäkseen kunnollisen suomen kielen taidon, jonka oppimista saamenkielinen opetus häiritsisi. Rinne kiteytti monien suomalaisten näkemyksen: *”Lappalaistemme sivistystasoa ja harrastusta omaa kiel-tään sekä muutakin kansallista kulttuuriaan kohtaan voidaan kohottaa ja auttaa eteenpäin vain suomen kielen ja suomenkielisen sivistystyön ohella.”*³⁷

Samana vuonna kansanedustaja Lauri Kaijalainen teki esityksen saamenkielisen opetuksen kehittämisestä Lapin komiteanmietinnön (1938) pohjalta. Kaijalainen kehotti hallitusta ryhtymään *”sellaisiin toimenpiteisiin, että lapin-*

³⁴ Ks. Lehtola 1994a, 217; Rasmus 2008; Saamen kielen asemasta erityisesti Utsjoella ks. Müller-Wille 1974, 138ff; Müller-Wille 1996, 73ff.

³⁵ E. Koivisto y.m.: Ehdotukset laeiksi oppivelvollisuudesta ja kansakoululaitoksen kustannuksista annettujen lakien avustamisesta. Liitteet VIII,a. Lak. Al. N:o 21. VP 1946; Lapin Kansa 24.5.1946.

³⁶ KA, LSSA, LSS hall. Ptk. 28.1.1946.

³⁷ Rinne 1991.

kieltä äidinkielenään puhuville lapsille varattaisiin, mikäli heidän vanhempansa tai huoltajansa sitä haluavat, tilaisuus saada opetusta äidinkielenensä luku- ja kirjoitustaidossa niissäkin kansakouluissa, joissa lain mukaan on käytettävä tarpeen mukaan lappia suullisessa opetuksessa”.³⁸ Kaijalaisen mukaan vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki antoi mahdollisuuden vain suulliseen opetukseen saameksi, kun taas hänen mielestään oli varmistettava edellytykset myös kirjalliseen sivistykseen omalla äidinkielellä. Vanhempien tahdon korostaminen oli jo vanha perinne, jota esimerkiksi professori E. N. Setälä oli 1930-luvun vaihteessa vastustanut näennäisperusteluna. Hänen mielestään kyseessä oli lapsen oikeus, joka oli turvattava vanhempien tahdosta välittämättä.³⁹

Sivistysvaliokunta, jonka tehtäväksi asian pohtiminen siirrettiin, kuuli asiantuntijoina filosofian kandidaatti Karl Nickulia ja ylioppilas Nilla Outakoskea. Valiokunnan mukaan kyseessä oli *”merkillepantava kulttuurikysymys, johon on syytä uhrata työtä ja varoja”*. Sotienjälkeistä poliittista ilmapiriä kuvasi valiokunnan näkemys siitä, miten paljon Neuvostoliitossa oli tehty pienten vähemmistökansallisuuksien, kuten saamelaisten, hyväksi. Valiokunnan mukaan saamenkielinen opetus takaisi saamelaisten tasaveroisuuden suomalaisten rinnalla. Äidinkielen kouluopetus estäisi heitä vieraantumasta kotiseudustaan ja kansallisuudestaan samalla, kun asialla oli laajempi kulttuurinen merkitys koko Suomelle. Valiokunta asettui Kaijalaisen esityksen kannalle siltä pohjalta, että kansakoulujen alakouluasteella opetus olisi saamenkielistä, kun taas yläkouluisa se tapahtuisi pääasiallisesti suomeksi.⁴⁰

Keskustalaisen Kaijalaisen lisäksi vasemmiston kansanedustaja Elsa Karppinen (skdl) teki esityksen saamenkielisen opetuksen laajentamiseksi kansakouluissa. Karppinen piti saamelaisia kielitaitoisena kansana, jolle äidinkielen käyttö oli ollut *”luvaton”* koko Suomen itsenäisyyden ajan. Koululaitos oli pyrkinyt vieroittamaan lapset omasta kielestään. Kansanedustajan mielestä jälleerakennustyössä oli huomioitava saamelaisten kansalliset oikeudet niin kielellisenä kuin sosiaalisenakin kysymyksenä. *”Muussa tapauksessa häviää tämä kansan sirpale sukupuuttoon. Sellaiseen ei meillä voimakkaampana [kansana] ole oikeutta.”*⁴¹ Päinvastoin kuin kansanedustaja Koiviston esitys, Kaijalaisen ja Karppisen ehdotukset jäivät ilmaan. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki jäi kieliasiaa voimaan. Näyttää siltä, että saamelaisalueella lakia tulkittiin vielä pit-

³⁸ Lauri Kaijalaisen aloite ”Toimenpiteistä lapinkielisen opetuksen laajentamiseksi kansakouluissa”. Toiv, al. N:o 84. VP 1946 VIII.

³⁹ Ks. Lehtola 2012, 297.

⁴⁰ Sivistysvaliokunnan mietintö N:o 21 toimenpiteitä lapinkielisen opetuksen laajentamiseksi kansakouluissa ja lappalaisten omakielistä opetusta tarkoittavien toivomusaloitteiden johdosta. Toiv. al. mieti. N:o 86. 1946 VP.

⁴¹ Ed. Karppisen aloite N:o 85. VP 1946 VIII; Kesk. ehdotuksesta toivomuksiksi lapinkielisen opetuksen laajentamiseksi kansakouluissa 10.7.1946, ed. Karppisen puheenvuoro (ainoana). VP 1946.

kään tiukasti Kaijalaisen tavoin niin, että vain suullinen opetus oli sallittu. Sen sijaan saamen kielen luku- ja kirjoitustaidon opettamista ei saanut sisällyttää opetusohjelmiin.⁴²

Kuten Lapin kansanedustajat olivat toivoneet, kansakoulujen ja asuntoloiden rakentaminen nopeutui lainmuutoksen seurauksena. Saamelaiden kannalta yleisellä oppivelvollisuudella oli kahdenlaisia seurauksia. Kaikki saamelaislapset pääsivät nyt osallisiksi täydestä koulutuksesta ja köyhemmilläkin lapsilla oli mahdollisuus päästä opintielle aiempaa paremmin. Tämä tuli näkymään myöhemmin vuosikymmeninä siinä, että koulutus loi saamelaisille uusia keinoja vaikuttaa omien etujensa ajamiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisaalta yleiseen koulupakkoon siirtyminen johti saamelaiden oman kulttuurin kannalta ongelmalliseen kehitykseen. Pääsyyinä oli se, että koululaitos toimi pelkästään suomalaisten koulutus- ja sivistysihanteiden varassa. Saamen kieli ja saamelaiden oma kulttuuriperintö jäi kokonaan huomioimatta. Jo Lapin Sivistysseura varoitti, että oppivelvollisuuslain edellyttämät suuret koulut asuntoloineen olisivat vahingollisia saamelaisnuorille, sillä ne vierottaisivat lapsia kodeistaan. Ne olisivat ”*heimon säilymisen kannalta kielteinen ratkaisu.*”⁴³

Oppivelvollisuuslain muutos lakkautti käytännössä vanhan katekeettajärjestelmän, jossa saamen kielen taitoiset opettajat olivat kiertäneet erämaissa asuvien oppilaiden luona. Niille oli ollut ominaista kodinomainen ilmapiiri sekä katekeetan laaja-alainen läsnäolo lapsen ja perheen elämässä. Nyt uusi lainmuutos velvoitti syrjäalueiden asukkaat lähettämään lapsensa keskustakyläkouluun, joiden laitosmainen asuntolaelämä muodostui vastakkaisiksi kotioloille. Kokoaminen suuriin koulukeskuksiin ja asuntoloihin oli jo sinällään itsetuntoa järkyttävä asia, jonka traumaattisuus monen saamelaislapsen osalta muistutti joidenkin evakkokokemuksia. Talvikaudet kestävä oleskelu suomenkielisessä ympäristössä poissa kotiseudulta vieroitti lapsia omasta taustastaan. Oppiesaan ja omaksuessaan koulussa suomen kielen ja päättäessään päähän suomalaiskulttuurin oppeja Topeliuksen *Maamme kirjasta* alkaen lapset ohjattiin suomalaiseseen ajattelutapaan ja maailmankuvaan.⁴⁴

Saamelaiset alkoivat ajatella suomeksi ja suomalaisittain. Lasten luonnollinen yhteys kotikieleensä katkesi ja vanhastaan perinteellisinä välittyneet taidot – kuten poronhoito ja käsityö – jäivät unohduksiin tai oppimatta. Kodista vieraantumiseen liittyi voimakas tunne suomalaisuuden ja suomalaisten tapojen ylivertaisuudesta, mikä vaikeutti entisestään sopeutumista *vanhaan* elämään.

⁴² Näin asian ymmärsi 1960-luvulla esimerkiksi Pekka Lukkari, joka opetti saamea vapaaehtoisena aineena Ivalossa. Tuomas Maggan maininta.

⁴³ OMA, SAKA 1:1, Luonnos LSS:n lausunnoksi OPM:lle päiväämätön, vuodelta 1946, vrt. Aslak Outakosken vastaus luonokseen 14.11.1946; Asuntolakoulujen myöhemmistä vaikutuksista ks. erityisesti Rasmus 2008.

⁴⁴ Ks. tarkemmin Lehtola 1997, 62.

Jälleenrakennusaikana monista saamelaisista tuli opettaja Iisko Saran sanoin *”suomalaisempia kuin suomalaiset itse”*. He olivat ymmärtävinään, että menestyäkseen heidän ja heidän lapsiensä oli omaksuttava suomalainen arvomaailma, vaihdettava identiteettiään.⁴⁵ Tilannetta ennakoitiin jo keskustelussa, jota talvella 1946–47 käytiin saamelaislasten ja koulun suhteesta. Lapin Sivistysseura totesi: *”On kieltämättä nurinkurista, jos opettaja ei hallitse lasten kieltä. Hänen olisi kyettävä keskustelemaan lapinkielellä esikuvallisella tavalla, niin että oppilaisissa heräisi ja vahvistuisi huolitellun kotikielen arvostaminen.”*

Saamelaislähetystä kiteytti ongelman keväällä 1947:

”Olisi huolehdittava siitä, ettei saamelaislapsi aloittaessaan koulunkäyntinsä saa sellaista tunnetta, että hän samalla kääntää selkänsä kodille, jonka henkinen perintö luonteeltaan muka olisi sellaista, jolle tulevaisuutta ei voida rakentaa. Koulun asiana on rohkaista eikä nujertaa lasten uskoa saamelaisten tulevaisuuteen. Saamelaislapset olisi sen vuoksi koottava omiin kouluihin saamelaisine opettajineen, jotka tuntevat oppilaiden kotielämän ja suhtautuvat siihen myönteisellä mielenkiinnolla.”⁴⁶

Lähetystä esitti valmiin ohjelman tilanteen turvaamiseksi. Saamelaiskoulujen toteuttamiseksi oli erikseen koulutettava saamelaisia opettajia. Alakouluasteella suullinen opetus oli annettava kokonaan saameksi, ja saame oli oltava opetusaineena koko koulunkäynnin ajan. Valtion oli perustettava erityinen lautakunta suunnittelemaan saamen kielen asemaa opetuksessa, samoin kuin koulujen opetusohjelmaa ja oppikirjoja. Lähetystä esitti myös jatkokoulutuksen järjestämistä.⁴⁷ Lähetystä esitti myös emäntäkoulun perustamista saamelaistytöille, samoin kuin saamelaisen kansanopiston rakentamista niin tytöille kuin pojille. Vertailukohteena lähetystä käytti Ruotsia, jossa oli niin lappalaiskouluja (*nomadskolor*) kuin myös saamelainen kansankorkeakoulu Jokkmokkissa. Lähetystä teki viittauksen myös Leningradin Pohjoisten kansojen instituuttiin, joka oli suuntautunut Neuvostoliiton pohjoisten kansojen opetukseen ja tutkimukseen.

Eniten keskustelua herätti kysymys suomen kielen roolista saamelaislasten opetuksessa. Lapin Sivistysseura suositteli vähittäistä siirtymistä suomen kieleen. Alakouluissa saamenkielinen ja saamen kielen opetus oli välttämätöntä, mutta yläkoulussa opetuksen piti jo käydä suomen kielellä. Saame voisi toimia apukielenä ja oppiaineena. Suomalaisista asiantuntijoista myös Tuomo Itkonen

⁴⁵ Lehtola 1997, 62.

⁴⁶ OMA, SAKA 1:1, Luonnos LSS:n lausunnoksi OPM:lle päiväämätön, vuodelta 1946, vrt. Aslak Outakosken vastaus luonokseen 14.11.1946; OMA, SAKA 1:1, ”Lappalaisten tulevaisuuden turvaaminen vaatii valtiovallan toimenpiteitä.” Niilo Magga y.m. sisäasiainministeriölle 7.4.1947; Saamelaislähetystä 1947, 8–15.

⁴⁷ OMA, SAKA 1:1, ”Lappalaisten tulevaisuuden turvaaminen vaatii valtiovallan toimenpiteitä.” Niilo Magga y.m. sisäasiainministeriölle 7.4.1947; Saamelaislähetystä 1947, 8–15.

oli samalla kannalla.⁴⁸ Sen sijaan Samii Litton johtohahmo Antti Outakoski oli sitä mieltä, että ehdotus opetuksen vaihtumisesta suomenkieliseksi kolmannella luokalla oli lapsen kehitykselle vahingollista. ”Näin ollen katsoisin asiallisemmaksi ja oikeudenmukaisimmaksi suunnitella kansanopetus järjestettäväksi kokonaisuudessaan lappalaiselle pohjalle. ...Siis katson, ettei lappalaisten kouluissa lappi ylemmillä asteillakaan saa tulla vieraan kielen asemaan.”⁴⁹

Saamelaisten koulu?

Keväällä 1947 myös saamelaisalueella tehtiin merkittävä ehdotus koulupolitiikan linjaamiseksi. Inarin kunnanvaltuusto sai käsiteltäväkseen ehdotuksen saamenkielisen kansakoulun perustamisesta Repojoelle, Länsi-Inarin porosaamelaiden alueelle. Asian puuhemiehenä oli kutturalainen Niila Magga, jonka ehdotuksen kunnanvaltuutettu Erkki Jomppanen Menesjärveltä esitteli valtuustolle. Jomppasen mukaan saamelaislapset piti yrittää Norjan mallin mukaisesti koota samalle kansakoululle ja saada heille lapin kieltä taitava opettaja.⁵⁰

Kansakoululautakunta puolsi hanketta. Asia näytti niin selvältä, että uudelle Repojoen koululle hankittiin kalusteet. Ne sijoitettiin Niila Maggan taloon Kutturään odottamaan lopullista päätöstä.⁵¹ Kunnanvaltuusto oli kuitenkin epävarainen. Se halusi siirtää hankkeen taloudellisesti edullisempaan ajankohtaan. Saamenkielisen koulun perustaminen olisi tukalassa taloustilanteessa hankalaa. Kunnan esimies Antti Aikion mielestä ainoa mahdollisuus saamelaiskouluille oli siinä, että valtio ottaisi kokonaan vastatakseen niiden ylläpidosta. Hän pelkäsi, että valmistumassa oleva jäisi taakaksi Inarin kunnalle.⁵²

Valtuustoa näyttää askarruttaneen myös hankkeen *saamelaisuus*. Kirkkoherra Aho, jolla oli kansakoululautakunnassa paljon sananvaltaa, totesi Lapin Sivistysseuralle, etteivät häntä kiinnostaneet lainkaan lappalaisten *oma-koulu-hankeet*. Hän ei antanut arvoa väitteille, että saamelaisten lapset *menevät pilalle* suomalaisessa koulussa. Hänen mielestään saamen kielen viljeleminen kouluissa oli turhaa, koska ”*lappalaisten enemmistö haluaa, että heidän lapsensa*

⁴⁸ OMA, SAKA 1:1, Luonnos LSS:n lausunnoksi OPM:lle päiväämätön, vuodelta 1946, vrt. Aslak Outakosken vastaus luonokseen 14.11.1946; OMA, SAKA 1:1, Tuomo Itkonen: ”Reunahuomautuksia opetusministeriölle lähetettävän ...kirjelmän luonnokeeseen”. (Päiväämätön, v. 1946, luultavasti suurin piirtein samanaikainen Aslak Outakosken vastaavan kirjeen kanssa).

⁴⁹ OMA, SAKA 1:1, Aslak Outakoski: ”P.M. Lappalaisten kansanopetuksen järjestäminen.” 14.11.1946 (Vastaus LSS:n luonnokeeseen.)

⁵⁰ Lapin Kansa 6.11.1947.

⁵¹ Juhani Maggan haastattelu.

⁵² IKA, Kv 13.5. ja 26.7.1947; IKA, Inarin kunnan kansakoulultk Inarin kunnallisltk:lle 7.9.1947; KA, KNA A, Nuotio K. Nickulille 19.4.48. Lappia koskeva kirjeenvaihto.

käyvät suomalaista koulua yhdessä suomalaisten lasten kanssa". Nuotion mukaan Aho piti Jomppasta ja Maggaa "kiihkeinä nillalaisina", eli Nilla Outakosken kaltaisina radikaaleina.⁵³ Lapin Sivistysseuran sihteeri Karl Nickul yritti vaikuttaa asiassa Lapin läänin kansakoulutarkastajaan, Pentti Vasuntaan. Tämän mukaan hanke oli sinällään oppivelvollisuuslain hengen mukainen, sillä "kansakoulussa, jossa on yksinomaan muun kuin suomen- tai ruotsinkielisten Suomen kansalaisten lapsia, on opetus annettava lasten äidinkielellä". Vasunnan mukaan Inarissa kyseisiä kouluja ei kuitenkaan ollut muita kuin Riutulassa, jossa "sielläkin on kysymys äidinkielestä ...valitettavasti varsin epäselvä."⁵⁴

Vasunnan mukaan kuntaa ei voinut velvoittaa perustamaan saamenkielistä koulua. Hänen mukaansa se olisi vaikeaa, koska laajalla alueella lapset olisi koottava vielä kauempaa kuin nykyisiin kouluihin. *Osittaista suullista lapinkielistä opetusta* voitiin antaa nykyiselläänkin Riutulan, Kaamasen ja kirkonkylän kouluissa. Vasunta näki suuremmaksi ongelmaksi saamenkielisten opettajien puutteen. Heitä oli vähän ja usein mieluummin "panivat kaulukset kaulaansa" eli siirtyivät etelään.⁵⁵ Hän noudatti pitkää perinnettä torjua saamenkielinen opetus sillä verukkeella, että saamenkielisiä opettajia oli niin vähän.

Vasunta viittasi useassa kohdin kunnan muuttuneeseen kantaan, jonka hän ilmeisen hyvin tiesi. Kunnanvaltuusto päätyi nimittäin vuonna 1948, ilman varsinaista keskustelua, kielteiseen päätökseen niin saamenkielisen koulun kuin Repojoen saamelaisen koulupiirinkin suhteen. Se vetosi Kouluhallituksen tekeillä olevaan selvitykseen saamelaislasten koulutuskysymyksestä ja siirsi koulun perustamista toistaiseksi. Valtuusto halusi kouluhallituksen osallistuvan *saamelaiskoulun erikoiskustannuksiin* ja pohti, voitaisiinko asia ratkaista kiertävällä alakoululla. Kumpikaan ei toteutunut. Valtuusto purki päätöksensä Repojoen koulupiirin perustamisesta "sen vuoksi, koska saamelaiskoulukysymystä kunnan alueella ei sanotun koulupiirin perustamisella voida osittaisestikaan ratkaista".⁵⁶

Ajatus erillisen Repojoen piirin perustamisesta, jota Isak Näkkäljärvi anoi vielä heinäkuussa 1949⁵⁷, korvattiin Menesjärvellä. Syynä oli ehkä menesjärveläisen Jomppasen osuus ja kultakuumeen luoma asutus Lemmenjoella. Jo valmiiksi hankitut koulun kalusteet pulpetteineen jäivät Niila Maggan peräkamariin. Saamelaiskoulusta ei enää puhuttu. Saamenkielinen *kolttakoulukaan* ei toteutunut. Sevettijärvestä tehtiin oma koulupiirinsä, mutta koulu oli suomenkielinen. Keskustelu saamen kielen asemasta koulussa jatkui vielä Saamelaisasiain komiteassa, jonka asiantuntijana oleva Magga totesi: "Saamen kieli on ol-

⁵³ KA, KNA A, Nuotio K. Nickulille 19.4. 48.

⁵⁴ KA, KNA, Lapin piirin kansakouluntark. Pentti Vasunta K. Nickulille 13.12.1947 ja 17.1.1948.

⁵⁵ KA, KNA, P. Vasunta K. Nickulille 13.12.1947 ja 17.1.1948.

⁵⁶ IKA, Kv 4.7.1949.

⁵⁷ OMA, SAKA 2:1SAK ptk 15. – 27.8.1949.

lut suojaton. Kansakoulun pitäisi tukea äidinkieltä. Saamelaiset jäävät nykyisin vähemmistöksi asuntoloissa ja suomalaistuvat. Jos jatkuu nykyisellään, niin saamelaisuudesta pian on vain muisto jäljellä.” Magga jatkoi:

”Saamelaiset on saatava niin korkealle sivistystasolle, ettei ole syytä heidän halveksimiseen. Yhdessäolo sodassa vaikutti kohtalonyhteyden heittämiseen. Esi-isien aikana suomalaiset eivät tulleet samoille asennoille saamelaisten kanssa. Nykyiset seka-avioliitot osoittavat arvonannon nousua. Tulevaisuuteen koulu vaikuttaa olennaisesti. Sivistys ja elinkeinoelämä ovat vuorovaikutuksessa. Luonnollisesti saamelaisten täytyy oppia suomea. Lopputuloksena ei saamelaisuuden tehostaminen pyri suomalaisen ja saamelaisen välisen juovan laajentamiseen vaan poistamiseen, sivistystason samanlaistumiseen.”⁵⁸

Komitean näkemyksen mukaan kunnilla ei ollut riittävästi kiinnostusta eikä varoja hoitaa oppivelvollisuuslain 18 §:ään sisältyvää mahdollisuutta äidinkieliin opetukseen. Sen takia olisi perustettava erillisiä saamelaiskouluja, joista valtio vastaisi. Ensimmäisissä keskusteluissa määriteltiin tarpeelliseksi perustaa kolme saamelaiskoulua Utsjoen kunnassa (Outakoski, kirkonkylä ja Nuorgam) ja Inarissa peräti kuusi (Menesjärvi, Riutula, Partakko, Sevettijärvi, Nellim ja Angeli). Sodankylään riitti yksi, kun taas Enontekiötä ei kokouksessa mainittu.

Kokouksen mukaan pienet koulut olivat parempia kuin suuret. *”Suurissa kouluissa erämaan lapset oppivat kaikenlaista paha. Saamelaiskoulujen kurssi voisi olla lyhyempi ja tehokkaampi ja saamelaisaloja vastaavampi”*, kaavaili Laura Lehtola. Muut jäsenet olivat kuitenkin sitä mieltä, että saamelaiskoulujen kurssien piti vastata muiden koulujen kursseja, jotta saamelaiset eivät jäisi *”alakynteen yhteiskunnassa”*. Antti Outakosken mielestä saamen kielen taitoisille opettajille oli annettava etusija opettajanpaikkoja täytettäessä. Samoin heille olisi maksettava samanlainen lapinlisä kuin saamea taitaville papeille. Outakoski edusti komiteassa sitä kantaa, että molemmat alaluokat olisivat täysin saamenkielisiä ja yläluokillakin opetuskieli olisi saame, joskin suomea olisi oppiaineena huomattava tuntimäärä. Oula Aikion mukaan saamen oli oltava etusijalla alaluokilla, kun taas yläluokilla suomi olisi etusijalla määrätyissä aineissa. *”Sellainen ohjelma vahvistaisi kansallistuntoa, mutta oppilaan myöhempää kehitystä varten on tärkeää oppia hyvin suomea.”* Jomppanen ja Nickul kannattivat varovaista linjaa.⁵⁹ Lausunnossaan saamelaisasiain komitealle opettaja Hans-Aslak Guttorm oli sitä mieltä, että kansakoulun alaluokilla opetus kävisi saameksi ja yläluokillakin uskonnonopetuksen kohdalta. Hänen mukaansa opettajain paikat olisi julistettava avoimiksi joka vuosi, kunnes saamenkieliset opettajat saataisiin. Opettajiksi val-

⁵⁸ OMA, SAKA 2:1, SAK ptk. 7. –13.3.1949.

⁵⁹ OMA, SAKA 2:1, SAK ptk. 20.2. –5.3.1950.

mistuville oli annettava apurahoja. Lisäksi kansakoulujen saamelaisopettajain koulutus ja rakennusten kunnostaminen oli asetettava tavoitteissa kansanopiston edelle.⁶⁰ Inarilainen Tuomas Tanhua ehdotti komitealle kiertävien kansakoulujen perustamista saamelaisten pariin. Hänen mielestään katekeettakoulut olivat parempia kuin alakoulut. Hänen mukaansa lisäämällä kotiseutuopetus katekeettakoulun opetukseen saataisiin täysin alakoulua vastaava muoto. Kun katekeettakouluja oltiin lakkauttamassa, oli mahdollista perustaa tilalle kiertäviä kansakouluja, jolloin suuria asuntoloita ei tarvittaisi.⁶¹

Luonnoksessaan vuonna 1950 saamelaisasiain komitea viittasi ehdotettuun saamelaistoimistoon valtionhallinnossa ja ehdotti sen tehtäväksi luoda *”erikoinen koulumuoto, saamelaiskoulu, joka ottaa huomioon saamelaisten kulttuurin, kielen ja olosuhteet. ...Koulut voivat ala-asteella paikoin alussa olla kiertokoulun luontoisia, mutta jokaiselle lapselle on taattava kansakoulun täysi oppimäärä.”*⁶² Mietinnön ehdotusten pohjalta kouluhallitus järjesti elokuussa 1952 saamelaisopettajien neuvottelupäivät Helsingissä. Hans-Aslak Guttormia lukuun ottamatta pääkaupunkiin kokoontuivat kaikki Suomen saamelaiset opettajat: Eljas Aikio, Juho Högman, Pekka Lukkari, Helmi Suokas ja seminaarilainen Eino Lukkari. Kouluhallitus oli varannut rahoitusta oppikirjojen tuottamiseen. Pekka Lukkari sai tehtäväkseen laatia saamenkielisen laulukirjan ja Nilla Outakoski kieliopin.⁶³ Kesällä 1953 Lapin Sivistysseura ja kouluhallitus järjestivät Inarissa *luentopäivät* eli moniviikkoisen saamen kielikurssin, jonne kokoontui kolmisenkymmentä saamelaisnuorta. Luentopäivät ja kielikurssi jäivät kuitenkin mietinnön ainoiksi tuloksiksi. Saamen kieleen liittyvä kiinnostus väheni taas kouluhallituksessakin.⁶⁴

Kaikesta kritiikistä huolimatta vuonna 1921 annettu oppivelvollisuuslaki osoittautui lopulta jopa paremmaksi kuin sitä seuraava kansakoululaki vuonna 1957. Aiemmassa laissa vähemmistöille annettiin mahdollisuus saada sekä suullista että kirjallista opetusta äidinkielellään, joskin toive toteutui käytännössä vain harvoin. Uusi laki, jolta Sabmelaš-lehden mukaan *”saamelaiset ja saamelais-ten ystävät odottivat paljon”*, ehdotti vielä rajatumpia oikeuksia. Siinä puhuttiin vain saamen kielen suullisesta opetuksesta. Opetusministeriölle ja kouluhallitukselle antamassaan lausunnossa Lapin Sivistysseura vaati lain muuttamista vähintäänkin aiempaan muotoonsa ja niin, että saamen kieli olisi mahdollista

⁶⁰ OMA, SAKA 2:1, SAK ptk. 15.-27.8.1949.

⁶¹ OMA, SAKA 2:1, SAK ptk. 12.-19.4.1950.

⁶² OMA, SAKA 2:1, SAK, SAK ptk. 12.-19.4.1950.

⁶³ ”Suoma samiin vejolašvuohta vazzit friijja skuvla.” Sabmelaš 5 ja 7/1952. Lukkari sai *La-vlagak*-teoksensa kaksi osaa valmiiksi 1953 ja 1963, kun taas Outakosken kielioppi ei valmistunut.

⁶⁴ Lehtola 2000, 146.

saada oppiaineeksi kouluihin.⁶⁵ Valituksia ei otettu huomioon, vaan uusi laki rajoitti jopa vapaaehtoista saamen kielen opetusta vielä 1960- ja 1970-luvuilla.

Arkistolähteet

Giellagas-instituutin arkisto, Oulu (GI)
 Frans Äimän kokoelma (FÄA)
 Helsingin yliopiston kirjasto (HYK)
 J. R. Koskimiehen kokoelma (JRKA)
 Inarin kunnan arkisto (IKA)
 Kunnanvaltuuston pöytäkirjat (Kv) 1949
 Kansallisarkisto (KA)
 Karl Nickulin arkisto (KNA)
 Lapin Sivistysseuran arkisto (LSSA)
 Oulun maakunta-arkisto (OMA)
 Oulun tuomiokapitulin arkisto (OTA)
 Saamelaisasiain komitean arkisto (SAKA) 1949–1951
 Utsjoen kunnanarkisto (UKA)

Kirjallisuus

Keva, U. 1959. *Anar kateketain. – Tavggai vuoldi. Avvukirji Sabmelaš-plađi 25-jahkasaš älmmustuvvama keäžild.* Helsinki – Inari: Sami Čuvgetusseärvi – Samii Lihttu.

KM 1971: *Komiteanmietintö n:o B 63 1971. Saamelaiden koulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö.* Helsinki.

Vp 1920–21, Vp 1946: *Valtiopäiväasiakirjat 1920–21, 1946.*

Kähkönen, E. 1988. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta.* Rovaniemi: Lapin yliopisto *Lapin Kansa* 1929, 1946, 1947.

Lehtola, L. 1958. Kateketa matkemuihtalusak. *Sabmelaš*, 6–7.

Lehtola, L. 1959. *Matkemuihtalusak. – Tavggai vuoldi. Avvukirji Sabmelaš-plađi 25-jahkasaš älmmostuvvama keäžild.* Helsinki – Inari: Sami Čuvgetusseärvi – Samii Lihttu.

Lehtola, L. 1984. *Viimeinen katekeetta. Opettajana Inarin erämaissa.* Toim. Matti Lehtola. Helsinki: WSOY.

Lehtola, V.-P. 1994. *Saamelainen evakko. Rauhan kansa sodan jaloissa.* Helsinki: City Sámit. (Korj. painos 2003.)

Lehtola, V.-P. 1997. *Saamelainen ääni. Saamen Radio 1947–1997.* Helsinki: Yleisradio.

Lehtola, V.-P. 2000. *Nickul. Rauhan mies, rauhan kansa.* Inari: Kustannus-Puntsi.

Lehtola, V.-P. 2012. *Saamelaiset suomalaiset. Kohtaamisia 1896–1953.* Helsinki: SKS.

Liukkonen, J. 1993. *Katekeettakoulu Suur-Sodankylässä 1837–1950.* Oulu: Oulun yliopisto.

Morottaja, U. 1961– ”Talle ko mun lijjin kiertoškoovlast.” *Sabmelaš*, 1–2.

Müller-Wille, L. 1974. *Lappen und Finnen in Utsjoki (Ohcejohka), Finnland. Eine Studie zur Identität ethnischer Gruppen im Kulturkontakt.* Münster: Münster univerizität.

Müller-Wille, L. 1996: *Kahden kulttuurin kohtaaminen: saamelaiset ja suomalaiset Utsjoella.* Suom. I.-L. Ubani. Rovaniemi: Arktinen keskus.

⁶⁵ Ks. ”Odda skuvlalahka.” *Sabmelaš* 2/1958.

- Nahkiaisoja, T. 2003. Inarilaisyyteen muutoksen aika (1977–1920). Teoksessa V.-P. Lehtola (toim.) *Inari – Aanaar. Inarin historia jääkaudesta nykypäivään*. Inari: Inarin kunta.
- Rasmus, M. 2008. *Bággu vuolgat, bággu birget. Sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásodagain 1950–1960-logus*. Oulu: Giellagas-instituutti.
- Rinne, R. 1991. *Lapin rauha. Retkiä Lapissa kesällä 1946*. Kuusamo: Karhu-kirjat.
- Rosberg, J. E. 1911. *Lappi*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rovaniemi* 1925.
- Saalas, U. 1963. *Muistelmia lapsuuteni ja nuoruuteni ajoilta*. Helsinki: WSOY.
- Sabmelaš* 1944–1952, 1958.
- Sompio koulutiellä 1957. Teoksessa A. Ylitalo, T. Lähde, E. Hanski ja K. Laine (toim.) *Sodankylän opettajayhdistyksen 25-vuotisjulkaisu*. Sodankylä: Sodankylän opettajayhdistys.
- Uusi Suomi* 1929.
- Valle, A. 1970. Jumalan ihme se on. *Kotimaa*, 24. 3.

Saamelaisten kouluolot 1900-luvulla

Viime aikojen koulututkimuksessa on kiinnitetty huomiota kouluun nationalismin levittäjänä ja vähemmistöjen assimiloijana eli sulauttajana.¹ Erityisen huomion kohteena on etnisen ja mahdollisen sosiaalisen poissulkemisen voimakkuus. Tässä artikkelissa selvennän, millaisen ilmiasun koululaitos sai 1900-luvulla saamelaisalueella, ja mitä rakenteellisia muutoksia koululaitoksessa tapahtui. Edelleen käsittelem Suomessa kansallisen koulupolitiikan ja koulutSIDEologian ilmentymiä paikallistasolla. Artikkelin tarkoituksena on tuoda esiin yleistä tietoa saamelaisalueen koululaitoksesta paikallistasolla, menemättä kumpaankaan ääripäähän esittäen koulua pelkkänä assimiloijana tai voimaannuttavana mahdollisuutena. Ilmiasun tai koulun rakenteen osalta huomio kohdistuu kouluverkostoon sekä asuntoloihin, ja poliittis-ideologisen tarkastelun osalta opetuskielikysymykseen.

Kolmas huomion kohde artikkelissani on saamelaisliikkeen koulukritiikki. Kiinnitän huomiota siihen, millaisia reaktioita koulu ja opetuskielikysymys ovat aiheuttaneet saamelaisaktiivien keskuudessa. Mielenkiinnon kohteena on saamelaisten aloitteellisuus sekä institutionalisoituneella tasolla – saamelaisvaltuuskunnan/saamelaiskäräjien toiminnassa – että vapaammin organisoituneen saamelaisen kansalaisyhteiskunnan paikallistason mielenilmauksissa. Tätä puolta ei voi kartoittaa sanomatta jotain yleistä koulukokemuksesta – tässä

¹ Esim. Adams 1995.

artikkelissa kokemusta tarkastellaan siten, kuin saamelaiset ovat aihetta julki-suudessa ja politiikassa käsitelleet.

Saamelaislapset nationalistisessa koulussa (n. 1866–1944)

Tornion pedagogio sai perustamisluvan vuonna 1630. Suomen ensimmäiset kiertävät katekeetat aloittivat opetustyönsä vuoden 1750 tienoilla Utsjoella. Lapin ensimmäinen kansakoulu avattiin Rovaniemellä vuonna 1870.² Kirkon antaman opetuksen korvannut kouluhallituksen alainen kansanopetus tuli Suomeen verrattain myöhään. Vuoden 1866 kansakouluasetus ei velvoittanut kuntia järjestämään maaseudulla kansanopetusta. Koulu seurasi suomalais-kansallisen liikkeen koulupolitiikkaa toisen maailmansodan loppuun saakka. 8-vuotinen oppivelvollisuus asetettiin vuonna 1921 ja kansan yhtenäistäminen nostettiin kansakoululaitoksen tärkeimmäksi tehtäväksi.³ Muita perusteluita oppivelvollisuudelle olivat äänioikeuden sekä muiden perusoikeuksien saavuttaminen, vuoden 1918 jälkeen demokratian toteutuminen ja turvaaminen takaamalla kansalaistaidot ja tiedot kaikille kansalaisille, sekä lopulta kansainvälisen kilpailukyvyn turvaaminen ja kansan elintason nostaminen⁴. Oppivelvollisuuden käyttöönotto tapahtui verrattain myöhään, sillä oppivelvollisuudesta ei ollut onnistuttu säätämään Venäjän alaisuudessa. Oppivelvollisuutta myös vastustettiin, sillä kansakoulun pelättiin olevan yhteiskunnalle kallis. Käytännössä oppivelvollisuus toteutui suurimmassa osassa maata jo 1920-luvulla, mutta Tunturi-Lapissa viimeiset syrjäkylät saatiin kouluverkon piiriin vasta 1950-luvulla.

Piirijakoasetuksen pykälään, jonka mukaan oppilaat voisivat saada opetusta omalla äidinkielellään, ei sisältynyt valvoitetta tehdä saamen kielen käyttöä pakolliseksi. Poikkeus on Utsjoen Outakosken koulu (perustettu 1878 Utsjoella, siirto Outakoskelle 1885⁵), jonka pääasiallinen opetuskieli oli 1900-luvun alkuun saakka suomi, mutta saamen kieli valtasi alaa ensimmäisen täyden jatkokoulutuksen saaneen saamelaisen opettajan Josef Guttormin ansiosta. Outakosken koulu oli 1930-luvun vaihteeseen asti ainoa koulu Suomessa, jossa *edes pidettiin mahdollisena antaa saamenkielistä opetusta*. Guttorm toimi opettajana 37 vuotta.⁶

² Lassila 2001.

³ Rantala 2001.

⁴ Tuomaala 2011a.

⁵ Nickul 1977.

⁶ Opetusministeriö 1985, 6; Lehtola 2012.

Vähemmistöjen kulttuurisia oikeuksia koskevat asenteet koventuivat sotien välisen ajan Suomessa 1920- ja 1930-luvuilla. Saamenkielisen opetuksen edistäminen oli Inarin kirkkoherrojen Aukusti Hakkaraisen ja Lauri Itkosen toiminnan sekä Lapin Sivistysseuran varassa. Inarin kirkkoherra Tuomo Itkonen otti osaa kiivaaseen lehdistökeskusteluun saamen kielen asemasta kielikiistojen kiristämässä nationalistisessä ilmapiirissä. Osa suomalaisista virkamiehistä liitti saamen kielen vaalimiseen epäisänmaallisia merkityksiä. Kansakouluverkon viivästynyt valmistuminen, saamenkielisen opetusmateriaalin valmistelun aloittaminen sekä vähälle käytölle jääneen *Samikiel Abis*, saamenkielisen aapin julkaiseminen vuonna 1935 on mainittu ainoana käytännön toimina ennen toista maailman sotaa.⁷

Kiertokoulut olivat ratkaisu kuntien nuivaan suhtautumiseen kansakoulujen perustamiseen koko maassa 1800-luvulla. Laajoilla ja harvaanasutuilla seuduilla katekeettaopetus oli tärkeä ja kattavin opetusmuoto. Sellaisena se säilyi lopettamiseensa asti varsinkin, kun kansakouluverkosto säilyi riittämättömänä ja koulujen perustaminen viivästyi monista syistä kaikkialla Ylä-Lapissa.⁸ Esimerkiksi Enontekiön koulun perustaminen vuonna 1888 ei poistanut katekeettaopetuksen tarvetta. Katekeettavirkoihin hakeutui paikallista väkeä; opettajaseminaareihin muualle Suomeen, esimerkiksi Sortavalaan, hakeutui saamelaisia jo varhain 1900-luvulla, mutta useat heistä saivat töitä etelämpää, koska kunnat eivät paljon keskusteltuja saamenkielisiä virkoja Lapin kihlakunnan kouluihin lopulta perustaneet.⁹

Lapin koulutoimintaa haittasi taloudellinen pula; Petsamon ja koko Lapin kouluista suuri osa oli supistettuja kouluja, joissa ala- ja yläkoulua opetti yksi yläkansakoulunopettaja. Lähin oppikoulu oli Rovaniemellä, mutta supistetusta kouluista ei sinne päässyt. Näin kansakoulujärjestelmä ja sen puutteet eriarvoistivat eri alueiden lasten jatkokoulutusmahdollisuuksia. Uudemmassa koulututkimuksessa kansakoulua eri linjoiheen onkin pidetty Suomen luokkajaon ylläpitäjänä. Kaikkialla Ylä-Lapissa oli vaikeuksia seurata vuoden 1921 oppivelvollisuuslain noudattamista. Uuden koulupiirijaon mukainen kansakouluverkko valmistui viiveellä – esimerkiksi Enontekiöllä avattiin Peltovuoman ja Palojoensuun koulut vuonna 1930. Toisaalta, moni oppilas, joka asui yli viisi kilometriä koulusta, ja jota oppivelvollisuus ei koskenut, kävi silti koulua.¹⁰ Kuntien rynnistys perustaa uusia kouluja 1930-luvulla lienee ollut osa yleissuomalaista ilmiötä. Laki velvoitti kunnat saattamaan oppivelvollisuuden voimaan vuoteen 1937

⁷ Opetusministeriö 1971.

⁸ Kotilainen 2013.

⁹ Kurkela 1988; Lehtola 2003, 2012; Mönkkönen 1988; Nahkiaisoja 2003.

¹⁰ Kurkela 1988; Kuusikko 1996; Rahkola 1999; Tuomaala 2011a.

mennessä, ja 1930-luvun mainitaan olleen oppivelvollisuuden täytäntöönpanon aikaa maaseutukunnissa.¹¹

Vaikka Outakoskella ja ajoittain myös Suonikylän koulussa oli pyrkimystä saamenkieliseen opetukseen, koululaitoksen ja yksittäisten koulujen on historiantutkimuksessa arvioitu olleen suomalaistamisen linnakkeita Saamenmaalla. Tutkimuksessa ja komiteanmietinnöissä on myös korostettu, kuinka Enontekiön, Utsjoen ja Petsamon saamelaisvanhemmat eivät kovinkaan aktiivisesti vaatineet opettamaan saamen kielellä, taatakseen lapsilleen hyvän suomen kielen taidon. Vastahakoisuutta perusteltiin saamelaisten pienellä lukumäärällä, suomea osaavien saamelaisten kasvavalla määrällä, köyhyydellä, leipäpuun riippuvaisuudella suomen kielen hallinnasta, halulla selviytyä sujuvammin suomalaisessa yhteiskunnassa ja suurilla eroavaisuuksilla saamen eri murteiden/kielten välillä. Kielteiset asenteet on selitetty seuranneella suomalaistamisella koululaitoksessa sekä sinällään hyvää tarkoittavalla käsityksellä, että vain pääkielellä opettaessa sen suullinen ja kirjallinen taito opittaisiin.¹²

Vielä sodan jälkeenkin monet saamelaiset suhtautuivat kaksikielisyyteen uhkana lapsen kehitykselle, nykytietämyksen valossa kyseenalaisesti.¹³ Suhtautuminen lasten kouluun lähettämiseen oli muutenkin epäilevä; maallistuminen, herraskoituminen saattoi vierottaa lasten työhaluista. Tämä ei ollut pelkästään ylä-lappilainen ilmiö. Muuallakin Suomessa joitain lapsia ei lähetetty kouluun lainkaan.¹⁴ Paikallisten virkamiesten keskuudessa halukkuus järjestää saamenkielistä opetusta vaihteli suuresti. Utsjoella halukkuutta oli, Petsamosa ehkä vähiten. Tästä huolimatta, koulut olivat kansalaisyhteiskuntaa kokoavia paikkoja; eri järjestöt käyttivät kouluja kokoontumistiloina, kirjasto toimi koulujen tiloissa, ja opettajat toimivat kansalaistoiminnassa oloissa, joita on kuvattu kulttuurisesti karuiksi.¹⁵

Kansakoulu ei tavoittanut koko ikäluokkia. Esimerkiksi vuonna 1916 Inarissa kaikkiaan 407 oppilaasta 265 kävivät kirkonkylän koulua, jossa oli jo asuntola. Inarin kansakoulussa kunnan kaksikielisyyttä ainakin periaatteessa kunnioitettiin: opetuskieli oli oleva suomi niin kauan kuin löytyisi inarin- ja pohjoissaamea taitavia opettajia. Tämä aie toteutui vasta sotien jälkeen. Saamen kieltä kannattelivat katekeetat, joista osa opetti saamen kielellä (ks. Lehtolan artikkeli). Outakosken koulun opettaja Josef Guttorm opetti saamen kieltä kesäkursseilla Outakoskella 1920-luvulla.¹⁶ Kun vielä otetaan huomioon, että oppilaat olivat kiertokoulussa 3–8 viikon mittaisen ajan kerrallaan, ja yleisesti eivät

¹¹ Hyyrö 2007.

¹² Opetusministeriö 1971.

¹³ Lehtola 1994.

¹⁴ Kotilainen 2013; Nahkiaisaja & Lehtola 2003; Rantala 2001; Valle 1998.

¹⁵ Opetusministeriö 1971:B63; Aikio 1992; Lehtola 1999; Müller-Wille 1996.

¹⁶ Lehtola 2012; Nahkiaisaja 2003; Nahkiaisaja & Lehtola 2003; Nickul 1977.

suorittaneet koko 4-vuotista alakansakoulua¹⁷, voi esittää kysymyksen, kuten norjalaiset tutkijat¹⁸ ovat tehneet, kuinka täydellisen assimiloivaa opetus todella oli? Vaikka kansakoulu eittämättä oli kielellisesti assimiloiva laitos, täytyy ainakin sukupolvittainen ja alueellinen vaihtelu koulutarjonnassa ottaa huomioon historiallisena tekijänä saamelaisten historiaa tutkittaessa.

Kielellinen assimilointi tapahtui, kun koululainsäädännön kuntia ja kouluja saamenkieliseen opetukseen suoranaisesti velvoittamattomia heikkoja asetuksia ei seurattu¹⁹. Sitä, että saamelaiset vanhemmat eivät saamenkielistä opetusta vaatineet, käytettiin köyhissä kunnissa perusteluna saamenkielisen opetuksen järjestämättömyyteen²⁰.

Kirkonkylän (nykyinen Inarin kylä) koulu perustettiin vuonna 1902, ja Kyrönkylän (Ivalo) koulu vuonna 1909. Kouluissa oli alusta asti asuntolat pitkien etäisyyksien vuoksi, lukuun ottamatta Kyrön koulua. Tuula Hyyrö (2007) mainitsee Enontekiön Hetan koulun asuntolan (1912) olleen maamme neljänneksi vanhin. Kouluhenkilökunnan ja oppilaiden väliset kielivaikeudet olivat tavallisia. Vuonna 1905 Nuorten Naisten Kristillisen Yhdistyksen perustamaan Riutulan lastenkotiin, avoimesti saamelaislasten suomalaistamiseen ja sivistämiseen pyrkinneeseen mallitilaan, perustettiin kansakoulu vuonna 1927. Kansakouluja perustettiin 1920- ja 1930-luvuilla lähinnä Inarin pohjoisosiin, missä oli koulupula. Utsjoen kansakoulu valmistui vuosina 1929–1930.²¹ Itse luokkahuoneissa kuri oli nykypäivää kovempi. Vaikka ruumiillinen kuritus oli laissa kielletty, Kouluhallitus ja opettajakollegat hyväksyivät kohtuullisen vitsan käytön.²²

Kouluasiat otettiin valtiohallinnossa vakavasti, asia oli tärkeä, ja tarkoitus hyvä – tämä koski myös asuntoloita. Asuntolat olivat takeena, että kaikki oppivelvolliset pääsivät kouluun. Kouluhallinnon virkamiesten mukaan asuntoloiden tehtävänä oli huolehtia lasten perustarpeista ja hoidosta, ruoasta ja vaatetuksesta sekä huolehtia koulutehtävien tekemisestä. Lisäksi asuntoloiden tarkoituksena oli olla virikkeellinen ympäristö, jossa opastettiin lapset kehittäviin leikkeihin ja taloustoimiin sekä mahdollisuuksien mukaan myös käsitöiden tekoon. Valtio velvoitti kunnat järjestämään syrjäseutujen lapsille asuntolat ja opetuksen. Kuntien kyky rakentaa asuntolat vaihteli taloustilanteen mukaan. Lapin piirin kansakoulutarkastajan mukaan Lapin koulujen asuntolaolot olivat sekavat vielä 1920-luvulla. Oppilaita oli majoitettu joissain tapauksissa koulun keittiöön, opettajan asuntoon tai veistoluokkaan. Yleinen vähävaraisuus teetti

¹⁷ Kurkela 1988.

¹⁸ Esim. Hoëm 2007.

¹⁹ Opetusministeriö 1971.

²⁰ Kurkela 1988.

²¹ Hyyrö 2007; Kurkela 1988; Lehtola 2012; Nahkiaisoja & Lehtola 2003.

²² Rantala & Sääntti 2007.

kuntien kouluviranomaisilla töitä. Petsamon Parkkinan kansakoulun johtokunta anoi kouluhallitukselta lisää vaatetus- ja jalkineavun antamista vuonna 1927:

”Kun puolet oppilaista asustaa nousu- ja laskuveden vaihteluiden alaisen joen takana, jossa talvellakin kulkeminen tapahtuu suolaisen veden ylitse, niin tosiselvästi edellyttäisi oikeita jalkineita ja kuitenkin useat oppilaat juoksevat kouluun villasukissa, niitä kun on kodeissaan. Tänä syksynä on kuitenkin voitu antaa vain 2 paria jalkineita, toinen pari sairaalloselle tytölle ja toinen täysiorpopojalle.”²³

Petsamon koulukysymys (liitos Suomeen vuonna 1920) oli erityinen seudun monikulttuurisen asutuksen vuoksi. Petsamon kouluolot esitetään suomalaisessa tutkimuksessa mielellään ”hajanaisina” ennen Suomeen liittämistä. Väinö Tannerin mukaan Suenjelissä oli kuitenkin vakituinen venäläinen koulu vuodesta 1888, jossa pätevä opettajan voimin opeteltiin lukemista, kirjoitusta, uskontoa ja aritmetiikkaa. Jelena Sergejeva mainitsee Venäjän ortodoksisen kirkon perustamien koulujen kärsineen toiminnan katkoksisista valtakunnan periferiassa. Myös Salmijärvellä, Parkkinassa ja Pummangissa toimivat kolmivuotiset kyläkoulut, joissa opetusta annettiin venäjäksi.²⁴

Suomalaisten viranomaisten, sekä opetuksen järjestämisestä vastanneen kirkkoherra Frans Emil Liljan ennakko-odotukset kansan koulutustasosta olivat alhaiset, mutta valistuksen, isänmaallisuuden ja jumalanpelon juurruttamisen avulla Petsamo nousi puutteesta ja epäilyksestä kohti suomalaista nousua. Vain kuukauden päästä Petsamon liittämisestä Suomeen avattiin Kirkonkylän (Parkkinan) ja Salmijärven kansakoulut. Opettajat tekivät myös kansanvalistustyötä. Petsamon kansakoulut olivat suoraan Opetushallituksen vastuulla, ja lääni/kunta muodosti oman kansakoulupiirinsä, omine tarkastajineen, lähinnä pitkien välimatkojen johdosta. Koulut kunnallistettiin myöhemmin. Useita kouluja perustettiin 1920-luvun lopussa ja tarpeen vaatiessa, uusien asutuskeskusten syntymistä seuraten. Vuonna 1936 Petsamossa toimi kahdeksan koulua ja 13 opettajaa. Koulut olivat suureksi osaksi vain alakansakouluja, ja luterilaisia. Kreikkalaiskatolisten oppilaiden kohtaamisessa ja opetuksen järjestämisessä oli ongelmia, ja varsinkin venäjänkielisen opetuksen järjestäminen koettiin suomalaisittain epäisänmaalliseksi. Venäläisten, karjalaisten ja kolttasaamelaisten odotettiin sopeutuvan valtakunnan jumalanpalveluskieleen ja ajanlaskuun. Venäläisten lapsien oppivelvollisuuden täyttämistä seurattiin suurimmalla tarkkuudella, ja täydet kansakoulut perustettiin juuri venäläisten asuttamiin kyliin. Viranomaiset epäilivät venäläisperäisten vanhempien kykyjä antaa heille oppivelvollisuuslain vaatimaa kotiopetusta. Suomen kieltä taitamattomien van-

²³ Hyyrö 2007, 226.

²⁴ Tanner 1929; Sergejeva 2000.

hempien antaman opetuksen sisältö ei välttämättä olisi ollut oikean sisällöistä. Suomen kieltä taitamattomat oppilaat turhautuivat koulussa, mikä näkyi epäsiällönnöllisenä koulunkäyntinä.²⁵

Kolttsaamelaisten koulukysymys oli erikoisasemassa – he olivat ainoa kansanryhmä, jonka kulttuurista, suenjeliläisessä muodossaan, edes esitettiin suojeltavaksi. Opettaja Samppa Luoman luonnehdinnan mukaan kolttalapsi oli vasta yläkouluiässä sen verran ”ihmistynyt”, että saattoi koulua menestyksellä käydä. Luoman ehdotuksia mukaileva Suonikylän-Kolttakönkään kiertävä kolttala-koulu avattiin vuonna 1928, ja joka muutettiin kulttuurinsuojelun hengessä 1930-luvun alussa kiinteäksi Suonikylän supistetuksi kouluksi. Suonikylän kyläkokous oli ehdottanut oman koulun perustamista jo talvella 1924–1925. Vaikka 1930-luvulla Kolttakönkään kolttalapset osoitettiin Salmijärven kouluihin, ja Moskovan kylän lapset Parkkinan kouluun, osa kolttalapsista jäi edelleen opetuksen ulkopuolelle. Koulupula koski koko Petsamo.²⁶ Petsamossa ei asuntolaita oltu järjestetty, ja esimerkiksi Parkkinassa, suurimmassa asutuskeskuksessa, suurin osa oppivelvollisista ei päässyt kouluun.²⁷

Vaikka Suonikylän kansakoulu oli perustettu Suenjelin kolttsaamelaisen kulttuurinsuojelun hengessä, ei koulussa noudatettu opetusohjelmaa periaatteissa poikennut Petsamon koulujen suomalaisesta ohjelmasta. Opetuskieli oli ensimmäisen opettajan Hilja Vartiaisen aikaan pääosin suomi, eikä ole tarkkaa tietoa, kuinka paljon opettaja Anni Tattari hyvistä aikomuksistaan ja kolttakulttuurin tuntemuksestaan huolimatta opetti kolttsaameksi. Suonikylän kolttaperheiden päämiehet eivät koltankielistä opetusta vaatineet. Suonikylän koulun asuntolan henkilökunta oli suonikyläläisiä.²⁸ Sodan jälkeen kolttsaamelaiset asutettiin eri puolille Inaria. Sevettijärven suomenkielisen kansakoulun voi katsoa monellakin tapaa jatkaneen Suonikylän koulun *missiota* sekä hyvässä että pahassa. Satu Moshnikoff, Sevettijärven kansakoulun/ala-asteen opettaja, esitti kritiikkiä oppilaiden kasvattamisesta suomalaisuuteen koulussa samalla, kun oppilaat saivat kolttsaamelaisen kasvatuksen kotonaan. Tämän ristiriidan Moshnikoff oli nähnyt johtaneen oppilaiden juurettomuuteen ja välinpitämättömyyteen. Toisaalta, kodeissa saadun koltansaamen kielen ja kolttakulttuurin oppimisella oli Moshnikoff nähnyt olleen myönteisen vaikutuksen oppilaiden persoonallisuuteen.²⁹

Kuten muuallakin Suomessa, varsinkin talvisodan aikana koulujen toiminta oli riippuvaista rintamatapahtumista, kotirintaman resursseista sekä muista tarpeista ja uhista. Jatkosodan aikana koulut olivat mahdollisuuksien mukaan auki

²⁵ Kuusikko 1996; Rahkola 1999.

²⁶ Lehtola 1999, 2012; Rahkola 1999.

²⁷ Kuusikko 1996.

²⁸ Lehtola 1999, 2012; Rahkola 1999.

²⁹ Moshnikoff 1984.

syksyn 1944 evakkoon asti. Sodan aikana opetuksessa on mainittu painottuneen herbartilaiset aatteet, joka korosti opettajan auktoriteettia ja jossa havainnoiva lapsi oppi kristilliss-siveelliset ja isänmaalliset arvot kansakunnan historiaa oppimalla. Koulun tahdottiin edistävän isänmaallisuutta, maanpuolustustahtoa ja yhteenkuuluvuutta. Liikunta, ja kansakoulun jatkoluokilla maanpuolustusopetus korostuivat opetussuunnitelmissa. Lapin poltto ja koulun viivästynyt aloitus poikkeusoloissa (esimerkiksi parakeissa) loivat omat vaikeutensa. Samoin pula pätevistä opettajista vaikeutti opetuksen toteuttamista.³⁰

Sodanjälkeinen aika, täyden kansakouluverkon ja asuntoloiden aika

Saksalaisten polttamien koulujen jälleenrakennuksen yhteydessä monet supistetut koulut laajennettiin täysiksi kansakouluiksi. Vuotsoon ja Inariin perustettiin uusia kouluja ja koulupiirijakoa muutettiin uudelleenohjautuvan asutusliikkeen vuoksi. Uusien koulujen perustamisesta huolimatta väestönkasvua seurasi koulupula. Suuret asuntolat syntyivät keskuskoulujen yhteyteen oppivelvollisuuden laajentamisen ja katekeettaopetuksen lopettamisen (1954) myötä, monen paikallisen henkilön vastustuksesta huolimatta. Uusista kouluista vain Törmäsen koulu jäi vaille asuntolaa.³¹ Sodanjälkeiset vaatimukset saamenkielisen opetuksen laajentamisesta torpattiin (ks. Lehtolan artikkeli). Sevettijärvenkin koulusta tuli suomenkielinen. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki turvasi edelleen vain suullisen saamen opetuksen mahdollisuuden. Koulut olivat, eräin vähäisin poikkeuksin, suomenkielisiä 1970-luvulle saakka.³²

Inarissa ja muuallakin saamelaisalueella 1940-luku oli saamelaisen kulttuurin ja elämänmuodon muutoksen ja kasvavan suomalaistamispaineen aikaa. Suomalaismallisen kunnallishallinnon ja hyvinvointivaltion palvelujen esittely merkitsi kahden vahvan suomenkielisen domeenin tuloa saamelaisalueelle, joten suomen kielen asema vahvistui saamelaisalueella.³³ Kansakoulujen perustaminen asuntoloineen vahvisti entisestään suomen kielen asemaa, ja sotien jälkeisiä kahta vuosikymmentä voi pitää kattavimman assimilaation aikakautena. Nyt kokonaiset ikäkohortit saamelaislapsia lähetettiin laitokseen, jossa saamelaisuudesta rangaistiin monella tasolla. Kielellinen assimilaatio on dokumentoitu monissa tutkimuksissa, varsinkin Vuotson koulun osalta³⁴, ja viittaukset huo-

³⁰ Hölsa 2007; Keskitalo et al. 2013; Kurkela 1988.

³¹ Kurkela 1988; Lehtola 2003; Lehtola 2012; Magga-Harju 2010.

³² Lehtola 2012; Länsman 2007.

³³ Lindgren 2000; Nyysönen 2007.

³⁴ Aikio 1988.

noon kielitaitoon sekä saamen että suomen kielessä ovat lukuisat. Kiusaaminen oli tavallista, mutta se ei tapahtunut vain suomalaisten ja saamelaisten etnisen rajan yli, vaan myös saamelaisryhmien välillä.³⁵

Verrattaessa Suomen koululaitosta muiden Pohjoismaiden koululaitoksiin, huomataan assimilaatiopolitiikan julkilausumattomuus. Saamen kieli hiljennettiin³⁶, ja saamelaiskulttuuri kategorisoitiin ja representoitiin ei-aina-välttämättä-mutta-usein-rasististen suomalaisten lähteiden, kuten Sakari Topeliuksen *Maamme*-kirjan mukaan alemmaksi kuin suomalainen kulttuuri. Topelius kuvasi saamelaiset isänmaallis-kristillisessä teoksessaan (ensimmäinen painos 1876) rodullisesti erilaisiksi, passiivisiksi, lapsenkaltaisiksi luonnonlapsiksi. Kirja, jonka tarkoitus oli rakentaa suomalaista kansallista identiteettiä ja välittää kristillissiveellisen ja patriarkaalis-konservatiivisen maailman arvoja oli laajasti luettu Suomen kouluissa ja kodeissa, mutta sitä korvaavia lukukirjoja oli tarjolla jo 1920-luvulta lähtien. Asenne säilyi isänmaallisena näissäkin tuotteissa.³⁷ Ulla Aikio-Puoskari on muotoillut suomalaisen kielipolitiikan seuraavasti: *”Saamelaisiin kohdistunut kielipolitiikka ei ollut Suomessa yhtä avointa ja julkilausuttua kuin naapurimaissa, mutta konfliktitilanteissa saamelaisia ja saamen kieltä koskevat asenteet tulivat esille ja muistuttivat Norjassa ja Ruotsissa vallalla olleita ajattelutapoja.”*³⁸

Kouluissa suomen kielen asema oli kutakuinkin vankkumaton ja kyseenalaistamaton. Siten koulu oli merkittävä suomalaisuuden ja suomen kielen välittäjä saamelaisoppilaille.

Sodan jälkeen kouluissa järjestettiin satunnaisesti opetusta saamen kielessä olemassaolevan lainsäädännön turvin, esimerkiksi Pekka Lukkari aloitti saamen kielen opetuksen Inarissa vuonna 1959. Vaikka saamenkielisistä opettajista oli pulaa, saamen kielen taitoisia opettajia opetti suomalaisissa kouluissa saamelaisalueen ulkopuolella. Saamen kielen käyttöalue kuitenkin kasvoi 1960-luvun alussa esimerkiksi luokkahuonetilanteissa ja -kommunikaatiossa. Oppimateriaali ei tuolloin tukenut saamelaisuutta; koulutusta myöhemmin pohtineissa komiteoissa istuneet saamelaiset asiantuntijat katsoivat saamelaisia ja saamelaiskulttuuria käsittelevän opetusmateriaalin säilyneen vähäisenä, värittyneenä, osin ennakkoluuloisena ja harhaanjohtavana pitkälle 1970-lukua. Saamelaiset myös välittivät komiteatyössään huolensa siitä, kuinka saamen kielen alhainen status opetuskielenä oli johtanut etnisen taustan kieltämisiin ja häpeään etnisyystensä suhteen.³⁹

³⁵ Lindgren 1999; Lindgren 2000; Magga-Harju 2010; Magga-Miettunen 2002; Müller-Wille 1996; Nahkiainsoja & Lehtola 2003; Rahkola 1999; Semenoja 1995.

³⁶ Vrt. Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas 2007.

³⁷ Kuokkanen 1999; Syväoja 2007; Tuomaala 2004.

³⁸ Aikio-Puoskari 2006, 74.

³⁹ Opetusministeriö 1971:B 63.

Pahimmissa tapauksissa saamelaislapset joutuivat saman ongelman eteen, kuin monet saamelaiset aikaisemmin Norjassa: oppiakseen jotain koulussa, heidän täytyi ensin opetella opettajan käyttämä kieli. Vaikka asuntolakokemus saattoi olla hauskakin, ja sosiaalistava, oli se monelle raskas kulttuurishokki, ja ympäristö, joka mahdollisti kiusaamisen tuomalla kiusaajat ja kiusatut saman katon alle asumaan. Viittaukset pelkoon asuntola-aikoja käsittelevissä teksteissä eivät ole harvinaisia. Koulu ja asuntola painottivat suomalaisia kulttuuripiirteitä, arvoja ja tapoja. Näin se sai aikaan syvällisiä tuloksia siinä mielessä, että saamelaisuus ja saamen kieli saivat väistyä monien asuntolalapsien elämästä lapsuuden ja nuoruuden parhaiksi ajoiksi.⁴⁰

1960- ja 1970-lukujen koulu

Lapin kouluverkko täydellistyi lyhyeksi aikaa 1960-luvulla. Esimerkinomaisesti voi kertoa Enontekiön Kerässiepin koulun lyhyen historian. Koulu asuntoloineen avattiin lukuisten vanhempien tekemien aloitteiden johdosta vuonna 1958. Muonion kupeessa sijainneen kylän koulu erotettiin omaksi koulupiirikseenkin, mutta oppilasluvut laskivat pian alle vaaditun 15 oppilaan. Koulu suljettiin vuonna 1965.⁴¹ Koulujen sulkemisen trendi kiihtyi myöhemmin laskevien oppilaslukujen myötä Suomessa, Lapissa ja saamelaisalueella.

Vaikka kouluja suljettiin, ja pohjoiset syrjäseudut olivat tilastollisesti ja varsinkin oppikouluverkon osalta muuta Suomea jäljessä, koulutarjonnan kattavuus oli alaluokkien osalta käytännössä täydellinen, ja saamen lapset kouluttautuivat. Tämä tapahtui paitsi oppivelvollisuuden takia, myös muunlaisista pakoista ja omista intentioista käsin. Koulutuksen luokkaluonne oli heikentynyt, modernisaatio oli luonut uusia työllistymismahdollisuuksia valkokaulus- ja palveluammatteihin ja valtion tasolla varsinkin tyttöjä lähetettiin kernaasti oppiin jo ennen toista maailmansotaa. Toisaalta koululaisuus alettiin ymmärtää tärkeimmäksi malliksi koko Suomen lapsille, mikä mursi lasten kasvuympäristön työkeskeisyyttä myös Pohjois-Suomessa. Poronhoitajaperheissä suurin osa lapsista lähetettiin opintielle, toiveena löytää heille ammatti, koska poronhoito ei kaikkia suurperheiden lapsia, varsinkaan tyttöjä, työllistänyt. Monet pojat valitsivat puolestaan perinteisen opintien tuntureilla ja porometsässä, monesti koulunkäynnin kustannuksella.⁴² Saamen lapset saivat, muun Suomen ja kalotin lapsien kanssa, jatkokoulutusta keskikouluissa, käytännönläheisemmin suuntautuneissa keskusjatkokouluissa, kansanopistoissa (esim. Inarissa nämä

⁴⁰ Lehtola 1994; Länsman 2007; Magga-Harju 2010; Rasmus 2008.

⁴¹ Kurkela 1988.

⁴² Kettunen et al. 2012; Magga-Miettunen 2002; Tuomaala 2011b.

mahdollisuudet olivat 1950-luvun alusta asti saatavilla) ja eteläisemmän Lapin kansalaiskouluissa ja ammattioppilaitosten edeltäjissä. Kansalaiskoulua edelsi esimerkiksi Enontekiöllä iltajatko-opetuksena annetut kurssit, joiden suorittamisesta riippui kansakoulun päästötodistuksen saaminen (1943 lähtien). Saamelaisalueen kouluissa saamelaiskulttuuri ja -elinkeinot olivat osa opetussuunnitelmaa. Lukio perustettiin yksityisenä Ivaloon vuonna 1965.⁴³

Peruskouluun siirtyminen vuonna 1968 näkyi kansakoulujen muuttumisenä ala-asteiksi, ja kansalais- ja keskikoulujen yläasteiksi, vieraitten kielten, lähinnä englannin kielen opetuksen alkamisena kolmannelta luokalta, sekä erityisopetuksen alkamisena.⁴⁴ Vaikka 1960-luvun loppuun mennessä saamenkielisen opetuksen suhteen alkoi näkyä tuloksia – Siiri Magga-Miettusen *Abbes* ja Nilla Outakosken saamen kielioppi olivat ilmestyneet, ja saamenkielisiä opettajia alkoi jo valmistua työelämään – ei peruskoulun perustaminen Vuotsoon, Utsjoelle ja Inarin kirkonkylään sinällään muuttanut tilannetta edullisempaan suuntaan. Saamelaisvaltuuskunnan mukaan peruskoululainsäädäntö oli riittämätön turvaamaan opetuksen saamen kielessä ja saamenkielellä.⁴⁵

Saamelaisvaltuuskunnan kritiikki oli oikeutettua: saamelaisopetuksen vanha ongelma saamenkielisten opettajien sijoittumisesta muun Suomen kouluihin ei ratkennut peruskoulujen perustamiseen. Erkki Aspin keräämien tietojen mukaan saamelaisalueella toimi vuosina 1964–1965 kymmenen saamelaista opettajaa. Kattavuus oli huono, kun nämä opettajat olivat jakautuneet kahdeksaan kouluun, kun taas saamenkielisiä oppilaita opiskeli 26 koulussa. Ongelma oli jo nyt näkyvissä: kolme saamenkielistä saamelaisopettajaa opetti täysin suomenkielisessä koulussa. Opettajien sijoittuminen oli parantunut vain vähän koulutusta pohtineiden komiteoiden mietintöjen julkaisemisen aikaan 1970-luvun alussa. Tyytymättömyys saamelaisopetuksen tilaan oli laajaa.⁴⁶

Soadegili Sámiid Searvi teki aloitteen saamen kielen opetuksen aloittamisesta Vuotson koulussa (uusi rakennus 1969), mikä myös toteutui⁴⁷. Saamen kieltä opetettiin enimmäkseen vapaaehtoisena aineena. Heikki Hyvärinen aloitti saamen kielen opetuksen Enontekiöllä lukuvuonna 1970–1971. Opetus vakiintui vuonna 1977, jolloin perustettiin kiertävä saamenkielen opettajan virka.⁴⁸ Pekka Lukkari kokosi ja julkaisi Lapin Sivistysseuran kustantamana koulukäyttöön laulukirjan *Lavlagak* ja lukukirjan *Lohkamušak* (1972). Samana vuonna julkaistiin koltansaamen aapinen.⁴⁹

⁴³ Hölsä 2007; Kurkela 1988; Lehtola 2003.

⁴⁴ Kurkela 1988.

⁴⁵ Lehtola 2005; Oikeusministeriö 1987; Opetusministeriö 1971; Opetusministeriö 1985.

⁴⁶ Opetusministeriö 1971.

⁴⁷ Magga 2010; Magga-Harju 2010.

⁴⁸ Kurkela 1988.

⁴⁹ Nyssönen 2007; Opetusministeriö 1985.

Koulukokemus ei rohkaissut kaikkia saamelaisia hakeutumaan jatkokoulutukseen – saamelaiset olivat aliedustettuina keskikouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa verrattuna suomalaisiin. Etäisyydet eivät olleet ainoa tekijä, arvioi vuoden 1971 komitea varovaisesti.⁵⁰ Jatkokoulutuksen välttelyn ongelma näyttää poistuneen, osin parantuneesta tarjonnasta johtuen, ja varsinkin saamelaisnaisten koulutustaso on noussut. Saamelaisalueen toinen lukio, Utsjoen saamelaislukio, perustettiin vuonna 1977. Lukion opetusohjelmaan kuului alusta asti saamen kieli, kulttuuri ja luontaistalous, ja lukiota on rakennettu kaksikielisenä alusta asti. Utsjoen yleissivistävä yksisarjainen lukio on yksi Suomen pienimmistä, kuntansa ainoa toisen asteen oppilaitos. Tämä näkyy yhtenä Suomen korkeimmista aloitusprosentteista (keskimäärin 70 %) ja korkeina keskeyttämisprosentteina. Enontekiön lukio aloitti toimintansa vuonna 1979, ja saamelaisoppilaita opiskeli myös Sodankylän ja Muonion lukioissa. Saamenkielisen opetuksen tilanne parani 1970-luvun loppuun mennessä huomattavasti – lukuvuonna 1978–1979 saamenkielistä opetusta annettiin 20 koulussa saamelaisalueen 28 koulusta, kaikissa saamelaisalueen kunnissa.⁵¹ Koululaki ei kuitenkaan vieläkään antanut tukea saamelaisopetukselle, sillä opetusta saamelaiskulttuurista annettiin kunkin opettajan oman mielenkiinnon ja asiantunteumuksen mukaan. Kilpisjärven ala-aste perustettiin vuonna 1982.⁵²

Saamelaisliike ja koulukysymys

Koulutus on yksi esimerkki *negatiivisesta* tasa-arvoisesta kohtelusta, jossa laillisesti turvatussa oikeudessa (koulutukseen) on negatiivisia, epäsuoran ja institutionaalisen diskriminoinnin elementtejä⁵³. Suomen kielen käytön kouluissa voi katsoa perustuneen huomaamatta jääneeseen erottelevaan vinoutumaan, mikä muodostui systemaattiseksi haitaksi saamelaisvähemmistölle. Suomen koulujen käytäntö ei täyttänyt *positiivisen* tasa-arvon määritystä, jossa kulttuuriset oikeudet takaisivat oikeudet kulttuurisen identiteetin ilmaisemiseen, säilyttämiseen ja välittämiseen. Saamelaistutkijoiden mukaan kouluissa rakennettiin saamelaislasten identiteettiä suomalaisten ihanteiden ja käytänteiden kautta koululaitoksen yhdenmukaistavien tavoitteiden mukaisesti niin johdonmukaisesti, että vain suomalainen identiteetti oli mahdollinen ja toivottava.⁵⁴ Saamelaisten opettajien mainitaan olleen ennen saamenkielisen opetuksen läpimurtoa vaikeassa tilanteessa suomalaisen ja saamelaisen kulttuurin välissä. Heidät oli kasvatettu

⁵⁰ Opetusministeriö 1971.

⁵¹ Lehtola 2005; Utsjoen saamelaislukio 2005.

⁵² Kurkela 1988.

⁵³ Parekh 2000.

⁵⁴ Länsman 2007; Magga 1997.

suomalaiseen opettaja- ja opetuskulttuuriin, jonka he saamelaislapsille välittivät, vain poikkeuksellisesti saamen kielelle vaihtaen kielivaikeuksista kärsivän oppilaan kohdatessaan.⁵⁵

Saamelaisliike alkoi työskennellä koulutus- ja opetuskieliasian parissa jo varhain 1950-luvulla. Ensimmäisen aktivistisukupolven edustajalle, opettaja Pekka Lukkarille ongelma avautui vielä tasa-arvoisen kohtelun ongelmana, ja hän vaati saada mahdollisuutta tarjota oppilaille saamenkielistä opetusta ensiluokasta lähtien. Lukkari esitti vaatimuksia myös opetussuunnitelman muuttamisesta saamelaisen ”heimohengen” herättämiseksi. Lukkari oli positiivinen koulutuksen suhteen yleensä, ja näki koulutuksen avaimena saamelaisuuden säilymiseen. Inarin kunnanvaltuutetulle, saamelaisaktiivi Erkki Jomppaselle koulukysymys tarkoitti pitkien koulumatkojen ja riittämättömän majoituskapasiteetin luonteisia ongelmia. Suomen saamelaisten ensimmäinen etujaan ajamaan perustama järjestö *Samii Litto* (perustettu 1945) esiintyi asiassa aktiivisina 1950-luvulta lähtien, olihan Littossa mukana lukuisia opettajia. On huomionarvoista, että asuntolakritiikki oli erittäin harvinaista 1950-luvulla. Lapin Sivistysliitto ja Lapin kesäyliopisto tekivät käytännön työtä järjestämällä opettajille saamen kielen kursseja, joihin uuden sukupolven saamelaisopettajiksi opiskelevat osallistuivat. Pohjoismainen Saamelaisneuvosto alkoi keskustella kriittisesti koulutuskysymyksistä sekä jakoi tietoa muiden Pohjoismaiden koulupolitiikoista 1960-luvun alusta saakka.⁵⁶

Kritiikin koveneminen vaati sukupolvenvaihdoksen saamelaisliikkeessä. Asuntolakeskustelu alkoi 1960-luvulla laajemmassa suomalaisessa julkisuudessa nuorempien saamelaisaktivistien, kuten Oula Näkkäljärven aloitteesta. Hän kirjoitti artikkelin *Kaltion* vuoden 1966 saamelaisteema-numeroon, missä hän demonisoi koulun ja asuntolat, joihin verrattuna ”*jopa armeija vaikutti kotoisamalta paikalta*”. Näkkäljärvi viittasi lapsipsykologian tutkimuksiin äidinkielen ja lapsen aikaisimman persoonallisuuden kehittymisen yhteydestä.⁵⁷ Koulutuskysymyksiin keskittyneet saamelaisaktivistit palasivat tähän perusteluun useasti. Nils-Aslak Valkeapää (1971) vertasi asuntoloita hautausmaahan ja kuvasi niitä kaikkein tehokkaimmaksi laitokseksi saamelaisuuden hävittämisessä. Matti Morottaja, ja edustamansa saamelaisyhdistys *Teänupakti*, aloitti taistelun historiallista suomalaistamis-kehitystä vastaan samoihin aikoihin. Lyhytikäiseksi jääneen *Teänupaktin* aikomus oli tukea saamelaista materiaalista ja henkistä kulttuuria yhdessä saamelaisten kansakoulun opettajien kanssa.⁵⁸ Ongelma ei ollut koulutus sinänsä, vaan sen oikea sisältö. Morottajan ura saamelaisten koulutuskysymysten parissa on yksi pisimmistä.

⁵⁵ Valle 1998.

⁵⁶ Nyssönen 2007; Opetusministeriö 1971.

⁵⁷ Näkkäljärvi 1966; Ks. myös Magga-Harju 2010.

⁵⁸ Nyssönen 2007.

Koulukokemus ja uuden saamelaisliikkeen omaksuma uusi puhetapa johdatti kolonialismi-puheen kovenemiseen. Kirsti Paltto syytti koulua saamelaisten mielen kolonisoinnista, mikä näyttäytyi häpeänä saamelaisesta etnisyydestä. Koululaitos oli ryöstänyt saamelaisen identiteetin istuttamalla oppilaiden mieleen ajatuksen saamelaisuuden huonommuudesta.⁵⁹ Kritiikin sisällöksi vakiintuivat syytökset, joiden mukaan valtio paitsi väheksyi saamenkielistä opetusta, myös tuhosi saamelaisuuden ja suomalaisti saamelaisten elinympäristön.⁶⁰

Asuntoloiden lukumäärä alkoi vähentyä 1960-luvulla tieverkoston parantamisen ja koulukuljetusten myötä. Kemijärven seminaarin asuntolanhoitajien koulutusta vähennettiin ja se loppui kokonaan 1960-luvun loppuun mennessä. Asuntolat eivät tyystin hävinneet, mutta ne keskitettiin suurimpien koulujen yhteyteen.⁶¹ Uudempi asuntolatutkimus⁶² näyttäisi todentavan saamelaisen asuntolakritiikin. Diskurssissa on tapahtunut muutos: vaikka lehtikirjoittelu oli pitkään koulu- ja asuntolamyönteistä⁶³ ja suomalaisesta asuntolakokemuksesta kirjoitetaan edelleen positiivisesti, on saamelainen asuntolakuvaus negatiivisempaa, jossa korostetaan määrätietoista ja kovaa suomalaistamispolitiikkaa ja oppilaan huonoa oloa. Saamen kielen käyttöalue pieneni liki täysin yksityiseen, salattuun sfääriin, vaikka äidinkielen käyttökielto ei aivan täydellisen aukoton ollut. Suomalaisperäisten opettajien eetos ei saamenkielen käyttöä kannustanut, ja opetus rakensi suomalaisuutta ja suomenkielisyyttä saamelaisalueelle pitkälle 1960-lukua. Saamelaisuutta opittiin myös kaveripiirin ja vanhempien oppilaiden esimerkkien mukaan peittämään – näin opettajien antamat asenteet vahvistuivat asuntoloissa.⁶⁴

Huomionarvoista on, että kaikki puheenvuorot tulevat Lapista, mielellään saamelaisten omasta piiristä. Muutos heijastellee paitsi monien kirjoittajien ja heidän lähipiirinsä omien asuntolakokemusten purkua, myös alkuperäiskansa-diskurssin lopullista läpimurtoa, jota on ehkä etnisten kiistojen Lapissa tarpeen korostaa ja rakentaa uhri-kuvien kautta. Toisaalta, aikaa on kulunut sen verran, että traumaattisia kokemuksia voi nyt jo muistella.

Toisesta näkökulmasta tarkastellen, koulu- ja asuntolakokemuksella oli toisenkinlainen vaikutus. Voimaannuttavista seikoista voi mainita koulun antamat perusvalmiudet suomalaisessa yhteiskunnassa ja kansalaisyhteiskunnassa toimimiseen sekä paremmin puolustaa omaa kieltään ja kulttuuriaan yhteiskun-

⁵⁹ KA, Lapin Sivistysliiton arkisto, Kansainvälinen toiminta, ”Kenen käsissä saamelaiskulttuuri?”, seminaari Espoon Hanasaareissa maaliskuussa 1985. Paltto, K.: Kertomus Saamenmaani tuntemattomista eläimistä.

⁶⁰ Nyysönen 2007.

⁶¹ Valle 1998.

⁶² Esim. Länsman 2007; Magga 1997; Rasmus 2008; Valle 1998.

⁶³ Nyysönen 2007.

⁶⁴ Rasmus 2008.

nan sisällä.⁶⁵ Koulussa opitut vieraat kielet mahdollistivat Pohjoismaisessa ja anglofonisessa kieliympäristöissä toimimisen. Koskien saamelaisliikettä, koulut olivat yksi foorumi, missä uusi saamelainen kansalaisyhteiskunta ja uusi saamelaisliike syntyivät. Yksi juuri uudelle radikaalimmalle saamelaislikkeelle oli asuntolat, joista nuori aktivistisukupolvi lähti radikalisoituneina opiskelemaan Lapin seminaareihin. Uusien opettajien täytyi monissa tapauksissa ottaa saamen kieli uudelleen haltuun. Uuden opettajapolven pyrkimyksenä oli muuttaa saamelaislasten opetusta kielellisesti ja kulttuurisesti kestävämpään suuntaan. Kouluissa koetut omakohtaiset ja kollektiiviset kokemukset rakensivat legitimitteettiä saamelaisten osallistumiselle ja pääsyle alkuperäiskansojen liikkeeseen.⁶⁶ Vuonna 1950 perustetun Kemijärven⁶⁷ ja Tornion opettajaseminaareista muodostui paitsi saamelaisten opettajain koulutuslaitos, mutta myös saamelaisen etnopolitiittisen verkostoitumisen areenoita.

Saamelaisaktivistit istuivat saamelaiskoulutusta pohtineissa komiteoissa, kuten vuoden 1971 komiteassa, jossa edustivat koulunjohtaja Reidar Suomenrinne, yliopistonlehtori Helvi Nuorgam-Poutasuo, kansanopistonjohtaja Elias Kytömäki, oik.kand Oula Näkkäljärvi, sekä poromies Jouni Vest. Ajassa vallinneen kielen ja kulttuurin välisen merkityksen tunnustava ja niiden katoamisesta huolestunut saamelaismielipideilmasto näyttäytyi komiteoitien suurina tehtäväasetuksina, joissa eksplisiittisenä tehtävänä oli saamelaiskulttuurin säilyttäminen. Komitean mukaan tämä vaatisi kuitenkin laajemman saamelaisen yhteiskuntapolitiikan muotoilua. Se, ettei koulupolitiikassa ollut tapahtunut mitään olennaista parannusta, ja että saamelaislasten kielelliskulttuurinen sulautuminen jatkui, oli komitean mielestä osoitus Suomen saamelaispolitiikan välinpitämättömyydestä. Kielellinen ja kulttuurinen tasa-arvo ei toteutunut, koulun arvot ja asenteet ilmentyivät rakenteellisesti epätasa-arvoisena kulttuurien kohtaamisena, alentuneena kouluhalukkuutena ja alaluokkien aikana huonompana koulumenestyksenä.⁶⁸

Kieli- ja koulukysymys säilyi Saamelaisvaltuuskunnan yhtenä keskeisenä toiminnan alana 1970- ja 1980-luvuilla. Vaatimukset toistivat 1970-luvun alun komiteoiden vaatimuksia toiminnallisesta kaksikielisyydestä ja oppilaiden persoonallisuutta kokonaisvaltaisesti tukevasta opetuksesta.⁶⁹ Saamelaiset opettajat ja kielentutkijat muodostivat muun muassa saamelaiskäräjille oman kuuluvan ja vaikutusvaltaisen ryhmän, jolla oli oma etnopolitiittinen ohjelma ja identiteettipoliittinen strategia. Ryhmä representoi saamelaiset jo osin modernissa maailmassa toimivana ryhmänä, jolta kuitenkin puuttui perustavia kulttuurisivistyksellisiä

⁶⁵ Lehtola 2012.

⁶⁶ Niezen 2000.

⁶⁷ Valle 1998.

⁶⁸ Opetusministeriö 1971.

⁶⁹ Nyssönen 2007; Seurujärvi-Kari 1996.

oikeuksia. Ryhmä keskusteli julkisuudessa ahkerasti koulun antamista mahdollisuuksista saamelaisen identiteetin ylläpitoon, kuin myös oppilaiden omasta saamelaisen identiteetin ja persoonallisuuden kunnosta ja huollosta, sekä kielenhallinnasta. Huoli kielen ja saamelaiskulttuurin säilymisestä ohjasi keskustelua huolestuneeseen, sekä valtiota että oppilaita velvoittavaan sävyyn.⁷⁰

Kielipesien aika – läpimurto ja saamelaiskulttuurien edistämisen aika

Kustannustehokkuusvaatimukset 1990-luvulla, ja lainmuutos, joka poisti enimmäismatkan koulun ja kodin välillä, karsivat koulurakennetta Ylä-Lapissa, kuten muuallakin Suomessa.⁷¹ Oppilasmäärät kasvoivat vielä suotuisien taloussuhdanteiden aikaan 1980-luvulla, mutta 1990-luvun laman aiheuttama poismuutto saamelaisalueelta näkyi oppilasluvussa lievänä laskuna, joka on merkinnyt saamenkielisen opetuksen kattavuuden laskua, johtuen suurista vaikeuksista järjestää saamenkielistä opetusta saamelaisalueen ulkopuolella. Lama näkyi myös kuntien talousvaikeuksina, ja kyläkoulujen lakkauttamisina – 1990-luvulla lakkautettiin neljä, ja 2000-luvulla vielä viisi kyläkoulua, joissa annettiin saamelaisopetusta. Suunnitelmissa (2006) on vielä lakkauttaa lisää. Inarissa on (2006) toiminnassa kirkonkylien koulujen lisäksi (Inari, Ivalo) kolme kyläkoulua, Enontekiöllä tilanne on sama, Utsjoella on kuntakeskuksen lisäksi kaksi kyläkoulua, Karigasniemi ja Nuorgam. Vuotsossa on vuodesta 1991 toiminut yksi Suomen ensimmäisistä 9-luokkaisista yhtenäisistä peruskouluista; matkustus Sodankylään asuntolaan lakkasi vanhempien toivomuksesta ja aloitteellisuudesta. Saamenkielistä opetusta annettiin eniten Utsjoen kunnassa, ja vähiten Sodankylän Vuotsossa. Tilanne on muuttunut vuodesta 2007 alkaen, jolloin Vuotsossa aloitettiin saamenkielinen luokkaopetus. Opetus on keskittynyt pohjoisaamen opetukseen ja saamelaisalueelle. Saamen kieltä opitaan yleisimmin vieraan kielen oppiaineena – useimpien oppilaiden opetuskieli on edelleen suomi. Tilanne on sama Ruotsissa ja Norjassa. Kaikissa Pohjoismaissa koetaan vaikeuksia saamenkielistä opetusta koskevien säädösten toteuttamisessa ja virallisesti kelpoisten opettajien löytämisessä. Enontekiöllä ja Inarissa pitkään jatkuneiden konfliktien ja kiistojen, jotka osin noudattelevat etnisiä rajoja, on myös katsottu vaikuttaneen laskeviin oppilasmääriin.⁷²

Kulttuurisensitiivistä opetusta kannattavien tutkijoiden piirissä koululaitosta ei vielääkään pidetä tarpeeksi kulttuuritietoisena suhteessa saamelaisop-

⁷⁰ Nyysönen 2007.

⁷¹ Ahonen 2001.

⁷² Aikio-Puoskari 2006; Magga 2010; Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas 2007.

pilaisiin, vaan pedagogiikka edustaa edelleen heidän mukaansa valtakoulun järjestelyjä. Enkulturaatio, kasvaminen paikalliseen kulttuuriin ei näin täysimittaisesti edelleenkaan toteutuisi, koska koulun vanha tehtävä valtakulttuuriin sosiaalistajana edelleen korostuu.⁷³ Kielien elpyminen on ehkä kaikkein positiivisin ja mitattavin saavutus koulun muutoksesta kulttuuritietoisempaan suuntaan. Koululaitos on erittäin tehokas assimiloija, mutta koululaitos on myös, samasta syystä, sukupolvittaisesta kattavuudestaan johtuen, periaatteessa yhtä tehokas vähemmistökielen elvyttävä, jos siihen todella panostetaan.⁷⁴ Tutkijat viittaavat kouluopetuksen nostaneen saamen kielten arvostusta, mutta samalla kielet ovat edelleen uhanalaisia.⁷⁵ Saamen kielten elvyttäminen oli yksi saamelaisten koulupoliitikkojen osatavoite, jota lähdettiin rakentamaan kielipesätoiminnan kautta.

Pohjoismaiden kouluissa annetaan opetusta viidellä saamen kielellä, pohjois-, luulajan-, etelä-, inarin- ja koltansaamalla. Opetuksesta 90 prosenttia tapahtuu pohjoissaameksi. Muiden kielten, ja Suomen osalta koltan- ja inarinsaamen asema on ollut heikompi, mutta sittemmin erityistuen kohde. Inari on Suomen ainoa kunta, jossa annetaan opetusta kaikilla kolmella saamen kielellä.⁷⁶ Sevettijärven ala-asteella kokeiltiin koltansaamen opetusta äidinkielenä lukuvuoden 1973 alusta. Satu Moshnikoffin mukaan oppilaiden kielentaito, ja sitä kautta muukin koulumenestys on sittemmin parantunut. Koltansaamelaista kulttuuria opetettiin integroituina muihin oppiaineisiin. Vuonna 1981 opetuskokeilua laajennettiin, kun Pohjois-Inarin yläasteen koltansaamenkieliset oppilaat siirrettiin Sevettijärven ala-asteella toimivalle seitsemännelle luokalle. Oppilaat saivat käydä vielä vuoden koulua kotoaan, sekä mahdollisuuden osallistua käytännön poronhoitoon ja kalastukseen.⁷⁷

Inarinsaamen, jo liki *kuolleen* kielen opetushistoria on koltansaamen kaltainen. Molempien kielten opetus alkoi pari vuosikymmentä pohjoissaamen opetuksen jälkeen, huolimatta saamen kielten sisäisistä hierarkioista, ja pohjoissaamen hallitsevasta asemasta. Pohjoissaamen renessanssi oli raivaamassa tietä ja kasvatamassa tietoisuutta muiden kielten kohtalosta. Tämän *pioneerityön* on nähty auttaneen myös inarinsaamen nykyaseman saavuttamisessa. Kielen opetus omana oppiaineenaan alkoi vuonna 1976. Opetus ja kielen elvytyspyrinnöt olivat inarinsaamelaisten omilla harteilla.⁷⁸ Inarinsaamenkielinen opetus alkoi Inarin ala-asteella vuonna 2000, kuten myös Annika Pasanen tässä kirjassa esittää.

Kielipesän idea on asettaa kouluikää nuoremmat lapset täysin alkuperäiskieliseen ympäristöön, koska, kuten esimerkiksi inarinsaamen kohdalla, kodit

⁷³ Keskitalo et al. 2012; Keskitalo et al. 2013.

⁷⁴ Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas 2007.

⁷⁵ Seurujärvi-Kari 2012.

⁷⁶ Aikio-Puoskari 2006.

⁷⁷ Moshnikoff 1984.

⁷⁸ Satta 2005.

ovat muuttuneet pääosin suomenkielisiksi. Kielipesän opettajien on tarkoitus kommunikoida lasten kanssa vain alkuperäiskielellä jokapäiväisissä yhteyksissä. Tarkoituksena on myös vahvistaa lasten identiteettiä sekä välittää saamelais-ta kulttuuria ja arvoja. Kielipesä perustuu ajatukseen lapsen kyvystä oppia kieli nopeasti.⁷⁹ Inarinsaamen kielipesän suunnittelu aloitettiin vuonna 1993. Rahoitus saatiin neljän vuoden työn jälkeen Inarin kunnalta, EU:lta ja Lapin maa-seutuelinkeinopiiriltä. Matti Morottajan mainitaan saaneen apurahan Suomen kulttuurirahastolta, jonka turvin toiminta aloitettiin.⁸⁰ Anarâškielâ servi jatkaa edelleen vuonna 1997 aloitettua kielipesätoimintaa rahoitusvaikeuksista huolimatta. Onnistunut kielipesätoiminta rohkaisi inarinsaamenkielisen opetuksen aloittamiseen. Nykyään inarinsaamen kielipesiä on kolme: kaksi Inarin kirkonkylässä ja yksi Ivalossa. Kaikkia kolmea ryhmää hallinnoi Anarâškielâ servi ry. Koltankielistä opetusta on annettu vuodesta 1993, mutta samoin kuin inarinsaamen kohdalla, kielipesätoiminnan ansiosta oppilaiden kielitaito on korkeammalla tasolla. Opetusta uhkaa koko ajan opettajien ja oppimateriaalien puute, sekä alhainen oppilasmäärä. Kielipesätoimintaa, jota organisoivat omat kielijärjestöt, rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö, joka myöntää saamenkielisen päivähoidon tarpeisiin vuosittain jaettavan (ja haettavan) rahasumman Saamelaiskäräjille, joka jakaa rahan eri kielipesä- ja kielikerhoryhmille.⁸¹ Opettajat valmistivat oppimateriaalin pääasiassa itse.⁸² Toiminta on epävakaisuudestaan huolimatta laajentunut: Karigasniemellä, Utsjoella ja Vuotsossa toimii pohjoissaamenkieliset pesät sekä Ivalossa toinen koltansaamenkielinen pesä.⁸³

Kaksikielisyyden arvostuksen on huomattu saamelaisalueella kasvaneen, mutta saamen kielen status ja tulevaisuus on riippuvainen perheiden sisäisistä lasten kielenopetukseen liittyvistä valinnoista. Näiden valintojen (etno-)politi-soituminen on ehkä viimeisin trendi saamelaisten kieli- ja kouluhistoriassa.⁸⁴ Talousongelmat eivät sen sijaan ole väistyneet. Vuodesta 1998 saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen sai korvamerkittyä rahaa, joten tämä momentti ei rasita kuntien taloutta. Vähenevien oppilaiden Lapissa rakenteiden ylläpito on silti kallista, ja kunnat etsivät ratkaisuja kulujen karsimiseen. Esimerkiksi Utsjoella on tehty koulutuksellista yhteistyötä Norjan Tanan ja Kaarasjoen kuntien kanssa, joista on samalla myös etsitty ratkaisua taloushuoliin. Vuonna 2004 alkaneessa Opetushallituksen rahoittamassa ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen tarjoamassa Saame virtuaalikouluhankkeessa kokeiltiin saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen virtuaalikoulutuspalvelujen tuottamista kaikkien

⁷⁹ Satta 2005.

⁸⁰ Mattus 2007; Morottaja 2007; Satta 2005.

⁸¹ Aikio-Puoskari 2006; Pasanen, Annika 6.4.2013.

⁸² Paltto & Fofanoff 2007.

⁸³ Pasanen, Annika 6.4.2013.

⁸⁴ Aikio-Puoskari 2006; Magga 2010.

saamelaisalueen kuntien ja koulujen, sekä saamelaiskäräjien että Lapin lääninhallituksen kanssa. Verkko-opetus mahdollistaisi saamen kielen opettamisen paikasta riippumatta, myös muualla Suomessa.⁸⁵

Koululaitos ja saamelaiset – assimilaatio ja emansipaatio

Kootusti voi sanoa, että koululaitos on kautta koko tarkasteluajan ollut taipuvaisempi vahvistamaan suomalaista kuin saamelaista identiteettiä. Lisäksi, uudistukset tapahtuivat suomalaisen koululaitoksen ja hallintorakenteiden ehdoilla, ja niiden luomien rakenteiden sisällä. Muutaman vuosikymmenen mittainen siirtymä kohti saamelaisten oppilaiden erityistarpeita huomioivaa opetusta haittaa, hyvistä aikomuksista huolimatta, edelleen resurssien ja velvoittavan lainsäädännön puute. Heikosti velvoittavan lainsäädännön varassa toimiva saamenkielinen opetus joutuu kamppailemaan asemastaan ja oppilaiden ajasta monin tavoin vähemmän kyseenalaistamattoman *suomalaisen* opetussuunnitelman kanssa.

Koulutuksella on katsottu olleen saamelaisille kahtalaista merkitystä. Yhtäältä, koulussa sai tietoja ja taitoja, jotka mahdollistivat ammattiin pääsyn, leipäpuun, uran ja elintason, usein kuitenkin muualla kuin saamelaisalueella.⁸⁶ Tähän kansalliseen kehitykseen ja suomalaisen yhteiskunnan kasvavaan liikkuvuuteen⁸⁷ koululaitos yhdeltä osin Suomen saamelaisia sosiaalisti ja voimaannutti. Toisaalta, sosiaalisen statuksen ja symbolisten arvojen lisäksi, koulutuksen on katsottu merkinneen saamelaisille mahdollisuutta *voittaa takaisin* oma historiansa, ja saada tietoa sekä omasta että enemmistökuulttuurista ja yhteiskunnasta.⁸⁸

Toisiakin *kahtalaisuuksia* on osoitettavissa. Saamelaisten kouluhistoriassa on kolme paradoksia. Ensiksi, kansakoululaitoksen huono kattavuus ja katekeettaopetus takasivat kovimman yhtenäistämispaineen aikana saamenkielisten kielidomeenien säilymisen osissa saamelaisaluetta. Toiseksi, aikakautena, jolloin kaikkein voimakkainta isänmaallisuutta alettiin purkaa kouluissa, saamelaisalueella alkoi syvimmän assimilaation aikakausi. Kolmanneksi, koulukokemusta seurasi etninen mobilisaatio, ei täydellinen assimilaatio, etninen passiivisuus ja alemmuudentunto, kuten monesti väitetään. Ensimmäinen ja toinen paradoksi on kouluverkon rakenteiden valmistumisen ja kantavien ideologioiden muutoksen eriaikaisuuden aiheuttamaa⁸⁹, ja kolmas ei ole paradoksi ollenkaan; assimi-

⁸⁵ Utsjoen saamelaislukio 2005.

⁸⁶ Valle 1998.

⁸⁷ Rantala 2001.

⁸⁸ Satta 2005.

⁸⁹ Nyyssönen 2013.

laatiopoliitikka on provosoinut ja mobilisoinut alkuperäiskansoja kautta koko kolonialismin historian, ja jota kannattelevia rakenteita ja käytäntöjä on purettu alkuperäiskansaliikkeiden protestien ansiosta.⁹⁰ Tämä on paradoksi vain, jos assimilaatio, tai *kulttuurinen kolonisaatio* esitetään täydellisenä. Saamelainen toimijuus muuttui, haavoittui ja provosoitui, sekä haki ja löysi uusia toimintafoorumia. Saamelaista etnopolitiikkaa ei pidä aliarvioida epäkriittisellä kolonisaatiopuheella, kuten ei myöskään koululaitoksen vahingollisuutta pidä vähätellä sen traumoittavana kokeneille oppilaille. Viimeksi mainittua seikkaa purkava keskustelu on käyty jo vuosikymmeniä *oikeissa* siirtomaavalloissa, sekä Norjassa – Suomessa keskustelu on vasta alkamassa.⁹¹

Koulukokemuksen alistavat ja traumoittavat aspektit kärsittiin, ja kestiin hampaat yhteen purtuina, kun muuta ei voitu⁹², mutta niillä oli myös suuri käyttöarvo saamelaisessa identiteettipoliitikassa, jossa tätä uhriuttavaa kuvaa rakennettiin. Koulukysymysten poliittinen symboliarvo on suuri, kertomuksineen kielen- ja kulttuurin menetyksistä, siitä johtuneista *aivopesusta*, *lobotomiasta*, syrjinnästä, kiusaamisesta ja *rikoksesta* saamelaisia kohtaan⁹³. Tämä mahdollisti yhteisen alkuperäiskansahistorian rakentamisen, yhteisen kokemuskentän löytämisen rivejään kokoavan alkuperäiskansaliikkeen kanssa⁹⁴, jossa koulukysymys on yksi poliittisen toiminnan kohteista ja väylä kielelliseen ja kulttuuriseen revitalisaatioon⁹⁵. Suomen oloissa syytökset koululaitoksen vahingollisista vaikutuksista on ollut ehkä tehokkain identiteettipoliittinen ase suhteessa muuten niin *hyvään* valtioon. En väitä, että kyse olisi *vain* politiikasta – uhrikuvalle oli taustana moninainen ja monen aktivistin itsensä kokema historiallinen kokemus koulusta, jossa saamelaisuus painettiin alas. Siihen viitaten, mitä edellä olen kirjoittanut, odotus tämän uhrikuvan täydellistä edustavuudesta saattaa olla ylimitoitettua, mutta sen vaikutus etno-politiikkaan on suuri, ja sen käytön tulokset, ei vähiten saamelaisalueen kouluissa, ovat olleet tuntuvia.

Arkistolähteet

Kansallisarkisto (KA)

Lapin Sivistysliiton arkisto

Kansainvälinen toiminta, *“Kenen käsissä saamelaiskulttuuri?”* – seminaari Espoon Hana-saarella maaliskuussa 1985. Paltto, K.: Kertomus Saamenmaani tuntemattomista eläimistä.

⁹⁰ Adams 1995; Armitage 1995; Attwood 2003.

⁹¹ Anttonen 2012.

⁹² Magga-Harju 2010.

⁹³ Esim. Helander 2007; Seurujärvi-Kari 2012.

⁹⁴ Seurujärvi-Kari 2011.

⁹⁵ Keskitalo et al. 2013.

Kirjallisuus

- Adams, D. W. 1995. *Education for Extinction, American Indians and the Boarding School Experience 1875–1925*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Ahonen, S. 2001. The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 175–203.
- Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. Helsinki: SKS.
- Aikio, S. 1992. *Olbmot ovdal min, Sámiid historjá 1700-logu rádjái*. Ohcejohka: Girjegiisá.
- Aikio-Puoskari, U. 2006. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellettysten näkökulmasta*. Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto.
- Aikio-Puoskari, U. & Skutnabb-Kangas, T. 2007. When few under 50 speak the language as a first language: linguistic human rights and linguistic challenges for endangered Saami languages. Teoksessa *Revitalizing the Periphery, Proceedings of the conference in language revitalization, Inari, Finland, November 14–15, 2002*. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta. Raporta/Report 1, 9–63.
- Anttonen, M. 2012. Norjan saamelaisten hyvityskorvaukset menetetyistä koulunkäynnistä. Teoksessa V-P. Lehtola, U. Piela ja H. Snellman (toim.) *Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia*. Kalevalaseuran vuosikirja 91. Helsinki: SKS, 181–201.
- Armitage, A. 1995. *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation: Australia, Canada and New Zealand*. Vancouver: UBC Press.
- Attwood, B. 2003. *Rights for Aborigines*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Helander, N. Ø. 2007. Opening Speech. Teoksessa *Revitalizing the Periphery, Proceedings of the conference in language revitalization, Inari, Finland, November 14–15, 2002*. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta. Raporta/Report 1, 7–8.
- Hoëm, A. 2007. *Fra noaidiens verden til forskerens, Misjon, kunnskap og modernisering i same-land 1715–2007*. Instituttet for sammenlignende kulturforskning. Oslo: Novus forlag.
- Hyyrö, T. 2007. Oppilasasuntola – syrjäseudun lapsen koulukoti. Teoksessa J. Kauranne ym. (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV, Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 221–249.
- Hölsä, M. 2007. Sotavuodet ja koulunkäynti. Teoksessa J. Kauranne ym. (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV, Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 46–74.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti S. 2012. Saamelaisopetuksen tutkimus etnografian näkökulmasta. Teoksessa V-P. Lehtola, U. Piela ja H. Snellman (toim.) *Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia*. Kalevalaseuran vuosikirja 91. Helsinki: SKS, 202–215.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti S. 2013. *Sámi Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 25–62.
- Kotilainen, S. 2013. From religious instruction to school education: Elementary education and the significance of ambulatory schools in rural Finland at the end of the 19th century. Teoksessa M. Buchardt, P. Markkola ja H. Valtonen (toim.) *Education,*

- state and citizenship*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki: Nordic Centre of Excellence Nordwel, 114–137.
- Kuokkanen, R. 1999. Etnostressistä sillanrakennukseen, Saamelaisen nykykirjallisuuden minäkuvat. Teoksessa M. Tuominen, S. Tuulentie, V.-P. Lehtola ja Autti, M. (toim.) *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit, osa 1, Outamaalta tunturiin*. Inari/Rovaniemi: Lapin yliopisto/Kustannus-Puntsi, 95–112.
- Kurkela, P. 1988. *Enontekiön koululaitos 100 v. Hetan koulu 1888–1988*. Enontekiö: Enontekiön kunta.
- Kuusikko, K. 1996. *Laiton Lappi, laiton Petsamo. Rikollisuus ja järjestysvalta Petsamossa 1921–1944*. Rovaniemi: Pohjois-Suomen Historiallinen yhdistys.
- Lassila, J. 2001. *Lapin koulutushistoria - kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulu*, osa 2. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Lehtola, V.-P. 1994. *Saamelainen evakko. Rauhan kansa sodan jaloissa*. Helsinki: City Sámit.
- Lehtola, V.-P. 1999. Petsamon kolttasaamelaiset. Teoksessa J. Vahtola ja S. Onnela (toim.) *Turjanmeren maa. Petsamon historia 1920–1944*. Rovaniemi: Petsamo-Seura, 149–170.
- Lehtola, V.-P. 2003. Tuhon ja nousun vuodet. Teoksessa V.-P. Lehtola (toim.) *Inari Aanaar, Inarin historia jääkaudesta nykypäivään*. Inari: Inarin kunta, 350–489.
- Lehtola, V.-P. 2005. *Saamelaisten parlamentti. Suomen saamelaisvaltuuskunta 1973–1995 ja Saamelaiskäräjät 1996–2003*. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Lehtola, V.-P. 2012. *Saamelaiset suomalaiset. Kohtaamisia 1896–1953*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1351/tiede. Helsinki: SKS.
- Lindgren, A.-R. 1999. Pohjois-Kalotin vähemmistökielet. Assimilaatiosta emansipaatioon? Teoksessa M. Tuominen, S. Tuulentie, V.-P. Lehtola ja Autti, M. (toim.) *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit, osa 1, Outamaalta tunturiin*. Inari/Rovaniemi: Lapin yliopisto/Kustannus-Puntsi, 159–174.
- Lindgren, A.-R. 2000. *Helsingin saamelaiset ja oma kieli*. Helsinki: SKS.
- Länsman, A.-S. 2007. Saamelaislasten elämää 1960-luvun asuntolakoulussa – katkelmia ainekirjoitusvihkojen sivuilta. Teoksessa J. Ylikoski ja A. Aikio (toim.) *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007*. Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen seuran toimituksia = Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 253, 269–278.
- Magga, B.-H. 1997. *Poropojat maailmalla. Tapaustutkimus koulun ja asuntolan vaikutuksesta porosaamelaisten perinteiseen elämänmuotoon*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajan koulutusohjelma. Pro gradu -tutkielma.
- Magga, M. 2010. Saamen kieltä on opetettu Vuotson koulussa jo 40 vuotta. Teoksessa U. Aikio-Puoskari ja P. Magga (toim.) *Kylä kulttuurien risteyksessä. Artikkelikokoelma Vuotson saamelaisista*. Sodankylä: Vuohču Sámiid Searvi, 100–107.
- Magga-Harju, R. 2010. Lukutunteja ja luottuamista – koulu- ja asuntolamuistoja. Teoksessa U. Aikio-Puoskari ja P. Magga (toim.) *Kylä kulttuurien risteyksessä. Artikkelikokoelma Vuotson saamelaisista*. Sodankylä: Vuohču Sámiid Searvi, 92–99.
- Magga-Miettunen, S. 2002. *Siirin kirja*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Mattus, I. 2007. Language immersion activities of the Inari Sámi Association (Anarâškielâ servi). Teoksessa *Revitalizing the Periphery*, Proceedings of the conference in language revitalization. Inari, Finland, November 14–15, 2002. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta. Raporta/Report 1, 71–72.

- Morottaja, K. 2007. What is Language nest? Teoksessa *Revitalizing the Periphery, Proceedings of the conference in language revitalization, Inari, Finland, November 14–15, 2002*. Sámi Instituhtta. Raporta/Report 1, 64–66.
- Moshnikoff, S. 1984. Koltat 1980-luvun taitteessa. Teoksessa J. Helander, M. Mykkänen, E. Nickul, T. Salo ja L. Sammallahti (toim.) *Bálggis, Polku, Sámi Čuvgehussearvi 1932–1982 Lapin Sivistysseura*. Sámi Čuvgehussearvi doaimmahusat 44. Helsinki: Lapin Sivistysseura, 85–88.
- Müller-Wille, L. 1996. *Kahden kulttuurin kohtaaminen. Saamelaiset ja suomalaiset Utsjoella*. Arctic Centre Reports 18. Rovaniemi: Arktinen keskus/Lapin yliopisto.
- Mönkkönen, M. 1988. Sivistyselämä. Teoksessa M. Jokipii (toim.) *Keski-Suomen historia 2, Keski-Suomi maakunta-ajatuksen synnystä itsenäisyyden aikaan*. Jyväskylä: Keski-Suomen maakuntaliitto, 520–610.
- Nahkiaisoja, T. 2003. Inarilaisyhteisön muutoksen aika. Teoksessa V.-P. Lehtola (toim.) *Inari Aanaar, Inarin historia jääkaudesta nykypäivään*. Inari: Inarin kunta, 216–287.
- Nahkiaisoja, T. & Lehtola, V.-P. 2003. Ivalon nousun aika. Teoksessa V.-P. Lehtola (toim.) *Inari Aanaar, Inarin historia jääkaudesta nykypäivään*. Inari: Inarin kunta, 288–349.
- Nickul, K. 1977. *The Lappish Nation, Citizens of Four Countries*. Bloomington: Indiana University Publication.
- Niezen, R. 2000. Recognizing Indigenism: Canadian Unity and the Movement of Indigenous Peoples. *Comparative Studies in Society and History* 42(1): 119–148
- Nyyssönen, J. 2007. “Everybody recognized that we were not white”, *Sami identity politics in Finland, 1945–1990*. Tromssan yliopiston historian laitos. Väitöskirja.
- Nyyssönen, J. 2013. Samisk Skolehistorie i Finland. Framlegg i seminar om samisk skolehistorie, Tromsø 3.–4.4.2013, <http://skuvla.info/jukka-n.htm> (viitattu 10.6.2013).
- Näkkäljärvi, O. 1966. Epäinhimillinen koululaitos. *Kaltio*, 4, 106–107, 125.
- Oikeusministeriö. 1987. *Saamelaisten kielilaki 1987. Saamelaisvaltuuskunnan ehdotus laiksi saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa*. Komiteanmietintö 1987:60. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö. 1971. *Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1971*. Komiteanmietintö 1971:B 63. Helsinki.
- Opetusministeriö. 1985. *Saamelaiskulttuuritoimikunnan mietintö*. Komiteanmietintö 1985:66. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Paltto, K. & Fofanoff, K. 2007. Language nest activity in practice. Teoksessa *Revitalizing the Periphery, Proceedings of the conference in language revitalization, Inari, Finland, November 14–15, 2002*. Sámi Instituhtta. Raporta/Report 1, 73–74.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking Multiculturalism, Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Pasanen, Annika, sähköposti 6.4.2013.
- Rahkola, H. 1999. Petsamon kansakoulut. Teoksessa J. Vahtola ja S. Onnela (toim.) *Turjanmeren maa. Petsamon historia 1920–1944*. Rovaniemi: Petsamo-seura, 373–400.
- Rantala, J. 2001. The Political Ethos of a Model Citizen, Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers during the First Decades of Finland’s Independence. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala. (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 153–174.
- Rantala, J. & Säntti, J. 2007. Kansanopettajana 1900-luvun Suomessa. Teoksessa J. Kau-ranne ym. (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 146–178.

- Rasmus, M. 2008. *Bággu vuolgit, bággu birget. Sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásodagain 1950–1960-logus*. Oulu: Publications of Giellagas Institute NR 10.
- Satta, E. K. 2005. *Let the Children Grow with Our Language, Indigenous Language Revitalisation: The Cases of Inari Saami Language and Rama Language*. University of Tromsø. Master of Philosophy in Indigenous Studies. Master thesis.
- Semenoja, M. S. 1995. Suomen kolttasaamelaiset. Teoksessa T. Saarinen ja S. Suhonen (toim.) *Koltat, karjalaiset ja setukaiset. Pienet kansat maailmojen rajoilla*. Kuopio: Snellman-Instituutti, A-sarja 19/1995, 82–89.
- Sergejeva, J. 2000. The Eastern Sámi: A short account of their history and identity. *Acta Borealia*, 2, 5–37.
- Seurujärvi-Kari, I. 1996. Cooperation in the Field of Education and Training among Indigenous Peoples. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari ja U.-M. Kulonen (toim.) *Essays on Indigenous Identity and Rights*. Helsinki: Helsinki University Press, 170–178.
- Seurujärvi-Kari, I. 2011. “We Took Our Language Back” – The Formation of a Sámi Identity within the Sámi Movement and the Role of the Sámi Language from the 1960s until 2008. Teoksessa R. Grünthal ja M. Kovács (toim.) *Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities*. Uralica Helsingiensia 5. Helsinki: University of Helsinki, 37–78.
- Seurujärvi-Kari, I. 2012. *Ale jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille*. University of Helsinki. Faculty of Arts. Academic dissertation.
- Syväoja, H. 2007. Isänmaallisuuskasvatus Suomen kansakoulussa. Teoksessa J. Kauranne (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 117–145.
- Tanner, V. 1929. Antropogeografiska studier inom Petsamo-området. 1 Skotlapparna. *Fennia* 49, Helsingfors.
- Tuomaala, S. 2004. Isien jäljissä itsenäisessä Suomessa. Maamme kirjan maskuliininen narratiivi ja pohjalaispoikien kokemukset. *Historiallinen Aikakauskirja*, 3: 301–315.
- Tuomaala, S. 2011a. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen, ja P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 95–110.
- Tuomaala, S. 2011b. Pulpeteista piholle, metsiin ja kaduille. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 352–388.
- Utsjoen saamelaislukio 2005. Selvitys saamelaislukion toiminnan turvaamiseksi ja esitys lukion hallinnollisesta siirtämisestä Saamelaisalueen koulutuskeskuksen alaisuuteen. Lapin lääninhallitus, Sivitysosasto. Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 2005:2. Rovaniemi.
- Valle, S. 1998. *Hän ja asuntola. Viiden saamelaisen kokemuksia asuntolasta*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Syventävien opintojen laudaturtyö.

Saamenkielisen kirjakulttuurin synty Suomessa

Saamenkielistä kirjahistoriaa käsittelevän artikkelini tarkoituksena on valottaa Suomen saamelaisten painotuotteiden julkaisemisen kehitysvaiheita.¹ Samoin kuin saamelaisten opetus alkoi kirkon parissa, on myös ensimmäiset saamenkieliset kirjat julkaistu kirkon toiminnan tuloksena. Artikkelissa käsitellään saamenkielisiä painotuotteita ja käsikirjoituksia tietyn yhteiskunnan ja kulttuurin viitekehyksessä kirjahistorian näkökulmasta.² Artikkelissa käsittelen Suomen painotuotannon saamennoksia ja saamenkielistä kirjallisuutta vuosilta 1824–1920.³ Kyseinen aineisto perustuu Fellmanin suvun Lapponica-kokoelmasta laatimaani luetteloon.⁴ Tarkastellun aikakauden alussa painettiin Suomen suuriruhtinaskunnan ensimmäiset saamenkieliset kirjat ja sen lopussa julkaistiin ensimmäisen keran Suomen saamelaisen kirjoittamat saamenkieliset tekstit. Myös saamelaisten poliittisessa elämässä tapahtui tärkeitä käännteitä 1900-luvun alkupuolella.

Suomen kielen ja suomenkielisen kirjakulttuurin suuren kehityksen aika-kausi sijoittuu 1800-lukuun, jolloin suomen kielelle pyrittiin saamaan virallisen kielen asema ruotsin kielen rinnalle Suomen suuriruhtinaskunnassa. Lapin kirkollisasioiden hoito siirtyi vuonna 1851 Turusta Kuopioon, joka oli Pohjois-Suo-

¹ Aiempi versio tästä artikkelista Capdeville 2009.

² Ks. Chartier 1996.

³ Tässä artikkelissa käytän aineistossa lyhennettyjä nimekkeitä, joiden tarkemmat kuvaukset löytyvät lähdeluettelosta.

⁴ Ks. Capdeville 2001a, 2001b.

men hiippakunnan keskus. Kyseinen hiippakunta tuki vähemmistökielten käyttöä ja myös saamenkielisten kirjojen kääntämistyötä ja julkaisemista.

Saamenkielinen kirjakulttuuri on jälkikolonialismin tuote, joka syntyi ja kehittyi tietyssä dikotomiassa: maan enemmistö määräsi sen elinmahdollisuudet ja -rajoitukset. Julkaisuehdotuksista päätettiin kaukaisessa keskuksessa ottamatta huomioon reuna-alueiden todellisia tarpeita. Suomensaamelainen kirjailija Pedar Jalvi, jonka ensimmäinen saamenkielinen teksti ilmestyi vuonna 1915, sai seuraajia vasta 1970-luvulla.

Itsenäisen Suomen tasavallan perustuslaki tunnusti kaksi virallista kieltä, suomen ja ruotsin kielet. Suomen suuriruhtinaskunnan vähemmistöjen kielet ja kirjahistoria ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde: vaikka autonomisen hallinnon myötä syntyi suomalais-kansallinen identiteetti, vähemmistöjen asema huononi.

Saamen kielen käytön vastustus

Saamen kielen käyttö ei saanut kaikkien virkamiesten hyväksymistä. Kappalainen Anders Abram Favorin vastusti saamen kielen käyttöä Inarissa virkakautensa aikana vuosina 1861–1864. Hänestä ei kannattanut painaa inarinsaamenkielisiä kirjoja vain muutamalle sadalle henkilölle pelkästään siksi, etteivät he ymmärtäneet Utsjoen saamea. Kappalaisen mukaan heidän suomen kielen taitonsa oli hyvä. Tuomo Itkosen mukaan Favorin oli väittänyt saamen kielen olevan kuolemaisillaan. Hän edusti sitä Pohjanmaalla yleisesti vallinnutta mielipidettä, että saamen kielestä ja saamelaisesta elämäntavasta ei ollut hyötyä.⁵ Favorinin kanta lienee osaltaan vaikuttanut siihen, että saamenkielisiä kirjoja ei julkaistu Suomen Lapissa vuosina 1863–1901. Samaan aikaan jatkui kuitenkin saamenkielisten kirjojen julkaiseminen Ruotsissa ja Norjassa. Esimerkiksi Raamatun saamenno julkaistiin Norjassa vuonna 1895 (*Bibal*). Ritva Kyllin⁶ mukaan tilanteeseen lienee vaikuttanut myös professori Elias Lönnrotin eläkkeelle lähtö, jonka jälkeen tämä ei olisi enää jaksanut jatkaa saamen kielen puolustamista. Kirkkoherrojen Andelinin ja Borgin seuraajista harvat osoittivat kiinnostusta saamen kieltä kohtaan. Mainittakoon kuitenkin Jonathan Gummerus, joka osasi puhua saamea ja puolusti saamen kielen opetusta Utsjoen pitäjässä.

Saamen kielen kirjahistorian perusta ja synty

Luterilaisten periaatteiden mukaan kansan tuli pystyä lukemaan Raamattua itse. Ensimmäinen painettu suomenkielinen kirja olikin aapinen, vuonna 1543

⁵ Itkonen 1952, 159–160; Kähkönen 1982, 322–323.

⁶ Kylli 2005, 228.

Tukholmassa julkaistu Mikael Agricolan kirjoittama *Abckiria*. Tämä kirja sisältää alkuopetuksen keskeiset ainekset: aakkoset, lukusanat, katekismuksen pääkappaleet, joita papiston piti opettaa seurakuntalaisille heidän omalla kielellään.⁷ Ensimmäinen saamenkielinen kirja, messukirja, ilmestyi Ruotsissa vuonna 1619 ja sen nimi oli ”*En lijten Sångebook huruledes Messan skal hållas, låsas eller sjungas på Lappesk*”. Sen laatija oli pappi Nicolaus Andreae, syntynyt Piitimessä ja kuollut vuonna 1628. Suomessa on tiettävästi yksi kappale tätä kirjaa erään yksityishenkilön hallussa. Toinen saamenkielinen kirja oli katekismus, joka ilmestyi vuonna 1633 ja tekijänä on voinut olla sama kuin ensimmäisen kirjan tekijä eli se on ilmestynyt hänen kuolemansa jälkeen. Ensimmäinen saamenkielinen aapinen ilmestyi Ruotsissa vuonna 1638, mutta sen tekijä on tuntematon. Näiden ensimmäisten saamenkielisten kielestä voidaan sanoa, että kieliasut olivat niin virheellisiä, että kirjat olivat lähes mahdottomia lukea, vaikkakin muuten henkilö olisi ymmärtänyt saamea. Norjassa ensimmäinen saamenkielinen aapinen ilmestyi vuonna 1767 tai 1768, Suomessa 1858 ja Venäjällä 1895.

Katekismus, joka esitti lyhyesti kristinuskon keskeisen sisällön, oli tärkeimpiä uskonopetuksen välineitä. Martti Lutherin kirjoittama *Vähä Katekismus* (1529) oli kansanopetukseen tarkoitettu kirja, josta ilmestyi useampia käännöksiä. Piispa Ericus Erici Sorolainen julkaisi käännöksensä *Vähästä Katekismuksesta* vuonna 1629 toteuttaen uskonpuhdistuksen tavoitetta levittää lukutaitoa tavallisen kansan keskuuteen.⁸ Johannes Gezelius vanhemman vuonna 1666 ilmestynyt *Yxi paras lasten tawara* oli pitkään käytössä Suomessa, myös hiippakunnan pohjoisimmilla alueilla.⁹ Teos etenee kirkon alkuopetuksen helpommista aineksista vaikeampiin: aakkoset, lyhyesti ja yksinkertaisesti esitetyt katekismuksen pääkappaleet, ruoka-, aamu- ja iltarukoukset. Kaikkien seurakuntalaisten tuli hallita katekismuksen mainitut osat. Lutheruksen katekismus selityksineen oli tarkoitettu avioliittoon ja ehtoolliselle pyrkiville seurakuntalaisille. *Raamatun* kohtien kokoelma oli lisätty vain sisälukua varten, ei ulkoa opeteltavaksi. Kirja korvattiin vasta vuonna 1689 Olaus Swebiliuksen katekismuksella *Enfaldig förklaring öfwer Lvtheri lilla catechismum*. Se ilmestyi vuonna 1746 suomeksi nimellä *Yxikertainen ulostoimitus: Lutheruxen Wähän catechismuxen ylitze, kysymysten ja wastausten cautta edes pandu Olaus Swebiliuxelda*.¹⁰

Keskiajan lopulla painetut *Manuale*-kirjat olivat papeille tarkoitettuja käsikirjoja, joihin sisältyivät tavanmukaiset kirkolliset toimitukset. Oktaavokoinen *Manuale* oli helposti kuljetettava. Pohjoismaissa julkaistiin uskonpuhdistuksen jälkeen *Manuale*-nimisiä kirjoja, vaikka kirjan sisältö muuttui: siihen lisättiin epistola- ja evankeliumikirja sekä ehtoollismessu. Vuonna 1648 ilmestyi

⁷ Laine 1997, 80–81.

⁸ Laine 1997, 81–86.

⁹ Kähkönen 1982, 68, 74–75, 184.

¹⁰ Laine 1997, 95.

Manuale Lapponicum. Ruotsinkielisen version ensimmäinen laitos *Manuale Sueticum* oli ilmestynyt vuonna 1632 ja suomenkielinen versio *Manuale Finnonicum* vuonna 1646.¹¹

Kielteisistä asenteista huolimatta Suomen Lapissakin heräsi hitaasti kiinnostus kehittää saamelaisten äidinkielen käyttöä. Suoritettuaan pastoraalitutkintonsa pastori Jacob Fellman sai nimityksen kirkkoherraksi Utsjoki-Inariin, jossa hän toimi vuosina 1819–1832. Saavuttuaan Utsjoelle hän ymmärsi nopeasti, miten hyödyllistä olisi toimia asukkaiden äidinkielellä, ja ryhtyi saamentamaan aapista. Hänen esimiehensä, Kemin Lapin lääninrovasti Matthias Castrén, vastusti kovasti kirkkoherran hanketta. Fellman yritti turhaan saada painoluvan laatimalleen aapiselle. Pitkään uskottiin Fellmanin käsikirjoituksen hävinneen, mutta Matthias Castrén sijoitti sen omaan arkistoonsa, josta se on päätynyt Oulun maakunta-arkistoon.¹²

Senaatti huomautti kuitenkin käskykirjeessään vuonna 1824, että saamelaiset hallitsivat huonosti suomen kieltä. Oli siis tarpeen painaa saamenkielisiä kristinuskon oppikirjoja Lapin kirkollisrahaston kustannuksella niin, että asukkaat oppisivat peruskäsitteet omalla kielellään.¹³ Julkaisemisprosessi oli kuitenkin hidas. Kirjojen puutteessa muutamat papit hankkivat Norjasta ruijansaamenkielisiä kirjoja. Vuoden 1842 Lapin-matkansa aikana Elias Lönnrot otti päiväkirjassaan vahvasti kantaa saamen kielen puolesta. Päiväkirjan ote on kirjoitettu Karasjoella 13 p:nä tammikuuta 1842.¹⁴ Lönnrot tapasi Inarin kappalaisen J. W. Durchmanin, joka toimi silloin Utsjoen kirkkoherran sijaisena. Tämän vierailun jälkeen Durchman kirjoitti anomuksen Turun tuomiokapitulille N. V. Stockflethin kirjojen hankkimista varten. Anomus hyväksyttiin 21.9.1842. Myönteistä suhtautumista saamen kieleen osoittaa myös senaatin päätös vuodelta 1848, sillä se asettaa etusijalle saamenkielentaitoiset papit kirkkoherran ja kappalaisen virkoihin valittaessa.¹⁵

Vuonna 1850 jaettiin Turun hiippakunta Turun ja Kuopion hiippakuntiin. Tämän jaon yhtenä syynä oli Lapin asioiden hoito. Lapin katsottiin olevan liian kaukana tuomiokapitulista, niinpä piispanistuin sijoitettiin Kuopioon. Lääninrovasti Karl Heickell kiinnitti huomiota uskonnollisten kirjojen puutteeseen vuonna 1851 suorittamassaan rovastintarkastuksessa. Hän pyysi selvittämään sekä suomen- että saamenkielisten kirjojen tarpeen. Keisarin määräyskirjeellä 6.10.1852 Lapin kirkollisrahasto siirrettiin Kuopioon. Rahaston piti huolehtia sekä pappien palkanmaksusta että saamenkielisten kirjojen kustantamisesta.¹⁶

¹¹ Capdeville 2001a.

¹² Capdeville 2001b.

¹³ Kähkönen 1984, 269.

¹⁴ Lönnrot 1981.

¹⁵ Senaatin ehdotus 16.12.1848; Keisarillinen käskykirje 6.6.1849; Fellman, J. 1906:II, 579–580; Kähkönen 1982, 278.

¹⁶ Kähkönen 1982, 283–284, 1984, 27.

Uskonnollisten saamennoksien kannalta merkittävä henkilö oli kirkkoherra Anders Andelin, joka toimi Utsjoki-Inarin seurakunnassa vuosina 1853–1859. Inarin kappalainen (myöhemmin Utsjoen kirkkoherra 1860–1867) Edvard Wilhelm Borg käänsi ensimmäisen painetun inarinsaamenkielisen aapisen vuonna 1859. Samana vuonna ilmestyi Andelinin aapinen Utsjoen saameksi. Edellisen lisäksi Andelin saamensi Olaus Svebiliuksen *Katekismuksen*. Kirja, *Lutherus ucca Katekismusa*, ilmestyi puolestaan Oulussa vuonna 1860. Lauri Itkonen julkaisi vuonna 1902 ensimmäisen inarinsaamenkielisen katekismuksen, *Suoma Evangeliumlaš–Lutheralii Kirho Katkismus*. Katekismukseen liitetyn raamatunhistorian käänsi ensimmäisen kerran Andelin vuonna 1860. Omaan laitokseensa Andelin asetti rinnakkain kaksi saksalaisen Johan Hübnerin alkuteoksen käännöstä: Gustaf Adolf Saxbäckin laatiman suomennoksen ja oman saamennoksensa. A. Hakkarainen puolestaan julkaisi 1900-luvun alussa F. W. Sundwallin raamatunhistorian saamennoksen nimellä *Bibalhistoria*. Lauri Itkonen käänsi saman tekstin inarinsaameksi nimellä *Ráámmat Historja*. Saameksi julkaistiin 1800-luvun puolessavälissä myös pienpainatteita, kuten Andelinin kääntämät Raittiusseuran julkaisut *Rambbe Laura* ja Elias Lönnrotin *Kolm päive Sairio siittast*. Kumpaakin painettiin 500 kappaletta, jotka oli tarkoitus jakaa ilmaiseksi.¹⁷

Suomalais-ugrilaisten kansojen kulttuurien ja kielten tutkimus kukoisti 1800-luvun lopussa ja Suomalais-Ugrilainen Seura perustettiin 1883. Kielinäytteitä ja kansantaruja kerättiin ahkerasti. Jo Jacob Fellman ja Lars Levi Laestadius olivat keränneet joikuja ja saamelaista mytologiaa. Otto Donner julkaisi Anders Fjellnerin välittämät joiut *Peiven Parneh* ja *Peivenparen Suongoh Jet-tanasi ilmin* artikkelissaan *Lappalaisia Lauluja*. Emil Nestor Setälä puolestaan julkaisi artikkelin *Lappische lieder aus dem XVII:ten Jahrhundert*. Vuonna 1922 Karl Bernhard Wiklund julkaisi artikkelin *En kemilapsk text från år 1716*, joka oli näköispainos Olaus Sirmanin alunperin saamentamasta J. Gezeliuksen kirjasta *Lasten paras tavara*. Sirmanin käännös ei koskaan saanut painolupaa tuomiokapitulilta. Samoihin aikoihin ilmestyivät ensimmäiset saamelaiden kirjoittamat julkaisut Ruotsissa, Norjassa ja Suomessa: Matti Aikion *Kong Akag og Naboths vingaard* (1904) ja Johan Turin teos *Muitalus sámid birra* (1910) sekä suomensaamelaisen Pedar Jalvin teos *Muottačalmit* (nyk. *Muottačalmmit*). Norjassa julkaistut lehdet olivat tärkeä kanava saamelaiskirjailijoille. *Muitalægje* (1873–1875) oli ensimmäinen saamenkielinen lehti. *Nuorttanaste* (1898–) on perinteinen hengellinen aikakauslehti, joka ilmestyy edelleen. Norjansaamelainen kirjailija ja poliitikko Anders Larsen toimitti puolestaan *Sagai Muitalægje* -lehteä (1904–1911).

¹⁷ Kähkönen 1984, 75.

Saamenkielisten teosten tekijöiden ja kääntäjien työ sekä saamelaisten osuus julkaisuprosessissa – papit ja pappiskatekeetat

Etelä-Suomesta tulleet papit eivät yleensä ymmärtäneet saamelaisten elämäntapaa, eivätkä oppineet saamea. Sen sijaan Pohjois-Suomessa kasvaneet pappissukujen jälkeläiset osasivat jonkin verran saamen kieltä ja suhtautuivat ymmärtäväisemmin saamelaisten kulttuuriin.¹⁸

J. Fellman oli jo 1800-luvun alussa esittänyt ajatuksen, ettei ”*Lapin kieli itsessään ole millään tavalla halpa-arvoisempi kuin suomen tai ruotsin kieli. Tulee vain kehittää sitä ja varsinkin sen kirjoitustapaa, jotta se voisi täyttää opetuskielille asetettavat vaatimukset*”. Saavuttuaan Utsjoelle hän paransi saamentaitoaan ja käänsi seurakunnan pohjoisalueen saamelaisille tarpeelliseksi katsomaansa kirjallisuutta.¹⁹ Pyrkimys opettaa suomen kieltä saamenkielisten tekstien avulla oli tyyppilistä 1800-luvun alun ja keskivaiheen kaksikielisissä teoksissa, kuten esimerkiksi *Vähän katekismuksen* ja *Raamatun* historian kaksikielisissä julkaisuissa, joiden saamenkieliset osuudet ovat Andelinin kääntämiä. Samaa periaatetta noudattaa E. W. Borgin aapinen *Anar sami kiela aapis kirje*. Nimekkeestä käy ilmi, että teos on inarinsaamea. Tekijä johdattelee lukijan uskonkappaleisiin tälle läheisiä ilmiöitä hyväkseen käyttäen. Andelinin aapinen on kirjoitettu pohjoissaamen murteella.²⁰ Andelin julkaisi yhdeksän kirjaa (1 888 sivua) vajassa viidessä vuodessa²¹, E. W. Borg vain yhden. Andelinin teoksista kaksi Raittiusseuran julkaisua painettiin Helsingissä, ja kustantajaksi ilmoitetaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Hänen tuotantonsa arvioitaessa tulee ottaa huomioon, että hän sai palkkion tekemistään käännöksistä ja että kustannukset maksoi hiippakunnan Lapin kirkollisrahasto.

Kolme kirjaa on painettu Kuopiossa samaan aikaan, kun Utsjoen katekeetta A. Laiti oleskeli siellä täydentääkseen opettajan pätevyyttään vuonna 1861. Hän käänsi Boreniuksen aritmetiikan oppikirjan *Logu-Luoittim Oappa-Kirji*. Vuonna 1849 ilmestyi kappalaisen Emanuel Matthiasson Kolströmin enontekiönsaameksi kääntämä *Wuoringalahts Psalmack ja Cattamus rokkous*. Kolström oli syntynyt Pohjanmaalla ja toimi ensin Muonionniskassa ja sitten Enontekiöllä vuodesta 1834. Samoin kuin Fellman, Kolströminkin kuului Pohjois-Suomessa toimineeseen pappissukuun. Enontekiön alueen saameksi ei ilmestynyt muita tekstejä vuosina 1820–1920. Fellmanin kirjat painettiin aluksi Turussa, sitten Helsingissä. Lapin kirkollisjohdon siirryttyä Kuopion hiippakuntaan julkaisujen määrä kasvoi huomattavasti. Kirjoista, jotka kustansi Kuopion Lapin kirkollis-

¹⁸ Widén 1965, 24, 276; Kähkönen 1982, 135.

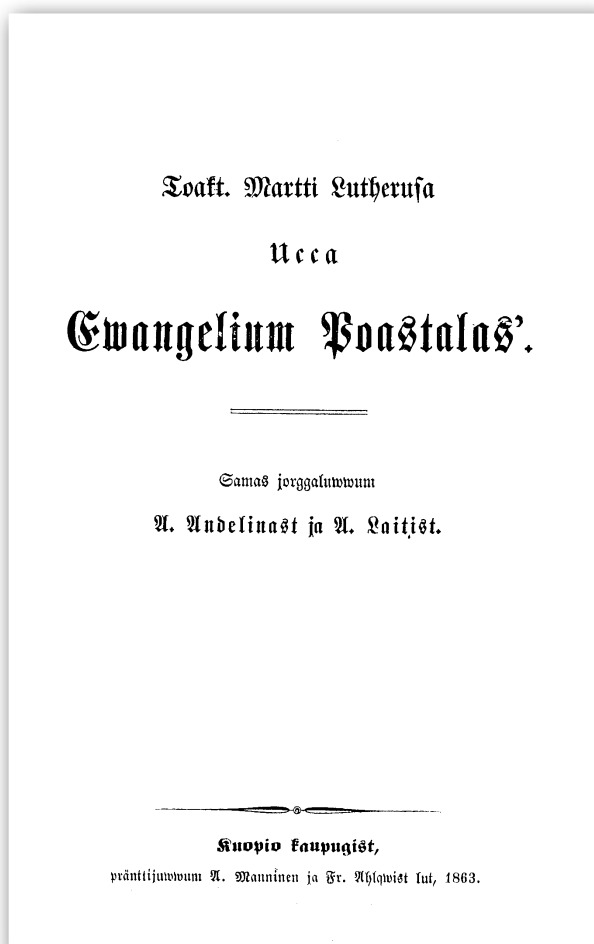
¹⁹ Kähkönen 1982, 264.

²⁰ Kähkönen 1989, 51.

²¹ Itkonen 1952, 153; Kähkönen 1984, 75–76.

rahasto, vain yksi oli inarinsaameksi. Tästä johtuneen Kuopion tuomiokapitulin vuonna 1860 tekemä ehdotus perustaa Suomen saamen kirjakieli Utsjoen saamen murteelle.²² Monet muut kirjat on painettu Oulussa C. W. Barckin kirjapainossa, joka oli kaupungissa ensimmäinen laatuaan. 1900-luvun alkupuolella L. Itkosen ja A. Hakkaraisen saamentamat kirjat julkaistiin Helsingissä tai Oulussa.

Voidaan todeta, ettei vuodesta 1864 vuoteen 1900 julkaistu saamenkielisiä kirjoja Suomessa. Saamentaitoisia pappeja ja koulutettuja katekeettoja oli liian vähän, eikä saamen kielen käyttö saanut jakamatonta hyväksyntää. Venäläistämishanke lienee myös vienyt huomiota vähemmistökielten asemalta. Asiaa hoitivat pääosin virkamiehet; vain harvat saamelaiset osallistuivat kirjakulttuurin kehittämiseen.



Kuva 1. Anders Andelinin ja Aslak Laitin saamentama *Evangeliumin postilla*, jonka nimiösivulla ilmoitetaan myös saamelainen kielimestari – niin ei muissa teoksissa tehty (Sophie Capdevillen arkisto).

²² Kähkönen 1984, 77.

Katekeetat, kielimestarit ja opettajat

Edellä mainitut käännökset eivät olisi voineet toteutua ilman paikallisten saamelaiden kieltenopettajien apua. Enontekiön kappalaisen Olaus Sirman käännöksi ei saanut painolupaa, koska tuomiokapituli oli saanut paljon valituksia hänen toiminnastaan. Ruotsalainen kielentutkija Karl Bernhard Wiklund totesi kuitenkin vuonna 1914, että *”tämä kirjanen olisi sekä kielensä että ortografiansa puolesta ollut parhaita sen aikaisista lapinkielisistä julkaisuista”*. Fellman kertoo, että hänen Utsjoen virkansa alkuaikoina kirkkoisäntä Laiti käänsi hänen saarnansa saameksi ja että seurakuntalaiset olivat liikuttuneet kuunnellessaan saarnan käännoästä. Kyse oli Samuel Mattson Laitista, joka opetti Fellmanille saamea ja auttoi häntä käännoästyössä.²³

Andelinin kieltenopettaja oli Aslak Davidinp. Laiti, jonka kirkkoherra oli itse kouluttanut. Vuoden 1852 reskriptin ansiosta kirkkoherra lähetti vuonna 1860 Aslak Laitin täydentämään pätevyyyttään Kuopioon hiippakunnan kapitulin kustannuksella. Laiti toimi katekeettana vuosina 1856–1864. Andelinin toivona oli saada pätevä opettaja Utsjoelle suunniteltuun kansakouluun. Hanke ei kuitenkaan vielä toteutunut. Sen lisäksi Laiti joutui lähtemään pois kotiseudultaan sairastuttuaan vuonna 1864. Boreniuksen oppikirjan julkaisulla katekeetta pyrki laajentamaan utsjokelaisille tarkoitettua opetusmateriaalia.²⁴ Se oli myös ensimmäinen ei-kirkollinen saamenkielinen julkaisu. Laiti oli lisäksi kirjoittanut Kuopion tuomiokapitulille suomenkielisiä raportteja opetuksen edistymisestä. E. W. Borgin kielimestarina toimi katekeetta ja lukkari Henrik Samuelsson Mattus. Kappalainen oli itse kouluttanut Henrik Mattuksen, joka puolestaan opetti inarinsaamea kappalaiselle. Lauri Itkosen kielimestareina olivat katekeetat Iisakki Mannermaa ja samainen Henrik Mattus.²⁵

Utsjoen toinen merkittävä henkilö oli Nils Wilhelm Holmberg, joka toimi katekeettana vuosina 1878–1915. Piispa G. Johansson luonnehti häntä sivistyneimmäksi *”lappalaiseksi”* vuoden 1896 tarkastuksessaan. Hän ehdotti kouluylihallitukselle, että katekeetta toimisi Outakosken koulun opettajana, kunnes pätevä opettaja voisi hakea virkaa. Samalla piispa anoi apurahaa paikkakunnan poliisiin Guttormin pojan, Josef Joosepin kouluttamiseen: tämä kävi Sortavalan seminaarin ja sai Outakosken koulun opettajan virran 1902.²⁶ Kielimestarit olivat kappalaisten tai kirkkoherrojen lähipiiriin kuuluvia henkilöitä, jotka useimmiten toimivat katekeettoina. Heillä oli tärkeä rooli käännoästen laatimisessa. A. Laiti poikkeaa muista, koska hän osallistui näkyvämmiin julkaisuprosessiin. Vuonna 1863 ilmestyi kaksi postillaa. Toisen teoksen nimekkeessä ilmoitetaan:

²³ Fellman 1906:I, 29; Kähkönen 1989, 467; Widén 1965, 135.

²⁴ Kähkönen 1989, 470.

²⁵ Itkonen 1952, 147–148, 193; Kähkönen 1989, 434–436.

²⁶ OMA, OTA, Eb:138.

”*Samas jorggaluwwum A. Andelinast ja A. Laitist*” [A. Andelinin ja A. Laitin saamentama]. Sen sijaan aritmetiikan kirjan nimekkeessä kääntäjän nimeä A. Laiti ei ole mainittu. Molemmat teokset on painettu Kuopiossa A. Mannisen ja Fr. Ahlqwistin kirjapainossa.

Ensimmäinen suomensaamelainen kirjailija

Kansakoulua ei ollut tarkoitus perustaa ainoastaan Utsjoen kirkonkylään, vaan myös Outakoskelle. Sen johtajaksi valittiin Jyväskylässä asuva Elias Eriksson. Hän saapui Outakoskelle vuonna 1886. Koulussa Elias Erikssonin vaimo Olga avusti miestä koulun ylläpitämisessä. Hän oppi myös pohjoissaamen kieltä. Tämän koulun oppilaita oli Pedar Jalvi (Piera Klemetinpoika Helander) vuosina 1897–1901. Päätötodistuksenkaan saatuaan hän ei katkaissut suhteitaan tähän oppilaitokseen: Josef J. Guttorm, joka oli hankkinut paljon kirjallisuutta opiskeluvuosiensa aikana, perusti kouluun kirjaston, jota Jalvi todennäköisesti käytti. Eriksson ja Guttorm rohkaisivat häntä pyrkimään Jyväskylän seminaariin. Oltuaan ansiotyössä Norjassa Jalvi lähti Jyväskylän suuntaan. Hän halusi kuitenkin valmistautua paremmin pääsykokeeseen ja kävi ensin Tampereen Käsityö- ja Taideteollisuuskoulun. Jalvi pääsi vihdoinkin Jyväskylän seminaariin vuonna 1910. Siihen aikaan seminaarin kuraattorina toimi kansanrunoutta tutkinut Frans Akseli Hästesko. Jalvi sai päätötodistuksen vuonna 1915. Opettajan virkaa ei ollut tuolloin haussa Utsjoen alueella, minkä takia juuri valmistunut opettaja lähti työskentelemään Savitaipaleen kouluun. Sairastuttuaan hän yritti palata omalle kotiseudulleen, mutta kuoli kesken matkan Inarissa vuonna 1916.

Jyväskylän seminaari toimi kansallisuusaatteen vaalijana, mikä varmasti vaikutti myös Jalviin. Seminaarin oppilaiden toimittamassa lehdessä *Toverien ääni* hän kirjoitti ensimmäisen artikkelinsa marraskuussa 1911, jonka aloitti sanoin: ”*Me Saamelaiset, jotka asumme pohjolan jylhillä tuntureilla...*”²⁷ Hästeskon innoittamana Jalvi esitteli artikkelissaan omaa kotiseutuaan ja saamelaisia tarinoita. Tämä on ilmeisesti nimityksen *saamelaiset* ensimmäinen esiintyminen kirjoitetussa suomenkielisessä tekstissä. Hästeskon vaimon, Elsa Hästeskon, vuonna 1912 toimittamassa *Lasten joulu* -nimisessä joulukirjassa, joka levisi myös seminaarin ulkopuolelle, julkaistiin Jalvin toinen kirjoitus, *Lappalaisten joulunvietosta*.²⁸ Siinä kirjoittaja käyttää vaihtelevasti termejä *lappalainen* ja *saamelainen*. Jalvi toi julki saamelaisuuttaan myös esiintymällä tietyissä tilaisuuksissa saamelaispuvussa. Jalvi oli vaihtanut nimensä seminaarin aikana *Pekka Pohjansäteeksi*, mutta julkaisi saamenkielisen kokoelmansa nimellä *Pedar*

²⁷ JyMA, JtA, Ub:9.

²⁸ Jalvi 1912.

Jalvi vuonna 1915.²⁹ Jalvin puhtaaksikirjoitetut kansanrunouskeräelmät, jotka saapuivat Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle vuonna 1916, ilmestyivät Samuli Aikion toimittamassa julkaisussa *Sabmelažžai maidnasak já muihtalusak* [*Lappalaisten satuja ja tarinoita*] vasta vuonna 1966.³⁰

Vähemmistön kirjahistoria

Saamelaiset olivat artikkelissani tarkasteltuna kautena vähemmistön asemassa oleva väestöryhmä, joka asui kaukana maan varsinaisesta hallintokeskuksesta. Lapissa valtaa käyttivät suomen kielen käyttöä puolustavat virkamiehet. Viime vuosisatojen aikana saamelaisten elinehdot kehittyivät kahtiajakaisuuden ja toiseuden viitekehyksessä. Kahtiajakaisuus nousee esiin sekä väestöllisellä (vähemmistö vs. valtaväestö) että maantieteellisellä (keskus vs. periferia) tasolla. Toiseus on jatkuvasti läsnä tämän kirjakulttuurin kehityksessä. Ensimmäiset Suomessa julkaistut saamenkieliset tekstit palvelivat kirkkohallinnon ja erityisesti nimenomaan uskonopetuksen tarpeita. Hallinto sijaitsi varsin kaukana saamelaisten asuinalueista: ensin Turussa, sitten Helsingissä ja Kuopiossa ja myöhemmin 1900-luvun alussa Oulussa. Näissä hallinnollisissa keskuksissa päätettiin, mitkä kirjat saatettiin painaa ja mitkä tekstit olivat tärkeitä saamelaisille. Ongelmana oli kuitenkin se, että vaikka päättäjät eivät tunteneet alistetun kansan kulttuuria, silti ne päättivät, miten asianomaisen kansan koulutus toteutettiin ja minkälaiset kirjat julkaistiin alkuperäiskansan kielellä.

Kun saamelaiset alkoivat kirjoittaa, he käyttivät ensin valtaväestön (enemmistön) kieltä, eli suomea. Saamelaiset eivät voineet kirjoittaa omalla kielellään ja saamenkielen kirjoituksen käyttöönotto kesti pitkään. Aslak Laiti kävi suomenkielisen seminaarin ja kirjoitti raporttinsa suomeksi. Hänen kirjallinen tuotantonsa oli opetusaineiston saamentamista. Ensimmäinen saamelainen kirjailija oli Norjan Lapista, Matti Aikio. Hän julkaisi muutaman kirjan, mutta enemmistön kielellä (norjaksi). Hänen valintansa oli tietoinen: hän halusi norjalaisten tutustuvan saamelaisiin. Hän katui valintaansa kuitenkin ennen kuolemaansa kertoessaan: *Kunne jeg bare ha skrevet på samisk* [Kunpa olisin pystynyt kirjoittamaan saameksi].³¹ Pedar Jalvi kirjoitti seminaarikautenaan suomeksi, mutta onnistui julkaisemaan myös yhden saamenkielisen teoksen. Hän oli suunnitellut jatkavansa tätä työtä, mutta ei ehtinyt toteuttaa sitä. Suuri haaste kirjailijalle oli, ettei lukijakunta ollut tottunut lukemaan kirjoitetussa muodossa oman kansansa kertomuksia tai runoja. Nuoren kirjailijan alkutuotanto ilmestyi hänelle itsel-

²⁹ Sainio 1966, 42.

³⁰ Jalvi 1966.

³¹ Lehtola 1997, 50.

leen vieraalla tai toisella kielellä. Hänen saamenkielinen kirjansa puolestaan oli uutta saamelaisille lukijoille: se edusti toisen kulttuurin kommunikaation muotoa. Vahvassa suullisessa kulttuurissa kirjallisen viestinnän käyttöönotto vaatii pitkän ajan. Jalvin tuotanto perustui suullisiin, kuunneltuihin kertomuksiin. Lapsuudesta alkaen hän oli elänyt rikkaan suullisen perinteen keskellä. Myöhemmin hän oli auttanut Armas Launista keräämään joikuja.³²

Tekstit olivat vain harvoin saamelaisten itsensä kirjoittamia. Heidän viestintänsä oli pääasiallisesti suullista ja heidän elinpiirinsä kaukana näiden varhaisten julkaisujen käsittelemistä aiheista. Tilanne oli siis kahtia jakautunut, dikotominen: enemmistö vs. vähemmistö, jonka elämänmuotoa säätelevät valtanpitäjät. Harvat julkaistut teokset painettiin vasta eri virkamiesten erimielisyyksien ratkettua. Tavoitteena oli opetus, mutta opetusohjelma ei soveltunut hyvin saamelaisen kansan tarpeisiin. Julkaisut ilmestyivät 1820-, 1860- ja 1900-luvulla. Näiden jaksojen välissä kului kymmeniä vuosia ilman saamenkielisiä julkaisuja.

Vasta 1900-luvun alussa ilmestyivät ensimmäiset saamelaisen Pedar Jalvin kirjoittamat tekstit. Jalvi ei saanut välittömiä seuraajia ja jäi siten Suomen saamenkielisen kirjallisuuden yksinäiseksi uranuurtajaksi. Vielä 1900-alkupuolella tilannetta voidaan kutsua tässä suhteessa jälkikolonialistiseksi: saamelaisten alistettu asema suhteessa valtaväestöön ilmenee myös saamenkielisessä kirjakulttuurissa. Ensimmäinen saamelainen kaunokirjallinen teos perustuu vahvaan suulliseen perinteeseen. Tämän perinteen merkitykseen Jalvi oli viitannut suomenkielisessä *Kotiseutu* -lehden kirjoituksessaan: suullisen perinteen tuntemus antoi hänelle hyvän pohjan omakieliseen tuotantoon. Kuten saamelaisessa kulttuurissa yleensä, luonto on tärkeä elementti Jalvin runoissa ja kertomuksissa.

Monet tutkijat katsovat saamenkielisen kirjallisuuden alkaneen vasta 1900-luvun puolessavälissä. Hans-Aslak Guttorm julkaisi saamenkielisiä romaaneneja 1940-luvulla. Varsinainen *saamelais-renessanssi* alkaa vasta 1970-luvulla. *Skabmatolak: sabmelaš kirjjalašvuoda antologiija*, *Tulia kaamoksessa: saamelaisen kirjallisuuden antologia* julkaistiin vuonna 1974.³³ Sámi Girječálliid Searvvi [Saamelaiskirjailijoiden yhdistys] perustettiin samana vuonna.

Saamenkielisten painotuotteiden vähäisyyteen ja saamen kielen ongelmalliseen asemaan puututtiin 1800-luvulla sekä virallisissa asiakirjoissa että lehtikirjoituksissa, joskin aikakauden huomio kiinnittyi pääasiallisesti suomen kielen ja kulttuurin asemaan. Seuraavaksi tarkastelen joitakin asiakirjoja ja muita kirjoituksia, joissa käsitellään saamen kieltä ja saamenkielistä kirjakulttuuria.

³² Launis 2004.

³³ Aikio et al. 1974.

Tekstit on valittu siten, että ne ilmentäisivät mahdollisimman hyvin sadan vuoden mittaista kehitystä.

Materiaalista käy ilmi, että Elias Lönnrot ajoi saamenkielistä opetusta. Gustav Johansson puolusti vahvasti saamen kielen vaalimista ja käyttöä sekä saamenkielisten kirjojen toimittamista. Kirkkoherra Lauri Itkonen kirjoittaa suoraa tekstiä vuonna 1901 julkaisemassaan *Kaiku* -sanomalehden artikkelissa. Hän todistaa juridisen materiaalin avulla, että saamelaisten oikeuksia laiminlyödään.³⁴ Vuonna 1908 *Uudessa Suomettaressa* ilmestyneessä artikkelissa Nils Isak Fellman puolestaan varoittaa saamen kielen mahdollisesta häviämisestä, mikäli saamenkielisiä kirjoittajia ja saamea hallitsevia virkamiehiä ei saada tarpeeksi. Hän mainitsee Aslak Laitin, joka oli päässyt opiskelemaan ja sittemmin jopa julkaissut saamenkielisen kirjan. Tekstikokoelman viimeiset tekstit on kirjoittanut Pedar Jalvi. Ne ovat ensimmäiset saamelaisen laajalle lukijakunnalle kirjoittamat kannanotot. Teksteistä näkyy kirjoittajan pyrkimys vahvistaa saamelaisten tietoisuutta omasta erityislaadustaan.

Elias Lönnrot kirjoitti seuraavasti Karasjoella 13.1.1842:

”Jos Suomessa tahdottaisiin antaa lappalaisten lukea omaa äidinkieltään, niin se nyt kävisi hyvin helposti päinsä kun Inarin lappalaiset kaikki ymmärtävät Orjas-lappia ja Utsjoen-Lapin murre on samaa. Mutta pieni Suomenmaa tahtoo kaikesti menettelyllään muutamien lappalaistensa suhteen näyttää, mitä tekisi, jos sillä olisi valta käsissä: että riistäisi valtansa alaisilta kansoilta heidän äidinkieltensä. Sen sijaan, että pappi tai pari velvotettaisiin oppimaan lapin kieltä, pakotetaan koko seurakuntia osaamaan suomea, jotta voisivat vastaanottaa opetusta.”³⁵

Piispa Gustav Johansson puolestaan totesi:

”Inarissa asuu enimmäkseen Lapin kansaa, joka puhuu kielimurretta, jota ei muualla ole. Olisi toivottava, että pitäisitte huolta kielenne edistymisestä. Ympäri maailmaa koettaa kukin kansa pitää huolta kielestään ja tarpeen olisi, että Inarinkin kieli kehittyisi kirjakieleksi, että saataisiin kirjoja tänne omalla kielellä. Hyvä on, että Suomea opitaan, mutta oma kieli on pidettävä pyhänä, kun se on Jumalan lahja. Olisi tarpeen, että yksi katekeetta osaisi Lapin kieltä, jolla voisi lapsia opettaa. Sen tähden kehotan tätä Lapin kansaa valvomaan omaa etuansa, niin että, kun lahjakasta ja hyvätapaista lasta on ja varoja vanhemmilla, ne toimittaisivat semmoisen kouluun, jotta katekeetan viran avonaisena ollessa, Lapin kansan oma lapsi voisi tulla opettajaksi ja toimittaa kirjoja sillä kielellä. Tämä olisi sitä tärkeämpi, kun ei tätä murretta ole muualla kuin täällä.

³⁴ Itkonen 1901.

³⁵ Lönnrot 1981, 315–316.

Ellei kielikin tule viljellyksi, niin se ei edisty, vaan vähitellen voi kuolla pois, joka ei ole hyvä eikä suinkaan toivottava.”³⁶

Kouluylhallitukselle tarkoitettuun kirjeen luonnoksessa Johansson kirjoittaa:

”Kun kansa täällä on enimmäkseen Lapin sukua, olisi tarpeen, että Lapin-kieli pääsisi enemmän kehittymään ja että kansa- ja kiertokoulun-opettajat jotka eteenpäin tulevat, osaisivat tätä kieltä. Mutta jollei Lapin kansa tee uhrauksia, että sen omia lapsia pääsisi enemmän oppia saamaan, niin on peljättävä, että koko kieli haihtuu. On sen tähden toivottava, että lahjakkaita ja hyvántapaisia lapsia pannaan kouluun, jotka sitte voisivat opettajina viljellä Lapin kieltä ja auttaa sitä eteenpäin. Ei ole se hyvä, jos äidin kieli katoaa. Se on Jumalan lahja ja kunkin tulee omaa kieltänsä arvossa pitää ja kehittää. Kun muutoin tulevaisuudessa katekeetan virka tulee auki, olisi tarpeen taas saada semmoinen, joka osaisi Lapin kielellä opettaa, niin kuin nykyinen sitä osaa.”³⁷

Lauri Itkonen kirjoitti Lapin kielioloista vastaavasti vuonna 1901 näin:

”Mutta olemmeko myös valmiit suomaan oikeutta niille, joiden kansallinen menestys riippuu meistä, suomalaisista? Tai onko kenties tuo röyhkeä ”yhdenmukaisuuden” epäjumala saanut meidätkin kumartajikseen? Katsokaamme! Suomalaiseen maaperään on kansojen kaitsija istuttanut hennon vesan lappalaista kansallisuutta, jonkun verran päälle 1,000 hengen. Suuri ei tämä väestö ole, mutta ihmis-oikeuksia hekin kaipavaat [...] Mutta sittenkin on eräs kohta, jonka suhteen on oltu hyvin välinpitämättömällä kannalla. Se on lapinkieli. Ja mitä merkitsee tämän rinnalla kaikki muu lappalais-harrastus? Me suomalaiset kyllä vapisemme sydänjuurissamme, kun meidän kieltämme uhataan. Mutta tietysti lappalaisilla ei ole näin korkeita tunteita, ei rakkautta äidinkieleensä! [...] Ja kumminkaan ei suomalaisten mahtane koskaan tarvita vierasta kieltä oppia päästäkseen naimisiin. Lapissa sitävastoin on ollut voimassa sekä koulupakko että ehtoollispakko kaksinkertaisessa merkityksessä.

Kielisortoa tuntemaan oppii lappalainen jo lapsena [...] Muuten ovat utsjokelaiset edullisemmassa asemassa kirjallisuuteen nähden, kuin inarilaiset, sillä heillä on käytettävänsä, paitsi muutamia omamurteisia kirjojaan, myöskin Norjan lapinkielinen kirjallisuus, jota on koko joukko ja jonka he aivan hyvin ymmärtävät. Tuleeko lapinkielen sortopolitiikka yhä jatkumaan? Ettei tähän astiset lakisäännökset ole riittäneet turvaa-

³⁶ OMA, OTA, Eb:18a.

³⁷ OMA, OTA, Eb:138.

maan Lapin kansalle sen oikeutta opetuksen saamiseen äidinkielellä, on ilmeisesti nähtävä. Samoin on olemassa hyvätahtoinen asetus (keis. käsikirje 20/2 1858) Lapin katekeettain virkaan asettamisesta. [...] Mutta käytännössä on tämäkin asetus joutunut kuolleeksi puustaviksi. Näin on kirkollisen opetuksen alalla käynyt. Nykyään on kehitys siirtynyt kunnalliselle alalle. Asetus ylempäin kansankoulujen perustamisen edistämiseksi Suomen maalaiskunnissa 24 päivältä toukok. 1898 (SA 20/1898) tarkoittaa että "jokainen kuntaan kuuluva koulunikäinen lapsi voi, mikäli mahdollista omassa piirissään, ilman suurempia vaikeuksia päästää nauttimaan kansakouluopetusta äidinkielellään", [...] jos kunnassa asuu hajallaan väestö, jonka äidinkieli on toinen kuin enemmistön, on siitä erikseen muodostettava yksi tai useampia piiriä". Hyvä on. Mutta entä jos niihin kuntiin, joissa väestö kokonaan eli osaksi on lapinkielinen, ei ilmesty ainoakaan opettajaksi hakijaa, jolla olisi taitoa oppilasten äidinkielessä – mikäs neuvoksi? Opettakoon suomeksi! Siinä sitä taas ollaan. Suo siellä, vetelä täällä, ei kuivaa kuussakaan!"³⁸

Isak Fellman kirjoitti vuonna 1908 seuraavalla tavalla:

"Luonnollinen seuraus siitä kovasta kohtalosta, jonka alaiseksi Lapin kansa on joutunut, on ollut, että ainoastaan harva lappalainen on saavuttanut perusteellisemmän kirjallisen sivistyksen, ja että ne, jotka ovat sellaiseen asemaan päässeet, melkein poikkeuksetta ovat toimineet papin-alalla, jolla moniaita eteviäkin lappalaisukuisia miehiä on esiintynyt. [...] Mutta ainoa Suomen lappalainen, joka on pyrkinyt ja päässyt sivilivirkoihin, on Utsjoella syntynyt Aslak Laiti, joka suoritti kansakoulunopettajan tutkinnon."³⁹

Ja Pedar Jalvi (Pohjan-Pekka) vuonna 1915 puolestaan seuraavasti:

"Miten joikusävel on syntynyt ei liene sen vaikea päättää, joka itse on joikuja sepitellyt. Kysyin eräältä saamilaistoveriltani, mistä hän oli ne monet joikunsa oppinut, joita hän osasi. Vastaus kuului: luonnosta. Siis joiut yksinkertaisesti ovat vuosisatoja kestäneen luonnon äänien matkimisen tuloksia. Ne kuvaavat lappalaisen sielunelämää, hänen kärsimyksiään ja toiveitaan. Ne ovat Saami-kansalle kallis kansallinen omaisuus ja niitä löytyy tuhansia "Turjan tunturin takana". Opettakoot ne Saami-kansaa katsomaan kansansa muinaisuuteen ja näkemään niissä entiskansan

³⁸ Itkonen 1901; Ks. Fellman 1906:II, 588–592.

³⁹ Fellman 1908.

*hengen kykyjä. Samalla viittokoot ne tietä nousevalle saamilaispolvelle uusien ja parempien luomiseen.*⁴⁰

Kirjahistorian kehitys

Sadan vuoden ajanjakso 1820–1920 oli merkittävä Suomen saamenkielisen kirjakulttuurin kannalta. Kehitys ei ollut tasaista: intensiiviset kaudet vaihtelevat vuosikymmenten pituisten taukojen kanssa. Jacob Fellmanin 1820-luvulla ilmestyneet, ankarasti kritisoidut julkaisut loivat pohjan 1800-luvun puolessa välissä ilmestyneille lukuisille, Kuopion hiippakunnan toimintaan liittyville teoksille. 1800- ja 1900-luvun vaihteessa ei-saamelaisen Itkosen ja Hakkaraisen julkaisujen jälkeen ilmestyivät saamelaisen Pedar Jalvin kirjoitukset, saamenkielinen runo- ja kertomusantologia. Saamelaisen vähemmistön edustajat kirjoittivat ensin Suomen valtaväestön kielellä. Tämä kirjahistoria on Deleuzen ja Guattarin⁴¹ terminologian mukaisesti vähemmistön kirjallisuuden (littérature mineure) historiaa. Papit tai muut virkamiehet julkaisivat teoksia kirkollisen ja maallisen hallinnon tarpeisiin.

Pedar Jalvi oli ensimmäinen suomensaamelainen, joka julkaisi kirjoittamansa tekstin. Saamelaista kulttuuria norjaksi esitelleen Matti Aikion tavoitteena oli mitä ilmeisimmin tehdä omaa kansaa tutuksi suurelle yleisölle. Jalvilla, kuten Matti Aikiolla ja Anders Larsenilla, oli kuitenkin myös pyrkimys tehdä saamelaiset tietoisiksi omasta erikoislaadustaan ja arvostaan. Jalvin tunnetuin runo on *Muottačalmit* (nyk. *Muohtačalmmit*) sisältyy Tuomo Itkosen julkaisemaan aapiseen; sen on suomentanut T. I. Itkonen. Runo tuo Jalvin kotiseudun, Tenojoen tienoot, vahvasti esille.

Arkistolähteet

Jyväskylän Maakunta Arkisto (JyMA).
 Jyväskylän Toverikunnan arkisto (JtA).
 Ub:9: Toverin ääni -lehti.
 Oulun maakunta-arkisto (OMA)
 Oulun tuomiokapitulin arkisto (OTA)
 Eb:18a. Piispantarkastuspöytäkirjat.
 Eb:138. Piispantarkastuspöytäkirjat.

⁴⁰ Jalvi 1915.

⁴¹ Deleuze & Guattari 1996.

Kirjallisuus

- Aikio, S., Itkonen, E. & Sammallahti, P. 1974. *Skábmamolak: sabmelaš kirjjalašvuoda antologija. Tulia kaamoksessa: saamelaisen kirjallisuuden antologia*. Helsing: Otava.
- Capdeville, S. 2001a. *Le fonds Lapponica des Fellman: catalogue raisonnée [Fellmanin suvun Lapponica-kokoelma]*. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia, 239. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Capdeville, S. 2001b. *Fellmanin suvun Lapponica-kokoelma ja saamen kirjahistoria Suomessa*. Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum 7.–13.8.2000. Pars VIII. Dissertationes sectionum: Litteratura, Archeologia & Anthropologia & Genetica & Acta congressus. Tartu: Eesti Fennougristide Komitee, 48–53.
- Capdeville, S. 2009. Suomen saamenkielisten painotuotteiden alkutaival: ensimmäisistä saamennoksista saamenkieliseen kirjallisuuteen. Teoksessa K. Ruppel (toim.) *Omin sanoin — Kirjoituksia vähemmistökielten kirjallistumisesta*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 6. Helsinki: Kotimaisten kielen tutkimuskeskus, 29–58. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk6/> (viitattu 12.5.2013).
- Chartier, R. 1996. *Culture écrite et Société, l'ordre des livres (XIV^e – XVIII^e siècle)*. Bibliothèque Albin Michel, Histoire. Paris: Albin Michel.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1996 (1975). *Kafka, pour une littérature mineure [Kafka: Toward a Minor Literature]*. Paris, les Éditions de Minuit. 2. painos. Minnesota: Minnesota University Press.
- Fellman, J. 1906. *Anteckningar under min vistelse i Lappmarken I*. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Fellman, J. 1906. *Anteckningar under min vistelse i Lappmarken II*. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Fellman, I. 1908. Matti Aikio – Isak Saba: kaksi huomattua lappalaista. *Uusi Suometar*, 4, 4.
- Itkonen, L. A. 1901. Kielioloista Lapissa. *Kaiku*, 43.
- Itkonen, T. 1952 (1981). *Inarin kirkkojen ja paimenten muisto*. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö kotimaa.
- Jalvi, P. 1912. Lappalaisten joulunvietosta. Teoksessa E. Hästesko (toim.) *Lasten joulu*. Helsinki, 46–51.
- Jalvi, P. 1915. *Muottačalmi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jalvi, P. 1966. *Sabmelažžai maidnasak já muihtalusak [Lappalaisten satuja ja tarinoita]*. Teoksessa S. Aikio (toim.) *Lapin Sivistysseuran julkaisuja 28*. Helsinki: Lapin Sivistysseura.
- Keisarillinen käskykirje 6.6.1849*.
- Kylli, R. 2005. *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886*. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.
- Kähkönen, E. 1982. *Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja A 1.
- Kähkönen, E. 1984. *Kirkko kansan kasvattajana. Lappi ja Peräpohjola Kuopion hiippakunnassa 1800-luvun loppupuolella*. Lapin Korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja B 1.
- Kähkönen, E. 1989. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulu. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 4. Toinen painos.
- Laine, T. 1997. *Vanhimman suomalaisen kirjallisuuden käsikirja*. SKST 686. Helsinki: SKS.

- Launis, A. 2004. *Tunturisävelmiä etsimässä Lapissa 1904 ja 1905*. M. R. Järvinen (toim.). SKST 991. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtola, V.-P. 1997. *Saamelaiset: historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lönnrot, E. 1981 (1902). *Matkat 1828–1844*. Suom. J. Hahl. Toinen painos. Helsinki: SKS.
- Qvigstad, J. & Wiklund, K. B. 1899. *Bibliographie der Lappischen Litteratur*. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia XIII. Helsingfors: Suomalais-ugrilainen seura.
- Sainio, M. A. 1966. *Pedar Jalvi: Suomen ensimmäinen lapinkielinen kirjailija*. Lapin sivistysseuran julkaisuja, 29. Helsinki: Lapin Sivistysseura.
- Senaatin ehdotus* 16.12.1848.
- Widén, B. 1965. *Kateketinstitutionen i Sveriges och Finlands lappmarker 1744–1820*. Åbo akademi. Academiae Aboensis. Series A, Humaniora 29, 1.

Utsjoen kristillinen kansanopetus Laiti-suvun edustajien kautta kuvattuna

Ennen kuin Lappiin ryhdyttiin perustamaan kansakouluja, monet lapset saivat oppinsa kirkon järjestämissä opetustilanteissa: katekeettaopetuksessa, pyhäkoulussa ja rippikoulussa. Tässä artikkelissa suunnataan katse Suomen pohjoisimpaan seurakuntaan Utsjoelle ja tarkastellaan kristillistä kansanopetusta saamelaisten keskuudessa. Aihetta lähestytään yhden saamelaissuvun, Laitien, näkökulmasta. Laiti-suvusta tarkasteltavaksi poimitaan ennen kaikkea kaksi Utsjoella toiminutta kansanopettajaa: 1700-luvulla syntynyt Samuel Mattsson ja hänen 1800-luvulla elänyt pojanpoikansa Aslak Davidsson Laiti. Ajatuksena on, että sukupolvien ketjua tarkastelemalla on mahdollista luoda näkymiä saamelaisten koulutukseen ja kasvatukseen useamman vuosisadan ajan. Mikrohistoriallinen tutkimus on nostanut 1970-luvulta lähtien esille sellaisten yksittäisten ihmisten historiaa, jonka perinteinen historiankirjoitus on sivuuttanut.

Carlo Ginzburg aloittaa tunnetun teoksensa *Juusto ja madot: 1500-luvun myllärin maailmankuva* toteamalla: ”Historiantutkijoita saatettiin ennen syyttää siitä, että he halusivat perehtyä yksinomaan ”hallitsijoiden mainetekoihin”. Nykyään tilanne ei tietenkään enää ole sama, vaan historioitsijat kiinnostuvat yhä

useammin asioista, joista heidän edeltäjänsä ovat vaienneet, jotka nämä ovat jättäneet huomiotta tai joista nämä eivät yksinkertaisesti tienneet.”¹

Useimmissa historiantutkimuksissa yhdistetään luontevasti mikro- ja makrotason näkökulmia, eikä tutkimus keskity enää yksinomaan hallitsijoiden edesottamuksiin. Mikrohistoriallinen lähestymistapa on kuitenkin edelleen tarpeen silloin, kun yritetään tavoittaa menneisyydessä eläneitä yksittäisiä ihmisiä ja luoda niukkojen menneisyydestä jääneiden lähteiden perusteella heidän elämästään jonkinlainen kokonaiskuva. Lähteistä koottujen tiedonmurusten avulla voidaan saada käsitys tutkittavana olevan ihmisen elämänvaiheista, toimintamahdollisuuksien rajoista sekä hänen sosiaalisesta verkostostaan.

Ranskalainen historioitsija Emmanuel Le Roy Ladurie pohtii teoksessaan *Montaillou – ranskalainen kylä 1294–1324*, kuinka vähän tutkijoiden käytössä on sellaista menneisyydestä säilynyttä todistusaineistoa, jossa esimerkiksi talonpojat antaisivat suoraan tietoja itsestään.² Mikrohistoriallisen tutkimustavan ongelma piileekin siinä, että niin sanotuista tavallisista ihmisistä ei ole jäänyt juuri lähdeaineistoa historiantutkijoiden käyttöön, mikä on vaikuttanut väistämättä myös tutkimuskohteiden valintaan. Samuel Mattsson Laiti ja Aslak Davidsson Laiti eivät hekään olleet aivan tyypillisiä Utsjoella eläneitä saamelaisia. Heistä molemmista on jäänyt paljon jälkiä sekä arkistoista löytyviin asiakirjalähteisiin että painettuihin lähteisiin, esimerkiksi Utsjoella toimineiden pappien kirjoittamiin muistelmiin ja 1800-luvun sanomalehdissä julkaistuihin kirjoituksiin. Aslak Laiti oli monista aikalaisistaan poiketen kirjoitustaitoinen, ja hänellä oli mahdollisuus tuottaa lähdeaineistoa myös itse.

Mikrohistorioitsijat luovat tutkimiansa yksikköjen – yksittäisen menneisyydessä eläneen ihmisen tai yhden ranskalaisen kylän – kautta laajempia näköaloja koko kyseisen ajan yhteiskuntaan. Esimerkiksi Ginzburg etenee tutkimansa myllärin kautta pohdiskeluihin kirjallisen kulttuurin ja kansankulttuurin välisistä suhteista. Samaan tapaan Laiti-suvun edustajien kautta on mahdollista päästä tarkastelemaan yhteiskuntaa ja sen arvostuksia – sekä sitä, miten ympäröivä maailma kasvoi saamelaisten korkeampaan kouluttamiseen ja koulutuksen arvostamiseen.

Anund Nilsson ja Matts Anundsson

Vuonna 1761 Utsjoella syntyi Samuel-niminen poika. Samuel Laiti merkittiin seurakunnan rippikirjaan vuonna 1717 syntyneen Matts Anundssonin jälkeläiseksi. Samuelin isä Matts oli puolestaan vuonna 1688 syntyneen Anund Nils-

¹ Ginzburg 2007, 25.

² Le Roy Ladurie 1984, 9.

sonin poika. Tietoja Anund Nilssonista, Matts Anundssonista ja muista Utsjoen asukkaista oli ryhdytty merkitsemään Utsjoen seurakunnan rippikirjoihin vuodesta 1742 alkaen.³ Silloin seurakuntaan muutti ensimmäistä kertaa pappi, joka asui pysyvästi Utsjoen saamelaiden keskuudessa. Rippikirja oli papeille kätevä keino tarkastella seurakuntalaisten kristinopintaitojen kehittymistä ja ehtoollisella käyntejä.⁴ Kirkonmiehet pyrkivät kasvattamaan seurakuntalaisiaan *Katekismukseen* sisältyvän huoneentaulun hengessä hyväksi kristityiksi.⁵ Saamelaisillekin opetettiin, kuinka tärkeää oli oppia arvostamaan paitsi perhettä myös kirkkoa ja valtiota – eli toisin sanoen oppia kunnioittamaan sekä taivaassa asuvaa Jumalaa että Tukholmassa asuvaa kuningasta.

Seurakunnan ensimmäinen pappi, Anders Hellander nimeltään, ennätti järjestämään kristinopin kuulusteluja sekä Samuelin isälle Matts Anundssonille että isoisälle Anund Nilssonille, jotka olivat 1700-luvun puolivälissä 62- ja 33-vuotiaita. 33-vuotias Matts osasi Hellanderin kuulustelussa kristinoppinsa täydellisesti, kun taas vanhemmalla Anundilla oli puutteita taidoissaan. Anundin syntyessä 1680-luvulla monet saamelaiset olivat vielä harjoittaneet saamelaiden vanhaa luonnonuskontoa.⁶ Kristinuskon vaikutus oli alkanut tehostua vuonna 1686 voimaan tulleen kirkkolain jälkeen. Kirkkolaki tähtäsi valtakunnan yhdenmukaistamiseen, ja lakiin kirjattiin ensimmäistä kertaa esimerkiksi esivallan vaatimus siitä, että valtakunnan asukkaiden oli opeteltava lukemaan. Vuotta myöhemmin annettiin lisäksi kuninkaallinen asetus, jossa määrättiin alamaiset käymään säännöllisesti kirkossa. Sopivia syitä poisjäämiseen olivat ainoastaan matkan vaarallisuus, sairaus tai fyysinen heikkous.⁷

Kaikkien Ruotsin valtakunnan alamaisten haluttiin omaksuvan puhdasopinen luterilainen kristinuskko, mikä oli helpommin sanottu kuin tehty. Olihan Ruotsi 1600-luvulla suurvalta, joka ulottui pohjoisesta Lapista Itämeren etelärannoille. 1680-luvun jälkipuoliskolla lapinmaissa järjestetyillä käräjillä ryhdyttiin ottamaan selvää siitä, missä määrin saamelaiden *epäjumalaton taikausko* oli vielä voimissaan. Utsjoen käräjäpöytäkirjoihin ei aiheesta kirjattu tietoa, mutta esimerkiksi toisaalla Tornion Lapissa sijainneessa Jukkasjärven seurakunnassa jotkut vastaajat kertoivat, että he olivat käyttäneet siihen päivään saakka rumpuja esi-isiensä tapaan yksinkertaisuuttaan.⁸ Rumpujen avulla saamelaiset yrittivät parantaa sairastuneita perheenjäseniään tai varmistaa vaikkapa vastaisen metsästysonnensa.

³ OMA, UKA, IAI: 2.

⁴ Laine & Laine 2010, 267.

⁵ Hanska et al. 2010, 13.

⁶ OMA, UKA, IAI:2.

⁷ Laine & Laine 2010, 262, 298.

⁸ Granqvist 2004, 118–120.

Anund Nilssonin eläessä saamelaisten maailmankatsomus oli joutunut murrokseen, kun kristinuskko oli alkanut viedä sijaa saamelaisten vanhojen jumalien palvomiselta. Kristillistyminen vaati paikkakunnan asukkaiden omaa panosta, sillä Utsjoki oli vuoteen 1742 osa Koutokeinon laajaa kirkkoherrakuntaa. Pappi kävi Utsjoella ainoastaan kerran vuodessa. Muun ajan saamelaiset huolehtivat opettamisesta omatoimisesti. Opetuksen apuvälineenä käytettävät kirjat tekivät tuloaan Utsjoelle. Seurakunnan saamelaisella lukkarilla oli 1690-luvulla käytössään suomenkielinen saarnakirja, jota hän kertoi lukevansa kirkkoon kokoontuville Utsjoen asukkaille. Utsjoen lukkari Ifwar Larsson kertoi vuoden 1690 käräjillä, että hän opetti lukutaitoa sekä vanhemmille että nuoremmille kyläläisille. Utsjoen asukkaita kehoitettiin maksamaan lukkarille opetustyöstään korvaukseksi parin lapinkenkiä tai -kinttaita taikka 16 äyriä kuparirahaa yhdeltä savulta. Lisäksi lukkarin oli saatava neljä harmaanahkaa tai kahdeksan äyriä kuparikolikkoa.⁹

Ruotsin suurvalta-aika päättyi 1700-luvun kahdella ensimmäisellä vuosikymmenellä sodittuun suureen Pohjan sotaan. Tässä sodassa Ruotsi menetti vanhan vilja-aittansa Liivinmaan, mistä syystä hallitsijoiden oli ryhdyttävä etsimään rikkauksia valtakunnan niistä osista, jotka olivat vuonna 1721 solmitussa Uudenkaupungin rauhassa jääneet Ruotsin omistukseen. Saamelaisten maa haluttiin sitoa entistä tiukemmin muuhun valtakuntaan, ja vuonna 1723 annettiin julistus entistä ahkerammasta kristinopin opettamisesta saamelaisille. Myös vuonna 1686 annetun kirkkolain perinnettä vahvistettiin. Kuninkaallinen majesteetti ilmoitti vuonna 1723, että lasten holhoojia oli sakotettava, mikäli he kieltäytyivät opettamasta lapsilleen lukutaitoa ja kristinoppia.¹⁰ Samalle Utsjoen rippikirjan sivulle Laitien kanssa oli merkattu vuonna 1749 Ivar Hanssonin perhe. Ivar Hansson oli Anund Nilssonin aikalaisia, syntynyt vuonna 1690 ja halitsi kristinoppinsa nuorempiin seurakuntalaisiin verrattuna puutteellisesti. Sen sijaan Ivarin vuonna 1732 syntynyt Rasmus-poika sai mahdollisuuden oppia niin luku- kuin kirjoitustaidonkin. Hän pääsi opiskelemaan nimittäin 1740-luvulla toimineeseen Utsjoen lapinkouluun.¹¹

Kiinteä lapinkoulu perustettiin Utsjoelle suuren Pohjan sodan jälkeen siinä tilanteessa, jossa kirkko halusi tehdä kaikkensa saamelaisten kristinopin kohentamiseksi. Kouluja perustettiin Ruotsin Lapissa jokaiseen kirkkoherrakuntaan, ja Utsjoesta tuli laajan Koutokeinon kirkkoherrakunnan koulupaikka. Koulussa oli tarkoitus antaa opetusta kuudelle koulupojalle kerrallaan. Koulutettavia poikia ei kuitenkaan ilmaantunut riittävästi, ja Utsjoen lapinkoulu toimi usein aliteholla. Pian tultiinkin siihen johtopäätökseen, ettei Utsjoen koululla ollut toimintaedellytyksiä. Utsjoen lapinkoulu menetti kaiken lisäksi suuren osan

⁹ RA, Domböcker för 1690.

¹⁰ Laine & Laine 2010, 262.

¹¹ OMA, UKA, IAI: 2.

oppilasohjastaan, kun vanha Koutokeinon kirkkoherrakunta halkaistiin kahtia vuonna 1751 vahvistetulla Strömstadin sopimuksella. Suuri osa seurakunnasta jäi rajankäynnissä Norjan puolelle. Koulun ovet sulkeutuivat ja saamelaisten kristillinen kasvattaminen järjestettiin kiertävän kansanopetuksen perustalle.¹² Utsjoen lapinkoulun keskeisimpänä merkityksenä on pidetty sitä, että siellä koulutettiin saamelaisten keskuuteen kaikkein ensimmäisiä katekeettoja – kyse oli siis tavallaan alueen ensimmäisestä ammattiin valmentavasta koululaitoksesta.

Rippikirjaan merkitystä Rasmus Ivarssonista ei katekeettaa tullut, sillä hän kuoli pian oppivuosiensa jälkeen.¹³ Sama kohtalo oli myös monilla muilla lapinkoulun käyneillä koulupojilla. Sisäoppilaitosmaisesti toimiva koulu merkitsi monille saamelaislapsille kokonaisvaltaista elämänmuutosta, ja pitkälinen oleskelu koulupaikoilla teki heistä oivallisen kohteen liikkuville kulkutaudeille.¹⁴ Kaksi katekeetaksi koulutettua koutokeinolaista Tornensis-sukuista nuorta miestä kuoli Utsjoella niin ikään heti 1750-luvun alussa, ja lapinkoulun oppilaista lopulta ainoastaan Hans Samuelsson-nimisestä nuorukaisesta tuli saamelaislapsille pitkäaikaisempi opettaja. Hans toimi Utsjoen katekeettana vuodesta 1752 aina vuonna 1781 koittaneeseen kuolemaansa asti.¹⁵

Samuel Mattsson Laiti

Katekeettojen, pappien, lukkareiden ja saamelaislasten vanhempien ponnistelu kristinuskon edistämiseksi ei mennyt hukkaan. Kristillisyyttä nimittäin kukoisti saamelaisten maalla 1700-luvun puolivälissä. Kemissä asuva lääninrovasti ja Turussa toimiva tuomiokapituli kontrolloivat pappien opetustyön onnistumista rovastintarkastuksissa, ja Utsjoen saamelaiset pääsivät loistamaan 1700-luvun jälkipuoliskolla järjestettyjen tarkastusten kuulusteluissa. Utsjoelta kerrottiin, että seurakuntalaiset osasivat kristinoppia niin hyvin kuin se vieraalla kielellä opeteltuna kenties oli mahdollista. Kiinnostusta kirjanlukuun riitti, mutta saamelaisseurakunnassa ongelma muodostui luonnollisesti vieraskielisistä oppikirjoista. Seurakuntalaisten suomen kielen taitoa vahvistamalla kristillisen kansanopetuksen tulosten uskottiin parantuvan vastaisuudessa entisestään.¹⁶

Nuoren Samuel Laitin oli luontevaa omaksua kristinuskko pienestä pitäen etenkin, kun hänen perheensä asui verraten lähellä kirkkoa ja oli velvoitettu käymään jumalanpalveluksissa useammin etäämmällä asuviin seurakuntalaisiin verrattuna. Utsjoen kirkko oli rakennettu vuonna 1700 Utsjoki-nimisen

¹² Kylli 2005.

¹³ OMA, UKA, IAI:2.

¹⁴ Anderzén 1992, 105.

¹⁵ Kähkönen 1989, 467.

¹⁶ Kylli 2005.

joen varressa sijaitsevan Mantojärven rannalle, peninkulman päähän lähimmästä Tenojoen varteen muodostuneesta kylästä. Tässä kylässä – jota myös Utsjoen kirkonkyläksi kutsuttiin – asui Laitin suku, joka sai elantonsa joesta. Joki antoi kalastajasaamelaisille ravintoa mehevien lohien muodossa. Samaten se toimi käteväenä kulkuväylänä, mutta esimerkiksi vuonna 1803 Tenon tulviminen aiheutti suurta tuhoa, jota muisteltiin vielä myöhemminkin: *”Niillä paikoilla, joilla Utsjoki yhdistyy Tenon wirran kanssa, asui silloin Samuel Laiti. Talonsa oli törmällä, johon niitten kuluneitten vuosiin tulwa-wesi ei ollut noussut. ...Uuden padon teki jäät taas Tenossa ja wesi wei tällä kerralla Laitin tuwan monia kynnäröitä waaran syrjään, johon se sitten jäi, sillä taloon tehtiin uusi tupa korkiammalle törmälle.”*¹⁷

Laiti-suvun jäsenet olivat paljon tekemisissä seurakuntaan etelästä muuttaneiden pappien kanssa. Lappiin saatiin omia pysyvästi asuvia pappeja varsin myöhäisessä vaiheessa, ja senkin jälkeen papittomia vuosia oli paljon, koska harva pappismies halusi hakeutua palvelukseen pohjoisimpaan periferiaan. Muutama saamelainen oli päässyt pappiskouluun 1600-luvulla, mutta 1700- ja 1800-luvulla pidettiin ilmeisesti riittävänä, että saamelaiset toimivat kirkon ja kirkollisen kansanopetuksen palveluksessa katekeettoina, lukkareina ja kirkkovaärteinä.¹⁸

Saamelaiset eivät siis enää 1700-luvulla kouluttautuneet papeiksi, mutta he joka tapauksessa arvostivat yleensä varsin paljon etelästä tulleita pappejaan. Kaikki halusivat kirkolle tultuaan päästä tervehtimään pappia, *paapa puorastet*. Laitien merkitys ei ollut aivan vähäinen siinä, että he toivottivat aina uuden papin tervetulleeksi saamelaisten keskuuteen.¹⁹ Kulttuurien kohtaamisissa on ollut keskeinen rooli niin sanotuilla kulttuuritulkeilla, jotka välittivät tietoja kahden ryhmän välillä. Saamelaisten ja kirkon kohdatessa tulkkeja olivat muun muassa saamelaiset (tai saamelaistuneet) kirkkovaärtit, katekeetat ja kylännimismiehet, jotka hallitsivat myös muita saamelaisia paremmin valtakulttuurin kielen. Veli-Pekka Lehtola toteaa osuvasti, että tulkit toimivat tavallaan portinvartijana vieraaseen kulttuuriin.²⁰

Saamelaisten keskuudessa toimivat papit eivät siis tehneet työtään yksin. Seurakunnan ensimmäisellä kirkkoherralla Anders Hellanderilla oli aisapariinaan lahjakkaat Tornensiksen serkukset ja heidän jälkeensä Hans Samuelsson. Utsjoen toinen kirkkoherra Henric Wegelius luotti katekeetta Pehr Pehrsson Clemetiin, kun taas Utsjoen kolmanneksi kirkkoherraksi vuonna 1766 valittu David Eric Högman (1733–1781) koulutti omaksi luottomiehekseen Samuel Mattsson Laitin.

¹⁷ Utsjoelta. Oulun Wiikko-Sanomia (OWS) 5.6.1858.

¹⁸ Henrysson 1993, 81–89.

¹⁹ År 1821, det andra af mina i Lappmarken tillbragte elfva år. Wasa Tidning 9.2.1839.

²⁰ Lehtola 2005, 48–49.

Utsjoen lapinkoulussa oppinsa saanut katekeetta Hans Samuelsson toimi alueella opettajana vielä 1770-luvun alussa. Hän oli tässä vaiheessa jo melko iäkäs, ja David Eric Högman oli halukas tuomaan hänen tilalleen uusia opettajavoimia. Kirkkoherra Högman oli harvinaisen antaumuksellinen opettaja. Hän ideoi jatkuvasti uusia keinoja saamelaisten kristillisen tietämyksen kohottamiseksi. Jumalanpalvelusten saarnat olivat 1700-luvulla keskeinen opetusmuoto,²¹ ja Högman yritti tehdä kaikkensa, että myös poroja paimentavat saamelaiset olisivat tulleet kalastajasaamelaisten tavoin säännöllisesti jumalanpalvelukseen. Hän jopa ehdotti, että Utsjoen porosaamelaiset oleskelisivat joulukuun puolivälistä huhtikuun puoleenväliin enintään kahden peninkulman päässä kirkosta. Hänen mielestään tälläkin alueella oli porokarjoille riittämiin laidunta. Högmanin ehdotus ei kuitenkaan mennyt läpi. Lääninrovasti ja tuomiokapituli olivat sitä mieltä, että porosaamelaisten oli muutenkin työlästä hankkia elantonsa ”*viljissä ja laajassa erämaassa*”.²²

Högman ei osannut ottaa aina kovinkaan hyvin huomioon saamelaisten elämäntapaa, elinkeinoja tai kirkkomatkojen pituutta. Saamelaisseurakunnissa oli hyvinkin tavallista, ettei jumalanpalvelusten yhteydessä järjestettyihin rippikuulusteluihin ehditty ajoissa, mutta Högman oli poikkeuksellisen ankara pappi siinä suhteessa, että hän sulki myöhästyneet pois ehtoolliselta.²³ Ehtoolliselle pääseminen oli 1700-luvulla osoitus yhteiskunnassa saavutetusta tasosta: luku-taidosta, jonkinasteisesta kristinopin osaamisesta ja kunnollisesta elämäntavasta. Ehtoolliselle pääsyyn liittyi myös konkreettisia etuja; olivathan ensimmäistä kertaa ehtoolliselle päässeet oikeutettuja myös avioliiton solmimiseen.²⁴ Utsjoen asukkaissa herättikin närää, ettei Högman ollut halukas päästämään ehtoolliselle rippikuulustelun jälkeen ilmoittautuneita seurakuntalaisia. Asia otettiin esille myös vuonna 1770 pidetyssä rovastintarkastuksessa. Högman kertoi pitävänsä velvollisuutenaan vahtia ankarasti kaikkia nuhteettomasta kristillisestä elämästä poikkeavia ja rangaista heitä tarvittaessa sakoilla tai jalkapuulla. Esimerkiksi juoppoja ja yhteisistä kirkkokokoon-tumisista poisjääviä seurakuntalaisia hän ei katsonut hyvällä.²⁵

Högmanin ponnistelut olivat ilmeisen tehokkaita, sillä lääninrovasti Mathias Castrén antoi vuonna 1793 Utsjoen asukkaille tunnustusta siitä, että he vierailivat jumalanpalveluksissa niin usein kuin mahdollista. Saamelaisten oma-toimisuus oli kuitenkin jossain määrin hiipumassa, sillä kirkkoherraksi Högmanin jälkeen tullut Henric Sund valitti, etteivät kaikki kirkkopaikalle saapuneet saamelaiset ilmaantuneet lukkarin päivittäin pitämiin aamu- ja iltarukouksiin.

²¹ Laine & Laine 2010, 296–299.

²² RA, Handlingar 1768–1771.

²³ Widén 1964, 176–178.

²⁴ Laine & Laine 2010, 259, 271, 281.

²⁵ OMA, UKA, PII:1.

Omatoimisuuden vähenemisestä kertoi myös pyhäpäivien vieton hiipuminen kirkkopaikan ulkopuolella. Useimpien kerrottiin tosin lukevan jumalansanaa ahkerasti. Lisäksi katekeetta, lukkari ja kirkkoväärti järjestivät omia tilaisuuksiaan sellaisina pyhäpäivinä, jolloin he eivät päässeet tulemaan kirkolle. Näissä tilaisuuksissa luettiin suomalaista saarnakirjaa, rukoiltiin ja laulettiin. Kuitenkin varsin harvojen naapureiden kerrottiin ilmaantuvan näihin kotahartauksiin, mistä rovasti Castrén antoi asukkaille nuhteita. Ilmeisesti monet olivat kuitenkin halukkaita lukemaan saarnoja omassa perhepiirissään, sillä useat seurakuntalaiset ilmaisivat toiveensa saada ostaa suomenkielisiä saarnakirjoja.²⁶

Vuosien 1795–1808 rippikirjan mukaan Utsjoen katekeettoina toimivat koulumestari Guttorm Pehrsson Katekeetta (1762–1809) sekä vuonna 1761 syntynyt kirkkoväärtikatekeetta Samuel Mattsson Laiti. Guttorm Pehrsson toimi katekeettana toisessa polvessa, sillä hänen isänsä oli edellä mainittu Utsjoen pitkäaikainen katekeetta Pehr Pehrsson Clemet eli Pieras Piera (1713–1791).²⁷

Monet muutkin Utsjoen saamelaispojat seurasivat katekeettaisäänsä tai -isoi-säänsä viranhoidossa. Tämä kertoo osaltaan katekeettojen työn arvostuksesta, koska palkkaus ei ollut korkea eikä katekeetan työstä saanut myöskään luontaisetuja. Kirkkoherra Högman kertoi, etteivät katekeetat aina edes saaneet palkkaansa, tai mikäli saivat, muutenkin jo vähäistä palkkasummaa oli usein pienennetty. Tämä johtui suureksi osaksi siitä, että mikäli Utsjoen saamelaiset eivät saaneet verojaan maksettua, puuttuva osa vähennettiin katekeettojen palkasta – siitä huolimatta, ettei katekeettojen olisi tarvinnut maksaa palkastaan veroa. Katekeettojen olikin pakko harjoittaa alhaisen palkan vuoksi myös muita elinkeinoja, kuten kalastusta ja metsästystä, mikä luonnollisesti häiritsi heidän opetustehtävänsä toteutumista. Katekeettojen heikoista palkkaolosuhteista kertoo myös se, etteivät vuonna 1810 Utsjoen katekeetat olleet saaneet kuluneen vuoden palkkaansa ollenkaan.²⁸

Ylimmäisen Lapin olosuhteet tuntuivat papeista usein varsin kammottavilta, ja etenkin erämaassa matkustaminen kävi pappien voimille. Lappiin rakennetut pappilat merkitsivät säätyläisille sen sijaan turvapaikkaa, johon pelastauduttiin sen jälkeen, kun oli kärsitty hyttysistä, rahvaan asumuksissa oleskelusta ja muista matkanteon rasituksista.²⁹ Katekeettojen uskottiin pystyvän kuitenkin alituis-ta matkustelua vaativaan tehtäväänsä, koska he olivat tottuneet pakkaseen ja kotaolosuhteissa asumiseen pienestä pitäen. Samuel Mattsson Laiti kuitenkin lopetti katekeetan työt vuonna 1806. Myöhemmin hän perusteli päätöstään sillä, ettei ”*enään pakkasen tähden kestänyt oleskelua tunturilappalaisten teltoissa talvisin*”.³⁰ Hän jatkoi joka tapauksessa työtään seurakunnan arvostettuna kirk-

²⁶ OMA, KRkA, Cd:1.

²⁷ OMA, UKA, IAI:3.

²⁸ Kylli 2005, 354.

²⁹ Varpio 2005, 36.

³⁰ Fellman 1980, 102.

koväärinä. Laiti kuoli vasta vuonna 1844 (83-vuotiaana), joten hän ehti opastaa seurakunnan tavoille useampaakin suomalaista pappismiestä.³¹

Aslak Davidsson Laiti

Samuel Mattsson Laitin poika David Eric Laiti syntyi vuonna 1788. David Eric Laiti avioitui Anna Hansdotter Warsin (s. 1791) kanssa. Davidin ja Annan liitosta syntyi vuonna 1817 tytär Aile, 1820 poika Samuel, 1824 tytär Carin, 1829 poika David, 1836 poika Aslak ja vuonna 1841 vielä tytär Anna, joka menehtyi muutaman kuukauden ikäisenä. Aslak Davidsson Laitin syntyessä vuonna 1836 Laitit asuivat edelleen Utsjoen kirkonkylässä ja elättivät itseään kalastamalla ja kalastuksen sivuelinkeinoilla. Vuonna 1856 muistiin kirjatusta kertomuksesta käy hyvin ilmi, millä keinoin aikalaissaamelaiset onnistuivat hankkimaan jokapäiväisen leipänsä:

”Samoin owat myös hukat hätyyttelleet muutakin karjaa. 20 päivänä kesäkuuta oli ankara rae-sade. Jäljestä puolenpäivän jylisi ukkoinen aiwan kowasti. Kohta senjälkeen alkoi sataa aiwan tihästi rakeita, jotka arwion jälkeen painowat toista luotia. Kaksi nuorta miestä Samuel ja Aslak Laiti oliwat silloin linnun pyynnössä Waisjärwellä kahden penikulman päässä etelään päin Tenon wirrasta. Täällä oli ilman ankaruus enemmiten tuntuwa. ...Nämät nuorukaiset warjeliwat niin itsensä, ettei rakeet saaneet wioittaa heitä. Yksi pääsi weneen alle ja toinen suojeli itseänsä päällensä wedetyllä peskillä. Onnellinen oli tämä reisu heille pyynnön suhteen; sillä saiwat hywin kaloja ja yhtä waille neljäkymmentä wesilintua.”³²

1800-luvun kuluessa Utsjoelle alettiin perustaa yhä useammin uudistiloja, ja niiden perustamiseen myös kannustettiin. Esimerkiksi vuonna 1831 myönnettiin Keisarillisen Suomen Talousseuran rinnassa pidettävä hopeinen mitali lautamies Aslak Samuelsson Laitille ”uudisrakentamisesta, salaojitukselta ja viljelyksestä”.³³ Suomen Talousseura halusi tällaisilla tunnustus-palkinnoilla kasvattaa pohjoisen kansaa maatalouden arvostamiseen,³⁴ jos kohta pohjoisimman Lapin puoliarktisissa oloissa maatalouteen panostaminen olikin varsin ongelmallista. Saamelaisyhteisö vaati edelleen 1800-luvullakin asukkailtaan tietynlaisia taitoja. Vaikka saamelaiset olivat 1600-luvun lopulta lähtien oppineet lukemaan kirjoja ja sosiaalistuneet muutenkin monilla tavoin, heidän elämänsä reunaehdot

³¹ Fellman 1906, 15.

³² Suwi (kesä) Utsjoen lapissa w. 1856. Oulun Wiikko-Sanomia (OWS) 11.10.1856.

³³ Underrättelse från Kejsersliga Finska Hushållnings Sällskapet. Finlands Allmänna Tidning 18.12.1832.

³⁴ Niemelä 2010, 257.

eivät olleet sinänsä muuttuneet. Saalista oli edelleen saatava, ja poronhoidon oli pakko menestyä, mikäli mielittiin pysyä hengissä.

Elannon saamiseen liittyviä taitoja arvostettiin myös usein enemmän, kuin vaikkapa taipumusta kirjanlukuun. Aslak Laitista todettiin myöhemmin, että hän ei koskaan oppinut vanhempien veljiensä Samuelin ja Davidin tavoin käyttämään kalastusvälineitä, pyssyä, kirvestä, sauvointa tai suksia, mistä syystä hänet pantiin paimentamaan karjaa.³⁵ 1800-luvun maailmasta löytyi muitakin uravaihtoehtoja: esimerkiksi rammat tai kumpurajalkaiset pojat saatettiin opettaa kirjoittamaan sen takia, ettei heistä koskaan uskottu tulevan kunnollisia työmiehiä. Kirjoitustaidon ansiosta heillä oli mahdollisuus ansaita leipänsä lastenopettajana.³⁶ Myös paimenena työskennellyt Aslak Laiti oli aikalaisiaan innokkaampi opettelemaan kirjoitustaidon. Sen hänelle opetti Utsjoen kirkkoherraksi vuonna 1854 tullut Anders Andelin (1809–1882), joka oli 1700-luvulla eläneen kirkkoherra Högmanin tavoin hyvin kiinnostunut saamelaisten sivistämisestä. Andelin kiinnitti rippikoulussa huomiota saamelaispoikaan, joka kunnostautui sekä lukemisessa että kristinopintaidoissaan. Aslak Laitista tuli Andelinin luottosaamelainen, joka auttoi opettajaansa myös saamenkielisen kirjallisuuden kääntämisessä.³⁷

Högmanin kirkkoherrakaudella kirkon opetuskielenä saamelaisten keskuudessa oli suomi, mutta 1800-luvun puolivälin jälkeen tilanne oli saamenkielisen opetuksen kannalta otollisempi. Vuonna 1849 annettiin keisarillinen käskykirje, jonka perusteella saamen kieltä opetelleita pappeja palkittiin tulevien vuosikymmenien aikana jokavuotisella palkanlisällä.³⁸ Myös Andelin omaksui aikakauden ihanteet ja oli halukas ohjaamaan saamelaiset opintielle saamenkielistä kirjallisuutta käyttäen. Joissakin hänen käännöksissään saamen kieli esiintyi tosin rinnakkain suomen kielen kanssa. Marjut Aikio on nimittänyt menetelmää kainalosauvamenetelmäksi, jonka avulla saamelaiset oli tarkoitus saada oppimaan suomea ja kasvaa kiinni suomalaiseen kulttuuriin.³⁹

Saamelaisten kristillisyyks oli kukoistanut 1700-luvun jälkipuoliskolla, mutta 1800-luvun alkupuolella enin kiinnostus kirjanlukuun ja muihin kristillisiin harastuksiin oli osoittanut laimenemisen merkkejä. Poikkeuksiakin tosin esiintyi, esimerkiksi kirkkoväärti Samuel Mattsson Laitin luki kirjoja ahkerasti, ja hänen puheensakin vilisi poimintoja Raamatusta. Samuel Laitin vastapainona Utsjoella asui 1800-luvun alkupuolella ihmisiä, jotka välttelivät kuulustelutilaisuuksia parhaansa mukaan eivätkä suomen kielen taidottomuutensa vuoksi selvinneet kuulusteluistakaan kovin kummoisesti.⁴⁰

³⁵ Kassööri Aslak Laiti. Uusi Suometar 13.11.1895.

³⁶ Rahikainen 2010, 331.

³⁷ Kassööri Aslak Laiti. Uusi Suometar 13.11.1895.

³⁸ Kylli 2005, 49.

³⁹ Aikio 1988, 310–311.

⁴⁰ Kylli 2005.

Utsjoen kiertävät katekeetat olivat tehneet lasten opettamisessa parhaansa, mutta seurakunnan ulkoiset olosuhteet toivat heidän työhönsä lukuisia ongelmia. Katekeettojen työstä 1800-luvulla on säilynyt muutamia päiväkirjoja, ja niiden perusteella katekeetat opettivat seurakuntalaisten luona yleensä 1–8 päivän ajan joskus vain parille lapselle kerrallaan. Paikasta toiseen kulkeminen vei laajassa ja harvaan asutussa seurakunnassa oman aikansa, ja ennen vuonna 1837 katekeetoille annettua palkankorotusta katekeetat eivät voineet kiertää opetusmatkoillaan kuin neljän kuukauden ajan vuodessa. Yhden lapsen koulutus saattoi kestää siis vain muutaman päivän vuodessa, varsinkin, jos vanhemmat katsoivat vapautuneensa katekeettojen myötä omasta opetusvelvollisuudestaan kokonaan. Tällöin katekeettojen opetukset ehtivät vuoden aikana helposti unohdettua eikä oppimistavoitteita onnistuttu saavuttamaan.⁴¹

Ajatus yleisestä kansanopetuksesta kiinnosti 1800-luvun ihmisiä ympäri Eurooppaa. Valistusate, Yhdysvaltain itsenäisyysjulistus ja Ranskan suuri vallankumous olivat herättäneet 1700-luvun loppupuolella aikalaiset huomaamaan, että opetusta ja valistusta oli saatava yhtäläisesti kaikkien ulottuville. Ajatusta vahvistivat 1800-luvun nationalistiset liikkeet, jotka halusivat nostattaa oman maan kansalaiset opillisestikin uuteen kukoistukseen. Suomeen ryhdyttiin perustamaan kansakouluja 1800-luvun jälkipuoliskolla. Ajatus sai konkreettisesti tuulta alleen, kun keisari Aleksanteri II edellytti vuonna 1856 laaditussa uudistusohjelmassa kansanopetuksen järjestämistä paremmalle kannalle. Kehnosti päättyneen Krimin sodan jälkitunnelmissa suunniteltiin, että Suomi olisi mahdollista nostaa koulutuksen avulla teollistuvien eurooppalaisten mahtimaiden joukkoon. Tuomiokapitulit pyrkivät taistelemaan kehitystä vastaan ja korostivat, että kansakouluista olisi tehtävä aiemman kristillisen kansanopetuksen tavoin rippikouluun valmistavia laitoksia. 1800-luvun lopulla kirkon antama kristilliseen sisältöön painottuva opetus joutui antamaan vähitellen tilaa maallisille kouluille.⁴²

Monilla sivistyneistön edustajilla oli mielessään ihannekuva isänmaallisen sivistyksen leviämisestä kansan keskuuteen, ja myös kirkkoherra Andelin oli hyvin kiinnostunut korvaamaan Utsjoen katekeettaopetuksen kiinteillä kouluilla. Hän piti saamenkansan kouluttamista suorastaan suomalaisten velvollisuutena. Suomalaiset olivat hänen mielestään onnistuneet pääsemään siinä määrin osalliseksi sivistyksen suotuisasta vaikutuksesta, että heidän piti antaa valistuksen valonsäteiden laskeutua myös saamelaisten keskuuteen. Andelin uskoi, että koulutuksen avulla oli mahdollista löytää ratkaisu myös saamelaisten keskuudessa vallitsevaan likaisuuteen, köyhyyteen ja väkijuomien liialliseen käyttöön.⁴³

Kansanopetusta 1850-luvulla suunnitellut Uno Cygnaeus halusi kehittää lapsia hyvin monipuolisesti, ja hän ehdotti kansakoulujen oppiaineiksi muun

⁴¹ Kylli 2005, 378.

⁴² Jalava 2011, 74–86.

⁴³ Kylli 2005.

muassa aritmetiikkaa, raamatunhistoriaa, luonnontieteitä, laulua ja voimistelua.⁴⁴ Andelin halusi kasvattaa Aslak Laitista Utsjoen tulevan kansakoulunopettajan ja ryhtyi huolehtimaan siitä, että tämä saavuttaisi valmiuden opettaa vaadittuja aineita. Opettajille ei riittänyt siis enää perinteinen kristinopin ja lukutaidon opetus, ja Laitikin hankki kiinteän koulun opettajaksi tullakseen tietoa ja muun muassa suomen kielestä, uskonnosta, raamatunhistoriasta ja aritmetiikasta. Laiti tutustui Kuopiossa vuosina 1860 ja 1861 muutaman kuukauden ajan paikallisissa kouluissa annettuun opetukseen. Ennen Utsjoelle palaamista hän seurasi vielä parin viikon ajan kuuromykkien opetusta, jossa käytettiin apuna vähän aiemmin kehiteltyjä viittomakielisiä merkkejä. Tästäkin arveltiin koituvan hänelle hyötyä; löytyihän Lapin rovastikunnasta kaikkiaan 13 kuuromykkäksi luokiteltua henkilöä.⁴⁵ Laitista kirjoitettiin *Suomen Julkisiin Sanomiin* vuonna 1861 seuraavaa:

”Anomuksensa päälle tutkittiin häntä siis yleisessä ja Suomen maantieteessä sekä historiassa, kirkko-historiassa, jumaluusopissa, koulutus- ja lukutaidossa ja luvunlaskussa, ja nähtiin hänellä olevan se tieto ja taito näissä opin haaroissa, joita taitaisi yleiseen arwiosanalla kiitettävät mainita, jonka tähden luettajat myös sydämestä soisiwat, että hän koptipuolellansa asetettaisiin siihen wiran-toimitukseen, jossa hän toivotun neronsa ja oppinsa kautta woiwan paljo waikuttaa kansalaistensa opetuksessa. Meidänki palawa toiwomme on, että tämän nerokkaan nuorukaisen waikutusala Jumalan armon ja siunauksen kautta saattaisi waloa ja walistusta synkeissä Pohjan majoissa ja että hän näissä toimisissa kauan kestäsi, ylläpidetty ja wahwistettu tärkeessä ja waiwaloisessa toimituksessansa oman tuntonsa hywällä todistuksella.”⁴⁶

Opettajaopintojen jälkeen Laitista käytettiin asiapapereissa nimitystä *kansakoulunopettaja* siitä huolimatta, ettei kiinteää koulua onnistuttu toteuttamaan Utsjoella Andelinin suunnittelemassa aikataulussa. Ongelmana oli muun muassa koulurakennusten puute. Tästä syystä kirjoittaminen, luvunlasku ja laulun opettaminen oli käytännössä mahdotonta ja opetuksen painopiste oli edelleen luettamisessa. Laiti näki kiinteät koulut mahdolliseksi vasta sitten, kun lapset tottuivat vakinaiseen ja säännölliseen koulunkäyntiin ja vanhemmat ymmärtäisivät kansanvalistuksen merkityksen.⁴⁷

Seurakuntalaisten penseyden ohella matkalla kohti kiinteitä kouluja oli vielä muitakin mutkia. Yhtenä hidasteena oli kansakoulunopettajaksi koulutetun Aslak Laitin sairastuminen. Hänen mielenterveytensä järkkyy vuoden 1863 alussa

⁴⁴ Jalava 2011, 84.

⁴⁵ Kylli 2012a.

⁴⁶ Kuopiosta. *Suomen Julkisia Sanomia* 11.7.1861.

⁴⁷ Kylli 2005, 383.

ja hänet piti viedä Ouluun hoidettavaksi. Tervehdyttyään hän jätti vuonna 1864 katekeetan tehtävät kokonaan ja muutti pian virkaeronsa jälkeen eteläisempään Suomeen asumaan.⁴⁸ Laiti halusi etsiä Etelä-Suomesta ”*kannattavampaa paikkaa uudella uralla*”. Hän näki parempia ansaitsemismahdollisuuksia toisaalla, minkä vuoksi hän ei halunnut jäädä Utsjoelle opettajaksi häneen asetetuista odotuksista huolimatta.⁴⁹ *Uusi Suometar* lehdessä todettiin puolestaan 1860-luvulla, ettei Laiti ollut viihtynyt ”*sawuisissa lappalaiskodissa kinosten joukossa*”, mistä syystä hän ryhtyi kirjuriapulaiseksi tuomareille ja kruununvoudeille.⁵⁰ Tämän jälkeen Laiti toimi kanslistina Oulun lääninhallituksessa, minkä jälkeen hän siirtyi vuonna 1871 kanavanvartijaksi Vesijärven kanavalle Asikkalaan ja eteni sieltä edelleen Saimaan kanavan rahastonhoitajaksi.⁵¹

Kansakoulun perustaminen puolestaan nytkähti Utsjoella eteenpäin vasta seuraavalla vuosikymmenellä. Utsjoen pitäjänkokouksessa pidettyyn pöytäkirjaan kirjattiin syksyllä 1878 seuraavaa: ”...*koulu kohta alotettavaksi kärkeäntuvassa, jossa oli jo kaikki tarpeelliset huonekalut. Iso koulu taulu kuitenkin puuttui, joka kohta oli hangittava. Nyt paikalla pidetyssä huutokaupassa otti tal. Hans Laiti 2 mk 30 p. toimittaakseen tämän. Kaksi öljy lamppua oli myös ostettavat, sekä öljyä vuotuisesti mitä tarvitsee kunnan varoilla.*”⁵² Myös kiertävää koulua haluttiin tehostaa, minkä osoituksena kaikkiin seurakunnan opetuspiireihin päätettiin hankkia kunnolliset kouluhuoneet. Kansakoulua pidettiin alkuun katekeetta Niiles Wilhelm Holmbergin (1858–1937) johdolla. Pitäjäntuvassa toimivassa kansakoulussa opetettiin ensimmäisenä vuonna pitkistä koulumatkoista huolimatta kymmentä poikaa ja kahtatoista tyttöä.⁵³ 1880-luvulla kansakoulu perustettiin puolestaan Utsjoella länsilaidalla sijaitsevaan Outakosken kylään. Monet saamelaiset arvostivat kuitenkin edelleen myös kirkon antamaa kansanopetusta, nimenomaan opetukseen liittyvän kristillisyyden takia.⁵⁴

Lukuhaluinen lapinkansa

Esko M. Laine ja Tuija Laine toteavat kirkollisen kansanopetuksen historiasta kirjoittaessaan, että koulutuksen ja lukutaidon lisääntyminen synnyttivät yhteiskuntaan aivan uudenlaisen ihmistyyppin: ihmisen, joka pystyi pärjäämään

⁴⁸ Kylli 2012a, 205–207.

⁴⁹ OMA, OTA, Ea:64.

⁵⁰ Marrask. 15 p:nä. Uusi Suometar 15.11.1869.

⁵¹ Kylli 2012a, 210.

⁵² OMA, UKA, KII:1.

⁵³ Ranta 1969, 56.

⁵⁴ Kylli 2012b; Nikunlassi & Nillukka 1985.

maailmassa kirjoista hankkimiensa tietojen ja nokkeluutensa avulla.⁵⁵ Samuel Mattsson Laiti ja Aslak Davidsson Laiti ovat erinomaisia esimerkkejä siitä, että pohjoisimmistakin Lapista löytyi jo varsin varhaisessa vaiheessa henkilöitä, jotka olivat halukkaita murtamaan aikalaisten perinteisten toimintamahdollisuuksien rajat. He pärjäisivät 1700- ja 1800-lukujen maailmassa siitä huolimatta, etteivät osanneet välttämättä ampua, kalastaa tai sauvoa venettä yhtä hyvin kuin naapurinsa tai lähikylien asukkaat.

Aslak Laiti tuli Utsjoen katekeetaksi juuri siinä vaiheessa, kun mielipiteet alkoivat muuttua opetukselle myönteisemmäksi. 1800-luvun jälkipuoliskolla eläneet kirkon edustajat alkoivat olla yleisemminkin sitä mieltä, ettei tulevaisuuden maailmassa pärjännyt enää pelkällä ulkoa luetuilla kristinopintaidoilla. Monia esteitä oli kuitenkin voitettavana. Saamelaisten asuinsijoilla ei ollut opettajaseminaareja tai muita opettajantyöhön valmistavia oppilaitoksia, mistä syystä Utsjoenkin asukkaiden oli lähdettävä hankkimaan oppia valtakunnan eteläisemmistä osista.⁵⁶

Laitit ovat myös hyvä esimerkki siitä, etteivät kirkko ja valtio aina tienneet, mitä saamelaiset elämässään eniten arvostivat. Kaikki saamelaiset eivät halunneet kuljeskella vapaana tunturissa. Ainakin osa heistä oli hyvin opinhaluisia ja kiinnostuneita kirjaviisaudesta. Niin ikään osa saamelaisten parissa kiertävistä kansanopettajista olisi mieluummin antanut opetusta paikallaan lämpimässä tuvassa – siitäkin huolimatta, että katekeettaopetus oli seurakuntalaisten mielestä heidän lapsilleen ylivertaisen hyvä opetusmuoto. Saamelaisilla katekeetoilla oli vakaumus toimeensa – tuskin niin moni heistä olisi muuten seurannut toimessaan katekeettaisäänsä, tai kuten Samuelin ja Aslakin tapauksessa, katekeettaisäänsä. Heidän aloittamansa opetustoiminta tarjosi mahdollisuuksia lukuhaluisille saamelaislapsille – esimerkiksi Hans Aikio -niminen poika näki 1800-luvun lopulla huomattavan paljon vaivaa kansakoulun penkille päästämiseen ja oli halukas käymään Outakosken kylään perustettua kansakoulua siitä huolimatta, että hän oli itse kotoisin sadan kilometrin päästä Pulmangista.⁵⁷

Monet katekeetat pysyivät hankalista työoloista sekä kehnosta palkkauksesta huolimatta viroissaan vuosikymmeniä. Samuel Mattsson Laiti sekä hänen pojanpoikansa Aslak Davidsson Laiti luopuivat tehtävistään vapaaehtoisesti. Kirkko oli alkujaan halunnut palkata saamelaisia Lappiin pitkälle sen vuoksi, että heidän uskottiin selviävän jatkuvasta matkanteosta sekä lapinkodissa asumisesta huomattavasti pappeja paremmin. Suomalaisille papeille ei ollut tiedossa, etteivät kaikki saamelaispojista koulutetut katekeetat kokeneet esimerkiksi jatkuvaa erämaassa kulkemista ja kodasta toiseen kiertämistä itselleen kaikkein ominaisimpana elämäntehtävänä, vaikka nämä olivatkin lapsuudestaan asti tot-

⁵⁵ Laine & Laine 2010, 264–265.

⁵⁶ Hyyrö 2006; Paksuniemi 2009.

⁵⁷ Ranta 1969, 68.

tuneet Lapin luontoon ja olosuhteisiin. Sekä Samuelin että Aslakin kerrottiin väsyneen juuri kylmien pakkastalvien kotoolosuhteisiin ja pitkiin matkoihin. Saamelaisten rakkaus tunturissa liikkumiseen lienee siis ulkopuolisten luoma yksipuolinen käsitys, kuten myös ajatus siitä, etteivät saamelaiset olisi olleet erityisen opinhaluista väkeä. Esimerkiksi kirjoitustaito alkoi olla 1800-luvun loppua kohti jo varsin arvostettu taito, ja moni saamelainen oppi kirjoittamaan nimenomaan saamelaissyntyisten katekeettojen pitämässä kouluissa.

Mikrohistoria tavoittaa yleensä yhteiskunnan poikkeusyksilöt siitä yksinkertaisesta syystä, että heistä on jäänyt usein historiantutkijoiden käyttöön tavallista enemmän lähdeaineistoa. Mikrohistoriaan kuuluu kuitenkin myös ajatus siitä, että poikkeus voi kertoa myös tavallisuudesta, ja Laitien kautta on ollut mahdollista luoda katsauksia Utsjoella eläneiden saamelaisten elämään laajemminkin. Saamelaisen yhteiskunnan muutos alkoi kiihtyä 1800-luvun loppua kohden tultaessa, eikä kaikkien saamelaisten enää tarvinnut välttämättä valita Laitin tavoin elinkeinoaan poronhoidon tai kalastuksen parista. Utsjoella muisteltiin 1800-luvun lopulla mielellään eteläiseen Suomeen *kanavaherraksi* muuttanutta Aslak Laitia.⁵⁸

Arkistolähteet

Oulun maakunta-arkisto (OMA)

Kemin rovastikunnan arkisto (KRkA)

Cd:1. Utsjoen rov.tark.ptk. 1793 § 6–7.

Oulun tuomiokapitulin arkisto (OTA)

Ea:64. Borg tkllille 14.1.1865 (nro 166).

Utsjoen kirkonarkisto (UKA)

IAI:2. Rippikirjat 1749–1794.

IAI:3. Rippikirja 1795–1808.

KII:1. Kirkonkokouksen ptk. 29.9.1878.

PII:1. Rov.tark.ptk. 1770 § 3.

Riksarkivet (RA)

Domböcker för 1690. Tinget i Utsjoki 1690. Svea Hovrätts arkiv, Jämtlands län. Vol. 1.

Handlingar 1768–71. Högman till Dir. [1768]. Bilaga till Åbo domkapitels brev till Dir. 22.2.1769. Direktionens över Lappmarkens ecklesiastikverk arkiv.

Kirjallisuus

Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. SKS Toim. 479. Helsinki: SKS.

Anderzén, S. 1992. *”Begrepp om salighetens grund, ordning och medel.” Undervisningen i en Lappmarksförsamling Jukkasjärvi församling 1744–1820*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.

⁵⁸ Matka-muistelmia III. Trondhjemistä Utsjoelle. Rauman lehti 14.1.1893.

- Fellman, J. 1906. *Anteckningar under min vistelse i Lappmarken I*. Helsingfors: Finska litteratursällskapet.
- Fellman, J. 1980. *Poimintoja muistiinpanoista Lapissa*. Koonnut ja suom. A. Meurman. Kolmas painos (1907). Porvoo: WSOY.
- Finlands Allmänna Tidning 1832.
- Ginzburg, C. 2007. *Juusto ja madot. 1500-luvun mylläriin maailmankuva*. Suom. A. Vuola. Helsinki: Gaudeamus.
- Granqvist, K. 2004. *Samerna, staten och rätten i Torne lappmark under 1600-talet. Makt, diskurs och representation*. Skrifter från Institutionen för historiska studier 8. Umeå: Umeå universitet.
- Hanska, J., Vainio-Korhonen, K. & Rahikainen, M. 2010. Säädynmukaisen kasvatuksen ja koulutuksen aika. *Huoneentaulun maailma: kasvatusta ja koulutusta Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. SKS toim. 1266:1. Helsinki: SKS.
- Henrysson, S. 1993. Lappmarkens präster, ursprung, arbetsuppgifter och levnadsvillkor. *Samerna, präster och skolmästare. Ett kulturellt perspektiv på samernas och Övre Norrlands historia*. Centrum för arktisk forskning. Umeå universitet. Rapport nr 23. Umeå.
- Hyyrö, T. 2006. *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*. Acta Universitatis Tamperensis 1147. Tampere: Tampere University Press.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatusta ja koulutusta Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS:n toimituksia 1266:2. Helsinki: SKS.
- Kylli, R. 2005. *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886. Studia historica septentrionalia 47*. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.
- Kylli, R. 2012a. Ei koskaan missään kotonaan? Suomalaistuva saamelainen Aslak Laiti. *Lähde – historiatieteellinen aikakauskirja*.
- Kylli, R. 2012b. *Saamelaisten kaksi kääntymystä: Uskonnon muuttuminen Utsjoen ja Enontekiön lapinmailla 1602–1905*. Historiallisia tutkimuksia 259. Helsinki: SKS.
- Kähkönen, E. I. 1989. *Katekeetit Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A4. 2. painos (1988). Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.
- Laine, E. M. & Laine, T. 2010. Kirkollinen kansanopetus. *Huoneentaulun maailma: kasvatusta ja koulutusta Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. SKS toim. 1266:1. Helsinki: SKS.
- Lehtola, V. 2005. Mielikuvien rajasota. Kiistoja koltanmaan ja kolonialismin maastossa. *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Le Roy Ladurie, E. 1984. *Montaillou – ranskalainen kylä 1294–1324*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Niemelä, J. 2010. Maatalousneuvonta ja -opetus. *Huoneentaulun maailma: kasvatusta ja koulutusta Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. SKS toim. 1266:1. Helsinki: SKS.
- Nikunlassi-Lippo, L. & Nillukka, P. 1985. *Utsjoen kansakoululaitoksen synty ja kehittyminen vuosina 1878–1939*. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Rovaniemi: Lapin Korkeakoulu.
- Oulun Wiikko-Sanomia (OWS) 1856–1858*.
- Paksuniemi, M. 2009. *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 161.
- Rahikainen, M. 2010. Omat lapset, vieraat lapset, kerjäläislapset. *Huoneentaulun maailma: kasvatusta ja koulutusta Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. SKS toim. 1266:1. Helsinki: SKS.

- Ranta, M. 1969. *Kansanopetuksen kehitys Utsjoella 1700–1900 II*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laudaturtutkielma.
- Rauman lehti* 1893.
- Suomen Julkisia Sanomia* 1861.
- Uusi Suometar* 1869–1895.
- Varpio, Y. 2005. Suomi keskustana ja periferiana. Matkakirjallisuuden myyttiset ilmansuunnat. *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wasa Tidning* 1839.
- Widén, B. 1964. *Kristendomsundervisning och nomadliv. Studier i den kyrkliga verksamheten i lappmarkerna 1740–1809*. Acta Academiae Aboensis. Humaniora XXVIII.1. Åbo: Åbo akademi.

Saamelaisten kouluhistorian tarkastelua 1910-luvun Enontekiön Lapissa piispan ja papin teksteissä

Kulttuurien kohtaaminen piispantarkastustapahtumassa vuonna 1913, siten kuin se on dokumentoitu piispantarkastuspöytäkirjassa, ja sen seuraukset, siten kuin ne on kuvattu toimijapapin Enontekiöllä luomassa kirjallisuudessa, ovat kouluhistoriaa saamelaiskulttuurinkin näkökulmasta. Artikkelissa luodaan mikrohistoriallinen lähikuva saamelaisten ja suomalaisten asuttaman Enontekiön seurakunnan suomalaisen papin ja hänen piispansa toimintaan 1910-luvun Lapin olosuhteissa. Hahmotan kouluhistoriaa Enontekiöllä opetustoiminnan yhteisvaikutuksena. Tuon esiin, miten opetus vaikutti ihmisiin ja heidän elämäänsä pitkien etäisyyksien saamelais-suomalaisessa tunturiseurakunnassa.

Enontekiön piispan tarkastusta varten kirjoitettu kertomus sekä piispantarkastuspöytäkirja vuodelta 1913 toimivat tässä artikkelissa lähteen asemassa.¹ Historia rakentuu niistä merkityksistä, joita kirjoittaja antaa. Tästä syystä primäärilähteenä käytetään lisäksi tämän artikkelin kirjoittajan monitieteistä henkilöhistoriallista väitöstutkimusta *Kauniit asiat ja ihmisten ilot eivät voi olla*

¹ OTA, Eb:4, 1913.

*Jumalalle vieraita. Kirjailija, pappi Arvi Järventaus ja Lappi.*² Kielellisillä valinnoilla tutkijan kulttuuri ja tutkimuskohteen kulttuuri saatetaan käymään vuoropuhelua.

Vastapainoksi virkakielelle ja ennako-oletuksen mukaisille asenteille artikkeliin on valittu otteita Arvi Järventauksen 1910-luvulla kirjoittamista novelleista. Niiden kautta Järventaus tarkastelee piispantarkastuskertomuksessa kuvatun hallinnon vaikutusta saamelaiseen oppijaan. Arvi Järventauksen kuvauksissa purkautuu hänen näkemyksensä verhottuna tarinoin. Papin viran haltija tarvitsi kirjoittamisen vapauttavan ulottuvuuden kertoakseen, mitä todella mietti, koki, tunsu ja halusi sanoa. Osoittautuu, että Enontekiön piispantarkastus tuo uuden mielenkiintoisen lisänsä Järventauksen kaunokirjallisten tekstien syntyyn. Kirjallisuushistoriassa Lapin luonnonkuvaajana ja romantikkona tunnettu Järventaus rohkaistuu Enontekiöllä ihmisten ja yhteisöjen teräväksi tarkkailijaksi ja olevien olojen kriitikoksi.

Suomen suuriruhtinaskunnan koululaitoksen tausta

Suomen suuriruhtinaskunnan koululaitoksen luojat 1800-luvulla olivat edustaneet vanhaa eurooppalaista kristillistä humanismia. Tämä tarkoitti sitä, että kansanopetus haluttiin kaikkien osaksi, niin tyttöjen kuin poikien kaikkialla maassa. Suurten aatteiden vuosiksi voi kuvailla niitä aikoja, jolloin syrjäseuduillakin kaikille lapsille pyrittiin takaamaan perusopetuksen alkeet. Vuoden 1869 kirkkolaista alkanut kirkon ja valtion tehtävien erottaminen toisistaan ei koskenut kuin osittain opetusala. Suuriruhtinaskunnan senaatin kirkollisasiainoimituskunta, oman aikansa opetusministeriö, hallinnoi opetustavoitteita. Läänien tarkastajat valvoivat toteutusta, ja kirkolle oli sälytetty vastuu katekeettakouluiksi kutsutuista kiertävistä alkeiskouluista. Niinpä harvaanasutulla maaseudulla lasten luku- ja kirjoitus- sekä laskutaidon alkeiden oppiminen oli liitetty kristillisten arvojen maailmaan.

Sääty-yhteiskunnan murtuminen kohti kansalaisyhteiskuntaa oli johtanut siihen, että säätyläispapit olivat joutuneet hyväksymään joukkoonsa niitäkin, jotka tulivat kansan keskuudesta ja edustivat ensimmäistä ylioppilassukupolvea suvussa. Kansan oloja tuntevien pappien oletettiin olevan mieluisia kansakoulujen johtokuntien puheenjohtajia. Heidän tehtävänä oli vahvistaa kirkon sanomaa myös pyhäkouluissa, katekeetta – eli kiertokouluissa, rippikouluissa ja lukukinkereillä samalla varmistaen, että kansalaiset saivat ylläpidettyä luku- ja kirjoitustaidon. Papit olivat virkavalan nojalla vastuullisia tuomiokapituleille, nämä hiippakuntakokouksille, jotka puolestaan olivat vastuullisia arkkipiispalle.

² Oinas 2008.

Vaikka suuriruhtinaskunnassa oli vuodesta 1907 alkaen pidetty jo kolmet vapaat valtiolliset vaalit, oppivelvollisuuslaki oli edelleen 1910-luvulle tultaessa työn alla. Kaikissa pitäjissä ei ollut kunnallista kansakoulua. Esimerkiksi Enontekiön kansakoulu oli yksityinen kirkkoherran perustama koulu papin toimiessa johtokunnan puheenjohtajana.

Saamelaisten kannalta voi todeta, että suomalaiskansalliset yhteiskunnalliset ja kielelliset tavoitteet vahvistuivat 1800-luvun lopulla Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen tultua kirkollisiasiaintoimikunnan puheenjohtajaksi. Papiston enemmistö edusti suomettarelaista eli vanhasuomalaista kantaa. Kirkko ja valtio määrittivät yhteiseksi hyväksi tavoitteeksi laajentaa kansalaisten elämänpiiriä lukutaidon ja kristinuskon avulla kohti kansallista yhtenäisyyttä, suomalaiskansallista sivistystä. Suomen kaukainen ja monikulttuurinen Lappi tuli samalla kiinnittää suomalaiseseen, luterilaiseen ja kansallispoliittiseen hengenmaisemaan. Käännetystyössä papit ja opettajat olivat avainhenkilöitä. Kirkon ja valtion toimien oikeutusta ei kyseenalaistettu. Kirkko piti ihanteenaan sellaista valtiokirkkoa, jota kansan usko kannattelee.

Arvi Järventauksen lähtökohdat saamelaisalueen toimijana 1910-luvulla

Arvi Järventaus (1883–1939) toimi Enontekiön kappalaisena vuosina 1910–1916 ja Sodankylän kirkkoherrana ja lääninrovastina vuosina 1918–1923. Molempina kausina löytyy Järventauksen virallinen kertomus opetustoimesta piispantarkastusta varten.³ Piispana toimi Juho Rafael Koskimies (ent. Forsman), joka oli vihkinyt ja nimittänyt Järventauksen papin virkaan Oulun (muodollisesti vielä tuolloin Kuopion) hiippakunnassa. Hän oli Pohjanmaan voimakkaan herännäisyyden edustaja, mukana vaikuttamassa nuoreen papistoon Suomen kirkon sisälähetysseuran suuressa pappeinkokouksessa vuonna 1908. Oletan sen perusteella, mitä Järventaus on kuvannut nuoruuden kokemuksistaan romaaneissa *Kirkonlämmittäjä*⁴ ja *Tie Selvä*,⁵ että J. R. Koskimies olisi ollut se henkilö, joka oli innostanut Arvi Järventauksen hakeutumaan Enontekiölle. Tarkastuspöytäkirjassa valottuu saamelaisten yhteiselämälle mielekkään elämänmuodon ja kyseisten suomalaisen opetustoimen toteuttajien välinen jännite.

Tilanne Suuriruhtinaskunnan pohjoisimmalla alueella oli ollut henkisesti ja aineellisesti jatkuvan epävarmuuden leimaamaa. Suuriruhtinaskunnan perusta-

³ OTA, Eb:4, 1913.

⁴ Järventaus 1918.

⁵ Järventaus 1928.

minen vuonna 1809 oli ratkaisevasti lisännyt epätietoisuutta. Uudet valtakuntien rajat ja porojen laidunrajat (rajoille asetetut rajasulut vuonna 1852 Ruotsin ja vuonna 1889 Norjan kanssa) olivat uudelleenmuokanneet historialliset rajat, liikkumisvapauden ja paikallisuuden. Pakkorajojen aiheuttama tila oli 1910-luvulle tultaessa edelleen olemassa ja ilmeni paikoin esimerkiksi tapaoikeuskiistoina.⁶ Järventaus kertoo, että moni oli joutunut turvautumaan virkakunnan näkökannalta katsoen laittomuuksiin. Poroja oli otettu hengenpitimiksi joskus jopa ylettömyyksiin saakka. Suomalaiset virkamiehet (pappi, nimismies, poliisi ja opettajat) olivat toimijoina tilanteessa, jossa katovuodet olivat koetelleet ihmisiä.

Asukkaita yhdisti haluttomuus sitoutua Suomen suuriruhtinaskunnan hallintoon. Heillä ei vielä 1910-luvulle tultaessa ollut kehittynyt tietoista suhdetta Pietarissa asuvaan keisariin. Kuninkaittenkin kunnioitus oli juurtunut varsin höllin sitein perinnemuistiin. Leijona-vaakuna ei kelvannut edes poliisin mielestä virkapuvun nappiin. Vanha Ruotsin itäisten osien Leijona-vaakuna, joka oli otettu Suomen suuriruhtinaskunnankin symboliksi, ja koristi poliisimiehen virkanappeja *”muistutti liiksi kaivosta nostettua koiraa”*.⁷ Asukkaita yhdisti muodollisesti yhteinen kirkollinen seurakunta, mutta myös epämuodollisesti sen suojissa elävä herätysliike, lestadiolaisuus – tai sen torjunta. Hengellisiä liikkeitä valtakuntien rajat eivät olleet voineet pysähdyttää. Lars Levi Laestadius Ruotsin kuningaskunnan Pajalasta oli *Postillalla* (suom.1900) antanut myös monille naapurivaltakuntien rajojen takaisille seurakuntalaisille elämänsuunnan. Sitoutuminen herätysliikkeen maailmaan oli seurakuntalaisten mielissä jopa vahvempaa kuin sitoutuminen seurakunnan edellyttämiin kirkollisiin toimituksiin tai jopa etnisiin erityispiirteisiin.

Arvi Järventaus (s. 1883, k.1939) oli syntynyt oululaisen varattoman asevelvollisen ja palkollistytön perheeseen, johon sittemmin syntyi yhdeksän lasta lisää. Hän oli lähtöisin juuri niistä harmaista, kuluneista, mätänevän mullan hajun kyllästämistä laitakaupunkien vuokra-asunnoista, joista tulleet iloitsivat koulunkäynnistä eniten. Tilanahtaus ja aineellinen puute sekä herännäisen uskovaisuuden iskostama nöyryys Jumalan tahdon ja omantunnon edessä korostivat sopeutumisen ja muiden ihmisten huomioimisen arvoja arjessa. Isän pääseminen rautateiden konepajan sepän asemaan, arvostettuun ammattiin, työläiseksi suomalaisen metalliteollisuuden edistyksen eturintamaan, antoi pojalle itsetuntoa ja uskoa suomalaisen köyhän miehen mahdollisuuksiin. Kun hän itse sai vapaaoppilaspaijalla opiskella ylioppilaaksi Oulun kirjailijoistaan kuuluksi tullessa klassisessa lyseossa ja vielä yliopiston stipendien ja kirkon myöntämän lainan avustamana valmistua papiksi Helsingissä Aleksanterin yliopistossa, suomen-

⁶ Ks. Järventaus 1917.

⁷ Järventaus 1924, 84.



Kuva 1. Järventaus perheineen (Outi Oinaan arkisto).

kielisessä tiedekunnassa, hänellä oli perustana tulevaisuuden usko omakielisen koulutuksen merkitykseen elämässä.⁸

Järventaus tunsu vetoa Kreikan antiikin suuriin ajattelijoihin klassisen koulutuksensa perustalta. Kristinuskossa hän piti merkillisimpänä ja ihmeellisimpänä sitä, ettei se asettanut minkäänlaisia rajoja kansallisuuksille, ei mitään määrättyjä valmistustöitä ihmisille, vaan se kuulutti *"Kuka ikinä Häneen uskoo, se ei huku, vaan saa iankaikkisen elämän"*.⁹ Ihmislapsia olivat Järventaukselle kaikki taustaan, tapoihin ja ihonväriin katsomatta. Minkä uskonto erotti, Kristuksen oli tarkoitus yhdistää. Tältä arvoperustalta Järventaus oikeutti koko olemassaolonsa.

Koulutususko, ajan kansallishenki ja nouseva itsenäisyysaktivismi eväinään Järventaus yhdessä tyttökoulusta suoraan avioliittoon astuneen puolisonsa kanssa suuntasi pohjoiseen, ensimmäiseen vakinaiseen virkaansa Enontekiölle keväällä 1910. Nuoret uskaltautuivat kaikesta entisestä etäälle, tuttujen sidosten ulottumattomiin. He olivat iässä, jolle ovat tunnusomaisia identiteettikokeilut, epävakaus, sisäänpäin suuntautuneisuus ja omien mahdollisuuksien tiedostaminen. He olivat iässä, jolloin ihminen elää nuoruuden ja aikuisuuden herkkää

⁸ Oinas 2008, 40–74.

⁹ Järventaus 1926, 166.

välitilaa, orastavaa aikuisuutta.¹⁰ Nuoret muuttivat itselleen täysin vieraaseen eli toiseuden maailmaan.¹¹

Arvi Järventauksen lähtökohdat Oulun konepajan nokipoluilla, klassisen lyseon ja yliopiston herraspoikien maailmassa sisäistetyille opetuksille papintyöstä olivat uuteen yhteisöön sitoutumisen kannalta heikot. Hänen elämehistoriassaan mikään muu ei ennakoanut pohjoisen työpaikan haasteista selviytymistä kuin köyhyyden ja puutteen omakohtainen tunteminen ja erilaisena oppilaana kasvamisen kokemus. Vaimolla ei ollut kokemusrepussa niitäkään. Hän oli vaatimattoman porvariskodin kasvatti, jolle maailma ei ollut suonut juuri muuta kuin tyttökoulun jälkeisiä haaveita omasta sairaanhoitajan ammatista. Sen haaveen hän oli miehen työn tähden joutunut jättämään ja uskaltautumaan ”*Herran viinitarhaan*”, tuntemattomaan tunturimaahan, kauas varmoista ja tutuista oululaisoloista. Reippaus selittyy nuoruudelle tyypillisellä kapinalla tavanomaisia, valmiina annettuja rajoja vastaan. Mutta myös ajan mentaliteetti, se mikä oli historioitsijoiden mukaan yhteistä ihmisille ja heidän ajalleen, voimaannutti. Lähetystyöaate ja vierauteen liittyvä eksotiikka, aineellisten tavoittelusta luopuminen oli tolstoilaista, tavoiteltavaa sankarillisuutta.¹²

Järventauksen *Kertomus piispantarkastusta varten*

Henkilöhistoriallisen ja kaunokirjallisen materiaalin perusteella Järventauksen oli voinut olettaa nauttineen elämästään, huikeista kokemuksistaan luonnossa ja lähimmäisistään niin saamelaisista kuin suomalaisista Enontekiöllä. Hän eli elämänsä *mahdollisuuksien aikaa*.¹³ Kuitenkin Oulun (Kuopion) tuomiokapitulin arkisto kertoo hänen jo pian saapumisensa jälkeen kirjoittaneen piispalleen Juho Rudolf Koskimiehelle halustaan päästä pois. Piispa ei ollut myöntynyt, vaan vastauskirjeissään isällisesti kannustanut entistä oppilastaan pysymään virkapaikallaan. Kun edellisestä piispantarkastuksesta oli kulunut jo viisi vuotta, piispalla oli syytä tulla tutustumaan Enontekiön seurakuntaan. Piispa Koskimies (ent. Forsman) oli paikan päällä suorittamassa yleistä piispantarkastusta 10–12.6.1913 apunaan professori Toivo Kajava ja rovasti, vankilasaarnaaja Juho Abraham Mannermaa Oulusta sekä Muonion kirkkoherra Niilo Hermanni Holmström.

Mahtoiko tuomiokapituli olla tietoinen, että saman kesän elokuussa Enontekiölle oli tulossa myös itsensä Keisarin edustaja, kenraalikuvernööri Seyn

¹⁰ Arnett 2006; Oinas 2008, 31; Ks. myös Oinas & Määttä 2011.

¹¹ Lehtola 1997, 69–80.

¹² Oinas 2008, 88, 91.

¹³ Oinas 2008, 101–129, 238.

puolisoineen Oulun läänin maaherran af Enehjelmin johdolla? Olisi toki oleva suotavaa, että seurakunta kouluineen ja pappeineen olisi soveliaassa hengessä sekä moitteettomassa ulkoisessa valmiudessa vastassa korkeaa vierasta, Keisarin kuva kansakoulun seinällä ja Venäjän maantietokirjat kateederilla. Järventaus oli kansakoulun johtokunnan puheenjohtaja. Tuomiokapitulissa tiedettiin ehkä, että Järventaus oli jo Oulun lyseossa *Walon Terho*-lehteä toimittaessaan niittänyt mainetta vallankumouksellisilla mielipiteillään. Hän oli myös kieltäytynyt asevelvollisuudesta Venäjän armeijassa.¹⁴

Järventauksen *Kertomus* piispantarkastusta varten kattaa vuodet 1907–1912, eli nekin kolme vuotta, jotka olivat kuluneet ennen hänen saapumistaan Enontekiölle 1.5.1910. Se on allekirjoitettu Enontekiöllä kesäkuun 2p:nä vuonna 1913.¹⁵ Kertomus on kuuliaisien miesten tilitystä käsikirjan mukaan jäsenetynä. Kaunokirjaimin mustekynällä pienellä käsialalla käsikirjoitetusta 22-sivuisesta tekstistä kolmasosa kuvaa ja arvioi kouluolojen kokonaisuutta seuraavassa järjestyksessä: kotiopetus, kierto- eli katekeettakoulu, pyhäkoulu, kansakoulu, rippikoulunpito ja lukukinkerit. Loput viisitoista sivua ovat kulttuurihistorian kannalta mielenkiintoista yksityiskohtaista kuvausta kirkollisista toimituksista ja seurakuntalaisten olosuhteista, tavoista ja moraalista tilasta.

Järventaus aloittaa väestörekisterin eli kirkonkirjojen tiedoin kertoen, että seurakunnan väkiluku on vuoden 1912 lopussa ollut 977 henkeä. Kouluiässä olevia lapsia on ollut 213. Arvi Järventaus oli niitä pappeja, jotka eivät kirjanneet etnistä alkuperää tai äidinkieltä kirkonkirjoihin ajatuksella ihmislasten perimmäisestä samankaltaisuudesta. Jotkut papit olivat tosin merkinneet kyseiset tiedot kirkonkirjoihin nimen jälkeen, mutta käytäntö oli aikojen kuluessa vaihdellut ja avioliittojen myötä jäämässä unhoon. Suomalaisen autonomisen kansallisvaltion kansalaisia olivat sekä suomalaiset että saamelaiset Järventauksen seurakunnassa. Koska seurakunnassa oli vain yksi kansakoulu, oli suurin osa lapsia kiertokoulujen opetuksen varassa. Sen tärkeänä perustana pidettiin kotiopetusta, josta Järventaus kirjoittaa:

”Kotiopetus on yleensä aivan heikolla kannalla. Joku harva koti löytyy, joissa lapsille opetetaan luvun alkeita, mutta tämä ei korkeimmassa-kaan tapauksessa mene sisäluvun opettamista etemmäksi. Raamatun ja katekismuksen opetus jää melkein poikkeuksetta katekeettojen ja papin huoleksi. Tätä epäkohtaa on usein huomautettu kinkereillä ja katekeettakoulujen tarkastuksissa sekä rakkaudella että ankaruudella, mutta tulos on näyttäytynyt huonoksi.”¹⁶

¹⁴ Oinas 2008, 69–70, 133–137.

¹⁵ OTA, Eb:4,1913.

¹⁶ OTA, Eb:4, 1913.

Enontekiön kiertokoulusta – katekeettakouluista Järventaus kertoo oppilasmäärän, oppiaineet ja koulunkäynnin säännöllisyyden ja muodissa olleen vuorokujärjestelmän käytön, eli sisällön ja menetelmän yleisellä tasolla, mutta kertoo myös, miten säännöllisesti koulua käytiin missäkin osassa pitäjää.

”Oppilaita on viime viiden vuoden aikana ollut 709 eli keskimäärin vuotta kohti 141 oppilasta. Kukin koulu on toiminnassa 32 viikkoa, enintään 6 viikkoa ja vähintään 2 viikkoa paikassaan. Oppiaineet ovat uskonto, laskento, sisäluku, kirjoitus ja laulu. Nuorimmassa eli 3. piirin koulussa opetus on parhaimmin järjestetty noudattamalla osastojärjestelmää. Sil- lä aikaa kun toiset esim. kirjoittavat, lukevat toiset sisältä ja päinvastoin aivan tuomiokapitulin vahvistaman lukujärjestyksen mukaan. Toisissa kouluissa ei tätä osastojärjestelmää ole noudatettu vaan on enimmäkseen opetettu kutakin ainetta kaikille yhteisesti. On paikkoja, joissa osastojärjestelmää ei ole niin tarkkaan noudatettu, vaan on enimmäkseen opetettu kutakin ainetta kaikille yhteisesti. Koulunkäynti ei aina ole läheskään niin säännöllistä kuin voisi toivoa. Kuten kirkonkylä Peltovuoman ja Vuontisjärven kylät, joissa lapset peräti epäsäännöllisesti käyvät koulussa. Muonionjokivarressa on koulunkäynti ahkerampaa.”¹⁷

Ylisessä Muonionjokivarressa, josta Lätäseno taittaa koilliseen Norjan rajalle ei ollut Markkinan jälkeen ympärivuotisia asuttuja kyliä, vaan kotakylä. Asukkaiden äidinkielenä on ollut saame ja elinkeinona paimentolainen porotalous. Oikein ajoitettu katekeettakoulu on kiinnostanut näitä lapsia. Kun koulumies on tullut kodalle, hänet on otettu ystävällisesti vastaan. Lapset ovat kertomuksen mukaan olleet ahkerampia, vaikka kenenkään kolmesta katekeetasta ei ole mainittu käyttäneen saamenkieltä opetuskielenä. Saamelaisessa kulttuurissa lapset saivat seurata vanhempiaan poronhoidon vuodenvieron mukana. Läheistä suhdetta on siivittänyt luontainen yhteiselo ja huolenpito.¹⁸

Kielikysymys, kuten paimentolaisuuskin, on jätetty kirkonkirjassa niin myös *Kertomuksessa* käsittelemättä, mutta katekeettakoulujen lopettaminen olisi Järventauksen mukaan kohtalokasta niin kaikille niiden varassa toimiville kodeille:

”...mitään erikoisesti huomattavampaa hyötyä ei opetuksesta ensisilmäyksellä huomaa, mutta, kun ajattelee kotiopetuksen suurta puutetta, niin täytyy sanoa, että jos katekeettakoulut lopettaisivat toimintansa olisi enemmistö sellaisia koteja, joissa lapset eivät ollenkaan osaisi lukea. Kun koulut joka vuosi toimivat, niin pysyy lukutaito sellaisena kuin se on, ei edisty, jos ei mene huomattavasti taaksekaan...”¹⁹

¹⁷ OTA, Eb:4, 1913.

¹⁸ Ranta-Rönnlund 1975.

¹⁹ OTA, Eb:4, 1913.

Katekeettoja Järventaus piti sopivina henkilöinä toimeen. Hän oli vaivoin saanut järjestyseen tuomiokapitulista kolmannen katekeetan toimen, mutta jätti ylvästelemättä. Siihen nimetyn nuorimman katekeetan luonteenlaatua hän kuvasi isällisesti: *”...vakaa, hiljaisen ja vaatimattoman käytöksensä puolesta hyvin sopiva, vaikka hänen nuoruutensa ehkä yhtäältä ja lasten suuri kurittomuus toisaalta välistä ovat vaikeuttaneet kurinpitoa koulussa. Siinä piirissä, jossa hän toimii, onkin paikkoja, jotka kurinpitoon nähden vaativat erityistä taitoa ja kärsivällisyyttä.”*²⁰

Järventaus ei halua muistuttaa jo tuolloin voimassa olleesta määräyksestä, jonka mukaan *”kouluopetus ei saa olla leikkiä vaan vakavaa työtä, joka vaatii voimainponnistusta”*. Hän oli omien lastensa leikkittäjä, lumilinnojen rakentaja ja höpsöttelijäisiä. 1910-luvun kouluissa ei ollut moiselle sijaa. *”Opettajaa tuli elähdyttää pyhä rakkaus, joka katsoo oppilaan tulevaisuutta ja joka voi rangais-takin, milloin asiat sitä vaativat”*.²¹ Vaikuttaa kuin Järventaus ei olisi ollut kovin hyvin perillä Chydeniuksen kasvatusopillisista sanankäänteistä, mistä pappeja yleisesti arvosteltiin. Pyhäkoulusta Järventaus toteaa, ettei sitä ole voitu pitää sopivien opettajien puutteessa. Kahtena ensimmäisenä vuotenaan hän on itse pitänyt pyhäkoulua pappilassa *”Melkein vuodet läpeensä pimeintä talvikautta lukuun ottamatta. Lapset ovat talvella käyneet hyvin ahkerasti, kesällä vähän laimeammin ja käytös on ollut siivoa”*.²²

Kunnan ainoa ja yksityinen kansakoulu on toiminut Hetan kirkonkylässä. Ensimmäinen rakennus oli palanut, mutta uusi hirsisen koulurakennus oli valmistunut. Opettajana on jo viisitoista vuotta toiminut opettaja Verner Joonatan Rechardt. Oppilaita hänellä on kertomusvuonna ollut 31, mihin Järventaus liittää tiedon, *”siis 4,7 prosenttia kouluikäisistä”*. Järventaus ei kansakoulua arvostele, sillä pappi on ystävä: *”Kirkkoon ja pappiin on opettaja aina ollut hyvissä suhteissa ollen kirkon lämmin kannattaja. Pappi on tavallisesti kuulunut johtokuntaan. Oppikoulussa Kemissä ja Torniossa käy kolme seurakunnan lasta, lukkarintytär ja kansakoulunopettajan lapset.”*²³

Järventaus ei ihmettele, ettei ainutta saamelaislasta ole vuosien saatossa lähetetty oppikouluun, vaikka vapaaoppilaaksi on ollut mahdollista päästä, kuten Järventaus itsekin oli päässyt Oulussa. *”Yksi poika käy aistiviälliskoulua Oulun kuuromykkäkoulussa vapaaoppilaana. Koulunkäymättömiä aistiviällisiä on 4, joista 3 täysi-ikäistä. Aivan koulunkäymättömiä ei seurakunnassa ole, vaan jokainen lapsi on ainakin jonkun vähän käynyt katekeettakoulua.”*²⁴ Aistiviällisten koululla tarkoitettiin ilmeisesti Tuomo Itkosen sydämen asiaa, kuuromykkien koulua.

²⁰ OTA, Eb:4, 1913.

²¹ Halila 1949, 282–283.

²² OTA, Eb:4, 1913.

²³ OTA, Eb:4, 1913.

²⁴ OTA, Eb:4, 1913.

Rippikoulunpidossa on pyritty joustamaan siten, että: *”Joskus on otettu sel-laisiakin, jotka eivät ole suoraan voineet lukea, jos ovat olleet vanhempia. Myös ulkomaille (Norjaan) on lähdetty kesken 4-viikkoisen rippikoulun. Hylkäämisten perusteluja ovat puuttuva tieto tai käsitys.”*²⁵ Niin opettajat kuin lapsetkin saavat tunnustusta Järventauksen kertomuksen ilmaisussa *”Ripiltä päässyt nuori-so on käyttäytynyt siivosti”*.²⁶ Siivo -ilmaus pyhäkoululaisten käytöksestä kuvaa, että Järventauksen mukaan nuhteettomasti käyttäytyttiin Enontekiöllä lapsesta saakka.

Ongelmiakin oli. Järventaus selvittää niin pitkistä matkoista kuin rajojen sulkemisesta aiheutunutta vaivaa ja samalla myös arvovaltakymsymystä. Taustalla on aukikirjaamaton opillinen erimielisyys. Ruotsin Kaaresuvannossa on laes-tadiolainen pappi, minkä piispa tietää kertomattakin. Hiippakunnassa oli erityisesti varoitettu lestadiolaisuudesta Ruotsin puolella. Arkkipiispa Ingman oli jopa uhannut lestadiolaisuuteen suopeasti suhtautuvia pappeja erottamisella.²⁷ Järventaus kuvaa tilannetta ja ottaa hänkin kantaa:

*”Näihin saakka Muonionjoen varrella asuvat ovat käyttäneet lapsensa Ruotsin puolella Kaaresuvannon seurakunnassa, koska se on paljon lähempänä kuin kirkko, mutta kun opetus mainitussa seurakunnassa on muuttunut ruotsinkieliseksi, ei allekirjoittanut ole enää tänä vuonna laskenut sinne ketään, vaikka useat vanhemmat vieläkin mieluummin panisivat lapsensa Kaaresuvantoon kuin Hettaan välittämättä opetuskielen muutoksesta. Tuo Kaaresuvannossa rippikoulunkäynti on yleensä vaikuttanut seurakuntaa hajottavasti, joten olisi välttämätöntä, että se kokonaan lopetettaisiin.”*²⁸

Kinkereillä käynnin arviointi on papille noloa kerrottavaa sikäli, että:

*”Kinkereillä käynti on aivan loppumassa vanhemman väen puolelta. Lapsia käy jossakin määrin. Ripille laskemattomia on 20 vuotta täyttäneiden joukossa 9 miestä vaan ei yhtään naista. Osa on jäänyt sellaisiksi huonon luvun tai ulkomaalle muuton vuoksi. Osa tulee niin myöhään kouluun, että ovat yli 20 vuotta vanhoja. Kinkereillä käyttäydytään vakavasti. Ylellisyydestä kinkerikestityksestä ei voi olla puhettakaan, sillä väestö on aivan köyhää. Papilla täytyy olla eväslaukku mukana. Kouluasioiden lopuksi seuraa arvio lukutaidosta: Lasten lukutaito on yleensä välttävä, aikuisten samoin.”*²⁹

²⁵ OTA, Eb:4, 1913.

²⁶ OTA, Eb:4, 1913.

²⁷ Oinas 2008, 111.

²⁸ OTA, Eb:4, 1913.

²⁹ OTA, Eb:4, 1913.

Kirkolliset asiat

Järventauksen *Kertomuksesta piispantarkastusta varten* löytyy neljäntäkymmentä alaotsikoitua kohtaa, joihin kirjoittaja joutuu kertomaan näkemyksensä. Kertomuksen perusteella kirkon valvonta kattaa ihmiselämän koko kirjon. Mustekynän jäljestä alkaa näkyä, että kirjoittaja välillä turhautuu: käsi väsyä ja mustepulloakin on täydennettävä. Kirkonmenoista Järventaus kertoo tilastojen pohjalta. Hän laskee kävijämäärät, kuten oppilasmäärätkin keskiarvoilla puolikkaan prosentoin tarkkuudella. Hän selostaa myös, mistä kylistä on käyty ahkerammin, mistä harvemmin kirkossa. Järventaus perustelee poissaoloja pitkien matkojen vaihoilla. Tästä näkökulmasta hänen mielestään kävijämäärät ovat väkilukuun nähden hyvällä kannalla. Kirkkorauhaa ei ole saanut rikkoa, eikä sitä tavallisesti rikottukaan. Järventauksen tunnontarkkuudesta kertoo, että hän tuo raporttiinsa yhden kirkonmenojen alusta myöhästyneen miehen, joka oli pyrkinyt lehterille, vaikka se oli ollut lukittu. Hänet oli päästetty moittimatta, eikä häntä ollut rangaistu, vaikka kirkkolain mukaan niin olisi pitänyt tehdä.

Lasten kastamisasiassa *hätäkaste* oli tuottanut huolta: *”Hätäkaste on aivan yleinen, tekisi mieli sanoa, että liiankin yleinen. Esim. kirkonkylässä saatetaan terve lapsi laittaa hätäkasteeseen, vaikka pappi on kotona.”*³⁰ Järventaus tarvitsee piispan neuvoa. Jos syrjäkylissä maallikko ottaa asiakseen kastaa lapsen hätäkasteella, vaikka hätää ei olisikaan, Järventaus yrittää selittää matkavaikeuksilla. Lapsi voitiin kastaa virallisesti myöhemmin. Mutta on mahdollista, että kirkonkylän laestadiolaiset eivät luottaneet kirkonmieheen, kuten omiin maallikkoihinsa.³¹ Kulttuurieroilla Järventaus ei hätäkastetta selitä. Ylä-Lapin saamelaisilla oli paikoin edelleen tapana antaa lapselle omassa ympäristössä *Saivo*-kaste. Papin antamana saamenkielinen nimi ei olisi tuntunut oikealta ennen kuin lapsi oli kastettu omien toimesta.

Ongelmista huolimatta Järventaus kirjoittaa uskonasioista vakuuttavasti:

*”Uskonnollisissa asioissa ei ole ketään epäilijää. Ei myöskään kenenkään seurakuntalaisen ole havaittu ilmaisevan evankelisluterilaista oppiamme vastustavia mielipiteitä. Perheitä, jotka eivät kastata lapsiaan ei ole. Joku määrä laestadiolaisia löytyy kyllä, mutta heistä ei ole kirkolliselle toiminnalle eikä papin työlle ollut minkäänlaista häiriötä.”*³²

Moraalista on myös tehtävä tiliä. Viinan paheesta ja aikuisten siivosta käytöksestä Järventaus yrittää valita sanansa varoen. Suomessa ei ole vielä kieltolain aika.

³⁰ OTA, Eb:4, 1913.

³¹ Oinas 2008, 95.

³² OTA, Eb:4, 1913.

”Juhlapyhien vietto olisi todella kaunista jos ei viinaa viljeltäisi, sillä ... tanssia ja minkäänlaisia iltamia ei täällä koskaan ole. Kinkereillä ja katekeettojen tarkastuksissa on viinantuonnista oli yritetty puhua sekä rakkaudella että ankaruudella, mutta tulos on jäänyt huonoksi. Poliisit voisivat markkinoiden aikana hyvin paljon pitää silmällä raitoja, jotka tulevat Kiirunasta ja Alattiosta, mutta sitä hän he eivät juuri tee.”³³

Viinanmyyntikysymys liittyy myös kouluhistoriaan. Kauppiaitten tiedettiin käyttävän paikallisten humalatilaa hyväkseen. Teräväpäisimmätkin saattoivat menettää myytäväksi tuomiensa tavaroiden todellisesta arvosta merkittävän osan, mikäli olivat sortuneet kauppiaan viinatarjouksiin. Koulussa opetettu las-kutaito oli hyödyllinen riiston jarru.³⁴

Siveys-otsikon alla Järventaus avaa piispalle varovasti sitä, mitä uskonasioi-den kohdalle kirjoitettuna jätti kertomatta: *”Taikauskoa on paljon olemassa varsinkin lappalaisissa”³⁵*. On mielenkiintoista, että asian käsittely jätetään tähän. Heti perään Järventaus kiirehtii tähdentämään saamelaiden hyviä tapoja: *”Tavat ovat yleensä siveydellisesti puhtaita. Yöjuoksua ei tunneta ollenkaan siinä mielessä kuin muualla. Avioliitot varsinkin lappalaisten kesken aloitetaan yleensä siveellisellä tavalla... Ei myöskään ole yhtään kihlausta laillisesti purettu.”³⁶*

Kansantavat-otsikon alla Järventaus purkaa viimein arvosteluntarvettaan kuin ei olisikaan kirjoittamassa viralliseen asiakirjaan.

”Väestö on puhtautta ja siisteyttä harrastavaa. Samaa ei voi sanoa säästäväisyydestä Jos joku ansaitsee kruunun, siitä menee 2/3 osaa kahviin ja tupakkaan ja 1/3 ruokaan. Täytyy sanoa, että kansa on laiskaa ja velttoa. Nuoret miehet kävelevät mieluummin jouten kuin ryhtyvät työhön, josta eivät voi saada mieluistaan palkkaa. Voi myös sanoa, että rehellisyys ei ole niin yleistä kuin voisi toivoa. Yleisenä piirteenä väestön luonteessa tulee arkiasioissa vilpillisyys näkyviin. Valtapaheena oikein on vilpillisyys ja sanansa pitämättömyys. Sitä todistaa se seikka, että valtapaheena on takana paha puhuminen ja edessäpäin mielistelemine. Lasten kasvat- tus on yleensä huonoa. Ei voi sanoa, että lapsia erityisesti opetettaisiin totuuteen puheessa ja elämässä. Eikä myöskään ole vanhempain kun- nioitus sellaista kuin sen pitäisi olla. Sairaat hoidetaan kodeissa hyvin, mutta löytyy myös monta surullista esimerkkiä, että lapset eivät hoida iällisiä vanhempiaan. Syynä tähän on mahdollisesti sivistyksen ja valis-

³³ OTA, Eb:4, 1913.

³⁴ Järventaus 1917.

³⁵ OTA, Eb:4, 1913.

³⁶ OTA, Eb:4, 1913.

tuksen puute sekä todellisen kristillisyyden vähyys. Huonoksi täytyy tässä samoin kuin monessa muussakin kohden itsensä huomata.”³⁷

Huonoksi monessa muussakin kohdassa itsensä huomannut nuori kappalainen tunnusti viimein piispalle *toiseutensa*, erilaisesta kulttuurista tulleen ihmisen ulkopuolisuuden ja ymmärtämättömyyden. Hän ei ollut ymmärtänyt, että oma-varaistaloudessa vain suola, kahvi, tupakka ja öljylamppuihin traani piti ostaa rahalla. Palkkatyöhön sitoutuminen ei vielä 1910-luvulla voinut vapaata lapinmiestä houkuttaa. Mitäpä muuta palkkatyötä kuin yksi poliisin virka mahtoi olla tarjolla Järventauksen erämaaseurakunnassa? Työt olivat sidottuja vuodenkiertoon. Porolukua, saatuja saaliita tai onnistuneita apajia ei ollut varaa paljastaa yleiseen tietoon; käytettiin kiertoilmaisuja. Mitä takana pahaa puhumiseen tulee, yksinäisyydestä yhteen tultua ihmisillä on tapana vaihtaa kuulumisia. Järventaus saattoi olla loukkaantunut, kun oli kuullut kristillisyyttään kautta rantain epäiltävän, ettei papilla muka ollut *”enempää kristillisyyttä kuin nautasonnilla!”*.³⁸ Kirjoituksensa kielenkäytöllä Järventaus myönsi, ettei ollut runsaana kahtena vuotenaan onnistunut sitouttamaan itseään oloihin, joissa hänen tuli tulla toimeen. Tilanne oli molemminpuolinen. Vaikka pappi nautti luonnosta, hän ei ollut vielä päässyt hyväksytyksi asukkaiden maailmoihin. Tuttuuden tuomaan turvaan hänellä oli vielä matkaa.

Piispantarkastus opetuspuheineen

Järventaus oli kirjoittanut saadakseen tukea työssään ja sitä piispa luuli antavansa kohta kohdalta saarnassaan eli opetuspuheessaan. Koskimies oli kuitenkin valinnut tekstikseen Apostoli Paavaliilta harvinaisen armottoman opastuskirjeen. Valinnan perusteella piispa tuntui ymmärtäneen seurakunnan kaipaavan perusteellista läksytystä. Valitun jakeen teksti vilisee niin suomenkielisille kuin saamenkielisillekin kuulijoille vieraita sanoja. Apostoli Paavalin toinen kirje Timoteukselle (2 Tim: 3, 1–5) on erityisen ankarasisältöinen valinta, kun kuulijoina on kirkontäysi herkkiä erämaan asukkaita. Koskimies luki:

”Mutta sen sinun pitää tietämän, että viimeisinä päivinä vaaralliset ajat lähenevät. Sillä ne ihmiset tulevat, jotka itseänsä rakastavat, ahneet, haluttomat, kerskaajat, ylpiät, pilkkaajat, vanhemmilleen tottelemattomat, kiittämättömät, jumalattomat, sopimattomat, laittajat panettelijat, irtaalliset, kiukkuiset, kateet, pettäjät, tuimat, paisuneet, jotka enemmän

³⁷ OTA, Eb:4, 1913.

³⁸ Järventaus 1917, 14; Oinas 2008, 112.

hekumaa kuin Jumalata rakastavat, joilla on ns. jumalainen meno oleviansa, mutta sen voiman he heittävät pois. Karta siis sen kaltaisia.”

Puhe jatkui piispan selittäessä, mistä oli kysymys. Kristuksen rakkauden hylkäämisen seurauksena on paheita, joista vaarallisin on itserakkaus, josta seurauksena ovat muut ihmisen paheet. Järventaus oli muistanut piispan lempeänä miehenä omassa pappisvihkimyksessään.³⁹ Piispa puhui ahneudesta, kun Järventaus oli kirjoittanut köyhyydestä, hän puhui ylpeydestä ja kerskauksesta, kun Järventaus oli kirjoittanut haluttomuudesta palkkatyöhön. Piispa puhui kuin seurakuntalaiset hamuaisivat itselleen ennen muuta nautintoja, vaikka näillä oli täysi työ pitää itsensä ja lapsensa hengissä. Järventauksen monesti mainitsemaa siveää ja siivoa käytöstä piispa ei huomannut kiittää ensinkään. Piispa Koskimies myös varoitti vääristä profeetoista, kun Järventaus oli kertonut, ettei lestadiolaisista ollut pienintäkään häiriötä. *”Erittäinkin sovittaa Apostoli sanansa sellaisiin naisiin, jotka ovat alttiita kaikenlaisille niin sanotuille nurkkasaarnaajille tutkimatta ollenkaan sellaisten saarnaajien elämää ja opetuksen perustusta”.*⁴⁰ Keskinäisen rakkauden merkitystä yhteiselämälle korostanut opetuspuheen loppuosa päättyi nöyrytysvaatimukseen: *”Sana painaa alas Jumalalle syntiä tunnustamaan ... ja niin päästään oikeassa kristillisyydessä kulkemaan”.*⁴¹

Järventaus lie syyttänyt itseään. Jokaisella adjektiivilla oli viitattu hänen seurakuntalaisiinsa. Lisäksi Järventauksen koko kahden vuoden rippilapsikarraasta oli liian harva, vain kahdeksan, noudattanut kutsua tulla kuulusteltavaksi. Lapsiakin oli tuotu vain muutama. Niinpä opetuspuhetta seuranneessa kuulustelusta merkittiin pöytäkirjaan seuraava piispan lausuma:

*”Ettei tänne ole saavuttu osoittaa seurakunnan nurjuutta. Minä kovin sitä paheksun. Tähän seurakuntaan, jos mihinkä on syytä sovittaa apostolin ajatusta elämästä Kristuksen rakkaudesta. Ei täällä näy elävän uskon hedelmiä. Kun se nyt kirjataan pöytäkirjaan, ei se suinkaan ole kunniaksi seurakunnalle, vaan tulee se olemaan yhtenä häpeäpilkkuna kautta tulevien sukupolvien. Pastorin tulee kutsua poissaolevat rippilapset ilmoittamaan poissaolonsa syyt ja ilmoittaa jokaisesta aikansa Tuomiokapitulille, jotta tottelemattomain kanssa voidaan ryhtyä tarpeellisiin toimenpiteisiin.”*⁴²

Rangaistusvaatimus oli järeä uhkaus. Mitä olisivat tarpeelliset toimenpiteet, ellei tuomiokapituli saisikaan jokaiselta poissaoloselostusta? Eipä ihme, että kun tarkastus tämän jälkeen vielä jatkui kirkkoneuvoston kuulemisella, ei kenelläkään

³⁹ Järventaus 1918, 57; Oinas 2008, 97.

⁴⁰ OTA, Eb:4, 1913.

⁴¹ OTA, Eb:4, 1913.

⁴² OTA, Eb:4, 1913.

yleisöstä eikä kirkkoväärteistä ollut mitään kysyttävää tai moitittavaa mistään asiankohdasta, Järventaus oli hiljaa. Sitä tekstiä ei ole pöytäkirjaan tallennettu, mitä Järventaus omassa loppusaarnassaan sanoi. Pohjatekstiksi hän oli valinnut Mooseksen neuvot israelilaisille erämaavaelluksella (2 Moos: 15, 23–25), mikä pöytäkirjassa mainitaan. Henkilökohtaisesti Järventaus sai kiitokset. Loppulausunnossaan piispa oli tahtonut pöytäkirjaan merkittäväksi että:

”...kappalainen A. H. Järventaus on virkaansa hoitanut sillä tunnollisuudella ja ahkeruudella, että se on arvosteltu kiitoksen ansainneeksi. Toivotan, voimia ja mielen rohkeutta toimimaan tässä kaukaisessa seurakunnassansa yhteiseksi hyväksi. Minä toivon myös, että seurakunta antaa sille työlle täyden arvonsa. Suokoon Jumala, että seurakunta, sen kirkkoneuvosto ja pastori olisivat totisen kristillisyyden tuntemisessa ja Herran voimaa nauttimassa.”⁴³

Kolmepäiväinen tarkastustilaisuus päättyi 12.6. klo 14.30, 1913. Kesäkuisessa kirkkaudessa seurueen päivä jatkui ruokailulla pappilassa, mutta seurakuntalaiset palasivat kuka mitenkin pitkän taipaleen taa sanan alas painamina. Piispa oli kehottanut seurakuntaa kunnioittamaan pappinsa työtä. Minkälainen pappi Arvi Järventauksesta tulisi?

Arvi Järventauksen hengenelämää saarna oli koskettanut toisin kuin piispa oli tarkoittanut. Hänen seurakuntaansa oli ankarasti moitittu, mutta häntä, vastuuhenkilöä ja huonosti onnistunutta paimenta, oli kiitetty. Hän ei osannut ottaa sellaista kiitosta vastaan. Uhmahenkisyys, jota hän ei ollut ilmaissut piispalle, purkautui toista kautta. Isännäksi määrätty Järventaus oli poissa paikkakunnalta, kun Keisarin edustaja kenraalikuvernööri Seyn vieraili Enontekiöllä. Keisarin kuvakaan ei riippunut koulun seinällä, eikä vaadittuja Venäjän maantiedon kirjoja ollut tilattu oppilaille. Kirkonmiehenä Järventauksen oli kuitenkin jatkettava työtä omana yksinäisenä itsenään, piispan kehottamalla mielen rohkeudella, mutta oltava tästä edes myötätuntoisempi seurakuntalaisia kohtaan. Hän saarnasi ihmisen oikeudesta löytää oma totuutensa:

”Älä heitä pois uskallusta. Älä rupea taistelemaan uskonkappaleiden kanssa. Jos kerran olet ne heittänyt, anna niiden olla. Sillä sydämässäsi asuu kuitenkin voimakas totuuden löytämisen halu. Jumala on istuttanut poveesi tuon halun tinkimättömään tutkimiseen ja arvosteluun. Ole uskollinen itsellesi juuri tuota halua seuratesasi. Se on kulkemista korven läpi, jonka nimi on Yksinäisyys.”⁴⁴

⁴³ OTA, Eb:4, 1913.

⁴⁴ Järventaus 1926, 13; Oinas 2008, 98.

Saarnoihin ei kaikki sanottava mahtunut. Kesällä 1913 Järventauksen pappilassa lomaili vanha ystävä, runoilija Juhani Siljo. Hän kannusti kaunokirjallisuuteen. Samana vuonna vähemmänkin Lappia tuntenut Arvi Pohjanpää oli aikonut julkaista esikoisen, *Tunturista*. Koulutoveri Eino Railo oli perustanut kustantamon. Järventaus alkoi kirjoittaa kaunokirjallisiin teksteihin sitä, mikä ei olisi onnistunut vuoropuhelussa piispan kanssa, mitä ei liioin saanut sanotuksi saarnastuolistalla. Novelleja, runoja, tilannekuvia syntyi jopa asiakirjapapereiden kääntöpuolelle. Järventauksen käsitys saamelaisista syveni. Järventaus kuvasi heidän hyviä ominaisuuksiaan novelleissa ja romaaneissa muun muassa hiljaisella äänellä puhuvina, moniosajina, auttavaisina, leikkiä ymmärtävinä, näppäräjärkinä, ei riitaisina eikä tappelijoina. Nämä laatusanat eivät olleet näkyneet vielä hänen virallisessa kertomuksessaan.

Aiheen uskomuskulttuurien kohtaamisesta Järventaus (1916) sisällytti heti ensimmäiseen romaaniinsa, joka oli vuoden 1913 aikoihin syntyneistä novelleista koottu historiallisiin pöytäkirjoihin nojautuva *Risti ja noitarumpu*. Siinä Järventaus kuvaa kirkon oppia vastaan puolustautuvaa Paulus-noitaa. Seuraavassa romaanissa *Synnin mitta* Järventaus (1917) antaa yhteisönsä suojelemalle porovarkausista vangitulle Aslak Rostolle heroisen muodon kaikkein uhmaisen miehen ominaisuuksineen. Niin Paulus-Jouni kuin Aslak Rosto olivat oman kulttuurinsa edustajia. Järventaus ihannoit myös ylhäällä tunturissa asuvia, kiivaita, mutta herkkiä ja kaunosieluisia ”niiesläisiä”. Nämä olivat *tunturien aatelia*.⁴⁵ Järventauksen 27 teoksesta yhdessätoista kuvataan saamelaisia osapuolina vuoropuheluissa tai tapahtumissa. Jopa piispantarkastuksen Järventaus tohtii heittää pääläelleen, tosin vasta vuonna 1920 teoksessa *Satu-Ruijanmaa*.⁴⁶

Järventaus myös innostui saamenkielen opiskelusta niin, että vuonna 1915 hän suoritti ”*lapinkielen tutkinnon*” Oulussa Frans Äimä -nimiselle oppineelle. Hänellä oli ollut jo Lappiin tullessaan mukanaan saamenkielisiä kirjoja *Lappisk elementarlaerobog af Sigv. Nielsen*, vuodelta 1882, *Salbmagirje* vuodelta 1897 ja *Darrogiel ja Samegiel Katekismus* vuodelta 1900. Tutkinnon jälkeen Järventaus kykeni toimittamaan kirkolliset palvelukset myös saameksi.⁴⁷ Ensimmäistä saamenkielistä saarnaa oli tultu kuulemaan matkojen takaa. Tunteamaton suomalainen sanomalehtimies on kuvannut matkaansa ja vaikutelmiaan liikuttavasti. Vaikka ei hän eikä suomalaistunut seurakuntalainen ymmärtänytkään, Lapin vanhus ymmärsi. ”*Immarsitko saarnaa? Lapin mies kysyi toimittajalta. Saatuaan kieltävän vastauksen tuumi ukko: Immarsipa Jumala. Jumala immarsi.*”⁴⁸

Saamen kielen käyttöä on pidettävä merkittävimpänä tekijänä Järventauksen matkalla seurakuntalaisten yhteisyyteen ja luottamukseen. Arvostus alkoi

⁴⁵ Järventaus 1924, 9–12.

⁴⁶ Oinas 2008, 234.

⁴⁷ Oinas 2008, 97.

⁴⁸ Oinas 2008, 108.

heijastua katekeettakouluissa, mutta kansakoulussa pysyi sen vanha henki. Kyllä papista oli tullut *pappa*, hyvä pappi. Järventaus alkoi vahvistua myös suvaitsevaisemman maailmanrauhasta huolta kantavana kristinuskon saarnaajana. Se näkyy novelleissa: *”Lutherus puhuu tuomiosta ja kadotuksesta, mutta meidän pappi saarnaa autuudesta. Onhan nyt tuomiosunnuntai.”*⁴⁹ Se näkyy saarnoisissa: *”Ajattelepas, että jokaisesta kodista, jossa on runsaasti maallista hyvää, autettaisiin kärsivää lähimmäistä. Tämä maailma saisi toisen muodon; täällä olisi taivaan valtakunta.”*⁵⁰

Saavuttamansa ymmärryksen hän vei mukanaan seuraavaan seurakuntaansa Sodankylään ja sieltä lähdettyään Tuusulaan ja Unkariin. Viranhaltijana ongelma oli, ettei saamen kieli ollut julkisesti oikeutettua. Pohjoismaissa kirkot pitivät pitkään Järventauksen vuonna 1923 tapahtuneen Lapista poismuuton jälkeenkin saamenkieltä yhteisölle vahingollisena. Sodankylässä Arvi Järventaus joutui kirkkoherran viran ohella toimimaan myös Lapin lääninrovastina 1919–1923. Siinä tehtävässä hänen raporttinsa koskettivat kaikkien Lapin pappien alaisia sivistystoimia, muun muassa edellä mainittua kuurojen ja vammaisten kouluttamista erityislaitoksissa. Sodankylän seurakunnan kirkkoherrana hän tutustui mieluusti metsämaiden erämaakyliin, joissa edelleen puhuttiin saamea äidinkielenä, kuten Vuotson Purnumukassa tai joissakin perheissä toisena kielenä, kuten Korvasessa ja Riestossa sekä Unarin Luusuassa. Kieli oli kuitenkin jo vaihtumassa, koska koulu ja kirkko sitä edellyttivät.⁵¹ Asian kiteytti opettaja Aukusti Kela kaikkeen opetukseen soveltaen seuraavasti: *”Omatoimisuus ei onnistunut alaluokilla. Tuli käyttää pakkoa. Jälki-istunnot ja laiskanläksyt auttoivat.”*⁵² *”Koulu vaatikoon ankarinta kuuliaisuutta ilman vastaansanomista”* oli varteenotettavaksi tarkoitettu yleisohje.⁵³

Otteita kaunokirjallisista teksteistä

Elämäkertatutkimukseen⁵⁴ poimituissa kaunokirjallisissa katkelmissa Järventaus arvostelee opetusmenetelmiä, joita käytettiin kinkereillä, mutta vastaavat opetusmenetelmät eivät olleet harvinaisia muussakaan koulutuksessa. Nöyryyttämisellä tarkoitetaan tässä ihmisen persoonallisuuteen kajoamista pyrkimällä mitätöimään hänen ihmisarvonsa yhteisön silmissä. Koulutarkastuskertomuksessa tapahtumapaikka voisi olla mikä tahansa seurakunta 1910-luvun Lapissa,

⁴⁹ Järventaus 1924, 16.

⁵⁰ Järventaus 1926, 67.

⁵¹ Fellman 1906, 407; Oinas 2008, 205.

⁵² Ylitalo 1957, 45.

⁵³ Halila 1946, 288.

⁵⁴ Oinas 2008.

missä Järventauksen aikaan monet olivat tulleet rippikouluun iäkkäinä. Ihmiset saattoivat puutteellisen lukutaitonsa vuoksi joutua käymään rippikoulun useaan kertaan avustusyryyksistä huolimatta. *Kinkereillä* on tarina vanhasta poromiehestä Pietistä ja hänen kunniastaan: *”Kunnia meni ja häpeät sai päälleen ihmisen vielä vanhanakin, ellei lukea taitanut. Vaikka olisi tuntenut tuhannen poron poromerkit, ei auttanut, jos ei pukstaavi ollut tuttu.”*⁵⁵

Nöyryyttäminen vallankäytön keinona toimi vääryystekona vastoin yhteisön oikeustajua. Siksi pelastuminen viekkaukella, jopa lahjonnalla, on kirjoittajan kuvaamana hyväksyttävää. Kasvoja menettämättä oli molempien osapuolten niin kuulustelijan kuin kuulusteltavankin selvittävä seuraavassa tilanteessa:

”Pyöritellen lakkia kourassaan taapersi Pieti pöydän ääreeseen. Hän katsoi rovastiin kuin armoa anoen. Jos se ei olisi ollut niin vähäkuuloinen, olisi sille saattanut suhauttaa, että, saat poronpaistin, jos päästät – Kunnia poroa vastaan! Mutta rovastille tuli Pietin onneksi muuta asiaa ja kuulustelua jatkoikin katekeetta. ... Katekeetalta oli kadonnut ajokasporo. Hän oli jo pelännyt sen kohtaloa kuultuaan sen joutuneen läntisen paliskunnan alueelle, kas kun Pieti oli läntisiä. Sieltä ei itäpuolen poro monasti palannut.

Onko sillä naamasarvet? kysyi Pieti. (Eli onko sen sarvikruunussa suuri luu suoraan eteenpäin.)

On.

Haluatko että tuon sen tänne? kysyi Pieti.

Hyvä olisi...

Ensi viikon torstaina sen saat, lupasi Pieti.

Katekeetta riemuitsi. Kaksi kärpystä yhdellä iskulla. Pietin kunnia ja hänen vanha ajokkaansa. Molemmat olivat nyt turvassa. Rovasti palaa ja tiedustelee koulumestarilta, miten oli lukutaidon laita. Katekeetta on totinen kuin seinä. Hän ei vilkaisekaan Pietiin. Katsoo vain rovastia silmään. No sehän oli hyvä. Tuota ... turhaanhan ne sitten hokevat, ettei Pieti lukea osaa.

*Vanha Pieti oli ruhtinaallisella päällä. Hän oli palauttanut ajokkaan ja antanut koivikaskinttaatkin. Sillä olihan hän nyt lukumiesten kirjoissa eikä se ollut vähäinen asia.”*⁵⁶

⁵⁵ Järventaus 1924, 72.

⁵⁶ Järventaus 1924, 73.

Romaaneissa Järventaus sijoitti aiheet lasten omaan ympäristöön. *Satu-Ruijan maan* kyykkyhyppyä kirkon ympäri pomppanut piispa hyväksyi seuraavankin sananvaihdon kinkerikuulusteluksi ja nauroi makeasti päälle.

"Missä asui Jaakob poikinensa?

Lappeassa.

Minne hän lähetti heidät jauhonnountiin?

Jyykeään.

Millä Jaakobin pojat lähtivät matkaan?

*Poroilla.*⁵⁷

Vasta-ainetta suomalaisen sivistyksen vaikutukselle, jota itsekin oli levittämässä, Järventaus näki musiikissa. Saamelaiset puhuivat pehmeällä sointuvalla äänellä, mikä miellytti musikaalista Järventausta. Hän oli kiinnostunut sointuvan saamenkielen lisäksi joiuista. *"Joiku on saamelaisen syvintä itseilmaisua. Se tulee sydämestä, jonne ei ketä tahansa pidä päästää näkemään."* Seuraavassa tarinassa pappi, joiun pyytäjä, ei ymmärtänyt joiun olemusta. Novellissa Luviisa, nuori saamelaistytönen kinkereillä Lokan kylässä, ei käsittänyt, miten vilpittömältä vaikuttanut pappi voi vilpillisesti vaatia joikaamaan kinkereillä. *"Eikö pappi, vaikka oli lapintakkiin laittautunut, ymmärtänyt, mitä joiku on? Ei oikea ihminen pyynnöstä joikaa."*⁵⁸

Luviisaa oli tarinan mukaan kotona evästetty, ettei lantalaisia tarvinnut kunnioittaa. Mutta tämä pappi? Luviisa oli jo ehtinyt ihmetellä, mitä pahaa kotiväki oli hänessä halveksinut. Papin käytös palautti tytön moisista harhaluuloista. Pappi oli tosin saapunut hevosen asemesta porolla. Hän oli laulanut virttä saameksi, mitä tyttö ei koskaan aiemmin ollut kuullut. Ankarien kysymysten asemesta hän oli kysynyt Korvasen tytöltä lehmien nimiä ja tämä oli hämmentynyt, ettei ollut osannut yhtäkään. Luviisa olisi osannut joka ainoan poron. Mutta pappi olikin oman virtensä jälkeen pyytänyt: *"Laulapas nyt, Luviisa, sinä nyt vuorostasi...Pikku Luviisa oli aivan huumaantunut. Hänellä oli tavattoman kuuma. Hän perääntyi pari askelta ja sanoi sitten äkkiä, miltei raivokkaasti: Antaisit vähän rippiviinaa, niin kyllä minä..."*⁵⁹ Pikku Luviisan järkytys ja kiukku, paha mieli ja pettymys muuttivat saamelaiselta vaikuttavan papin pahaksi etelän mieheksi. Se oli papille opetus. Lapsi oli johtanut hänet joikumusiikin juurille. Novellin kirjoittaneelle Järventaus-papille oli valjennut, että joiunpyynnössä kyse on ihmisarvon louk-

⁵⁷ Järventaus 1920, 93.

⁵⁸ Järventaus 1921, 1990, 58–72.

⁵⁹ Järventaus 1921, 70.

kaamisesta. Omanarvontuntoinen Luviisa ei ollut suostunut loukattavaksi. Hän oli itkenyt lohduuttomasti, kääntynyt ja lähtenyt huoneesta. Kotimatalla hän oli joikannut papista pilkkajoiun. *Lannan paksu pappi, silmälasit päässä, lapintyttärin joikukaverus on.*⁶⁰

Vuonna 1922 Suomen Yleisradiossa luettiin Sodankylän kirkkoherra Arvi Järventauksen novelli *Nahkahousut*. Suomea koetteli ankara nälkävuosi ja kulikutautiepidemioita. Lapsia menehtyi kaikkialla maassa tai joutui lastenkoteihin, niin Lapissakin. Kuulijoiden myötätunto oli väistämättä kärsivien puolella. Hyvää tarkoittavan lastenkodin koulussa yksittäistä nöyryytystä pahempaa tapahtui, jos lapselta riisuttiin kaikki: oma kieli, vaatteet ja muistot. Näin tapahtui saamelaiselle lastenkotilapselle, kun ymmärtämätön koulunjohtaja ajoi tahtonsa läpi. Siinä, missä *Luviisa* kuvaa suomalaisen papin saamelaislapsen silmissä oudoksuttavaa samaistumisyritystä saamelaisiin, *Nahkahousut* kuvaa orpokodin saamelaislasten suomalaistamiskasvatusta: käytännön alistamisen piilo-ope-
tussuunnitelmaa.⁶¹

Nahkahousut lie totista totta. Tarina rakentuu häpeän, periksi antamattomuuden ja tahdottoman luovuttamisen tunteille. Pikku-Aslakin kotiolut olivat olleet onnelliset.

*”... niin somasti kahisi käsissä parkittu, ruskeapintainen poronnahka, Nahkahousut oli ripustettu naulaan aamulla jalkaan pantaviksi ja Pikku-Aslak oli katsellut niiden tulenvalossa välkkyviä punaisia suimuksia, katsellut siihen asti, kunnes oli nukahtanut. Pikku-Aslak oli tuntenut itsensä onnelliseksi, niin tavattoman onnelliseksi.”*⁶²

Äiti oli menehtynyt, isä joutunut töihinsä tunturiin porojen perään ja joutunut jättämään pojan orpokotiin:

*”Pikku-Aslak itkeä nyreksi. Se ei ollut kovaäänistä, vaan tuollaista hiljaista tuhruista itkuja. Hän katseli jalkojaan eikä voinut niitä omakseen tuntea. Lastenkodin riuku (etelästä tullut nainen) oli vetänyt niihin harmajat lannanhousut. Ne olivat niin mahdottoman leveät, että niihin melkein hukkuu. Hänen pieni sydämensä oli miltei pakahtua. Hän ei voinut käsittää, miksi häntä näin häväistiin. Koko päivän hän oli istunut portaila. Häntä he eivät saisi sisään ennen kuin riuku oli tuonut hänen nahkahousunsa takaisin. Im puvsak!”*⁶³

⁶⁰ Järventaus 1921/1990, 58–72.

⁶¹ Järventaus 1921, 1990, 7–11; vrt. Lehtola 1984.

⁶² Järventaus 1921, 1990, 8.

⁶³ Järventaus 1921, 1990, 11.

*"Se tuli kuin painon alta, epäselvien nyhkytysten katkomana, niin että johtajatarta jo sääliitti. Ei Aslak saa nahkahousuja. Katsopas, kaikki muutkin pojat käyvät vaatehousuissa. Käykööt, baergalak! Pikku-Aslakin olisi tehnyt mieli kirotta, mutta hän ei uskaltanut... Semmoinen ilkeä riuku... ja aedne oli ollut niin hyvä ... Pari poikaa juoksi tien yli. Ne olivat lappalaispoikia niin kuin hänkin, mutta lannan malliin puettuja. Pikku-Aslak tunsivat syvää halveksumista heitä kohtaan. Mokomatkin livikät. Niin olivat kuin kesäporot tunturilla ja lappia puhuivat. Bergalak, karjaisi Aslak äkkiä ja polkaisi pientä jalkaansa. Älä kiroile tai minä sanon riu'ulle. Sano sano sano, baergalak! Minä sanon baergalak, vaikka riuku olisi."*⁶⁴

Poika ei suostu sisälle syömään. Hän istuu portaalla ja uneksii kotioiloistaan, kestävasastaan, jolle ei ollut tarvinnut kuin lyödä kahta puupalasta vastakkain niin jo tuli kohti, turpa ojona. Aslak suunnittelee aikaa, jolloin hän taas pukisi päälle omat vaatteensa. Poika ajattelee karata: *"Riuku ei osaisi astella pounumättäitä niin kuin hän, jota isä oli opettanut jänkää kulkemaan. Ei saanut astua muille kuin pyöreille jussinpäämättäille ja niihinkin ihan keskelle. Sitä ei riuku arvaisi tehdä ja uppoaisi. Eikä Aslak auttaisi, vaikka kuinka pyyteleisi. Sinne saisi painua suohon paha riuku..."*⁶⁵

*"Sisällä koulusalissa rupesi harmoni soimaan. Pikku-Aslak kuuli sen äänen toista kertaa elämässään. Se vaikutti häneen niin kumman oudosti – aivan kuin vihellys jäniksenpoikaan. Se vaikutti merkillisen lamauttavasti. Niillä tuolla sisällä on valta, jonka edessä täytyi taipua. Harmonin ääni riisui kaikki kostonajatukset herättäen pienessä pojassa samanlaisen turvattomuuden tunteen kuin metsän humina eksyneessä ... Aslak tunsivat itsensä voitetuksi. Sen vaikutti harmonin ääni. Täytyi kuunnella vain, mielessä kaikki kotoiset kuvat... Kun johtajatar hetken päästä tuli kutsumaan Aslakina sisään, nousi tämä tahdottomana, avuttomin katseen, molemmin käsin kannattaen housujaan – ja seurasi alla päin johtajatarta sisään."*⁶⁶

Kaikissa yllälainatuissa Järventauksen teksteissä on mikrohistorioitsijan tapaan tarkastelijan näkökulmaa. Tarinoissa se, mitä ei kerrota ensinkään – aukot, anomaliat antavat johtolankoja lukijan pääteltäväksi. Kertoja haluaa auttaa lukijaa havahtumaan, kysymään itseltään, oliko oikein toimia näin. Lukija voi myös pohdita, millä kertoja itse oikeutti kirjoittamisensa; miksi hän kirjoitti siten kuin kirjoitti.

⁶⁴ Järventaus 1921, 1990, 11.

⁶⁵ Järventaus 1921, 1990, 13.

⁶⁶ Järventaus 1921, 1990, 14–15.

Sivistämistä, vallankäyttöä, kulttuurien kohtaamisen menetelmää

Järventauksen virallinen kertomus seurakunnasta Enontekiöllä vuonna 1913 ja piispantarkastuksen pöytäkirja voidaan asettaa universaaliin pääväestön ja vähemmistön erilaisten kulttuurien kohtaamisen tapaan omassa ajassaan. Elettiin imperiumien ja kansallisvaltioiden välisten konfliktien aikaa, mikä johti pian seuraavana vuonna maailmansotaan. Suomi haki paikkaansa varustautuen hajoavan Venäjän imperiumin jälkeiseen aikaan. Suomalaisen yhteiskunnan kehittämisen painopiste oli pyrkimyksessä päästä eroon vieraan vallan hallinnosta. Oman maan pohjoista saamelaista kansaa kohdeltiin kirkon ja valtion hallitsemassa opetustoimessa samoin kuin suomalaisia. Pyrittiin yhtenäiseen kulttuuriin käymättä pyrkimyksestä minkäänlaista keskustelua kulttuurien välillä. Yhteiselämää koossapitävien tai niitä särkevien sidosten näkökulmaa ei tunnettu eikä osattu kaivata.⁶⁷ Oman kielen yhteisöä koossapitävää voimaa ei 1910-luvulla tunnustettu saamelaisten oikeudeksi, vaikka samaan aikaan käytiin taistelua suomen kielen asemasta opetuskielenä ruotsin rinnalla ja ennen muuta venäjän kielen sijaan. Suomen kielen lukutaito alkoi olla kaikkien saavutettavissa, mutta saamelaisten olemassaolo pyyhkiytyi kirkonkirjojen lisäksi käytännön sivistystyöstä.

Tutkinnan lähteenä olleessa tapahtumasarjassa piispantarkastuspöytäkirjassa ilmenevä virallinen vallankäyttö oli oppilaiden pakottamista tavoitteena olleeseen lutherilais-kristilliseen arvomaailmaan ja elämäntapaan. Se oli rangaistuksin ja palkitsemisin hallinnointia. Piispan antamana rangaistuksena oli häpeän langettaminen jopa seuraavien sukupolvien päälle. Palkitseminen oli niin välillistä, että se osui suomalaiseen pappiin, joka ei mielestään ollut kiitosta ansainnut. Pappi oli odottanut avukseen neuvottelevampaa kulttuuria, mutta ei itsekään ollut osannut neuvotella. Kun hän tunsu epäonnistuneensa, hän siirsi neuvottelut kirjallisuuteen kuvaamiinsa tapahtumiin. Seurakuntalaistensa tuomitsemisen asemesta, hän novelleissaan pohti eri näkökohdista suomalaisen toiminnan ymmärtämättömyyttä vastarinnan tuottajana. Edellä kuvatuissa esimerkeissä hän jätti saamelaiselle oppijalle neljä menettelytapaa kohdata väärin. Romaanin *Risti ja noitarumpu* Paulus-Jouni säilyttää omanarvontuntonsa sorrettunakin.⁶⁸ Novellin *Kinkereillä* vanha Pieti näppärästi sovittaa osapuolten etuja yhteen ja selviytyy. Novellissa *Luviisa* nuori tyttö Luviisa ei alistu eikä totele. Novellissa *Nahkahousut* Pikku-Aslak taipuu pakon alla.

Tutkinnan kohteena ollut otos tapahtumista 1910-luvun Enontekiöllä vahvistaa historiassa toistuvia väitteitä enemmistön vallankäytöstä saamelaisten

⁶⁷ Ks. Heinonen 1996; Thèvenot 2004.

⁶⁸ Järventaus 1916.

identiteettiä alistaen. Kirkko ei ymmärtänyt, miten ihmiset elivät. Todennäköisesti ei myöskään kansa ymmärtänyt, mitä kirkon oppi ja opetus heille tarjosi. Siksi piispan vaatimukset kansalle ja papille olivat kohtuuttomia. Pappi oppi ymmärtämään, mutta ei voinut piispaa opettaa. Hän selitti kuin anteeksi pyydellen, mikä olisi ollut eriarvoisuuden hinta, mikäli opetusta ei olisi annettu katekeettakouluissa. Saamelaisten erityiskohtelua hänkään ei vaatinut, mutta opetteli kuitenkin käyttämään heidän kieltään ja pyrki oman olemuksensa avulla tulemaan hyväksytyksi lähimmäiseksi.

Pappien kasvatustieteellisen koulutuksen puute oli puhuttanut vuosikymmeniä. Toiset olivat soveliaampia kuin toiset. Mikään ei estä ajattelemasta, että niin pappien, katekeettojen kuin opettajien joukossa oli niitä, jotka tavoittelivat lämminsydämisellä ohjauksella kasvattavaa ja jalostavaa (termi Cygnaeuksen) vaikutusta oppilaiden elämään.⁶⁹ Ongelma oli siinä, ettei saamelaisten yhteisistä tavoitteista ollut dokumentoitua tietoa olemassa, eikä niistä näin ollen voitu sopia millään tasolla eikä hallinnonalalla.

Kulttuurien kohtaamisen avain on osapuolten keskinäiseen arvostukseen ja vuorovaikutukseen pyrkiminen.⁷⁰ Osapuolia kehoitetaan kysymään, eheyttääkö vai rikkooko valittu toimintatapa yhteisöjen turvallisuutta rakentavaa identiteettiä. Kun toiminta haastaa identiteettejä, *kuulumisen syviä virtoja*, se ei ole helppoa pienissäkin asioissa.⁷¹ Kokonaisen kansan identiteetin horjuttamisen käänttöpuolella löytyy myönteistäkin. Luku- ja kirjoitustaito, laskeminen ja moraalialia säilyttävät tavat varhaislapsuudessa tasa-arvoisesti kaikille opetettuna, ovat tutkitun aikakauden opetuksen parasta antia. Ne olivat arvopääomaa niin saamelaisille kuin suomalaisille, kun oppivelvollisuuslaki viimein saatettiin voimaan vuonna 1921.

Traditiolla on pitkä kaiku. Ankara kuuliaisuuden perinne jatkui. Opettajan ammattitutkinnon suorittaneet kuntien opettajat jatkoivat saamenkielen kuolettamista. Kouluissa eivät kaikki sallineet oman kielen käyttöä edes välitunneilla. Viimeinen saamenkielentaitoinen katekeetta joutui luopumaan opetustyöstä, koska ei ollut saanut seminaarikoulutusta.

Asenne saamelaisiin ei muuttunut vuosikymmeniin, vaikka Suomi on kauan pitänyt itseään oikeusvaltiona. Oikeusvaltio on toistaiseksi ollut jatkuva prosessi.⁷² Lukuisten vuosien saatossa saamelaisten asioita pohtineiden toimikuntien työstä ei näyttänyt jääneen vaikutuksia saamelaisten elämään. Saamelaiskomitea (10.6.1971–31.3.1973) poikkesi aiemmista, koska sen työ perustui vuorovaikutukseen, sen enemmistönä ovat olleet saamelaiset jäsenet ja koska se on valmistellut ensimmäisenä Pohjoismaissa lakiehdotuksen saamelaisten omasta

⁶⁹ Vrt. Lehtola 1984.

⁷⁰ Thevenot 2011.

⁷¹ Vrt. Pentikäinen 2013.

⁷² Vrt. Hallberg 2004, 2013.

parlamentista. Valmistelutyö oli annetusta lyhyestä ajasta huolimatta ollut laajapohjainen ja sitonut mukaan niin saamelaisien kuin suomalaistenkin asian tuntijoiden työpanoksen. Se on tehty jakaantuneena talous-, sosiaali-, sivistys-, oikeus- ja hallintojaostoon. Komiteamietintö 1973:46 oli jätetty hallitukselle yksimielisenä ja vastaanotettu kuin käännekohta ikään. Ilmeisesti peläten toteutuksen viivästymistä, komitea oli poikkeuksellisesti jo ennen mietinnön jättämistä suorittanut koeäänestyksen parlamentin valinnaksi vaaleilla. Valittujen nimet, jotka tulivat muodostamaan Suomen ensimmäisen virallisen saamelaisparlamentin, oli mainittu komiteamietinnön liitteessä.⁷³ Ensimmäinen saamelaisparlamentti aloitti toimintansa vuonna 1975. Osoituksena yhteistyössä tehtyjen esitysten voimasta lähes kaikki komitean jättämät ehdotukset ovat neljänkymmenen vuoden aikana toteutuneet ja vieläpä valtion rahoittamina. Eniten edistystä on tapahtunut kielen, kulttuurin ja opetuksen alalla. Saamelaisien maa-oikeuskysymys on vielä ratkaisematta ja *kivenä kengässä*.

Suomessa on kuin onkin osattu suorittaa korjausliikkeitä saamelaiskulttuurin häviämisen ehkäisemiseksi. Osaamista on auttanut kaikkien osapuolten herännyt halu orientoitua uudelleen. Kun saamelaisparlamentti asetettiin aseuksen pohjalta, sen seuraaja saamelaiskäräjät perustettiin lailla vuonna 1995. Saamelaiset itse ovat tänään mukana prosessissa oman kulttuurinsa kehittäjinä. Aikaa tämän artikkelin kuvaamista tapahtumista on kulunut jo enemmän kuin ihmisikä. Oikeusvaltio on eittämättä prosessi, mutta hitaudessaan lähes käsittämätön.

Arkistolähteet

Oulun Maakunta-arkisto (OMA)

Arvi Järventauksen Kertomus. J.R. Koskimiehen suorittaman piispantarkastuksen pöytäkirja 12.6.1913. Oulu.

Oulun Tuomiokapitulin Arkisto (OTA)

Eb:4. H.A. Oulun (Kuopion) Tuomiokapitulin arkisto. Järventauksen kertomus piispantarkastusta varten. 1913.

Eb:4. Oulun (Kuopion) Tuomiokapitulin arkisto. Saapuneet kirjeet 1530.

Kirjallisuus

Arnett, J. J. 2006. The Psychology of Emerging Adulthood: What is known and what remains to be known. Teoksessa J. Jensen Arnett and J. L. Tanner (toim.) *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington: American Psychological Association, 303–330.

Halila, A. 1949. Koululaitoksen historia I. Helsinki: WSOY.

Hallberg, P. 2004. *Prospects of the Rule of Law*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

⁷³ Komiteamietintö 1973:46.

- Heinonen, R. E. 2006. *Hiljaiset vedet, vastuun virrat. Kirjoituksia aikamme arvovalinnoista*. Joensuu, Sanomalehti Karjalainen.
- Järventaus, A. 1916. *Risti ja Noitarumpu*. (Romaani) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1917. *Synnin mitta*. (Romaani) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1918. *Kirkonlämmittäjä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1920. *Satu-Ruijanmaa*. (Romaani) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1921. *Tunturikertomuksia*. (Novelleja) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1990. *Tunturikertomuksia*. (Novelleja) Helsinki: WSOY.
- Järventaus, A. 1924. *Tunturien tuolta puolen*. (Novelleja) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja.
- Järventaus, A. 1926. *Erämaan matkaajille*. (Saarnoja) Porvoo: WSOY.
- Järventaus, A. 1928. *Tie Selvä I*. (Romaani). Helsinki: WSOY.
- Klinge, M. 1999. *Suomen sinivalikoiset värit. Kansallisten symbolien ja muidenkin vaiheista ja merkityksestä*. Helsinki: Otava.
- Kortelainen, Y. 1995. *Entistä Enontekiötä*. Helsinki: WSOY.
- Lehtola, L. 1984. *Viimeinen katekeetta. Opettajana Inarin erämaissa*. Helsinki: WSOY.
- Lehtola, V.-P. 1997. *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920–1930-lukujen kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 665.
- Oinas, O. 2008. *Kauniit asiat ja ihmisten ilot eivät voi olla Jumalalle vieraita. Kirjailija, pappi Järventaus ja Lappi*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 155. Rovaniemi.
- Oinas, O. & Määttä, K. 2011. Emerging Adulthood in the Historical Life Story Study of Finnish Writer Arvi Järventaus in Lapland. *Review of European Studies*, Vol 3, No 1, 35–42.
- Pentikäinen, M. 2013. *Identiteetti on väkevä voima*. Helsingin Sanomat. 14.4. A4.
- Ranta-Rönnlund, Sara. 1975. *Armon penikoita*. Helsinki: Tammi.
- Saamelaiskomitean mietintö 1973*: 46. Helsinki: Valtioneuvosto
- Thèvenot, L. 2011. *Oikeutettavuuden rajat. Yhteiselämää koossa pitävät sidokset ja niiden väärinkäyttö*. Käännös: Eranti, Veikko. Westermarck-seuran julkaisu. Sosiologia 48, 1, 7–21.
- Ylitalo, A. 1957. *Sompio koulutiellä: Sodankylän opettajayhdistyksen 25-vuotisjuhla-julkaisu*. Sodankylä: Sodankylän opettajayhdistys.

Lars Levi Laestadiusuksen vaiettu saamelaisuus

Lars Levi Laestadius syntyi kaksikieliseen perheeseen. Hänen isänsä kuului 1500-luvulla Ruotsin Lappiin asettuneeseen sukuun, joka oli kasvattanut monta sukupolvea pappeja jo ennen Lars Leviä. Hänen äitinsä oli eteläsaamelainen, ja Brita Kajsa Alstadius, jonka kanssa Lars Levi avioitui 1827, polveutui hänkin saamelaisista esivanhemmista. Kummankin suvun perimätietoa on runsaasti Lars Levi Laestadiusuksen kirjoittaman *Lappalaisten mytologian* katkelmien lehdillä. Hänen äidinkieltensä oli saame. Niin lapsuuskodissa, Kvikkjokkissa, kuten sitten omissa pappiloissakin toimeen tultiin kaikilla seurakuntalaisten ja useilla vieraiden puhumilla kielellä. Artikkelissa kuvaillaan myös Kemin Lapin tapahtumia ja niiden vaikutusta saamen kieleen.¹

Saamelaiset sukujuuret ja kulttuurinen äidinkieli

Laestadiusuksen saamelaiset sukujuuret ja hänen saamelainen identiteettinsä ovat olleet kaikkein vähiten käsiteltyjä kysymyksiä koko Laestadiusista käsittelevässä valtaisassa kirjallisuudessa. Hänet on tapana kuvata *Ruotsin kirkon pappina*, ja itse asiassa koko saamelaiskysymys näyttää olleen vieras ja jollakin tavalla sopi-

¹ Artikkelin aiempi versio on julkaistu Juha Pentikäisen ja Risto Pulkkinen (2011) teoksessa *"Lars Levi Laestadius. Yksi mies, seitsemän elämää"*.

maton. Laestadiusen monet teokset, etenkin mytologia ja elämäntarina osoittavat kuitenkin hänen olleen mies, jonka *kulttuurinen äidinkieli* oli saame ja jolla oli vahva saamelainen identiteetti. Häntä voitaneen jopa kutsua *kaikkien aikojen tunnetuimmaksi saamelaiseksi*.

Laestadiusen likeinen vuorovaikutus saamelaisten kanssa on ymmärrettävää, koska hän asui opiskeluaikaa ja Pajalan loppuvuotia lukuun ottamatta saamelaisalueilla, eri Ruotsin Lapin maita. Kvikkjokkissa muisteltiin Juha Pentikäiselle kesäkuulla 1999 useankin suvun vanhinten perimätietona, että Laestadius-veljekset leikkivät lapiksi ikätoveriensä kanssa. Tämän on vahvistanut mm. kylästä lähtöisin oleva saamelaispappi ja -tutkija Johan Märak. Lars Levi Laestadius toimi itse suurimman osan pappisurastaan saamelaisten pappina. Lapinmaiden visitaattorina laatimastaan tarkastuskertomuksesta vuodelta 1834 ilmenee, että pastori tammikuun ja helmikuun välillä vieraili *”joka lappalaisessa kotakunnassa, joka kuului hänen seurakuntaansa”*. Hän osasi etenkin Kvikkjokkin alueella puhuttua Luulajan saamea, ennen kuin Karesuvannossa opetteli sen rinnalle sujuvan suomen kielen – voidakseen olla tekemisissä suomenkielisten uudisasukkaitten kanssa, joita siihen aikaan yhä suuremmin joukoin siirtyi alueelle. Muutettuaan Karesuvannosta Pajalaan saarnakieli vaihtui saamesta suomeksi. Tästä saarnakielen vaihdoksesta lähti liikkeelle kehitys, jonka myötä suomesta tuli lestadiolaisen herätysliikkeen *lingva sacra* kaikkialla, minne liike levisikin. Kenttätyömatkoilla suomalaisten ja skandinaavisten siirtolaisten parissa Pohjois-Amerikassa vuodesta 1972 lähtien Juha Pentikäinen on voinut todeta, kuinka suomen kieli on lestadiolaisperheiden parissa säilynyt aina viidenteen ja kuudenteen sukupolven asti.

Avain Lars Levi Laestadiusen saamelaisuuden ymmärtämiseen on *Lappalaisten mytologia*, johon mielenkiinto syttyi jo varhain. Sen syvän tietämyksen lähtökohtana on luonnollisesti hänen tähän asti miltei vaiettu saamelaisuutensa. Hän vietti lapsuutensa ja nuoruutensa saamelaisessa ympäristössä. Eri Ruotsin Lapinmaissa asuessaan hän totesi kieli- ja murre-erot päätyen niistä yhdistelmään kirjakieleksi lähinnä luulajanlappiin nojaavan niin sanotun *kotalapin*, jota hänen mukaansa puhuttiin *lapinkodissa*. Saamelaisuutensa Laestadius näyttää jo opiskeluaikanaan hyvin tiedostaneen. Se näkyy myös hänen kirjoituksestaan Gottlundin muistokirjaan toukokuussa 1823. Tuolloin Laestadius kirjoitti luulajansaameksi seuraavat rivit: *”Todno Sumalatch kitt äivest ja påskai ja monna Sabme kaskarajai. Tolen avoime aktan Upsalan, ja vast manaime kåbbak aitiglandasis. Ups, thatt nobbe kålmad låikai morbmnes manon. (22 maj) L.L.Laestadius”* [Sinä olet suomalainen kiireestä kantapähän, ja minä puoliksi saamelainen. Ennen pidimme yhdessä hauskaa Uppsalassa, ja taas matkasimme kumpikin äidinmaahamme.] *”Ups[alassa]. 22. toukokuuta. L.L. Laestadius.”*

Merkillepantavaa on Laestadiusen matrioottinen ilmaisu äidinmaa, kontra suomalais-savolaisen patriootin Gottlundin *isänmaa*. Muutaman vuoden kulut-

tua Laestadiukselle tulikin lähtö äidinmaahansa Lappiin, saamelaisten papiksi, missä roolissa hän toimi suurimman osan pappisurastaan. Gottlundin *isänmaa* löytyi ensin Värmlannin suomalaismetsistä vuodesta 1821. Kun hänestä Ruotsissa metsäsuomalaisten itsenäisyyttä ajettuaan tuli *persona non grata*, oli edessä paluu Suomeen 1834. Ei Suomikaan savolaispatriootille *isänmaan* lempeitä äidinkasvojaan näyttänyt, kuten Risto Pulkkinen on väitöskirjassaan osoittanut.² Laestadius osasi etenkin Kvikkjokkin alueella puhuttua Luulajan saamea, mutta sitä ennen hän oli saanut Jäckvikissä ainakin jonkinlaisen kosketuksen myös äitinsä edustamaan piitimensaameen. Norjaan vuosittain jutavien, pohjoissaamea puhuvien *muottolappalaisten* kanssa hän pärjäsi luulajansaamalla, sillä se ja pohjoissaame ovat varsin lähellä toisiaan. Laestadiusen saamen kielen paras tuntija, Bergenin yliopiston professori Håkan Rydving arvelee, että Laestadiusen tuskin voidaan sanoa puhuneen pohjoissaamea.

Laestadius ja saamen kirjakieli

Saamen kieltä on Ruotsin valtakunnassa hengellisiin tarpeisiin viljelty jo varsin kauan. Toisin kuin Norjan puolella, Ruotsissa oivallettiin varhain omakielisen julistuksen merkitys. Saamelaiskoulut nähtiin tärkeiksi keinoiksi juurittaa saamelaisia pakanuudesta. Kustaa II Aadolf oli perustanut kaksi koulua saamelaisille, toisen Piitimeen ja toisen Lycseleen Uumajan Lapissa. Lyckselen koulusta tuli kuuluisa *Skytteanska skola*, joka toimi liki 300 vuotta. Tällä toiminnalla oli vähintään epäsuorasti suuri merkitys, koska näin saatiin koulutetuksi saamelaisia pappeja, joita tiedetään Ruotsi-Suomen Lapista noilta ajoilta kymmenkunta.

Kirkko suosi myös saamenkielisen hengellisen kirjallisuuden julkaisemista. Ensimmäinen lapinkielinen kirja oli Piitimen kirkkoherran Nicolaus Rheenin *Pieni laulukirja, miten messu tulee pitää lapiksi* ja aapinen vuodelta 1619 sekä lapinkielinen *Katekismus* vuodelta 1622. 1630–1640-luvuilla painettiin joukko muitakin lapinkielisiä kirjoja. Kirjakieliongelma oli kuitenkin suuri, sillä eri jokilaaksoissa puhutut saamen kielet ovat erillisiä kieliä, eivät murteita, ja esimerkiksi piitimensaamelaista kirjoitusta ei luulajansaamalainen tai pohjoissaamalainen lukija juuri ymmärtänyt. 1739 annettiin säätyjen asetus, jossa korostettiin saamen kielen merkitystä opetuskielenä ja papeilta edellytettiin saamen kielen taitoa sekä suurempaa liikkuvuutta saamelaisten parissa. Samoin tässä vaiheessa perustettiin niin sanottu Lapin kirkollistoimen johtokunta koordinoimaan saamelaisten kirkollisia oloja. Työn tueksi markkinoitiin samanaikaisesti kaikkiin lapinmaihiin Petrus Fjellströmin kirjakieltä ja ortografiaa, ja siellä tehtyjä, vuonna 1744 painettuja aapista, katekismusta, kirkkokäsikirjaa ja psalmien

² Pulkkinen 2003.

kirjaa. Fjellströmin *eteläsaamen* kirjakieli kuitenkin perustui lähinnä uumajansaameen. Se herätti saamelaisten keskuudessa vastustusta varsinkin Suomessa Tornion Lapissa ja Utsjoella, ja he ilmoittivat mieluummin opettelevansa kristinopin suomen kielellä.

Tosin saamen kielen käytöllä oli kirkollisissa yhteyksissä lähinnä vain taktinen merkitys, itseisarvoa sillä ei ollut. Varsinkin Turun hiippakunnan lapinmaassa, Kemin Lapissa, saamea katsottiin karsaasti. Sen juurittamisessa kunnostautui varsinkin Kemijärven kappalainen Nils Fellman 1700-luvun puolivälissä. Hän antoi Kirkollistoimen johtokunnalle vuosina 1748 ja 1751 seurakuntansa oloja esittelevät kuvaukset, joissa hän kaikin puolin todisteli saamen kielen tarpeettomuutta sekä suomen kielen ja uudisasutuksen siunauksellisuutta. Jälkimmäisessä hän riemuitsi siitä, kuinka uudisasukkaat ovat totuttaneet lappalaiset kokonaan toisenlaiseen elintapaan niin, että nämä ovat alkaneet rakentaa itselleen huoneita, elättää karjaa ja viljellä peltoa. Ja etenkin sen kautta, että ovat avioliittositein yhdistyneet uudisasukkaisiin, lappalaiset olivat enimmäkseen hyljänneet lapin kielensä ja alkaneet puhua keskenään ja lastensa kanssa suomea, kuten muutkin talonpojat. Tämän johdosta Härnösandin tuomiokapituli kehotti käyttämään suomea myös Tornion Lapissa perustellen sitä Kemin Lapin kokemuksilla:

”Keminlappalaiset ovat muinaisina aikoina... 70–80 vuotta sitten olleet raaimmalla ja alimmalla tasolla kaikista lappalaisista, mutta nyt Herran siunauksen ja opettajien ahkeruuden kautta he ovat saavuttaneet niin korkean ja riittävän kristillisyyden tiedon ja elämän kunniallisuuden kuin tunnettua on, mihinkä suomenkieli eittämättä on myötävaikuttanut. Uskomme, että kristillisyyden tieto ja elämän parannus voidaan saattaa yhtä korkealle Tornion Lapissakin, kunhan siellä tästä lähin kuten tähän asti suomea käytetään... sillä on uskottavaa, että kuta enemmän lapin kieli taantuu, sitä enemmän kansa edistyy tiedoissa ja tavoissa.”³

Tämän päätöksen Lapin kirkollistoimen johtokunta vahvisti. Päätös myötävaikutti ratkaisevasti saamen kielen häviöön nimenomaan Kemin Lapissa, jossa kirkkoherra H. Wegelius sai lopulta vuonna 1760 piispa Mennanderilta hankituksi määräyksen kieltää kerta kaikkiaan saamenkielinen opetus. Tämä linja jatkui sitten ainakin Suomen puolella enemmän tai vähemmän kauas 1900-luvulle asti. Ruotsin puolella saamen kieli kuitenkin säilyi kirkollisessa käytössä paremmin, kuten muun muassa Petrus Laestadiuksen *Päiväkirjasta* voi lukea. Se saamen kirjakieli, jota Ruotsin valtakunnassa Laestadiuksen aloittaessa uransa käytettiin, perustui siis uumajansaameen. Kun Laestadius vuonna 1839 päätti aloittaa saamenkielisen julkaisutoiminnan, hän päätyi käyttämään Kvikkjokkis-

³ Itkonen 1945, 123.

sa oppimaansa luulajansaamea. Kirjanen *Hålaittem ristagasa ja satte almatja kaskan* [Keskustelu kristityn ja tavallisen ihmisen välillä], oli kahdella tavalla urauurtava. Se aloitti luulajansaamenkielisen kirjallisuuden ja oli ensimmäinen kokonaan ja alusta alkaen saameksi kirjoitettu teksti ylipäätään. Omaperäistä oli vielä täysin saamelainen sanasto; siinä ei ollut lainoja ruotsista tai muista valtakielistä. Se edusti ja noudatti saamelaiskodissa puhuttua kieltä ja siitä on syystä käytetty nimitystä *kotalappi*. Ortografian Laestadius oli kuitenkin rakentanut Fjellströmin vanhan kirjasaamen pohjalta. Kielestä tutkimuskirjallisuudessa joskus käytetty nimitys *tornionsaamelainen kirjakieli* on siksi harhaanjohtava.

Lainasanojen karttaminen oli Laestadiukselle ohjelmallinen asia. Hän selosti periaatteitaan alkupuheessa laajaan (259 sivua) Raamatun kertomuksia sisältävään teokseensa *Tåluts suptsasah, Jubmela pirra ja almatji pirra* (1844) [Vanhoja kertomuksia Jumalasta ja ihmisestä]. Hän toteaa, että esimerkiksi sanat *värald* [maailma] ja *riektesfärdogvuot* [vanhurskaus] olivat tulleet saamen kieleen päälleliimatuiksi taitamattomuuden ja huolimattomuuden tähden. Kun aikoinaan ei tiedetty, miten jokin sana pitäisi kääntää, niin käännyttiin ruotsin puoleen ja pantiin ruotsin sanaan lappalainen päätte. Niitä ei pidä säilyttää vain aikoinaan vallalla olleen barbarismin vuoksi, kun puhtaasti lappalaisia sanoja on ottaa tilalle.

Asialla on selvästi patriootti, joka haluaa kehittää saamen kieltä aivan samassa hengessä kuin Suomessa samaan aikaan kehitettiin suomen kieltä. Toisaalta Laestadius oli realisti, joka oletti eteläisen saamen kielen häviävän nopeammin kuin pohjoisten saamen kielten; siksi oli tarkoituksenmukaista rakentaa kirjakieli jollekin pohjoiselle kielimuodolle. *Kotalapin* kielellään Laestadius julkaisi vielä jo mainittujen teosten lisäksi toisen joulupäivän saarnan (1842) ja kirjasen *Nobbe hålaittem ristagasa ja satte almatja kaskan* (1847) [Toinen keskustelu Kristityn ja tavallisen ihmisen välillä]. Lukuun ottamatta viimeainittua ne kustansi Lapin kirkollistoimen yhteydessä ollut Lapin kirkollisrahasto. *Toisen keskustelun* kustansi yksityisesti muuan tukholmalainen kreivi Hamilton. Kirjat tulivat suosituiksi, ja samalla kielimuodolla ja ortografialla julkaistiin useita teoksia vielä Laestadiuksen kuoleman jälkeenkin. Laestadius itse oli kielimiehenä tuolloin ilmeisen tunnettu, jopa Helsingissä, ainakin päätellen M.A. Castrénin luonnehdinnasta kirjeessään Jacob Fellmanille 22.3.1840. Kysymys on siitä, että Laestadius oli lausunnonantajana suositellut Turun tuomiokapitulille Fellmanin saamenkielisen katekismuksen julkaisemista norjalaisen Nils Vibe Stockflethin laatiman sijaan: *”Laestadiusta kunnioitetaan täällä melkein puolijumalana, ja hänen auktoriteetilleen ei julkisuudessa vedä vertoja kukaan”*.

Kaikesta huolimatta Laestadiuksen *kotalappi* ei kuitenkaan jäänyt elämään. Se sai ankaraa kritiikkiä eteläisemmällä saamelaisalueilla toimivilta kirkonmiehiltä, ja Laestadiukselta puolestaan jäi jatkokehittely hänen mielenkiintonsa siirtymä vuodesta 1844 alkaen muihin uskonnon asioihin kuin saamen kirjakielen

edistämiseen. Sittemmin Laestadiuksen luulajansaamen korvasi K. B. Wiklundin ja ennen kaikkea Harald Grundströmin pitkäjänteisen työn tuloksena syntynyt kirjakieli. Håkan Rydving antaa Laestadiukselle kuitenkin tunnustuksen. Hänen mukaansa Laestadiuksen saamelaiset tekstit tuntuvat ihmeellisen raikkailta, koska ne todella perustuvat arkiseen käyttökieleen, *kotalappiin*.

Kirjallisuus

- Itkonen, T. 1945. *Keminlapin apostolit J. Pictorius, E. Fellman ja G. Tuderus. Piirteitä 1600-luvun lapinlähetyksestä*. Lapin sivistysseuran julkaisuja 14. Helsinki: Lapin sivistysseura.
- Pentikäinen, J. & Pulkkinen, R. 2011. *Lars Levi Laestadius. Yksi mies, seitsemän elämää*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pulkkinen, R. 2003. *Vastavirtaan. A.C. Gottlund suomalaisena 1800-luvun toisinajattelijana. Psykobiografinen tutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

II

SAAMELAISOPETUS OSANA SUOMALAISTA KOULULAITOSTA

Suomalainen koululaitos ja saamelaiskysymys

Koulutuksella ja koululla instituutiona on monta funktiota. 1800-luvun kansakoulun perusajatus sivistyksen (Bildung) emansipoivasta, voimaannuttavasta vaikutuksesta on saanut rinnalleen kilpailevia instrumentaalisimpia tehtävänasetuksia, joissa esimerkiksi ammatillinen koulutus palvelee kansakunnan tarpeita. Nationalismin nousun myötä kansakunnan rakennus, ja tarpeen tullen eheytyks, on saanut tärkeän sijan koulun opetussuunnitelmissa. Koulua voi hyödyntää, kuten Pohjoismaissa usein on ollut tapana, yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttajana. Tasa-arvon tosin haluttiin palvelevan koulun ensisijaista funktiota, kansallisen yhteenkuuluvuuden tunteen synnyttämistä. Kansallisessa mittakaavassa kysymyksen voi tiivistää: oliko koulutuksen tarkoitus kasvattaa oppilaitaan kansalaisyhteiskuntaa vai valtiota varten? Edellisen problematiikan lisäksi, uudemman koulututkimuksen huomion kohteeksi on noussut koululaitoksen rooli valtakulttuurin ja valtakielen välittäjänä. Kansakuntaan integrointi saattoi tarkoittaa myös etnisten vähemmistöjen alistamista, segregatiota sekä etnistä ja sosiaalista poissulkemista.¹

1900-luvun koululaitos on ollut erittäin tehokas kansakunnan rakentaja ja vähemmistöjen assimiloija. Sillä on ollut laaja ja yhtenäinen institutionaalinen verkosto koko maassa, sen välittämät normit ja arvot olivat kutakuinkin samat ja miltei kaikki ikäluokan edustajat istuivat koulun penkillä tietyn osan elämäs-

¹ Ahonen & Rantala 2001; Männistö 2007.

tään. Koulusta tuli kirkon ja armeijan oheen laitos, jossa paikallisen identiteetin lisäksi oppilaille esiteltiin translokaaleja ideoita ja asenteita, läheisessä arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Historian, maantieteen ja äidinkielen opetus tutustutti lapset vallitseviin narratiiveihin Suomen kansasta ja kulttuurista. Nämä *suuret kertomukset* viestivät mielellään hegemonisia, kansallisia arvoja, identiteettejä ja ideologioita – Norjan ja Ruotsin kouluhistoriat ovat tästä hyviä esimerkkejä.² Kaikki edellä mainittu pätee suomalaiseen koululaitokseen, johon saamelaislapset lähetettiin oppimaan suomen kielen sekä tulakseen sosiaalistetuiksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Lopulta lähempänä tätä päivää oli mahdollista myös opiskella saamen kieltä ja saamen kielellä, ja saada opetusta saamelaiskulttuurista.

Tämä artikkeli seuraa mainittuja puolia kansallisten koulutusideologioiden näkökulmasta. Katse on ylä- ja keskitasolla, koulussa kansallisena instituutiona. Millaiseen kouluun saamelaislapset lähetettiin? Milloin koulupolitiikka muuttui kulttuurisesti moninaisempaan ja sensitiivisempään suuntaan? Miten koulun hallinto on muuttunut? Miten kutakin ideologiaa on kulloisenakin aikana perusteltu? Millä tavoin ja miksi koululaitoksesta tuli niin yhdenmukaistava? Koska artikkelin saamelaiset ovat suurimman osan aikaa viranomaisten *lappalaisiksi* tai *saamelaisiksi* nimeämiä ja määrittämiä, sekä viranomaisten toiminnan ja opetussuunnitelmien kohteita, olen valinnut käyttää yksinkertaistavia etnonymyjä *suomalainen* ja *saamelainen*. Toinen huomautus koskee esitetyn yleistettävyyttä saamelaisalueen koulutilanteeseen; tekstissä läpikäytyjä aatteellisia ja rakenteellisia murroksia ei pidä ottaa annettuina kuvauksina koko opettajakunnan ja koko koululaitoksen poliitikoista, saati sitten spesifisti Ylä-Lapin kouluista. Mainitsen ne vain yleisempänä ideologis-poliittisena taustana, jotka selittävät sekä odotuksia suhteessa koululaitoksen funktioon että tehtävänasetuksiin, sekä mainituin varauksin sitä, millaista opettajakuntaa saamelaislapset saattoivat odottaa kouluissa kohtaavansa.

Nationalistisen kansakoulun rakentaminen nuoressa tasavallassa (n. 1890–1944)

Suomen koululaitos ja opetuspolitiikka olivat, kuten muuallakin Skandinaviassa ja Euroopassa, kytköksissä nationalismiin. Fennomaanien koulutuspolitiikka tähtäsi suomenkielisen sivistyneistön luomiseen, joten kansanopetus ei kuulunut heidän tärkeimpiin priorisointeihin. Kansanopetuksen tarve kyllä artikuloiitiin koulutettujen yläluokkien toimesta – sen funktio oli antaa perus-

² Elenius 2001; Stugu 2001.

opetus alemmille luokille, joista ei välttämättä noustaisi lisäkoulutuksen myötä uuteen sivistyneistöön. Tämä koulutuksen erikoistuminen jäi voimaan pitkäksi aikaa Suomen koululaitokseen. Pakollisen kansanopetuksen ajatus sai vauhtia vuosisadan vaihteen venäläistämispaineista – sortaja saattoi johtaa harhaan kouluttamatonta kansaa, kansallismielinen sivistyneistö järkeili. Heidän toinen argumenttinsa oli yhtä paternalistinen: koulutettu kansa olisi taipuvaisempi tukemaan Suomen autonomiaa. Esitykset kansakoulun muuttamisesta oppikoulun pohjakouluksi, ja valmistavien koulujen korvaaminen, ei toteutunut ennen itsenäisyyttä. Koulupiiriasetus vuodelta 1898 velvoitti kaikki kunnat perustamaan koulun.³

Venäläistämispaineet johtivat myös toiseen, pedagogiseen vaikutukseen. Kotiseutuoppi nousi arvoon opettajakoulutuksessa ja opetuksessa. Paikallishistorian ajateltiin olevan hyväksi oppilaiden luonteelle oppiaineen toiminnallisen aspektin, oman havainnoinnin ja oma-aloitteisen oppimisen kautta. Sortopoliitiikkaan kotiseutuopilla oli kytkös suomalaisen autenttisuuden etsimisessä ja valtion rakentamisessa. Paikallisyhteisöään, sen historiaa ja *isien työtä* tutkiva nuoriso olivat tärkeä kansallisen yhtenäisyyden rakennuskivi. Suomen koululaitos olikin yksi viimeisiä herbartilaisuuden linnakkeita. Kotiseudun tuntemuksesta avautui kotiseudun elinkeinojen ja työn, ennen kaikkea maataloustyön arvostus ja oppiminen. Työ oli osa pitkää historiallista jatkumoa, jonka subjektin muodosti Suomen kansa. Kotiseudusta tuli osa Suomen kansallista kertomusta, jota näyteltiin suomalaisessa luonnossa, jossa kansa ja sen hallitsijat rakensivat yhteistä isänmaata. Talonpoikaisuus edusti kestäväntä ihannetta – periaatteessa kaikki pysyvä, elinvoimainen ja terve oli talonpoikien aikaansaannosta.⁴ Jos saamelaisalueella kotiseutuoppia opetettiin, tarjoaisi siinä käytetty opetusmateriaali hyvän lähteen opettajien ajatuksiin jaetusta *kotiseudusta*, sen luonteesta, sen kansallisesta yhteenkuuluvuudesta, lojaliteeteista ja saamelaisten sijoittumisesta opettajien määrittämään *kotiseutuun*. Saamelaiset kyllä sisällytettiin kansalliseen kuvastoon: ennen sotia käytetyn Valistuksen maantieteen kuvataulusarjaan kuului muiden *kansallismaisemien*, kuten Kolin ja Turun tuomiokirkon, lisäksi kuva *Lappalaiskylästä*, poroineen ja pulkkineen.⁵

Suomessa nationalismin leviäminen alkoi 1800-luvulla valtakeskuksista, hallinnosta ja yliopistoista, kuten muuallakin Euroopassa. Aleksanteri II valtakautena ideologiaa alettiin levittää laajempiin kansankerroksiin, esimerkiksi kansanvalistuksen keinoin, jonka välineinä toimivat yhdistykset, lehdet, kirjastot ja koululaitos. Opettajaseminaareista tuli yksi nationalismin välittäjiä. Kun vielä ennen sortokausia suomalaisuus sai näkyä kotimaahan kohdistuneena patriotismina, venäläistämiskausina myös seminaarin opettajat kallistuivat

³ Männistö 2007; Rantala 2001.

⁴ Arola 2007; Meinander 2001.

⁵ Syväoja 2007.

ekspressiivisemmän nationalismin suuntaan. Myöntövyöpolitiikasta luovuttiin pian, ja seminaareista rekrytoiduttiin suojeluskuntiin, Lotta Svärdiin ja Akateemiseen Karjala Seuraan. Tämä koski varsinkin seminaarin opettajia, mutta myös oppilaita. Tuloksena oli kansakoulu, jonka kaiken toiminnan, niin opetuksen kuin oppituntien ulkopuolisenkin työn, läpäisi isänmaallisuus.⁶ Välitetty ihanne oli keskiluokkaisen perheideologian mukainen lapsen valveutuminen moraaliseksi, siveelliseksi, tahtovaksi ja sopeutuvaksi olennoksi.⁷

Suomen poliittisen kulttuurin patriarkaaliset piirteet voimistuivat 1900-luvun alussa parlamentaaristen uudistusten yhteydessä. Suomessa epäiltiin yleisesti uusien äänioikeutettujen kansalaisten poliittista kypsyyttä, ja koululaitokseen asetettiin vaatimuksia näiden *puutteiden* täyttämiseksi.⁸ Saamelaisalueella tämä epäilevä suhtautuminen oli paljaimmillaan suhteessa Petsamon asukkaisiin ja siellä varsinkin venäläisperäisiin ja kolttasaamelaisiin oppilaisiin.

Vuoden 1918 kriisi johti pettymykseen sekä kansaan että siihen kohdistettuun kasvatus- ja sivistystyöhön. Ajan koulukeskustelussa oli paljon koulutus pessimistisiä juonteita (educational pessimism, koulutuksen nähtiin joissain lausumissa kasvattaneen vallankumouksellista mielialaa). Ratkaisuksi valikoitui entistä lujempi usko oikein suuntautuneeseen koulutukseen, sekä työväestön ja pienviljelijöiden kiinnittäminen porvarilliseen Suomeen ja valtiokansalaisuuteen. Kansakoulu oli oleva laitos tämän toteuttamiseksi.⁹ Oikea kansallinen kansalaisuus oli sekä synnynnäistä että kasvatuksella muotoiltavaa ja ohjattavaa. Kansalaiskuntoisuus sekä kulttuurinen ja etninen suomalaisuus tarjoihtiin ihanteena oppilaille heidän etnisestä ja luokkataustastaan riippumatta. Koulun oli tarkoitus tuottaa normaaliutta ja normitettua terveyttä sekä kasvatuksen ja huolenpidon, mutta myös erottelun ja eristämisen kautta.¹⁰ Kansakoulu sai aloittaa Eduskunnan hyväksymänä oppivelvollisuuskouluna vuonna 1921, mutta yhtenäiskouluajatus tyrmättiin. Yhtenäiskoulun toteutumista kannatti harva puolue, näkyvimmin maltillinen vasemmisto. Tähän puoluepoliittiseen puoleen, joka eri tavoin esti asian etenemisen, ei tässä ole tilaa kuitenkaan puuttua.¹¹

Opetusohjelmasta tehtiin nationalistinen, ja isänmaallisuutta heräteltiin monen oppialan opetusaineistossa, jossa isänmaallisuuden symbolit ja ikonit välitettiin oppilaille institutionalisoituna tietona. Vaatimus kuuliaisuuteen ja tottelemiseen, snellmannilaisen kansallishengen mukainen omatoiminen eettisyys ja herbartilaisuuden tähdentämä luonteen lujuus ja itsekuri olivat sotien

⁶ Syväoja 2007.

⁷ Tuomaala 2011b.

⁸ Männikkö 2001.

⁹ Koski 2011; Männikkö 2001; Tuomaala 2011a.

¹⁰ Tuomaala 2011b.

¹¹ Arola 2007.

välisen koulun välittämiä malleja ja ihanteita.¹² Valtion vakauttaminen ja yleinen edistys/sivistys olivat yhtä tärkeitä päämääriä kansanopetuksessa.¹³ Suhteessa saamelaisuuteen vähimmäisvaatimus oli suomalaisen kansallistunteen nostattaminen saamelaisten parissa; Otso Kortekangas on osoittanut, että kouluhallinnossa oli myös voimakkaan assimiloinnin kannattajia.¹⁴ Koulun organisaatio säilyi vuosikymmeniä erilliskouluna, kansalais- ja oppikoululinjoiineen.

Maaseudun kouluille annettiin yhteinen kansallinen opetussuunnitelma vuonna 1925, mitä seurattiin vaihtelevien resurssien mukaan.¹⁵ Vuoden 1925 opetussuunitelmakomitean mietinnössä oppilaita kohdeltiin impulssien ja vaistojen varassa toimivina lapsina. Tämä lapsenkaltaisuus yhdistettiin koulutusviranomaisten mielissä myös rahvaaseen (eriytettynä ihanteelliseksi nostetusta talonpoikaistosta) vajavaisena, lapsenomaisena ja tyhmänä sekä syntiin ja kunnottomuuteen helposti romahtavana kansanosana. Ei liene syytä epäillä, etteikö sama kuvasto olisi liitetty saamelaisoppilaisiin; vilpitön lapsenomaisuus oli yksi saamelaisiin liitetty luonteenpiirre. Kansakoulun alkuaikojen rahvaskäsitys alkoi 1900-luvun alkuvuosikymmeninä hälvetä. Kansaa alettiin koulimaan yksilöinä kansalaiskasvatuksen merkeissä väkevän ihanteellisuuden voimin. Hankittu ja kasvanut sivistys oikeutti säätykiertoon, mutta samanaikaisesti korostettiin oman yhteiskunnallisen paikkansa täyttämistä.¹⁶ Oli koulusta ja opettajasta kiinni, seurattiinko uutta lähestymistapaa suhteessa saamelaisoppilaisiin.

Budjetoinnilla mitattuna kansakoululaitoksen kehittäminen oli alkuvaiheessaan yksi nopeimmin kasvaneista valtion menoeristä, mikä kertoo budjettimomentin priorisoinnista. Koulutuksen kasvaneet menot katettiin muun muassa mallasjuomaveroina, *mallasjuomasuostunnalla*.¹⁷ Suomen koulupoliitikalle on ollut tyypillistä valtion voimakas ohjaava rooli, joka oli seurausta Fennomaanien sektarianismia vastustavasta kansallis-poliittisesta ohjelmasta. Vahva valtio, ja sille lojaali kansakunta oli tärkeä ase venäläistämispaineissa, mutta joka johti valtion vahvaan asemaan suhteessa kansalaisyhteiskuntaan, sekä esimerkiksi aikuiskoulutusta järjestäviin vapaaehtoisjärjestöihin. Näidenkin tuli valtion yhtenäisyyttä vahvistaa. Fennomaanit eivät konservatiivisena liikkeenä haastaneet tsaaria, vaan halusivat vain nostaa Suomen kielen ja kulttuurin. Suomen valtion, Suomen kansan ja Suomen kansalaisyhteiskunnan rajat hämärtyivät.¹⁸

¹² Syväoja 2007.

¹³ Ahonen & Rantala 2001; Männikkö 2001.

¹⁴ Kortekangas 2013.

¹⁵ Buchardt et al. 2013.

¹⁶ Koski 2011.

¹⁷ Polvinen et al. 1989.

¹⁸ Männikkö 2001.

Moniportaisella valvontajärjestelmällä haluttiin varmistaa opettajien ammatillinen pätevyys, mutta myös heidän poliittinen sopivuutensa. Ihanneopettaja oli kristillis-isänmaallis-konservatiivisten ja sivistyneistön arvojen vaalija, raitis, siveellinen ja vaatimaton yhteiskunnan kannatteli. Opettajien odotettiin olevan mallikansalaisia, lojaaleja auktoriteeteille, maineeltaan moitteettomia ja työteliäitä, sekä nämä ihanteet oppilailleen välittämään. Erottamisia sattui, koskien myös opettajien epätoivottavia poliittisia näkemyksiä. Koulu yritettiin pitää puhtaana repiväksi koetusta politiikasta kansan yhdistämisen nimissä. On arvioitu, että yhdistämisessä olisi talvisotaan tultaessa onnistuttu. Lapset koottiin saamaan samaa opetusta luokka-, kieli- ja etnisistä rajoista huolimatta, ja esimerkiksi työväenluokan stigman on arvioitu haalistuneen opettajakunnan silmissä. Toisaalta, myös äärimuotoisen isänmaallisuuden kannatus kasvoi opettajiksi opiskelevien keskuudessa.¹⁹

Opettajat toimivat näkyvästi kansalaisyhteiskunnassa, eri yhdistysten, kirjastojen ja harrastusten nokkamiehinä ja -naisina sekä nuoren tasavallan (oikeanlaisen) yhtenäisyyden rakentajina ja valkoisen Suomen arvojen välittäjänä. Ennen opettajien suotuisan sosiaalisen statuksen putoamista²⁰, he olivat omiaan koulun suomalaistavaa vaikutusta voimistamaan. Asian toinen puoli on opettajien asettuminen alempaan keskiluokkaan, keskelle paikallisia luokkajännitteitä, luokka-asemaan, jota on luonnehdittu *eristetyksi*. Ennen vuotta 1906 kansakoulun opettajilla ei ollut äänioikeutta. Heihin saattoi kohdistua epäluuloja *herrojen puolella olost*a alemmista luokista, ja alentuvaa suhtautumista koulutetummista ja paremmin toimeentulevista yläluokista käsin. Heillä oli kuitenkin paljon symbolista ja sosiaalista pääomaa, he olivat uusien kansalaisjärjestöjen värväreitä ja ohjaajia, ja saivat näin papistoon verrattavan aseman paikallisyhteisössä intellektuaalisina ja mielipidejohtajina. Pohjois-Suomessa kansalais-toiminta oli suomenmielisten johdossa, ja nationalismista tehtiin kansalaisuskonto opettajien johdolla.²¹ Petsamon Salmijärven Samppa Luoma lienee paras esimerkki tällaisesta opettajasta, koskien sekä häneen kohdistuneita poliittisia epäluuloja, että hänen suomalaiskansallista opetuspolitiikaansa.²² Sosiaalinen nousu koski varsinkin saamelaisia ja suomalaisia naisopettajia, jotka saivat yhteiskunnallisen toimijuuden, tittelin, sananvaltaa ja statuksen paikallisyhteisössä.²³ Opettajakuntaan rekrytoitui halukkaita enimmäkseen talonpoikaistosta, ei niinkään työväenluokasta. Opettajien arvomaailmaa vahti myös paikallinen koululautakunta, jossa istui tavallisesti varakasta maanomistajaväkeä.²⁴

¹⁹ Lamberg 2004; Rantala 2001.

²⁰ Ahonen & Rantala 2001.

²¹ Meinander 2006.

²² Vahtola 1999.

²³ Junila 2013; Kotilainen 2013.

²⁴ Rantala 2001.

Koulupolitiikka toisen maailmansodan jälkeen – ensimmäinen muutoskausi (n. 1944–1969)

Sodan jälkeisessä uudessa poliittisessa tilanteessa opettajakunnan kansallismielisyys tuli kitkeä, ja heidän tuli tunnustaa uutta poliittista ilmapiiriä, joka oli *edistyksellisempi* ja löysi uusia ystäviä entisten vihollisten joukosta.²⁵ Tämän muutoksen taustavoimat olivat sekä ulkoiset että sisäiset: käynnistävä voima oli Neuvostoliiton ja valvontakomission osoittama pakko suunnanmuutokseen ja käynnissäpitävä voima oli tämän pakon sisäistäminen osaksi poliittista kulttuuria ja viisautta toisen tasavallan aikana. Sotaa edeltävä kahtiajakautuneisuuden trauma oli väistynyt sodassa koetun yhtenäisyyden ansiosta, mutta uuden sisäisen poliittisen jakautumisen uhan edessä kansansivistystyö nähtiin nyt uuden yhtenäisyyden ja demokratian turvaamisen avaimena. Sivistyvä ihminen vahvistaisi demokraattisia rakenteita.²⁶

Kansakoulun asema ja status kasvoi. Yhtenäiskouluhankkeet saivat uutta vauhtia, ja käytännössä kansakoulun pohjakouluasema korostui, kun muut oppikouluihin valmistavat koulut joutuivat mukauttamaan koulutusohjelmansa kansakoulun mukaiseksi. Yhtenäinen ja ilmainen kouluruokailu aloitettiin vuonna 1948, ja kansakoulun opetussuunnitelmaa kehitettiin ottamalla opetussuunnitelmaan vieraiden kielten opetus. Opettajakunta säilytti virkansa äärivasemmiston puhdistusyrityksistä huolimatta.²⁷ Vaikka koko koululaitos joutui äkkijyrkän muutoksen kouriin, ja opetusaineistosta poistettiin *”erheelliset tiedot ulkomaiden oloista”*, eli äärioikeistolaiset ja Neuvostoliittoa halventavat kohdat, on syytä olettaa, että ei-puoluepoliittinen, mutta enimmäkseen kansallismielinen ja arvokonservatiivinen eetos säilyi opettajakunnassa, äkkinäisistä poliittisen ilmapiirin muutoksista huolimatta.²⁸

Koululaitoksen muospaineiden taustat olivat muualla kuin saamelaisliikkeessä, mutta ne tunnettiin pakottavina myös rakennemuutosalueisiin kuuluneella saamelaisalueella. Ensiasteen tuotannon, maa- ja metsätalouden kannattavuuden kasvu ja työvoimantarpeen väheneminen johti suurten ikäluokkien polttavaan koulutustarpeeseen. Uuden kansantaloudellisen suunnitteluajattelun hengessä koulutuspolitiikassa korostuivat koulutuksen kansantaloudelliset funktiot ja voimavarojen tarkoituksenmukainen käyttö, eli työvoiman osoittaminen erikoistuvan yhteiskunnan eri tarpeisiin. Yksi voimavaroista oli *lahjakuusreservi*, jatkokoulutukseen kykenevä väestönosa, joka saattoi tulla myös maaseudulta ja alemmista yhteiskuntaluokista. Tämä *inhimillinen pääoma* piti mobilisoida kou-

²⁵ Ahonen & Rantala 2001; Männikkö 2001.

²⁶ Koski 2011.

²⁷ Männistö 2007; Rantala 2001.

²⁸ Syväoja 2007.

lutuksen avulla kansan, kansakunnan ja kansantalouden tarpeita varten. 1950- ja 1960-lukujen retoriikassa koulutus käsitettiin kasvavasti tuotannollisena investointina, johon yhdistettiin yhteiskunnallisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin kasvun komponentit sekä sivistyksellisen demokratian eettinen perusvaatimus: jokaiselle yksilölle oli taattava mahdollisuus korkeampaan sivistykseen ja lahjojensa kehittämiseen. Koulutus ja työ määriteltiin samalla yksilöllisen tyytyväisyyden lähteeksi. Yhteiskunnallinen ja yksilöllinen edistys kytkettiin näin toisiinsa.²⁹

Kansakoulun ihanteet ja tavoitteet määriteltiin uudelleen. Isänmaallisuuden sijasta korostettiin kriittisyyttä tiedonkäsittelyssä, kansainvälisyyttä ja avoimempaa moninaisuutta suomalaisesta yhteiskunnasta puhuttaessa. Kansalaisuuskasvatus astui isänmaallisuuden tilalle, ja oppilaista haluttiin tehdä sosiaalisia, harkitsevan yhteistyökykyisiä kansalaisia, joita sodasta nouseva, jälleenrakentava Suomi tarvitsi.³⁰ Kristillinen isänmaallisuus liudentui pedagogisen ajattelun liberalisoitumiseen ja autoritaarisen kasvatuksen kritiikkiin 1950-luvulla. Kasvatusajattelussa korostettiin yksilöllisiä ja yhteistoiminnallisia käytäntöjä. Koulutus alkoi suuntautua tulevaisuuteen ja instrumentalisoitui vastaamaan yksilöllistyviä tarpeita. Ihmiskuva muuntui vanhasta perisyntin vaivaamasta sisimmältään pahasta ihmisestä hyvinvointivaltion sisimmältään hyväksi ihmiseksi, jota kuitenkin piti ohjata arvokkaiden toimien pariin, pois väärin esimerkkien ja huonojen sosiaalisten olosuhteiden houkutuksista.³¹

1950-luvulla modernisaation edetessä ja kansan liikkuvuuden lisääntyessä opettajien sosiaalinen pääoma väheni. Mallikansalaisuus menetti merkitystään opettajien rekrytointi-perustana ja toimivana mallina nuorisolle, jolla oli kasvava määrä muita malleja seurattavanaan, esimerkiksi kasvavasta massamediasta. Toisaalta, kun opettajan vapaa-aikaan ei enää kohdistunut vastaavanlaisia paineita kuin aikaisemmin heidän toimiessaan mallikkaina järjestötoiminnan nokkamiehinä ja -naisina, opettajat pystyivät erottamaan työn ja vapaa-aikansa toisistaan.³²

Vähemmistöpolitiikan tasolla muutokset eivät olleet yhtä dramaattisia. Esimerkiksi Lapin Komitea (1938) esitti saamenkielisen opetuksen edistämistä muutamien konkreettisin toimenpitein, mutta seuraavina vuosikymmeninä Suomen saamelaispolitiikkaa leimasi hyvien aikomusten, kulttuurisen suopeuden ja toimettomuuden ristiriita, ja sen mukaiset tulokset.³³ Sodan jälkeen koulujen opetuskielikysymyksessä tapahtui varovaisia avauksia. Eduskunnan Sivistysvaliokunnan mukaan olisi reilua tarjota saamelaislapsille opetus kansakouluissa saamen kielellä, mutta käytännön syistä opetus tulisi antaa ylemmillä luokilla

²⁹ Kettunen et al. 2012.

³⁰ Syväoja 2007.

³¹ Koski 2011.

³² Rantala 2001.

³³ Nyssönen 2009; Opetusministeriö 1971.

suomeksi. Näin valiokunnan mielestä saamelaiset säilyttäisivät kulttuurinsa, eivätkä he vieraantuisi ”*kodistaan ja kansallisuudestaan*”.³⁴ Eduskunnan mielteistä ei syntynyt vielä paljoa konkreettista – vaikka voimakkain nationalismi, ja ainakin ehkä Suur-Suomi-henkisin isänmaallisuus oli jo saatu karsittua, ja yhdenmukaistamisen paine tällä tavalla hellitti, saamelaisalueella seurasi syvimmän assimilaation kausi, kun asuntola-verkosto valmistui, kouluosaoloajat pitenivät ja saamelaiskoulupolvet lähetettiin kattavammin opintielle.

Vuoden 1952 Saamelaisasiain komitea ehdotti saamelaislasten saamenkielistä opetusta ainakin alaluokilla ja saamen kielen opetuksen järjestämistä yläluokille. Komiteanmietinnön kohtelu on tunnettu. Valtion osoittama kiinnostus ja uudistusaiheet keskittyivät *pehmeille* asia-alueille, kuten kulttuuri-, kieli- ja koulukysymyksiin, ja niitä esittivät mielellään valtionhallinnon elimet, joilla ei ollut lopullista toimeenpanovaltaa kouluasioissa tai vähemmistöpolitiikassa. Käytännössä, mielenkiinto opetuskieliasiaan hiipui pian, ja Opetusministeriön vuoden 1958 kansakouluasetus heikensi saamen kielen asemaa poistamalla vaatimuksen kirjallisen opetuksen antamisesta – saamen kielellä sai opettaa vain suullisesti.³⁵

Tasa-arvon käsite ja ajatus alettiin käsittää eri tavalla, ja edistystä alkoi valtion johdolla tapahtua. Vuosikymmeniä kestänyt vääntö yhtenäiskoulusta huipentui vuonna 1963 tehtyjen periaatepäätösten pohjalta alkaneeseen siirtymiseen peruskouluun ja johdonmukaiseen yhtenäiskoulumalliin. Ajan koulutuspoliittisessa keskustelussa oli kyse koulutus- ja yhteiskunnallisen demokratian sekä sosiaalisen, taloudellisen ja alueellisen tasa-arvon toteuttamisesta ja jota vastustettiin yksilöllisemmin suuntautuneen opetuksen argumenteilla. Peruskoulun kannattajat vetosivat siihen, että 11-vuotiaille ajatus koulun suorittamasta oppilaiden valinnasta oppikouluun, sekä ajatus kykyjen erilaisuudesta, oli liian aikainen ja vahingollinen. Yleissivistyksen vahvistaminen ja ammatinvalinnan lykkääminen olivat keskeisiä tavoitteita peruskoulu- ja keskiasteen koulutuksen uudistuksissa. Uudella kannustavalla pedagogiikalla pyrittiin ylittämään oppilaiden taustatekijöistä johtuvat erot. Oppilaiden persoonallisuuteen asti ulottuneella kouluedistyksen arvioinnilla pyrittiin kontrolloimaan oppimistavoitteiden täyttyminen. Jatkokoulutuspaikan takaaminen koko ikäluokalle oli yksi merkittävimmistä irtiotista rinnakkaiskoulujärjestelmästä. Yläaste jaettiin kompromissina tasokursseihin oppikoulujen puolustajien mielen mukaan. Niistä muodostui jatkuva kiistanaihe, joista hetkeksi luovuttiin. Oppimisen tavoite oli tehdä oppilaasta tietoinen toimintansa tavoitteista, mikä oli keskeinen sisältö uudessa aktiivisen kansalaisuuden ihanteessa.³⁶

Yksi käytännön seuraus alueellisen tasa-arvon ajatuksesta oli uudistuksen aloittaminen Pohjois-Suomesta – näin otettiin huomioon syrjäisten ja vähäva-

³⁴ Valtiopäivät 1993.

³⁵ Lehtola 2000.

³⁶ Buchardt et al. 2013; Kettunen et al. 2012; Virtanen 2007.

raisten alueiden lapset.³⁷ Vuoden 1968 peruskoulu-uudistus oli ideologis-rakenteellisesti jatkoa kansakoulu-ideologialle, pohjautuen samaan ei-instrumentaaliseen Bildung-ajatukseen.³⁸ Sivistyksen saavuttamismahdollisuuksia tulisi vain tasoittaa, takaamalla kaikille kodin varallisuudesta riippumatta yhtäläinen ja ilmainen oikeus opin hankkimiseen. Kyse oli myös sivistyksellisestä demokratiasta ja demokraattisen ajattelun syventymisestä. Enää ei tyydytty koulunkäyntioikeuksien takaamiseen, vaan koulunkäyntimahdollisuuksien turvaamiseen.

Pedagogian osalta peruskoulun luojat ottivat etäisyyttä kansakoulun oppimisenäytöksiin, ja korostivat myönteisen oppimisasenteen herättämistä lapsessa jo esikouluikässä.³⁹ Jako kansalaiskouluun ja oppikouluun poistettiin, ja tilalle luotiin kaikille yhteinen yhdeksänvuotinen peruskoulu, jonka pohjalta saattoi mennä ammattikouluun, ja josta kaikilla oli periaatteessa yhtäläinen oikeus jatkaa lukioon, korkeakouluihin ja yliopistoon. Opetuksen eriytyminen alkoi vasta yläasteella, jossa oli eri ainevalinnoille perustuvia opintosuuntia. Kuntien rooli koulutuksen järjestäjänä kasvoi. Peruskoulusta ei tullut odotetun kaltaista sosiaalisten erojen tasaajaa; yliopistojen pääsykokeet rajoitettuun määrään opiskelupaikkoja sekä työmarkkinoiden ja tuotantotalouden kilpailuun ja hierarkiaan perustuvat sulkemis- ja erottelumekanismit ylläpitävät koulutuksellista epätasaa-arvoa. Lukioon menneiden oppilaiden osuus kasvoi huomattavasti. Samoihin aikoihin Suomen yliopistoverkko täydentyi ja hajasijoittui⁴⁰, mikä yhdessä johti saamelaiden koulutustason nousuun ja saamelaisen opettajakunnan kasvuun.⁴¹ Vaikka suuret ikäluokat jo hakeutuivat jatkokoulutukseen, suuri osa heistä astui työelämään edelleen kansakoulupohjalta. Heidän lapsiaan koskettivat konkreettisemmin koulu-uudistukset ja koulutustason nousu.⁴² Nämä tekijät selittävät saamelaisyhteisön muutoksen nopeutumista ja moninaistumista.

Saamelaisen koulupolitiikan ja uudistusten aika (n. 1970–2000)

Pohjoismaiden suhtautumisessa saamelaisväestöön ja opetusta koskeviin oikeuksiin tapahtui muutos 1970-luvulla. Osana yhteiskunnan demokratisoimishaluja ja saamelaiden kasvavien vaatimusten edessä valtiotalta teki tärkeitä avauksia; Saamelaisvaltuuskunta perustettiin vuonna 1973, ja lukuisat saamelaiden koulutus-

³⁷ Magga 1997.

³⁸ Ahonen 2001.

³⁹ Virtanen 2007.

⁴⁰ Pekkala & Rinne 2012; Kettunen et al. 2012; Meinander 2006; Virtanen 2007.

⁴¹ Jernsletten 1997.

⁴² Kettunen et al. 2012.

asiaa pohtineet komiteat alkoivat työnsä. Komiteoissa työskenteli saamelaisenemistö.⁴³ Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunta asetettiin vuonna 1970 selvittämään kaikessa saamenkielisen väestön koulutuksessa esiintyvät puutteet ja epäkohdat sekä laatimaan koulutuksen kehittämiseksi ehdotus mahdollisuuksista saamenkielisen opetuksen antamiseen. Muutosta perusteltiin kehityspsykologisilla syillä, saamelaiskulttuurin säilymisellä ja sen kehittämällä. Toimikunta päätyi ehdottamaan mahdollisimman laajaa omakielistä opetusta, jotta saamelaiset saavuttaisivat korkeatasoisen kaksikielisyyden. Suunnitelman toteuttaminen jäi odottamaan saamen kielen opetussuunnitelman mietinnön valmistumista. Tämän ja Peruskoulun opetussuunnitelma mietinnön 1(1970) tehtävänä oli laatia ehdotukset saamen kielen ja kulttuurin opettamisesta peruskouluissa sekä suomen kielen opettamisesta saamelaislapsille.

Koltan kielen opetuksen ongelmat tuli ottaa erikseen huomioon. Esityksen pohjana oli vuoden 1973 saamelaiskomitean ehdotus saamelaislaiksi säännöksineen saamen kielen asemasta ja käytöstä saamelaisalueella. Toimikunta esitti koulutusohjelmaa, jossa järjestettäisiin omakielinen esikoulu, äidinkielen ja äidinkielen opetus peruskoulussa, sekä lukiossa mahdollisuus saamen kielen opiskeluun äidinkielenä. Saamelaiskulttuuria sisällytettäisiin kaikenasteiseen opetukseen, jatkokoulutusta kehitettäisiin, yliopistojen saamen kielen opetusta ja tutkimusta lisättäisiin sekä saamelaisten omakielistä aikuiskasvatusta kehitettäisiin tiedotusvälineissä. Esitysten toteuttamisen mahdollisti vasta vuoden 1985 koululaki.⁴⁴

Vastuu opetuksen kehittämisestä oli vuodesta 1975 lähtien Lapin lääninhallituksen kouluosastolla. Elimessä työskenteli suunnittelijana ensimmäinen saamelainen virkamies, Matti Morottaja. Lääninhallitus valjastettiin työhön kielen ja saamelaiskulttuurin säilymisen puolesta. Kouluhallitus toimitti saamen kielen oppiainesisältöjen kuvaukset ja tavoitteet vuonna 1985 kuntien kouluviranomaisille.⁴⁵

Vuonna 1985 koululainsäädännössä turvattiin saamelaisten oikeus äidinkieliseen opetukseen sekä opetukseen äidinkielessään. Peruskoululaissa säädetään, että saamelaisten kotiseutualueella oppilaiden opetuskieli voi olla saame, tai huoltajan valinnan mukaan joko saame tai suomi, jos oppilas pystyy seuraamaan opetusta molemmilla kielillä. Lukioasetuksessa todetaan, että saame voi olla valinnainen kieli ja saamelaisten kotiseutualueella saamenkielisten oppilaiden opetuskielenä voi olla saame. Vuodesta 1980 lähtien abiturientit ovat voineet kirjoittaa pohjoissaamen kielen kokeen ylioppilaskirjoituksissa, vuodesta 1998 inarinsaamen ja vuodesta 2005 koltansaamen.⁴⁶

⁴³ Lehtola 2005.

⁴⁴ Opetusministeriö 1985; Oikeusministeriö 1987, 60.

⁴⁵ Lehtola 2005; Opetusministeriö 1985.

⁴⁶ Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas 2007; Opetusministeriö 1985; Seurujärvi-Kari 2011.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoitteeksi mainitaan vielä suomalaisen kansallisen identiteetin ja suomalaisuuden vaaliminen. Suomen kulttuuria opetettiin lapsille, mutta saamelaiskulttuuria ei mainittu lainkaan. Vuoden 1994 peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa saamelaiset määritetään alkupe-
räiskansaksi, ja saamelaislasten oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi tunnustetaan.⁴⁷ Retorillisella tasolla muutos on huomattava. Vuonna 1986 lääninhallituksen yhteyteen perustettiin opetusministeriön alainen Saamelaisien koulutusasiainneuvosto (Sámiid skuv-
lenáššiidráđđi), joka oli valtion opetushallinnon, kuntien ja saamelaisten asian-
tuntija- ja yhteistyöelin.⁴⁸

Koulutuspolitiikka oli yksi Saamelaisvaltuuskunnan menestyneimpiä etno-
politiikan aloja. Vuonna 1979 Saamelaisvaltuuskunnan kokoonkutsuma pro-
jektityöryhmä (SAAKO) kokosi Lapin läänin koulutusvastaavat neuvottelemaan
saamelaisopetuksen erityiskysymyksistä. Työryhmä neuvotteli laajasti myös
opetusministeriön kanssa. Veli-Pekka Lehtola (2005) näkee SAAKOn ja Saame-
laisvaltuuskunnan sivistys- ja kulttuuri- ja koulutusjärjestelmän työn merkityksen suureksi. Val-
tuuskunnan työn ansiosta, ja opetusministeriön virkamiesten suojeleminen suhtautu-
misen johdosta opetuskielisyksessä tapahtui todellista kehitystä. Vuosien
1991–1995 koululakien uudistuksissa saamen kielen asemaa vahvistettiin vielä
itsenäisen äidinkielen oppiaineen asemaan ensin lukioissa (1992) ja sittemmin
peruskouluissa (1995). Vuonna 1998 koululain uudistuksessa säädettiin ensim-
mäinen saamen kielen opetusta koskeva velvoite, jonka mukaan saamelaisalu-
eella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saa-
men kielellä. Tämä ainoa saamelaisoppilaan oikeutta omaan kieleensä turvaava
säännös ei koske saamelaisalueen ulkopuolella asuvia saamelaisoppilaita. Vuo-
den 1999 valtiosuuslainsäädännön myötä saamenkielinen opetus sai oman
erityisen rahoituksen, mikä merkitsi saamenkielisen opetuksen lisääntymistä
peruskouluissa ja erikseen inarin- ja koltansaamessa.⁴⁹

Vuoden 1998 koululainsäädännön kokonaisuudistus poisti jaon ala- ja ylä-
asteen välillä, joiden tilalle perustettiin 9-luokkainen yhtenäinen peruskoulu.
Koskien opetussuunnitelmia, opetuksen järjestäjän tuli nyt hyväksyä opetus-
suunnitelma erikseen myös saamenkielistä opetusta varten. Muutoin, Suomen ja
saamelaisalueen kouluissa seurataan edelleen kansallisia opetussuunnitelmia.
Vuonna 2006 Lapin lääninhallitus aloitti projektin yhtenäisen ja alueellisen ope-
tussuunnitelman laatimisen, jossa saamelaiskulttuurin erityispiirteet on otettu
huomioon. Tässä suunnitelmassa saamelaiset mainitaan alkuperäiskansana, jol-
la on oma kieli ja kulttuuri. Periaatteiltaan opetuksen tulee olla kaikkien kolmen
saamelaisryhmän identiteettiä tukevaa, ja edistää heidän oman kulttuurinsa,

⁴⁷ Valle 1998.

⁴⁸ Aikio-Puoskari 2006; Opetusministeriö 1985.

⁴⁹ Aikio-Puoskari 2007; Lehtola 2005.

historiansa ja pohjoismaisen saamelaisyhteisön tuntemusta ja tietoisuutta saamelaisista yhtenä maailman alkuperäiskansoista. Koulun tulee antaa oppilaalle terve itsetunto, jotta saamelainen identiteetti säilyisi, eikä sulautumista pääväestöön tapahtuisi. Opetuksen tulee tukea oppilaita aktiiviseen, korkeatasoiseen kaksikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen. Edelleenkin, muista Pohjoismaista poiketen, saamen kielen opetusta ei ole kirjoitettu lakiin oppilaan oikeuksien näkökulmasta, vaan opetuksen järjestäjää sitovien velvoitusten pohjalta. Oikeus saamenkieliseen opetukseen onkin heikompi kuin Norjassa, missä ei esimerkiksi ole vastaavanlaisia maantieteellisiä rajoituksia, kuten Suomen opetuslainsäädännössä. Resurssi- ja rahoitustilanne on, yllätyksellisesti, Norjassa parempi kuin Suomessa, missä kärsitään sekä päätäntävällän, henkilöstöresurssien että rahan puutteesta. Suomessa opetuksen kehittämisvarat puuttuvat kokonaan.⁵⁰

Opetuksen muutos on tapahtunut myös opettajien oman toiminnan ansiosta, käytännön koulutyössä, opetusmateriaalin valmistuksessa ja etujärjestötoiminnassa. Saamelaisopettajat järjestäytyivät Suomen saamelaisopettajien järjestön (Suoma sámeoahpaheaddjiid searvi) alaisuudessa vuonna 1982 osana pohjoismaista saamelaisopettajien järjestöä, jonka tarkoituksena on edistää ja hoitaa saamenkielistä sekä saamen kielen ja kulttuurin opetusta, valvoa jäsentensä ammatillisia etuja ja edistää saamelaisopettajien pohjoismaista yhteistyötä. 1980-luvulla järjestettiin pohjoismaisia saamelaisopettajien päiviä. Yhdistys on kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka saamelaisopettajat joutuivat paljolti itse tuottamaan saamenkielisen opetusmateriaalin. Vielä vuonna 1987 opetuskirjallisuuden pulan mainittiin olevan suuren, ja Suomessa käytettiin Norjassa toimitettua opetuskirjallisuutta, oman kustannustoiminnan ollessa vasta alussa.⁵¹

Neoliberaali koulu? Saamelaisopetuksen läpimurto? Kouluhistorian viimeisimmät kehitystrendit

Viimeisimpien koululaitoksen muutoksien juuria on paikallistettu 1970-luvun taantuman paljastamaan tuotantotalouden vanhakantaisuuteen, sen valtiojohtoiseen teknologia-poliittiseen uudistamiseen (mm. kohti informaatioteknologiaa) ja kansallisen diskurssin muuntumista kohti markkinavoimamyönteisyyttä, jossa Suomea reivattiin houkuttelevaksi ja kilpailukykyiseksi toimintaympäristöksi sekä kansallisille että ylikansallisille taloudellisille toimijoille. Säätelyn sijaan markkinat ja (työntekijänkin) *tuotteistaminen* päästettiin säätelämään monia elämänaloja.⁵²

⁵⁰ Aikio-Puoskari 2006, 2007; Satta 2005.

⁵¹ Opetusministeriö 1985.

⁵² Kettunen et al. 2012.

1990-luvulla tapahtunut koululaitoksen suuri murros oli osa laajempaa hyvinvointivaltion kritiikkiä, jossa hoivavaltion tilalle haluttiin vapaampaa yksilön valintaa ja kilpailua. Koululaitokseenkin tuotiin markkinasäätely. Kouluhallintoa kevennettiin, vanhemmille annettiin vapautta koulun valinnassa, ja oppilaiden valinnanvaltaa suhteessa oppimäärään lisättiin. Koululaitos ja koulun filosofia muuttui instrumentaalisempaan ja avoimen uus-liberalistiseen suuntaan, kansainvälisen kilpailukyvyyn nimissä ja osin teollisuuden etujärjestöjen vaikutuksesta. Koulutus näyttäytyi investointina, opetus palvelujen tuottamisena. Koulutuksen tasa-arvo muuntui tarkoittamaan oppilaan individuaalisten tarpeiden ja tavoitteiden maksimaalista tunnustamista ja tavoittelemista kansantalouden edun nimissä. Uusi markkina-liberalistinen koulupolitiikka tavoitteli erinomaisuutta. Taustalla oli uus-liberalistisen hyvinvointivaltiokritiikin lisäksi ajatus koululaitoksen tasa-arvoistavan projektin epäonnistumisesta – koulusta oli tullut taisteluareena, jossa oppilaat kilpailivat koulutuksellisesta pääomasta. Tässä taistelussa, Pierre Bourdieaun ja Osmo Kivisen mukaan, pärjäävät parhaiten korkeasti koulutetut ja parempiosaiset väestöryhmät, jotka pystyvät koulun sisällöistä päättämään. Näin koululaitos tasa-arvon sijasta vain uusintaisi epä-tasa-arvoa. Toinen tapa, millä emansipoivan tasa-arvon sijaan koulu vain uusinsi vanhoja valtarakenteita, oli hegemonisten ja ei-kyseenalaistavien diskurssien toisintaminen. Koulu tuotti *normaaliutta*, joka marginalisoi monenlaatuista erilaisuutta, kuului Michel Foucaultin innoittama kritiikki.⁵³

Kilpaileva puhetapa korostaa ilmaista ja laajaa, yleisin verovaroin kustannettua koulujärjestelmää yhtenä tekijänä Suomen nousun taustalla johtavaksi it-kulttuurin kärkimaaksi – *tasapäistävästä* koulusta nousi kykyjä töihin Norkiaan ja alihankkijoihinsa.⁵⁴ Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelma perustuikin opetuksellisen yhtenäisyyden, yhteisen arvopohjan, yhtenäisen oppimiskäsityksen ja lähikouluperiaatteen ajatukseen ja pyrki suitsimaan 1990-luvun markkina-avauksia. On arvioitu, että vuosituhaten vaihteen lama pelasti yhteisen peruskoulun palauttamalla perinteisen pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan puolustuksen kansalliseen diskurssiin.⁵⁵

Saamen kielen parantunut asema, ja sen tiukempi ohjailu velvoittavin säännöksin näyttäytyy edellisen valossa kovin vähän neo-liberalistiselta – toisaalta voi ajatella saamen kielen aseman parantumisen olevan osa uudenlaista, moninaisuuteen perustuvaa tasa-arvoajattelua. Toisaalta kyse oli omasta poliittis-hallinnollisesta prosessista, joka eteni omaa vauhtiaan ja omia premissejään noudattaen – asian kanssa työskennelleet virkamiehet eivät joutuneet priorisoimaan kansallista kilpailukykyä, vaan kulttuurin säilymistä. Jatkuvassa kädenväännössä eri aineiden osuudesta tuntijaosta, ja sen mahdollisesta viisaudesta

⁵³ Ahonen 2001; Kettunen et al. 2012.

⁵⁴ Meinander 2006.

⁵⁵ Ahonen 2001; Kettunen et al. 2012.

kansallisen *hyvän* nimissä, saamen kielen asema hiljattain tapahtuneine säädös-
muutoksineen tuntuu vakaalta. Asian laita paikallistasolla on kuitenkin toinen.
Saamelainen kritiikki väittää, että yhteiskunta ei edelleenkään kunnolla tue
saamen kielen säilymistä, vaan asian edistymisen olisi ollut kiinni saamelaisten
omasta kielenhuollosta, kehittämistyöstä ja tietoisista pyrkimyksistä saamen
kielen aseman parantamiseen.⁵⁶

Saamelaisten kulttuuri-itsehallinnon myötä aiemmin lääninhallituksessa
työskennelleet virkamiehet ja oppimateriaalityö siirrettiin Saamelaiskäräjien
alaisuuteen vuonna 1996. Lapin lääninhallitukseen jäi edelleen saamelaisalueen
sivistystoimen tarkastajan virka, jonka tehtäviin kuuluu saamelaisopetuksen ti-
lanteen ja saamelaisoppilaiden oikeuksien valvonta. Saamelaiskäräjillä toimii
erityinen koulutus- ja oppimateriaalilautakunta, joka on poliittinen elin, ja toi-
mii yhden vaalikauden. Lautakunnan jäsenet edustavat kaikkia kolmea Suomes-
sa puhuttua saamen kieltä. Lautakunta ja toimisto hoitaa ja edistää saamelaisten
kulttuuri-itsehallintoa, tekee tavoitesasiakirjoja, esityksiä, aloitteita, lausuntoja
ja kannanottoja, sekä edistää saamelaisopetuksen asemaa Suomen koulujär-
jestelmässä. Käytännössä Saamelaiskäräjien opetusasioita koskeva päätösval-
ta rajoittuu oppimateriaalin valmistamiseen ja osoitettujen varojen käytöstä
päättämiseen. Muutoin toimivalta on sama kuin Saamelaiskäräjillä yleensä:
lausuntojen antaminen, aloitteiden teko, neuvottelija ja asiantuntija pyydetäes-
sä. Saamelaiskäräjien sihteeristössä opetusasioita hoitaa koulutus- ja oppima-
teriaalitoimisto, joka on koulutuspoliittisia ja muita opetusasioita valmisteleva
osasto sekä saamelaisten oppimateriaalien rahoittaja ja tuottaja. Saamelaiskärä-
jien koulutuspoliittiset tavoitteet ja ehdotukset on määritelty seuraavasti: kor-
keatasoinen äidinkielen osaaminen, myös kielen menettäneille sekä kielenvaihdok-
sen läpikäyneille, ja saamelaisen kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen
uusille sukupolville. Saamelaiskäräjät haluavat parantaa saamelaisopetuksen
kattavuutta Suomessa, sekä aloittaa pohjoismaista yhteistyötä kaikilla opetuk-
sen osa-alueilla. Niukkaa resurssitilannetta kuvastaa se, kuinka oppimateriaa-
lityö oli 1980- ja 1990-luvuilla suomenkielisen materiaalin sovitus- ja käännöstyötä.
Vuonna 2003 tästä kritisoidusta työtavasta luovuttiin periaatepäätöksellä,
mutta oppimateriaalin kattavuuden puutteet ovat edelleen huomattavat.⁵⁷

Aivan viime aikoina saamelaisalueen ulkopuolella asuvat saamelaisvan-
hemmat ovat alkaneet vaatia lapsilleen omakielistä opetusta. Myös Saamelais-
käräjien mielestä tilanne, jossa yli puolet kouluikäisistä saamelaislapsista jää
vaille saamenkielistä opetusta, on perustuslain vastainen. Saamelaisalueen ul-
kopuolella saamen kielen vahvako asema äidinkielen oppiaineena ei toteudu.
Vaikka kansa- ja peruskouluaikaan verrattuna saamelaisopetukseen kiinnite-

⁵⁶ Aikio-Puoskari 2006.

⁵⁷ Aikio-Puoskari 2006.

tään paljon enemmän huomiota, ja erilaisia hallintoelimiä on perustettu asiasta huolehtimaan, on tilanne kaukana yhdenvertaisuudesta verrattuna ruotsin kielellä annetun opetuksen kehittämistehtäviä hoitavaan hallintoon.⁵⁸

Saamelaiskysymys ja koulu: yhtenäisyysidean haaksirikosta suurimpaan etnopolitiittiseen voittoon

Nationalistisen koulun taustaideologiat ja käytännön koulutyö ajan laitoksissa ovat nykynäkökulmasta ideologisesti yksipuolisia ja konformistisia. Ajallisessa kontekstissaan, suhteessa nuoreen tasavaltaan, joka näyttäytyi monien ulkoisten ja sisäisten uhkien vaarantamalta, ei koulun funktio ja sen välittämät arvot ole yllättäviä; niitä toistetaan lukuisissa maissa edelleen kyseenalaistamattomina arvoina. Koulupolitiikka oli myös täydellisessä sopusoinnussa ajan saamelaispolitiikan kanssa. Saamelaiset nauttivat Suomen kansalaisina ylhäältä annetuista, periaatteessa identtististä oikeuksista, ja samasta opetuksesta sikäli, kun sitä oli järjestetty. Erioikeuksia nuori Suomi oli kitsas antamaan, ja integroiva ja assimiloiva paine, mikä seurasi perusoikeuksien nauttimisesta koulussa, oli osin intentionaalista.

Verrattaessa opetuksen tehtävänasetuksia jo Petsamon venäläisperäisiin oppilaisiin, sekä Suomeen sodan aikana siirtyneisiin inkeriläisiin ja valloitetun Itä-Karjalan suomensukuisiin oppilaisiin, ero tulee selväksi. Siinä, missä saamelaisia oppilaita kohdeltiin ainakin periaatteessa kotoperäisinä oppilaina, kohdistui mainittuihin uusiin ryhmiin suuren epäluulon siivittämää *uudelleen-koulutusta*, jossa bolševistisen opetuksen ajatusjäänteet tuli aktiivisesti poistaa Suur-Suomi-henkisellä opetuksella. Opetus oli osa heimotyötä, jossa kiinnitettiin erityistä huomiota oikean uskonnon ja Suomen historian opetukseen, sekä opettajien isänmaallisuuteen. Itä-Karjalan oppilaisiin tuli lisäksi kansakoulun avulla herättää aktiivinen tahto liittyä Suomeen ja kasvattaa heistä luterilaisia Suomen kansalaisia. Mainitut oppilaat kokivat samanlaisia kielivaikeuksia kouluissa kuin saamelaiset, ja vuodesta 1943 lähtien, tyypillisesti Suomelle, nauttivat yhtäläisiä oikeuksia opetukseen ja avustuksiin kuin suomalaiset oppilaat. Pohjois- tai inarinsaamelaisia ei myöskään aktiivisesti syrjitty koulutustarjonnassa, kuten venäläis- ja *vierasperäisiä* miehitetyssä Karjalassa.⁵⁹ Tästä olikin kysymys saamelaisten oppilaiden opetuksessa ennen 1970-luvun uudistuksia – yhtä paljon kuin isänmaallisuuden istuttaminen oppilaisiin, joka johti assimilaatiiviseen paineeseen, opetusta inspiroi hyvää tarkoittava ajatus Suomen kansal-

⁵⁸ Aikio-Puoskari 2006.

⁵⁹ Hölsä 2007.

lisen ortodoksian, tasa-arvon toteuttamisesta, ja Suomen saamelaispolitiikalle tyypillisestä kykenemättömyydestä nähdä osoitettuja ongelmia saamelaisten tilanteessa ja resurssien puutteesta.

Syy, miksi mikään ei pitkään aikaan muuttunut oli osaksi se, että koulun tehtävänannot ja noudatetut periaatteet voi esittää positiivisina demokratian, sivistysmission, elintason noston, eheyttämispolitiikan tai tasa-arvon tuottajina ja kansalaisoikeuksien takaajina. Koulun saattoi liittää *hyvän valtion* diskurssiin, joka taas legitimoit koulun isänmaallisen retoriikan ja sisäänrakennetun konformismin. Ihanteet ovat myös osoittautuneet muuntelukykyisiksi perimmäisen yhtenäiseetoksen juurikaan muuttumatta taustatekijänä. Lisäksi, koulu on aina liitetty valtiollisiin imperatiiveihin, kansalliseen yhtenäisyyteen, kansan henkiinjäämiseen, kansantalouden kasvuun ja kansainväliseen kilpailukykyyn. Yhdeltä osalta tämä tarkoitti, että tärkeimmät koulutuspoliittiset keskustelut käsitelivät muita aiheita kuin saamelaiskysymystä, jolla oli marginaalinen asema valtionhallinnossa.

Yhdessä tavoitteenasettelussa peruskoulu näyttää onnistuneen: koulu oli yhtenä instituutiona synnyttämässä uutta aktiivista kansalaisuutta myös pohjoiseen, niin aktiivista, että uuden demokratian hengessä saamelaiskansalaiset alkoivat arvostella kansalaistumista tuottanutta instituutiota. Toisen onnistumisen, koulutustason nousun heijastusvaikutukset kasvaneena tulotasona, taloudellisena liikkuvuutena, säätykiertona, sosiaalisena nousuna ja valinnanvaran kasvuna koskien uramahdollisuuksia, usein kuitenkin muualla Suomessa, todentaa saamelaisyhteisön kasvanut erikoistuminen. Saamelaiset, varsinkin saamelaisnaiset, ovat kohonneen koulutustasonsa myötä sekä saamelaisen että suomalaisen modernisaation tuottajia. Eriarvoisuutta eurooppalaisittain nopeasti kasvanut koulutustaso ei ole poistanut – systeemi on tuottanut omat eliittinsä ja yhteiskunnan ulkopuolelle jääneet myös Saamelaisalueelle⁶⁰, mikä ei ole kuitenkaan johtanut perinteisten elinkeinojen ja niihin liittyvän tiedon täydelliseen devalvaatioon.⁶¹ Vaikka koululaitos on vaikeuttanut suullisen perinteen sukupolvien välistä kommunikaatiota⁶², ”perinteisellä” sfäärillä on muuntuneenakin edelleen taloudellista arvoa sekä identifioitumispotentiaalia.

Kieli- ja koulukysymykset ovat kietoutuneet saamelaisessa koulu-, etno- ja identiteettipolitiikassa moninkertaisesti yhteen. Monissa virallisissa yhteyksissä saamen kieli ymmärretään tärkeimmäksi saamelaiskulttuurin ja saamelaisen identiteetin kantajiksi. Koululaitos, mukaanlukien varhaiskasvatus, taas esitetään yhdeksi tärkeimmäksi kieltä ylläpitäväksi instituutioksi.⁶³ Kieli- ja koulukysymys yhdistettiin myös institutionaalisella tasolla varhain. Varhaisessa

⁶⁰ Viime mainituista aspekteista ks. Pekkala Kerr & Rinne 2012.

⁶¹ Ks. kehityksen ja perinteisen tiedon suhteista esim. Eriksen 2013.

⁶² Jääskö 1999.

⁶³ Aikio-Puoskari 2006; Aikio-Puoskari 2007.

koululainsäädännössä säädettiin saamen kielen asemasta ja käytöstä laajasti ja virkamiehiä velvoittavasti jo ennen itsehallintolainsäädäntöä ja kielilaki, Saamelaisvaltuuskunnan ehkä merkittävin saavutus ja oman toiminnan tulos, nosti saamen kielen statusta ja sen haluttiin nostavan koulujen halukkuutta järjestää saamenkielistä opetusta. Asian tärkeyttä ilmentää myös se, että opetusalan saamenkielinen erikoissanasto julkaistiin ensimmäisten erikoissanastojen joukossa 1980-luvulla.⁶⁴

Kielipolitiikka ja näin myös koulupolitiikka on jäsentänyt saamelaista etnopolitiikkaa syvällisesti – voidaan puhua omasta saamelaispolitiikan *ministeriöstä* omine osajineen, strategioineen ja kouriintuntuvine tuloksineen. Tälle poliitikalle on ollut ominaista käyttää häviävän, suomalaistuvan kansan retoriikkaa sekä kuolevan kulttuurin kuvastoa. Tällä identiteettipolitiikalla on ollut kohtalaisen hyvä resonanssi suomalaisessa yhteiskunnassa – sen lisäksi, että koulu- ja kielikysymykset koetaan *pehmeäksi* intressialueeksi, jossa on muilla ryhmillä vähän hävittävää, voidaan Suomessa osoittaa pitkä perinne saamen kielen suojelussa, tai ainakin suojeluhalussa. Suomen poliittisessa historiassa ja kulttuurissa kielikysymysten arvo tunnustetaan, ilman yksikielisyyden *ekspressiivistä* painetta, kuten helposti on tapahtunut Norjassa. Saamelaispolitiikan muutosta tukee myös harvinainen hyväntahtoisuus vastuullisissa ministeriöissä – kouluhallinnon alalla tapahtunut demokratisoituminen on syvempi verrattuna muihin saamelaishallinnonaloihin, kuten esimerkiksi luonnonresurssien hallintaan.

Kirjallisuus

- Ahonen, S. 2001. The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 175–203.
- Ahonen, S. & Rantala, J. 2001. Introduction: Norden's Present to the World. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 9–28.
- Aikio-Puoskari, U. 2006. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa, Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellettysten näkökulmasta*. Inari: Saamelainen Parlamentaarin Neuvosto.
- Aikio-Puoskari, U. 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Teoksessa J. Ylikoski ja A. Aikio (toim.) *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 253. Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen seuran toimituksia, 73–84.
- Aikio-Puoskari, U. & Skutnabb-Kangas, T. 2007. When few under 50 speak the language as a first language: linguistic human rights and linguistic challenges for endangered Saami languages. Teoksessa *Revitalizing the Periphery: Proceedings of the confer-*

⁶⁴ Lehtola 2005; Oikeusministeriö 1987.

- ence in language revitalization, Inari, Finland, November 14–15, 2002.* Raporta/Report 1. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta, 9–63.
- Arola, P. 2007. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma ja yhteiskunnan rakennemuutos. Teoksessa J. Kauranne (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 26–45.
- Buchardt, M., Markkola, P. & Valtonen, H. 2013. Introduction: Education and the making of the Nordic Welfare states. Teoksessa M. Buchardt, P. Markkola ja H. Valtonen (toim.) *Education, state and citizenship*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki: Nordic Centre of Excellence Nordwel, 7–30.
- Elenius, L. 2001. The Role of Ethnic Minorities in Nation Building and Education – Assimilation Policies in Sweden and Norway. Teoksessa Ahonen, S. ja Rantala, J. (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 136–152.
- Eriksen, T. H. 2013. *Fredrik Barth, En intellektuell biografi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Hölsä, M. 2007. Sotavuodet ja koulunkäynti. Teoksessa J. Kauranne et al. (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV, Suomen Kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 46–74.
- Jernsletten, R. 1997. Reindrift, samevenner og samisk etnopolitikk i Norden 1945–1975. Teoksessa B.-P. Finstad et al. (toim.) *Stat, religion, etnisitet: rapport fra Skibotn-konferansen, 27.–29. mai 1996*. Skriftserie nr. 4. Tromsø: Senter for samiske studier, 277–300.
- Junila, M. 2013. Schooling, education and citizenship: Finnish women entering the teaching profession in secondary education, 1900–1920s. Teoksessa M. Buchardt, P. Markkola ja H. Valtonen (toim.) *Education, state and citizenship*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki: Nordic Centre of Excellence Nordwel, 186–205.
- Jääskö, O. 1999. Women’s position in reindeer herding economy: an environmental factor. Teoksessa L. Müller-Wille (toim.) *Human Environmental Interactions: Issues and Concerns in Upper Lapland, Finland*. Arctic Centre Reports 26. Rovaniemi: Arctic Centre, University of Lapland, 35–40.
- Kettunen, P, Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 25–62.
- Kortekangas, O. 2013. *En nationell nödvändighet för allas bästa – utbildningsauktoriternas diskurser om assimilering genom utbildning av ursprungsbefolkningarna i tidigt 1900-tals Finland, Norge och Peru i ett jämförande perspektiv*. Avhandling pro gradu, Nordisk historia, Humanistiska fakulteten i Åbo Akademi.
- Koski, L. 2011. Kasvatuksen ihmiskäsitykset ja ihanteet. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 159–183.
- Kotilainen, S. 2013. From religious instruction to school education: Elementary education and the significance of ambulatory schools in rural Finland at the end of the 19th century. Teoksessa M. Buchardt, P. Markkola ja H. Valtonen (toim.) *Education, state and citizenship*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki: Nordic Centre of Excellence Nordwel, 114–137.
- Lamberg, M. 2004. *Nuoruus ja toivo. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta 1934–2003*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

- Lehtola, V.-P. 2000. *Nickul, Rauhan mies, rauhan kansa*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 2005. *Saamelaisten parlamentti, Suomen saamelaisvaltuuskunta 1973–1995 ja Saamelaiskäräjät 1996–2003*. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Magga, B.-H. 1997. *Poropojat maailmalla, Tapaustutkimus koulun ja asuntolan vaikutuksesta porosaamelaisten perinteiseen elämänmuotoon*. Lapin yliopisto. Luokanopettajan koulutusohjelma. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Meinander, H. 2001. The Role of the Schoolteacher in the Making of the Civic Society – Two Cases from the Grand Duchy of Finland. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 80–106.
- Meinander, H. 2006. *Suomen historia. Linjat rakenteet käännekohtat*. Helsinki: WSOY.
- Männikkö, I. 2001. Making the People Fit for Democracy, Kansanvalistusseura and Popular Adult Education in Finland after the General Strike of 1905. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 51–79.
- Männistö, J. 2007. Kansanopetuksen toteutuminen muutti oppikoulun perustaa. Teoksessa J. Kauranne (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 9–25.
- Nyysönen, J. 2009. De finska samernas etnopolitiska mobilisering inom statliga ramar. Teoksessa L. Elenius, P. Lantto ja M. Enbuske (toim.) *Fredens konsekvenser, samhällsförändringar i norr efter 1809*. Studier i norra Europas historia 7. Luleå: Luleå tekniska universitet, 167–178.
- Oikeusministeriö. 1987. *Saamelaisten kielilaki 1987. Saamelaisvaltuuskunnan ehdotus laiksi saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa*. Komiteanmietintö 1987: 60. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö. 1971. *Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö*. Komiteanmietintö 1971: B 63. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö. 1985. *Saamelaiskulttuuritoimikunnan mietintö*. Komiteanmietintö 1985: 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pekkala Kerr, S. & Rinne, R. 2012. Koulutus ja väestön taloudellinen ja sosiaalinen liikkuvuus 1900-luvulla. Teoksessa P. Kettunen ja H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 321–344.
- Polvinen, T., Heikkilä, H. & Immonen, H. 1989. *J. K. Paasikivi, Valtiomiehen elämäntyö 1, 1870–1918*. Helsinki: WSOY.
- Rantala, J. 2001. The Political Ethos of a Model Citizen, Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers during the First Decades of Finland's Independence. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 153–174.
- Satta, E. K. 2005. *Let the Children Grow with Our Language, Indigenous Language Revitalisation: the Cases of Inari Saami Language and Rama Language*. Thesis submitted for the degree: Master of Philosophy in Indigenous Studies. University of Tromsø.
- Seurujärvi-Kari, I. 2011. Alkuperäiskansatutkimus, alkuperäiskansaliike ja saamelaiset. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari, P. Halinen ja R. Pulkkinen (toim.) *Saamentutkimus tänään*. Helsinki: SKS, 10–55.

- Stugu, O. S. 2001. Educational Ideas and Nation Building in Norway 1840–1900. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights, Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 107–122.
- Syväoja, H. 2007. Isänmaallisuuskasvatus Suomen kansakoulussa. Teoksessa J. Kauranne (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 117–145.
- Tuomaala, S. 2011a. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 95–110.
- Tuomaala, S. 2011b. Pulpeteista piholle, metsiin ja kaduille. Teoksessa A. Heikkinen ja P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki, Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 352–388.
- Vahtola, J. 1999. Opettaja Samppa Luoma. Teoksessa S. Onnela ja J. Vahtola (toim.) *Turjanmeren maa, Petsamon historia 1920–1944*. Rovaniemi: Petsamo-seura, 377–378.
- Valle, S. 1998. *Hän ja asuntola, Viiden saamelaisen kokemuksia asuntolasta*. Lapin yliopisto. Kasvatustiede. Julkaisematon syventävien opintojen laudaturtyö.
- Valtiopäivät. 1993. Eduskunnan Sivistysvaliokunnan Mietintö N:o 21. <http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=SiVM+21/1993&base=erml&palvelin=www.riksdagen.fi&f=WP> (viitattu 15.6.2014).
- Virtanen, J. 2007. R. H. Oittinen ja suomalaisen yhtenäiskoulun rakentuminen. Teoksessa J. Kauranne (toim.) *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Koulu ja menneisyys XLV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 95–116.

Utsjoen kirkonkylän kansakoulu vuosina 1929–1939

Artikkeli tarkentaa Utsjoen kirkonkylän kansakoulun syntyä ja sen toimintaa vuosina 1929–1939. Utsjoen kirkonkylään, maamme äärimäiseen kolkkaan, perustettiin ensimmäinen kansakoulu jo vuonna 1878. Pääasiassa oppilaiden vähyyden vuoksi koulun toiminta kuitenkin lakkasi jo neljän vuoden kuluttua. Kolmen vuoden tauon jälkeen koulu avattiin jälleen, tällä kertaa Outakoskella, jossa oltiin halukkaita ottamaan koulu vastaan. Outakosken kansakoulu oli pitkään Utsjoen pitäjän ainoa koulu. Toinen koulu alkoi toimia vuonna 1929 kirkonkylässä. Tätä uudelleen aloittamisprosessia tarkastelen tässä artikkelissa.¹ Lisäksi tuon esille kielikysymyksen, miten saamen kieleen suhtauduttiin ja mikä käytäntö oli kouluissa. Koska välimatkat Lapissa olivat pitkiä, tarkoitti tämä sitä, että oppilaiden täytyi asua oppilasasuntolassa kouluviikon aikana. Tarkastelen myös oppilasasuntolan merkitystä ja toimintaa. Teksti pohjautuu pro gradu -tutkielmaa varten kerättyyn aineistoon.² Aineisto koostuu primäärilähteistä, joista tärkeimmät ovat Oulun maakunta-arkistossa sijaitseva Utsjoen kirkonarkisto³ sekä Utsjoen koulukeskuksessa säilytettävä Utsjoen koulunarkisto.⁴

¹ Tekstin on toimittanut Merja Paksuniemi.

² Nikunlassi-Lippo & Nillukka 1985.

³ OMA, KA.

⁴ Utsjoen k.a.

Kansakoulu Utsjoen kirkonkylään

Jo vuoden 1873 pitäjänkokouksessa oli Utsjoelle suunniteltu kolmea kansakoulua, joista vain yksi, Outakosken kansakoulu, saatiin toimintaan vuonna 1878. Vuoden 1898 piirijakoasetus vauhditti uusien kansakoulujen perustamista koko maassa ja myös Utsjoella. Utsjoella muodostettiin vuonna 1900 kaksi koulupiiriä: Outakosken kansakoulupiiri, jossa oli kansakoulu ja kirkonkylän kansakoulupiiri, jossa ei ollut vielä koulua.

Samoihin aikoihin, kun Utsjoen kansakoulupiirijakoa tehtiin 1900-luvun alussa, pidettiin myös kokouksia kansakoulun perustamiseksi kirkonkylälle.⁵ Kansakoulun pikaista perustamista kannatti piispa Forsman. Piispantarkastuksen 13.–16.7.1902 yhteydessä hän mainitsi, että kansakoulu oli saatava myös kirkonkylän piiriin, jotta senkin alueen vanhemmat, jotka halusivat lapsilleen laajempia tietoja ja oppia, saisivat tilaisuuden laittaa lapsensa kouluun.⁶ Kirkonkylän kansakoulun perustamisasia ei ripeästi alusta huolimatta edennyt toivotulla tavalla. Kansakoulun koulupaikasta aiheutuneiden erimielisyyksien johdosta lopullinen piirijakoehdotuksen hyväksyminen viivästyi. Paikasta johtuvien riitojen vuoksi koulun perustaminenkaan ei edistynyt. Kirkonkylän alueella ei kansakoulua ilmeisesti muutenkaan pidetty kiireellisenä, koska katekeetikoulu huolehti säännöllisesti opetuksesta ja sen katsottiin riittävän. Uuden kansakoulun mukanaan tuomat taloudelliset rasitukset eivät lisänneet sivistystahtoa. Nämä syyt puolestaan vaikuttivat todennäköisesti siihen, että oppivelvollisuuden täytäntöönpanoehdotusta ei saatu valmiiksi 1920-luvulle mennessä ja lopullisen piiriäonkin vahvistaminen viivästyi.

Uuden koulun perustamisen yhteydessä oli puhetta siitä, että samassa yhteydessä lopetettaisiin koulunpito Outakoskella ja Utsjoen kirkonkylään tehtäisiin yksi suuri koulu, jonne kaikki kunnan lapset tulisivat. Kuntakokouksessa 2.6.1912 keskusteltiin Oulun läänin kuvernöörin lähetepäätöksen pohjalta Outakosken kansakoulun siirtämisestä kirkonkylään. Kuntakokous katsoi siirtämisen tarpeettomaksi ja tahtoi pitää kansakoulun Outakoskella.⁷ Vuoteen 1926 mennessä kunnan asioista päättävien mielipiteet olivat muuttuneet Outakosken kansakoulun siirtämistä puoltaviksi. Kunnanvaltuusto päätti kokouksessa 26.3.1923 anoa kansakouluntarkastajan välityksellä kouluhallitukselta, että Outakosken kansakoulu siirretään keskelle kirkonkylää, jotta kaikki kunnan lapset voivat käydä koulua samassa koulussa. Outakosken kansakoulun opettaja Josef Guttorm esitti vastalauseen. Hän pyysi, että koulua ei siirretä, koska oppivelvollisuuslakikaan ei sitä edellyttänyt. Lisäksi kansakoulu oli ainoa sivistyksen läh-

⁵ OMA, KA, Julkiset kuulutukset. Kuulutukset 8.6.1901 ja 11.10.1901.

⁶ OMA, KA, Piispantarkastuspöytäkirjat 13.–16.7.1902.

⁷ Utsjoen k.a. Kunnanviranomaisten kirjeet, kuntakokouksen pöytäkirja 2.6.1912.

de Outakoskella.⁸ Outakosken kansakoulun johtokunta vastusti myös siirtämistä huomauttamalla, että kansakoulu oli jo lähes 40 vuotta vanha ja sillä oli vankat juuret ympäristössään.⁹

Kunnanvaltuuston päätöksen 26.3.1923 johdosta kansakouluntarkastaja Salervo lähetti kouluhallitukselle Outakosken kansakoulun siirtoa koskevan anomuksen, kuitenkin vasta 29.1.1924. Tarkastaja esitti kouluhallitukselle, että asia jätettäisiin siinä yhteydessä huomioonottamatta, koska kunnan piirijaontarkistusehdotus ja oppivelvollisuuden täytäntöönpanosuunnitelma olivat vielä kesken. Vastauksessaan kouluhallitus määräsi, että Utsjoen kunnalta oli vaadittava piirijaontarkistusehdotus ja oppivelvollisuuden täytäntöönpanosuunnitelma ja toimitettava ne pikaisesti.¹⁰

Vuonna 1924 kunnanvaltuusto ehdotti uutta ratkaisua. Sen mukaan Outakosken kansakoulu tuli valtion varoilla rakentaa niin suureksi, että kaikki kunnan lapset mahtuisivat sinne eikä kirkonkylään tarvitsisi rakentaa koulua ollenkaan.¹¹ Kirkonkyläläiset halusivat päästä kokonaan koulunpidosta vastaisuudessakin. Ehdotus ei kuitenkaan toteutunut käytännön syistä. Keväällä 1928 oltiin vihdoinkin niin pitkällä, että voitiin määrätä lopullisesti kirkonkylän kansakoulun paikka. Paikanmäärittämisilaisuudessa 13.5.1928 päätettiin, että koulu sijoitetaan *Adjarattu* -nimiselle paikalle. Päätös noudatti myös kunnanvaltuuston aikaisemmin antamaa lausuntoa. Rakennusta varten tarvittavat kivet olivat lähellä ja rakennushirsien kuljetusmatkat sopivat. Myös soranottoa paikka sijaitti lähellä, joten paikalle oli helppo rakentaa myös tasainen leikkikenttä. Yleisesti katsottiin, että paikka oli rakennusten ja tulevan oppilasasuntolan sijoitukseen nähden edullinen. Rakennustyöt päätettiin aloittaa 14.5.1928.¹²

Kirkonkylän kansakoulurakennus ulkokuoneineen valmistui syksyllä 1929. Alakansakoulu päätettiin aloittaa 2.9.1929 ja yläkansakoulu 26.11.1929.¹³ Koulu toimi Outakosken kansakoulun tapaan supistettuna¹⁴. Vuonna 1937 johtokunta päätti esittää kunnanvaltuustolle, että kirkonkylän supistettu koulu muutettaisiin täydelliseksi kansakouluksi, koska alakansakoulussa oli talvella ollut 26 oppilasta ja yläkoulussa 29. Johtokunta esitti, että koulu muutettaisiin täydelliseksi kansakouluksi jo seuraavana syksynä. Kunnanvaltuusto päättikin vuonna 1937 muuttaa kirkonkylän supistetun koulun täydelliseksi kansakouluksi, eli koulurakennuksessa toimi sekä ala- että yläkansakoulu jo seuraavasta syksystä

⁸ Utsjoen k.a. Kunnanvaltuuston kokouspöytäkirja 26.3.1923.

⁹ Utsjoen k.a. Outakosken kansakoulun johtokunnan pöytäkirjat 1913–1936.

¹⁰ Utsjoen k.a. Kansakouluntarkastajan kirjeet 1900–.

¹¹ Utsjoen k.a. Koulua koskevat kunnanvaltuuston päätökset ja kunnan virastojen antamat asiakirjat.

¹² Utsjoen k.a. Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1928.

¹³ Utsjoen k.a. Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1929.

¹⁴ Ks. Paksuniemi 2009, 59–60.

alkaen.¹⁵ Jotta koulunkäynti voitiin aloittaa, koululle tilattiin kouluirtaimistoa, muun muassa harmoni, ompelukone, 15 pulpettia, 3 tuolia, soitottiuku, sakset ja seinälamppu. Koulukirjojen tilaaminen kaikille oppilaille olisi tullut liian kalliiksi, mutta kirjoja hankittiin vuosien varrella lisää.¹⁶

Oppilasasuntolan toiminta

Toisin kuin Outakosken kansakoululla oli kirkonkylän kansakoululla asuntolaa varten oma huoneisto/rakennus. Huoneita oli kuusi. Nämä olivat hoitajan huone, sairashuone, kaksi makuusalia, keittiö ja eteinen. Huoneet olivat valoisia ja tilavia, mutta kylmiä ja vetoisia. Sauna, kellari, kalusto, halkoliiteri ja käymälät olivat koulun kanssa yhteiset.¹⁷ Kirkonkylän asuntola erosi Outakosken kansakoulun asuntolasta myös siinä, että sitä hoiti varsinainen asuntolanhoitaja eikä opettaja, niin kuin Outakoskella oli ollut. Keväällä vuonna 1931 asuntolanhoitaja pyysi johtokunnalta lupaa ottaa apulainen asuntolan hoitoon, koska muuten hän joutui hoitamaan virkaa viikon jokaisena päivänä. Apulaisen saaminen mahdollistaisi yhden vapaapäivän viikossa. Lapset olivat hänen mielestään niin nuoria ja heitä oli niin paljon, että heitä ei asuntolanhoitajan mielestä voinut hetkeksikään jättää yksin. Johtokunta anoi varoja apulaisen hankkimiseksi.¹⁸ Vuonna 1931 johtokunta päätti vielä valita koululle ja oppilasasuntolalle taloudenhoitajan. Raha-asioiden lisäksi taloudenhoitajan tehtävänä oli ruokatarpeiden hankkiminen sieltä, mistä sai ne halvimmalla. Johtokunta neuvoi esimerkiksi talvella ostamaan pääasiassa poronlihaa, koska se oli silloin edullisempaa kuin naudanliha.¹⁹

Kirkonkylän kansakoulun yhteydessä oleva asuntola pyrki totuttamaan oppilaat puhtauteen, terveydestä huolehtimiseen, järjestykseen, säännölliseen työhön sekä kohteliaan, rehellisen ja reippaan luonteen kehittämiseen. Näitä tavoitteita edesauttoivat säännölliset peseytymiset, pakolliset siivous- ja lämmitysvuorot, aamu-, ilt- ja ruokarukoukset, satutunnit, leikit ja kohteliaisiin tapoihin opastaminen. Asuntolanhoitajan mukaan asuntolanhoidon vaikutus oli varsinkin oppilaiden ruumiillisen kehittymisen kannalta hyvä. Asuntolan päiväjärjestys oli suurin piirtein sama kuin Outakosken kansakoulun asuntolassakin. Aamulla oli peseytyminen, aamiainen ja läksyjen lukua. Koulupäivän jälkeen oppilaat siivosivat, tekivät käsitöitä ja lukivat läksyjä ohjauksen alaisina.²⁰

¹⁵ Utsjoen k.a. Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1937.

¹⁶ Utsjoen k.a. Irtaimistoluettelo.

¹⁷ Utsjoen k.a. Utsjoen kirkonkylän kansakoulun oppilasasuntolan päiväkirja 1934–1935.

¹⁸ Utsjoen k.a. Utsjoen kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1930, 1931, 1934.

¹⁹ Utsjoen k.a. Utsjoen kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1931, 1934.

²⁰ Utsjoen k.a. Utsjoen kirkonkylän kansakoulun oppilasasuntolan päiväkirja 1934–1935.

Kirkonkylän kansakoulun opetuskieli

Utsjoen kirkonkylän kansakoulun opetuskieli vaihteli oppiaineittain. Esimerkiksi uskonnon opetus tapahtui vuosina 1930–1939 saameksi. Oppilailla oli käytössä saamenkieliset Raamatun tarinat. Lukuvuonna tuli muutosta siten, että 1. ja 2. luokat opiskelivat suomen kielellä. Saamenkieltä käytettiin apuna.²¹ Muutos oli erikoinen siksi, että vuotta aikaisemmin oli annettu Lapin komitean tehtäväksi laatia toimenpiteet saamenkielen käytön edistämiseksi ja nyt saamenkielisellä paikkakunnalla tehtiin juuri päinvastoin kuin komitea oli ehdottanut.

Äidinkielen tunneilla opetettiin alaluokkia saameksi, mutta yläluokkalaisia vanhempien toivomuksesta suomeksi. Vanhemmat halusivat, että lapset oppisivat vähänkin maamme *tärkeintä kieltä*. Suomen kielen taidon kehittyessä sen määrää pyrittiin opetuksessa lisäämään. Tämä ilmenee siitä, että 1. ja 2. luokalla esimerkiksi laskentoa ja kotiseutuoppia opetettiin saameksi, kun taas yläluokilla (3. ja 4.) laskentoa, luonnontietoa ja historiaa opetettiin suomeksi.²²

Vuonna 1933 Lapin sivistysseura lähetti Opetusministeriölle kirjelmän, jossa se ehdotti, että opetusministeriö ryhtyisi toimenpiteisiin, jotta Lapissa toimivien kansakoulujen opetussuunnitelma muutettaisiin siten, että saamelaisille lapsille varattaisiin tilaisuus opiskella yhtenä oppiaineena saamen kieltä. Myös muiden aineiden, kuten kotiseutuopin ja käsitöiden, yhteydessä tuli enemmän kuin tähän asti ottaa huomioon paikalliset ja kansalliset näkökohdat. Nämä muutokset edellyttivät Lapin sivistysseuran mielestä uusia oppikirjoja, joista tärkein oli ajanmukainen aapinen ja siihen liittyvä lukemisto.²³

Kansakouluntarkastaja lähetti kirjelmän kopion kirkonkylän kansakoulun johtokunnalle lausuntoa ja mielipidettä varten. Johtokunta käsitteli asiaa 12.2. 1933. Harkittuaan asiaa eri puolilta, se päätti, ettei kirjelmä anna aihetta johtokunnan taholta minkäänlaisiin toimenpiteisiin, koska se oli tyytyväinen opetuksen nykyiseen järjestelyyn. Johtokunta valtuutti erityisen lausunnon antajiksi johtokunnan puheenjohtajan ja kansakoulun opettajan.²⁴ Lausunnossaan puheenjohtaja ja opettaja ehdottivat Lapin sivistysseuran ehdotuksen hylkäämistä. Lausunnon mukaan lapset oppivat jo kotonaan saamea. Lisäksi kirkonkylän kansakoulussa opetettiin uskontotunneilla saamen kielellä ja lapsilla oli mahdollisuus lukea saamenkielisiä raamatunhistorioita. Lausunnon antajat epäilivät myös, että opetukseen tarkoitettu aapinen oli inarinsaamen murteiden sekoitusta ja siten utsjokelaisten lasten vaikeasti ymmärrettävä. Kotiseutuopin suhteen kirkonkylän kansakoululla oltiin tyytyväisiä käytössä oleviin suomenkielisiin oppikirjoihin.²⁵

²¹ Utsjoen k.a. Opetussuunnitelmat.

²² Utsjoen k.a. Opetussuunnitelmat.

²³ Utsjoen k.a. Lapin sivistysseuran kirjelmä Opetusministeriölle 1933.

²⁴ Utsjoen k.a. Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1933.

²⁵ Utsjoen k.a. Lausunto sivistysseuran aloitteesta 1933.

Lausunto osoittaa, ettei sen antajien mielestä valtiovallan taholta sorrettu saamen kieltä. Jos sortamista tapahtui, se tuli paikalliselta taholta. Utsjoen saamelaiset eivät itse kantaneet kielestään huolta, vaan sen tekivät aktiiviset kirkonmiehet, piirihallintotaso ja valtiovalta, joilla oli asian suhteen laajempi näkökulma. Paikkakuntalaiset tunsivat itse saamen kielen aseman korostamisen turhana ja sen olemassa olon itsestään selvänä ja halusivat sen sijaan korostaa suomen kielen asemaa ja käyttöä lastensa keskuudessa. Vierailta saamenkielen murteilla kirjoitettujen kirjojen vastustamiseen liittyi vieraiden murteiden vieroksuminen. Eräs outakoskelainen mies totesikin: *”Kyllähän saamelainen aina saamea osaa”*²⁶. Sama ilmiö oli Ruijassakin, missä suomalaisia oli vähemmistö: *”ossaa suomalaisten lapset nokko suomea ilman koulua käymättäki...”*²⁷ Suomen kielen käytöstä oli katekeetta Holmberg sitä mieltä, että jos sitä käytetään, on myös aina tulkettava saameksi, jotta lapset ymmärtävät. Hänen mielestään piti olla erityinen kielitunti. Lapsille tuli ensin opettaa aakkoset suomeksi ja sitten heidät tuli opettaa saamea lukemaan.²⁸

Vuonna 1936 valtioneuvosto antoi Lapin komitean tehtäväksi laatia ehdotus saamelaisväestön omintakeisten elämänmuotojen turvaamiseksi. Komitean mielestä huolenpito oli kohdistettava ennen kaikkea siihen, että saamenkieliselle väestölle tehtiin mahdolliseksi tyydyttää sivistystarpeitaan omalla äidinkielellään. Näin turvattiin komitean mielestä saamen kielen säilyminen ja kehittyminen. Tähän tarvittiin ennen kaikkea saamenkielisiä oppikirjoja ja saamenkielentaitoisia opettajia.²⁹ Pyrkimys valtion taholta saamenkielen säilyttämiseen ja kehittämiseen säilyi tutkimusajanjakson loppuun asti. Käytännössä pyrkimykset eivät kuitenkaan toteutuneet, esimerkiksi kirjojen saanti ei edistynyt niin nopeasti kuin olisi tarvittu, joten koti- ja koulukielen ero säilyi. Todennäköisesti oppilaat käyttivät enimmäkseen kotikieltään saamea asuessaan kirkonkylän kansakoulun yhteydessä olevassa asuntolassa. Suomea jouduttiin kuitenkin käyttämään, koska asuntolanhoitajat olivat usein muualta tulleita eivätkä osanneet saamen kieltä.

Utsjoen suomenkielinen kansakoulu

Utsjoen kansakoulu toimi paljolti valtion avuin. Oppilaiden koulunkäynnin mahdollisti koulun yhteydessä sijainnut asuntola. Asuntolan myötä levisi myös käytännön elämän kannalta hyödyllisiä tietoja ja taitoja, kuten esimerkiksi siisteys- ja terveystietous. Kuitenkin saamelaislapset joutuivat käyttämään suomen

²⁶ OMA, KA, Kirkkoherran luonnos kirjeeksi 8.6.1930.

²⁷ Paulaharju 1928, 526.

²⁸ OMA, KA, kirkkoherran luonnos kirjeeksi 8.6.1930.

²⁹ Komiteanmietintö 8/1938, 169–170.

kieltä asuntolassa olleessaan, sillä asuntolanhoitajat olivat suomenkielisiä. Utsjoella paikallinen väestö usein halusi, että lapsia opetettiin suomeksi. Ehkäpä he halusivat sulautua valtaväestöön ja oppia suomen kielen, sillä sitä tarvittiin asioiden hoidossa. Lisäksi suuri osa kirjallisuudesta, myös oppikirjoista oli suomeksi. Tämä sama valtaväestön kielen opettaminen lapsille oli pyyntönä myös Ruijan suomalaisilla, joten Utsjoen vanhempien pyyntö ei ollut erityinen. Kirkolliselta ja valtakunnan taholta kuitenkin pyrittiin tukemaan saamen kieltä, johon osaltaan tähdättiin saamelaisten opettajaksi kouluttamisella.

Arkistolähteet

Oulun Maakunta-arkisto (OMA)

Utsjoen kirkonarkisto (KA)

Julkiset kuulutukset. Kuulutukset 8.6.1901 ja 11.10.1901.

Kirkkoherran luonnos kirjeeksi 8.6.1930.

Piispantarkastuspöytäkirjat 13.–16.7.1902.

Utsjoen kouluarkisto (k.a.)

Irtaimistoluettelo.

Kansakouluntarkastajan kirjeet 1900–.

Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1928.

Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1929.

Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1933.

Kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1937.

Koulua koskevat kunnanvaltuuston päätökset ja kunnan virastojen antamat asiakirjat.

Kunnanvaltuuston kokouspöytäkirja 26.3.1923.

Kunnanviranomaisten kirjeet, kuntakokouksen pöytäkirja 2.6.1912.

Lapin sivistysseuran kirjelmä Opetusministeriölle 1933.

Lausunto sivistysseuran aloitteesta 1933.

Opetussuunnitelmat.

Outakosken kansakoulun johtokunnan pöytäkirjat 1913–1936.

Utsjoen kirkonkylän kansakoulun oppilasasuntolan päiväkirja 1934–1935.

Utsjoen kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1930.

Utsjoen kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1931.

Utsjoen kirkonkylän kansakoulun pöytäkirja 1934.

Kirjallisuus

Komiteanmietintö 8/1938.

Nikunlassi-Lippo, L. & Nillukka, P. 1985. *Utsjoen kansakoululaitoksen synty ja kehittyminen vuosina 1878–1939*. Lapin korkeakoulu, Kasvatustieteen osasto. Opinnäytetyö.

Paksuniemi, M. 2009. *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 161.

Paulaharju, S. 1928. *Ruijan suomalaisia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirjan Kirjapaino.

Sodankylän koululaitoksen historiaa

1830-luvulla tehtiin Sodankylässä aloite katekeetta opettajien saamiseksi varsin laajalle Sodankylän alueelle. Päätös viran perustamisesta tehtiin vuonna 1837 ja ensimmäinen katekeetta aloitti opetustyönsä vuotta myöhemmin. Oppikirjoja ei aluksi ollut, mutta muutosta saatiin aikaan, kun 1850-luvulla seurakunta velvoitti vanhempia hankkimaan *Katekismuksen* ja *ABC-kirjan* lapsilleen. Koska Sodankylän alue oli varsin laaja, oli yhden opettajan miltei mahdotonta opettaa kaikkia alueen lapsia. Tämän vuoksi alueelle saatiin perustettua toinen katekeetanvirka ja alue voitiin jakaa kahteen katekeettapiiriin. Haasteena oli saada päteviä opettajia kyseisiin virkoihin: alue sijaitsi syrjäisessä paikassa ja palkkaus koettiin pieneksi, mutta virat kuitenkin saatiin täytettyä. Opetusta annettiin aluksi neljä kuukautta vuoden aikana, mutta tämä muutettiin seitsemään opetuskuukauteen. Myös katekeettojen palkkaan tuli muutosta, kun niitä korotettiin 1800-luvun lopulla. Kyseiset katekeetat opettivat myös kirkonkylässä sijaitsevassa yksityisessä pienten lasten koulussa.

Ensimmäinen kansakoulu aloitti toimintansa Sodankylän pitäjässä vuonna 1889 opettaja Aleksanteri Kenan pitämänä. Alkuvuodet olivat haasteellisia kouluntoiminnalle oppimateriaalin puuttumisen ja asukkaiden asenteiden vuoksi, mutta kuitenkin kansakoululaitos vakiinnutti asemaansa ja vuoteen 1917 mennessä niitä oli toiminnassa jo seitsemän. Edelleen syrjäissä asuvien perheiden lapset tarvitsivat pitkien välimatkojen vuoksi kiertokoulu- ja katekeettaopetus-

ta. Vuonna 1892 Sodankylän kirkolliskokous hyväksyi Sodankylän seurakunnan alueen jakamisen kahteen koulualueeseen, jotka puolestaan jaettiin seitsemään pienempään opetuspiiriin. Kumpikin katekeetta sai oman alueensa lapset opettavakseen. Opetuspiirit olivat laajat ja tehtävän hoitaminen kahden katekeetan voimin oli vaativa tehtävä. Todettiin, että opetustyöhön tarvitaan kolmas katekeetta. Samana vuonna tehtiinkin esitys kolmannen katekeettaviran perustamisesta, mutta määrärahat saatiin vasta vuonna 1898, jolloin hän pääsi aloittamaan työnsä. Viran perustamisen yhteydessä seurakunnan alue jaettiin kolmeen koulualueeseen. Näihin sisältyi yhteensä yli 600 oppilasta. Tehostetusta opetuksesta huolimatta noin 40 prosenttia lapsista jäi vielä vuonna 1911 opetuksen ulkopuolelle. Tarve neljännen katekeetan viran perustamiseen oli suuri ja tämä toteutuikin vuonna 1912.

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain velvoittamana Sodankylän kunta jaettiin 13 kansakoulupiiriin ja syksyllä 1929 oli toiminnassa sama määrä kansakouluja. Samana vuonna tehtiin uusi koulupiirijako, jolloin mukaan lisättiin yhdeksän uutta koulupiiriä. Ala- ja kansakoulujen määrä Sodankylän kunnan alueella kasvoi entisestään vuosien varrella ja kiertokouluopetuksen tarve väheni. 1940-luvulla toimi katekeettana kolme opettajaa, vuodesta 1943 eteenpäin kaksi ja vuonna 1946 määrä laski yhteen. Opetusministeriön päätöksellä katekeettaopetus lopetettiin Sodankylässä vuonna 1951.

Kansanopetus Enontekiöllä

Artikkeli perustuu kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan *Kansanopetus Enontekiöllä vuoteen 1972 saakka* sekä julkaisuun *Enontekiön koululaitos 100 v. Hetan koulu 1888–1988*.

Opetuksen järjestäminen 1700-luvulta 1800-luvun lopulle

Varhaisina aikoina Enontekiöllä asui pelkästään saamelaisia, jotka puhuivat pohjoissaamen kieltä. Enontekiöllä puhuttu murre oli pohjoinen kieli, tunturilappi.¹ Virkamiehiltä ei vaadittu saamen, ei edes suomen kielen taitoa. Vouti tai tuomari saattoi olla pelkästään ruotsinkielentaitoinen. Papit ja virkamiehet kulljettivat usein mukanaan tulkkia. Lapissa työskennelleet papit tosin opettelivat saamen kielen, käänsivät ja julkaisivat saamenkielistä kirjallisuutta.²

Enontekiöläisten opetus 1700-luvun alussa oli vanhempien ja papiston vastuulla. Vanhempien tuli opettaa lapset lukemaan ja papisto tarkasti tulokset. Enontekiöllä toimi aktiivisia pappeja, joista monet opettelivat saamen kielen taidon.³ Lukutaidon kehittymistä voidaan seurata tältä ajalta rippikirjoista. Enontekiöllä niitä on vuodesta 1722 lähtien, ja vuodesta 1730 alkaen niihin on kirjattu

¹ Nickul 1970, 215.

² Korhonen 1967, 65; Korhonen 1981.

³ Kähkönen 1982, 191; Fellman 1910, 243, 308.

myös sisälukumerkintä. Merkinnän ”hyvä” oli saanut 447 henkilöä (73 prosenttia). Merkintöjä oli kaikkiaan 612 henkilöltä. Termiä *hyvä* ei ole sen tarkemmin määritelty, joten ei voi sanoa, minkä tasoista lukeminen on ollut. Voidaan kuitenkin todeta, että sisälukutaito on ollut kyseisenä aikana varsin yleistä.⁴ Vuonna 1780 Enontekiölle asetettiin ensimmäinen katekeetta. Näin Enontekiöllä siirryttiin aikaan, jolloin pitäjässä toimi yhteiskunnan palkkaama opettaja.⁵

Kansakoulujen perustaminen tuli Suomessa mahdolliseksi vuonna 1866 annetun kansakouluasetuksen jälkeen. Kansakouluja perustettiin vähitellen ja Enontekiön kansakoulu oli Lapissa kymmenes. Puuhamiehenä koulun saamiseksi toimi kruununnimismies Kaarlo Bäcklund. Hän toimi myöhemmin myös koulun johtokunnan ensimmäisenä puheenjohtajana. Johtokunta anoi ja sai valtiolta varoja koulukartanon oston vuonna 1888 ja 13. heinäkuuta johtokunta osti Johan Petter Väliatalolta maata Hetan kylästä tätä tarkoitusta varten. Koulutontti kiinteistöineen tuli johtokunnan omistukseen, ei esimerkiksi kunnan. Koulu perustettiin yksityisestä aloitteesta, eikä kunta ollut mukana koulun perustamisessa. Hallinnollisesti koulu oli kunnallinen, kunta nimitti johtokunnan jäsenet ja ylempi hallinto suhtautui kouluun kunnallisena kouluna.⁶ Kauppaan sisältyi uusi, samana vuonna valmistunut rakennus, joka muutettiin koulukäyttöä vastaavaksi lokakuuhun mennessä. Sinne hankittiin muun muassa kymmenen paripulpettia, karttapallo, Suomen kartta, Euroopan kartta ja Stenbäckin laatima piirustuskuvasto. Oppikirjoiksi hankittiin 15 Länkelän tekemää lukukirjaa I ja II osaa, Lasten Raamattu, Katekismus sekä Ersien tekemä Maantieto. Koulun virallinen nimi oli *Kansa- ja käsityökoulu*, joten koululle hankittiin myös monenlaisia käsityön opetukseen liittyvää välineistöä ja materiaalia.⁷ Kansakoulu aloitti toimintansa 25.10. opettajaseminaarista valmistuneen Frans Emil Sohlmanin johdolla. Koska oli myöhäinen syksy, kun koulu aloitti toimintansa, ei alakansakoulua pienille lapsille pidetty. Pienet lapset kävivät katekeetta koulua ja siirtyivät sieltä kansakoulun yläluokille. Ensimmäiset alakansakoulun oppilaat aloittivat kansakoulussa vuonna 1892.⁸

Koulun aloittaessa toimintansa ei ollut itsestään selvää, että vanhemmat lähettäisivät lapsensa kouluun. Käytössä ei ollut koulupakkoa, oppivelvollisuutta. Lapsia tarvittiin kotona talon töissä, eikä koulun tuottamaa hyötyä ollut vanhempien mielestä nähtävissä.⁹ Koulu toimikin ensimmäisen vuoden poikakouluna, ja tämä oli valtakunnallisesti ajatellen varsin tavanomaista. Koulussa aloitti 18 poikaa, joista kaksi lopetti koulun käynnin lukuvuoden aikana. Kan-

⁴ Kähkönen 1982, 227–228.

⁵ Kähkönen 1982, 208; Widén 1965, 65.

⁶ EKA, Ca:2, kuntakokouspöytäkirja 17.1.1914.

⁷ VA, KHA, 1888–1889; EKA, Cb:2, 18.9.1933.

⁸ EKA, Ca:1, kuntakokous 27.12.1901.

⁹ Kähkönen 1984, 104; Tuomikoski 1970, 39.

sakouluasetuksen mukaan koulun tuli olla sekä tytöille että pojille, mutta heitä ei saanut kuitenkaan opettaa yhdessä. Tämä oli kunnille taloudellinen rasite. Vuosina 1886–1887 Suomessa toimi 155 poika- ja 147 tyttökoulua. Enontekiön kansakouluun otettiin tyttöjä jo sen toisena toimintavuotena. Kolmantena toimintavuotena oppilaiden määrä nousi 20:neen.¹⁰

Maaliskuun 17. päivänä vuonna 1881 syttyi koululla tulipalo, jonka seurauksesta koulurakennus tuhoutui täysin. Huonekalut, harmoni ja muut opetusvälineet saatiin pelastetuksi, samoin opettajan omaisuus. Koulupittoa jatkettiin kappalaisen, Aatu Laitisen, isossa pirtissä. Koulurakennusta ei ollut vakuutettu ja niinpä johtokunta anoi valtiolta rakennusapua, minkä kouluhallitus myös myönsi. Varoja pyrittiin hankkimaan myös lahjoitusten avulla. Vuosikertomusten mukaan koulun käynti uudessa koulurakennuksessa aloitettiin jo seuraavana syksynä. Rakennus oli yksikerroksinen puurakennus, jossa oli luokkahuone ja käsityöhuone.¹¹

Hetan kansakoulun toiminta

Suomen senaatti antoi asetuksen 24.5. vuonna 1898, joka velvoitti maalaiskunnat jakamaan alueensa siten, että jokainen kouluikäinen kuntaan kuuluva lapsi saattoi vaikeuksitta käydä koulua omalla äidinkielellään. Lapsen koulumatka ei saanut suosituksen mukaan olla enemmän kuin viisi kilometriä. Asetus velvoitti kunnat perustamaan kansakouluja koulupiiriin, jossa vähintään 30 lasta ilmoitautui kouluun.¹²

Kesäkuun 26. päivänä vuonna 1899 kuntakokous asetti valiokunnan laatimaan ehdotusta kunnan jakamiseksi kansakoulupiireihin. Piiriensaossa kunta jaettiin kolmeen koulupiiriin seuraavasti: 1. Hetan koulupiiri, jossa asui 40 kouluikäistä lasta. Koulun sijoituspaikka oli Hetan kylällä. 2. Palojoensuun koulupiiri, johon kuuluivat Palojoensuu, Suonttajärven ja Kelottijärven kylät, joissa asui yhteensä 79 kouluikäistä lasta. Koulun sijainti oli Palojoensuun kylässä. 3. Peltovuoman koulupiiri, johon kuuluivat Peltovuoman ja Kyrön kylät, joissa asui 67 kouluikäistä lasta. Kuntakokous esitti, koska *”kunta on harvaan asuttu ja tuiki köyhä eikä kykene itse kouluja perustamaan ja ylläpitämään”*, valtio ottaisi perustakseen joko kaksi alemmaa kansakoulua tai katekeettakoulua sijoitettuna Peltovuomaan ja Palojoensuuhun. Hetan kansakoulun toiminnan kannalta piiriensaolla ei ollut tuntuvaa vaikutusta, sillä kouluja ei saatu perustettua muihin koulupiireihin kuin vasta vuonna 1930. Hetan kansakouluun tuli

¹⁰ Asetus 12/11.5.1866; VA, KHA, 1888–1890; Halila 1949, 85.

¹¹ VA, KHA, 1891–1892.

¹² Asetus 20/24.5.1898.

oppilaita edelleenkin muista kylistä ja muista koulupiireistä samaan tapaan kuin aiemmin.¹³

Vuonna 1898 oppikirjakomitea mietinnön mukaan opetus tuli järjestää vuorokurssijärjestelmänä. Samaa suositteli myös kouluylhallitus käytettäväksi maaseudun pienillä kylillä. Enontekiöllä järjestelmä otettiin käyttöön lukuvuonna 1899–1900. Käytäntö merkitsi, että koulun neljä luokkaa, jotka kaikki olivat samassa luokkahuoneessa, eivät enää lukeneet omaa oppiainesta. Aineissa, joissa oli mahdollista, yhdistettiin kaksi vuosiluokkaa lukemaan toisen luokan oppikurssia vuorovuosin. Näitä oppiaineita olivat uskonto, maantieto ja historia.¹⁴ Tätä järjestelmää käytetään edelleenkin pienillä kouluilla yhdysluokkaopetuksessa.

Koulutyö keskeytyi vuonna 1908 Hetassa, kun koulurakennus tuhoutui tulipalossa. Koulun irtaimisto pulpetteineen päivineen tuhoutui täysin. Myös koulun arkisto tuhoutui. Väliaikaisiksi tiloiksi vuokrattiin Aukusti Keskitalo-Hetan talo. Uuden koulun rakentamishanke laitettiin heti vireille. Puuseppä Sirkka sai tehtäväkseen valmistaa uudet pulpetit. Oli käytännöllisempää valmistaa pulpetit paikan päällä, kuin tuoda ne poroilla tietömien taipaleiden takaa. Pulpetit valmistuivat helmikuussa 1909, jolloin koulun käynti voitiin jälleen aloittaa. Lukuvuodeksi 1910–1911 vuokrattiin koululle Hermannin Suomennimen pirtti ja kamari ja opettaja muutti asumaan kouluna siihen asti toimineeseen Keskitalo-Hetan taloon. Kun koulu ei valmistunut syyslukukauden 1911 alkuun mennessä, johtokunta vuokrasi tällä kertaa pastori Arvi Järventaukselta pirtin kouluhuoneeksi helmikuun loppuun asti, mutta koulu ei valmistunut vielä tuohonkaan mennessä. Johtokunta päätyi antamaan oppilaille lomaa, kunnes päästäisiin siirtymään uusiin koulutiloihin. Koulu valmistui 1.4.1912, jolloin koulun käyntiä voitiin jälleen jatkaa.¹⁵

Uuteen koulurakennukseen valmistuivat myös asuntotilat, joihin kuului huone tytöille ja pojille sekä keittiö. Asuntolaa varten teetettiin irtaimisto, mutta rahoja ei saatu riittävästi asuntolan toiminnan aloittamiseksi vielä lukuvuonna 1912–1913. Vuonna 1913 johtokunta valitsi 42:sta kouluun sisään kirjautuneesta oppilaasta 19 asuntolaan. Asuntola elämä noudatti säännöllistä rytmiä: aamuherätys oli klo 7 ja illalla nukkumaan mentiin klo 21. Asuntolassa tarjottiin lapsille ruoka ja he osallistuivat asuntolan töihin, kuten ruoan valmistukseen, tiskaukseen, lattian lakaisemiseen ja saunan lämmitykseen sekä sen pesuun. Asuntola pyrki omalta osaltaan kasvattamaan hoidokeistaan kunnan kansalaisia.¹⁶

¹³ EKA, Ca:1, kuntakokouspöytäkirja 26.9.1901.

¹⁴ VA, KHA, 1899–1900; Nurmi 1972, 40.

¹⁵ EKA, Enontekiön kansakoulun johtokunnan pöytäkirja 23.12.1908; EKA, kansakoulun vuosikertomus 1911–1912.

¹⁶ EKA, Enontekiön kansakoulun johtokunnan pöytäkirja 19.9.1913.

Oppivelvollisuuslain tuomat muutokset

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki velvoitti kuntia huomioimaan viiden kilometrin enimmäiskoulumatkan sekä perustamaan täydellisiä kansakouluja, toisin sanoen kouluja, joissa toimi koko lukuvuoden kuusi luokkaa. Kaksi alinta luokkaa muodosti alakansakoulun, neljä ylintä yläkansakoulun. Enontekiön kunta valitsi vuonna 1923 toimikunnan, jonka tehtävänä oli piirijaon tarkastaminen ja oppivelvollisuuden toteutuminen. Oppivelvollisuus velvoitti kunnat ottamaan huomioon myös alueella asuvan toiskielisen vähemmistön. Saamenkielinen vähemmistö asui hajallaan kunnan kaikkien koulupiirien alueella. Tämän väestöosan opettamiseen sen omalla äidinkielellä kunta ei katsonut voivansa ryhtyä. Perusteena kunta esitti seuraavia: lappilaisväestön taholta ei ollut esitetty mitään vaatimuksia tässä asiassa, kyseisten lasten lukumäärä oli suhteellisen vähäinen, kyseiset lapset eivät olleet oppivelvollisia, koska asuivat syrjäseuduilla ja saamelaislapset osasivat suomea jonkin verran.¹⁷ Hetan koulun elämään oppivelvollisuuslailla ei ollut kovin suurta vaikutusta. Viiden kilometrin säteellä asuville oppilaille johtokunta ryhtyi antamaan muistutuksia oppivelvollisuuden laiminlyönnistä. 1920-luvulla tällaisia oli noin 10–20 lukuvuodessa, 1930-luvulla 0–10 lukuvuodessa. Suurin osa näistä oli jatko-opetuksesta pois jääminen. Yleisenä luulona oli, että lapsi oli suorittanut oppivelvollisuuden, kun hän oli käynyt yläkansakoulun. Laki edellytti kuitenkin, että koulua oli käytävä 13 vuoden ikään asti. Oppivelvollisuuslaki sai Enontekiön kunnassa aikaan sen muutoksen, että Peltovuoman ja Palojoensuun kansakoulut aloittivat toimintansa 1930-luvulla. Oppivelvollisuuden täytyminen oli mahdollista asuntoloiden toiminnan ansiosta. Näitä perustettiin myös Peltovuoman ja Palojoensuun koulujen yhteyteen ennen toista maailmansotaa.¹⁸

Kesäkuun 26. päivänä 1899 päivänä kuntakokous asetti valiokunnan laatimaan ehdotusta kunnan jakamiseksi kansakoulupiireihin. Valiokuntaan valittiin pastori A. E. Frosterus, katekeetta P. J. Kumpulainen, talolliset Joonas Muotkajärvi ja Petteri Eira sekä kunnan esimies Juhani Hetta. Ehdotus valmistui ja se käsiteltiin kuntakokouksessa 27.12.1900 ja lähetettiin edelleen kansakoulutarkastajan kautta kuvernöörille. Ehdotus palautettiin takaisin täydennettäväksi. Kun siihen oli lisätty vaaditut koulujen sijoituspaikat, se hyväksyttiin sellaisenaan kuvernöörin virastossa 31.7.1901. Tässä piirijaossa kunta jaettiin kolmeen piiriin, joista yksi oli Peltovuoman koulupiiri. Peltovuoman koulupiiriin kuuluivat Peltovuoman ja Kyrön kylät, joista edellisessä oli 43 lasta ja jälkimmäisessä 24 eli yhteensä 67 kouluikäistä. Koulun sijoituspaikka oli Peltovuoma.

¹⁷ EKA, Cb:1. 26.3.1924.

¹⁸ EKA, Enontekiön kansakoulun johtokunnan pöytäkirja 15.2.1921; EKA, Enontekiön kansakoulun vuosikertomukset 1924–1930.

Koulun toiminnan vakiintuminen

Hetan koulun johtokunta tiedosti koulun merkityksen. Se pyrki toiminnassaan siihen, että koulu saavuttaisi enontekiöläisten luottamuksen. Esimerkiksi tulipalojen syystä koulua ei keskeytetty kuin välttämättömäksi ajaksi. Niinpä koulu vakiintui ja siinä riitti aina oppilaita. Koululle saatiin myös päteviä opettajia, joista useat toimivat pitkään ja vaikuttivat omalta osaltaan koulun kehittymiseen ja vakiintumiseen paikkakunnalla. Sen sijaan, jos ajatellaan kansakoulua laitoksena, kesti lähes puoli vuosisataa ennen kuin Enontekiö sai seuraavat kansakoulut toimintaan. Piirijakoasetuksen jälkeen muun muassa Peltovuoman koulu sai innostusta kansakoulun saamiseksi kylään. Sille myönnettiin valtionapukin, mutta sitä ei saatu vielä tuolloin toimintaan. 1910-luku oli taloudellisesti vaikeaa aikaa paitsi Enontekiön kunnalle, myös koko Suomelle. Oppivelvollisuuslain myötä kuntaan saatiin kansakoulupiireihin kansakoulut myös Peltovuomaan ja Palojoensuuhun. Peltovuoman kylään kansakoulu vakiintui hyvin, mutta Palojoensuussa toiminnan käyntiin saaminen tapahtui hitaammin. Asuntolat edesauttoivat syrjäseutujen lasten koulun käynnin mahdollisuutta. Niiden varjopuolena oli se, että lapset joutuivat lähtemään kotoaan jo seitsenvuotiaina sekä se, että lapset pääsivät vain harvoin käymään kotonaan. Näiltä osin asuntolaelämä nähtiin kielteisinä.

Saamenkielistä opetusta ei Enontekiön kunnassa annettu. Saamenkielisiä lapsia oli kansakouluissa melko vähän. Enimmäkseen he olivat katekeettakoulun oppilaita, koska he asuivat kansakoulujen toiminta-alueen ulkopuolella. Vasta vuonna 1947 myös saamelaislapset siirtyivät kansakoulujen opetukseen. Saamenkielisen opetuksen puuttumiseen vaikuttivat oppilaiden vähyyden vuoksi myös saamelaiskulttuurin vähäinen arvostus sekä saamelaisten itsensä vähäinen kouluharrastus.

Arkistolähteet

Enontekiön kunnanarkisto (EKA)

Ca:1, Kuntakokouspöytäkirjat 1893–1904.

Ca:2, Kuntakokouspöytäkirjat 1904–1918.

Cb:1, Kunnanvaltuuston pöytäkirjat 1918–1932.

Cb:2, Kunnanvaltuuston pöytäkirjat 1932–1972.

Enontekiön kansakoulun johtokunnan pöytäkirjat 1908–1913.

Enontekiön kansakoulun vuosikertomukset 1906–1912.

Valtion arkisto (VA)

Kouluhallituksen arkisto (KHA)

Enontekiön kansakoulun vuosikertomukset 1888–1905.

Kirjallisuus

- Asetus* 12/11.5.1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulu-toimen lopullisesta järjestämisestä.
- Asetus* 20/24.5.1898. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulujen perustamisen edistämiseksi Suomen maalaiskunnissa.
- Fellman, I. 1910. *Handlingar och uppsatser angående finska Lappmarken och lapparne II*. Helsingfors: Finska Litteratussällskapetets tryckeri.
- Halila, A. 1949. *Suomen kansakoululaitoksen historia II*. Helsinki: Wsoy.
- Korhonen, M. 1967. *Die konjugation im Lappischen Morphologisch-historische Untersuchung I. Die finiten Formkategorien*. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 143. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden kirjapaino.
- Korhonen, M. 1981. *Johdatus Lapin kielen historiaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kähkönen, E. 1982. *Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua*. Lapin korkeakoulun julkaisuja A 1. Rovaniemi: Tornion Kirjapaino Ky.
- Kähkönen, E. 1984. *Kirkko kansan kasvattajana. Lappi ja Peräpohjola Kuopion hiippakunnassa 1800-luvun loppupuolella*. Rovaniemi: Tornion Kirjapaino Ky.
- Nickul, K. 1970. *Saamelaiset kansana ja kansalaisina*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 297, Helsinki.
- Nurmi, V. 1972. *Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään ja huomenna*. Porvoo: Wsoy.
- Tuomikoski, P. 1970. *Rovaniemen kaupungin Rantavitikan kansakoulu 1870–1970*. Rovaniemi.
- Widén, B. 1965. *Kateketinstitutionen i Sveriges och Finlands Lappmarker 1744–1820*. Acta Academiae Aboensis Humaniora XXIX, 1. Åbo Akademi. Åbo: Åbo Tidnings och Tryckeri AB.

Peltovuoman koulun historiaa

Kesäkuun 26. päivänä 1899 Enontekiön kuntakokous asetti valiokunnan laatimaan ehdotusta kunnan jakamiseksi kansakoulupiireihin. Valiokuntaan valittiin pastori A. E. Frosterus, katekeetta P. J. Kumpulainen, talolliset Joonas Muotkajärvi ja Petteri Eira sekä kunnan esimies Juhani Hetta. Ehdotus valmistui ja se käsiteltiin kuntakokouksessa 27.12.1900 ja lähetettiin edelleen kansakoulutarkastajan kautta kuvernöörille. Ehdotus palautettiin takaisin täydennettäväksi. Kun siihen oli lisätty vaaditut koulujen sijoituspaikat, se hyväksyttiin sellaisenaan kuvernöörin virastossa 31.7.1901. Tässä piiri- jaossa kunta jaettiin kolmeen piiriin, joista yksi oli Peltovuoman koulupiiri. Peltovuoman koulupiiriin kuuluivat Peltovuoman ja Kyrön kylät.

Peltovuoman kansakoulu aloitti toimintansa syksyllä 1930. Koulun opettajana toimi Iivari Tukiainen. Vuodesta 1937 lähtien koulu toimi täydellisenä kaksiohjelmaisena kouluna. Tukiaisen lisäksi toisena opettajana oli Helvi Savikuja (1938–45). Sotaa ennen Peltovuoman koulu oli asuntolakoulu. Asuntolan oppilaat tulivat Kerässiepin, Ketomellan, Tuulirovan ja Nunnasen kylistä. Asuntolan hoitajina toimivat Anna Rantatalo, Vilma Kuru (myöh. Vuontisjärvi), Anna Jolanki (myöh. Stoor), Senja Ruotsala (myöh. Peltovuoma) ja Lyyli Huovinen.

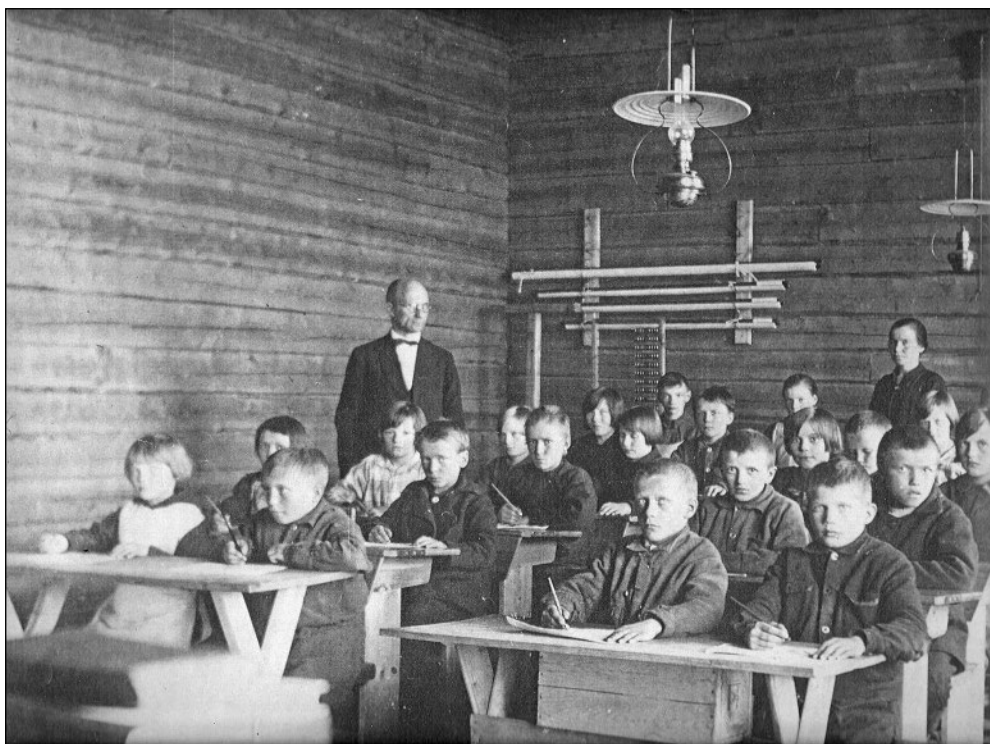
Sodan jälkeen koulu aloitti parakissa toukokuussa 1946. Syksyllä opettajaksi tuli Saara Mäkelä (nyk. Eira). Hän toimi opettajana vuoteen 1984 saakka. Opetuksen järjestämisestä on mielenkiintoinen tieto siitä, että Peltovuoman koulun opetuksessa otettiin huomioon pimeä aika: joulukuun alusta tammikuun loppuun koulupäivä aloitettiin vasta kymmeneltä. Vuonna 1952 valmistui ny-



Kuva 1. Peltovuoman koulun piha 1930-luvulla (Peltovuoman koulun arkisto).

kyinen koulurakennus. Oppilasmäärän kasvettua tarvittiin toinen luokkahuone, mikä saatiin aluksi vuokralle Yrjö Stoorilta ja myöhemmin Eero Seppälältä. Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä vuonna 1972 yhdistettiin Peltovuoman ja Nunnasen koulupiirit. Nunnasessa kävivät koulua 1.–2. luokan oppilaat ja 3.–6. luokkien oppilaat Peltovuomassa. Saara Eiran (1946–1984) lisäksi koulun opettajia ovat olleet muun muassa Kyösti Mehtonen (1963–1969), Iisakki Sara (1969–1971), Juha Kontio (1975–1984). Irene Salonen (1982–) on koululla edelleen opettajana. Vuonna 1992 Nunnasen koulu lakkautettiin ja 1.–2. luokat siirrettiin Peltovuoman koululle. Opettaja Iris Vieltojärvi (1980–) toimii nyt Peltovuoman koululla opettajana.

Vuonna 1993 koulu sai saamen kielen opettajan viran, jota hoiti muun muassa Inker-Anne Magga kevääseen 1998 saakka. Lukuvuoden 1999–2000 saamenkielinen opetus kuitenkin siirtyi Hetan koululle. Vapaaehtoinen saamen kielen opiskelu on jatkunut koululla. Syksystä 2002 alkaen koulu on toiminut kaksiopettajaisena kouluna. Syksystä 2012 lähtien saamen luokkaa on opettanut Hellin Pietikäinen.



Kuva 2. Opettaja livari Tukiainen oppilaineen Peltovuomassa vuonna 1930 (Peltovuoman koulun arkisto).

■ Timo Tuominen

Kilpísjärven koulu – Ylíperän píkkukoulun arktinen olemus

Enontekiön kunnan Kilpísjärven koulun historia myötäilee koko kylän ja Ylíperän historiaa.¹ Vanhastaan alue on Käsivarren paliskunnan poronhoitoaluetta, ja kesämerkityspaikka sijaitsee kylän tuntumassa *Jehkkas*-tunturin liepeessä. Pysyvää asutusta ei alueella ole ollut ennen 1930-lukua, mutta vanha paimennuspaikka kotasijoineen on jäänyt kylän alle. Katekeettoja ei kuulu näillä perillä asutuksen väliaikaisuuden vuoksi kulkeneen. Läänin pääkaupunkiin Rovaniemelle on matkaa 460 kilometriä, Enontekiön kirkolle 180 km, Muonioon 200 kilometriä ja naapurikylään ja lähimpään alakouluun Kaaresuvantoonkin on vielä 110 kilometriä. Pohjoisessa, Norjassa Lyngenin vuonon rannassa on Yykeänperän kylä (Skibotn) 50 kilometrin päässä, ja lähimpään yliopistokaupunkiin, Tromssaan on matkaa 160 km. Maantie Karesuvannosta Kilpísjärvelle valmistui saksalaisten teettämänä venäläistyönä 1939.

Kilpísjärven koulun historia

Ensimmäinen suomalainen Valde Viik muutti Keski-Suomesta Suomen rajojen vartijaksi ja tullimieheksi Kilpísjärvelle vuonna 1918. Samalla hänen tehtäviinsä

¹ Artikkelin aiempi pidempi versio ilmestynyt teoksessa: P. Johnson ja K. Tantt (toim.). 2008. *Kestäviä ratkaisuja kouluun – kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Helsinki: PS-kustannus, 309–320.

kuului juuri perustetun Mallan luonnonpuiston vartiointi ja hoito. Myöhemmin Viik perusti perheen, ja kymmenpäisen lapsikatraan koulu käytiin tuonaikaiseen tyyliin kiertokouluna. Valden poika Urho peri isänsä työn. Kaksi tytärtä kävi koulunsa Muoniossa, jossa he asuivat Anja-äidin kanssa koulunkäynnin vuoksi kaksitoista vuotta. Enontekiön kunnan tarjoama vaihtoehto 7-vuotialle oli 1960-luvulla asuntolakoulu Kaaresuvannossa, 110 kilometrin päässä kotoa. Moni kunnan ja valtion virkamies joutui puuttuvan koulupalvelun vuoksi muuttamaan pois Kilpisjärveltä lasten tultua kouluikänsä. Käsivarren alueen poronhoitajaperheiden lapset kävivät kansakoulunsa 1900-luvun puolivälissä Kaaresuvannon koulussa ja asuivat sitä varten perustetussa asuntolassa tai väärtiperheiden luona. Koulukuljetuksia oli järjestetty pidemmille lomille syksyllä, jouluna, keväällä ja kesällä.

Nämä käytännön epäkohdat kunnan tarjoamissa palveluissa poistuivat, kun vuonna 1982 aloitettiin peruskoulu Kilpisjärvellä kolmen oppilaan ja yhden opettajan voimin seudun matkailuyrityksen tiloissa vanhempien päättäväisen vaatimusten jälkeen. Tämä koulutila kävi pian ahtaaksi, koska myös pysyvää asutusta alkoi kaavoituksen ansiosta kylälle syntyä ja sitä myötä kouluun alkoi tulla enemmän oppilaita. Kylälle rakennettiin parakkikoulu, jota käytettiin vuosina 1984–1987. Tuolloin oppilasmäärä ylitti jo kymmenen oppilasta, ja sopimus valtion rahoittamasta monitoimitalosta oli jo kunnassa tehty. Talo valmistuikin etuajassa, ja se vihittiin käyttöön keväällä 1987. Toinen opettajanvirka perustettiin vuonna 1988 oppilasmäärän ollessa 14. Tuolloin pysyvää asutusta kylällä oli jo runsaasti, ja koulun oppilasmäärä kasvoi edelleen tasaisesti.

Ongelmaksi oli muodostunut tuolloinen yläaste: se piti käydä kuntakeskuksessa, Hetassa, ja siihen liittyi asuntolassa asuminen ja viikonloppuisin edestakainen matkustaminen 180 kilometrin matkan. Useat koululaisten vanhemmat näkivät tämän huonoksi ja kuormittavaksi tavaksi järjestää peruskoulutusta. Niinpä vuonna 1994 Kilpisjärvellä aloitti vanhempien aloitteesta ja koulun sekä kunnan ja lääninhallituksen viranomaisten tuella myös yläkoulun, ja oppilasasuntola kuntakeskuksessa voitiin lakkauttaa. Kouluun perustettiin yksi uusi virka kielenopettajalle, ja luonnontieteellisten aineiden opetukseen palkattiin osa-aikainen tuntiopettaja Helsingin yliopiston Kilpisjärven biologiselta asemalta. Yhteistyö Helsingin yliopiston kanssa ei rajoittunut pelkästään tähän: myös aseman laboratoriot ja muut tilat ovat olleet aina koulun käytettävissä. Lisäksi Helsingin yliopiston panos videoneuvottelupohjaisen luokkamuotoisen etäopetuksen perustamisessa ja jatkumisessa on ollut ratkaisevan suuri. Voidaan väittää, että ilman tätä yhteistyötä ei Kilpisjärven koulu olisi näin hyvässä tilanteessa kuin nyt on. Helsingin yliopiston II Normaalikoulun apu, neuvot ja tuki opetukselle on ollut arvokasta. Etäopetuksen pilottiprojektia 1994–1997 tukivat myös Enontekiön kunta, Lapin lääninhallitus, Opetusministeriö ja silloinen Tele Oy.

Etäopetus on jatkunut vuodesta 1994 tähän päivään, ja etämuotoisten opituntien määrä on yli 4 000. Kolme ensimmäistä vuotta olivat tutkimuksellista pilottiprojektia, jonka jälkeen työ on jatkunut kahden oppilaitoksen välisenä yhteistyönä 14 vuotta. Kuusi koululaissukupolvea kummassakin koulussa on osallistunut näille tunneille. Koululla on ollut myös opetusharjoittelijoita, vierailijoita ja kontakteja ympäri Suomen ja maailman. Nämä ovat rikastuttaneet opetusta syrjäisessä kyläkoulussa.

Vuodesta 1999 on Kilpisjärven koulu tarjonnut valtion rahoittamana myös koko peruskoulun opetuksen saamen kielellä. Koko peruskoulun opetuksesta saameksi vastaa yksi opettaja. Saamenkielisen opetuksen kriteeri toteutuu, kun vähintään puolet oppitunneista pidetään saameksi. Suomenkielisestä opetuksesta esikoulusta yhdeksänteen luokkaan huolehtii kolme opettajaa, oppilaita on 22 (2007–2008).

Kilpisjärven koulun malli

Koululla toimii tällä hetkellä neljä opettajaa, välillä kouluavustajakin, osa-aikaiset emäntä, siivooja ja talonmies. Pätevien opettajien löytäminen pienelle koululle joka aineeseen on ollut ajoittain vaikeaa, mutta organisoimalla ongelmaan on löydetty tyydyttävä ratkaisu. Esimerkiksi koulun emäntä on pitänyt kotitaloustunnit koulun valmistuskeittiössä ja talonmies on toiminut ajoittain teknisen työn opettajana. Tällaiseen kulttuuriin istuu hyvin myös videoneuvottelulaitteiston välityksellä saatu uusi virtuaalinen luokka, johon kuuluu muutama helsinkiläisoppilas ja Kakkosnorssin opettaja. Luonnontieteelliset oppiaineet ja kielet ovat olleet yhden opettajan vastuulla, samoin taito- ja taideaineet. Integraatio oppiaineiden välillä toteutuu väistämättä. Kun neljän opettajan voimin järjestetään perusopetus esikoulusta yhdeksänteen luokkaan ja kahdella kielellä, on areena vapaa monenlaisille luoville opetuksellisille viritelmille ja poikkeamille. Tämä koskee sekä opettajia ja heidän pätevyksiään sekä oppituntien yhdistelmiä. Vaikka opetusta kehitetään tarpeen mukaan monella tavoin, vanha vuorolukujärjestelmä on koulussa käytössä edelleen. Luokka-asteista ei luonnollisesti voi pitää kiinni, jos aikoo pysyä jonkinlaisessa kohtuudessa tuntikehyksessä. Vuoroluku ja useampi ryhmä samalla tunnilla ovat pienen koulun arkipäivää. Opettajan rooli opiskelujen ohjaajana ja tiedon lähteille johdattelijana on tärkeä, kun opettaja operoi usean ikäryhmän oppilasryhmän kanssa yhtä aikaa. Hyppytunteja oppilaille tulee tällaisessa koulussa ja koulunpidossa väkisin, mutta valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja tuntijaot ovat voimassa myös Kilpisjärvellä.

Saamenkielisen opetuksen suurimmat haasteet liittyvät oppimateriaalin puutteeseen. Oppikirjoja valmistuu vähitellen, usein käännöksinä suomenkielisistä kirjoista. Kieli kehittyy ja saa myös uusia muotoja tämän myötä: oppikirjantekijät joutuvat usein luomaan uutta sanastoa johonkin rajattuun aihepiiriin. Myös saamen kielen käyttäminen vapaa-ajalla sekä esimerkiksi välitunneilla vaatii tehostamista. Saamenkielisten oppilaiden vertaisryhmät ovat etäällä ja kanssakäyminen vähäistä. Saamen kieltä ja saamenkielisiä oppiaineita opettavalla opettajalla on oltava laaja skaala ja monta taitoa, koska hän joutuu opettamaan koko peruskoulun oppimäärästä vähintään puolet saameksi yksin.

Puhdasta, kaunista, hiljaista, tilaa. Kolme valtakuntaa, neljä kansaa, viisi kieltä, seitsemän kulttuuria, yksi aurinko ja arktinen maa: monikulttuurisuus näkyy Lapin oppilaissa, monipuolisuus ja moni-ilmeisyys ovat osa arkea Pohjoiskalotilla ja Kilpisjärvellä. Moninaisuus, eri kielet, eri näkemykset kylän tai koulun kehittämistä pyritään huomioimaan koulun toiminnassa. Vahvat juuret Pohjoiskalotilla antaa hyvät eväät minne vain.



Kuva 1. Kilpisjärven koululaiset retkellä (kuva Timo Tuominen).

Opettajankoulutus Lapin opettajaseminaareissa

Lapissa toteutettu opettajankoulutus tapahtui 1920–1970-luvuilla Tornion ja Kemijärven opettajaseminaareissa. Tornion naisseminaari aloitti toimintansa vuonna 1921 ja Kemijärven seminaari vuonna 1950. Suomen seminaareista valmistui kaiken kaikkiaan 30 saamelaista kansakoulunopettajaa: määrällisesti heitä oli todella vähän. Läheisen sijaintinsa vuoksi enemmistö heistä hakeutui opiskelemaan Tornion ja Kemijärven seminaareihin. Tornion seminaarista valmistui 8 ja Kemijärveltä 11 saamelaista kansakoulunopettajaa. Muista Suomen opettajaseminaareista valmistuvien saamelaisopettajien määrä oli pienempi: Kajaanista heitä valmistui 5, Jyväskylästä 3 ja Sortavalasta 3. Seminaarien oppiaineet ja tuntijaot vahvasti opetusministeriö. Kouluhallitus puolestaan hyväksyi seminaarikohtaiset suunnitelmat. Opetuksessa ei huomioitu eri tavalla saamelaistaustaisia opiskelijoita, vaan he opiskelivat saman opetusohjelman mukaisesti kuin suomalaisetkin opiskelijat. Suomen opettajaseminaareja on pidetty kristillis-isänmaallisina tyyssijoina, joissa teemat korostuivat paitsi opetuksessa ja oppisisällöissä, myös vapaa-ajan eri toiminnoissa. Opetuskielenä seminaareissa oli suomenkieli. Se, että saamelaisopiskelijat opiskelivat suomenkielellä, näyttää osan kohdalla vaikuttaneen heikentävästi heidän koulumenestykseensä. Erot suomenkielisiin opiskelijoihin eivät kuitenkaan ole merkittäviä. Esimerkiksi Kemijärven seminaarin opettajakunta oli todennut, että saamelaisopiskelijat olivat *”sopeutuneet ihmeen hyvin suomalaiseen yleisohjelmaan”*.



Kuva 1. Tornion seminaari (OMA, la:14).

Kummankin seminaarin toiminta lakkautettiin 1.8.1970, jolloin viimeisten vuosikurssien opiskelijat suorittavat opintonsa loppuun Raahen seminaarissa. Lakkautusten taustalla oli siirtyminen peruskoulujärjestelmään, jonka myötä opettajankoulutuksessa siirryttiin kansakoulunopettajien kouluttamisesta peruskoulunopettajien kouluttamiseen.



Kuva 2. Tornion seminaarin opiskelijoita opetusharjoittelussa (OMA, la:14).

Pohjois-Suomen ensimmäinen opettajaseminaari

Artikkelissa käsitellään Pohjois-Suomen ensimmäistä opettajaseminaaria. Tornion seminaarin tarkasteleminen on saamelaisen kouluhistorian kannalta mielenkiintoista, koska seminaarin pedagoginen toiminta loi osaltaan pohjaa Pohjois-Suomen institutionaaliseen kasvatukseen. Tässä artikkelissa tuodaan esiin, millaiset kasvatukselliset opit seminaarin opiskelijat saivat opettajauralleen. Seminaarikoulutus loi opiskelijoille perustan, jolle myöhemmin opettajien pedagogiset taidot ja tietämys nojasivat. Kasvatuksen tavat, päämäärät ja ehdot kiinnittyvät aina historiallisiin, kulttuuriin ja sosiaalisiin olosuhteisiin. Kasvatuksen historian tutkimuksen kautta voidaankin ymmärtää nykykoulun sisältöä ja kokoonpanoa.

Opettajia on koulutettu maassamme pitkään. Niinpä opettajankoulutuksen kehitys on kytköksissä Suomen koululaitoksen kehitykseen. Näkyvin muutos koululaitoksemme historiassa ajoittuu maan itsenäistymisen aikoihin 1900-luvun alkuun. Tällöin koululaitos perustettiin itsenäisen valtiokäsityksen pohjalle. Yhtenä koululaitoksen kehittämishankkeena nähtiin koko kansan sivistäminen ja samalla sen yhdistäminen. Tässä kouluilla ja opettajilla oli merkittävä rooli. Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki ja se koski 7–12-vuotiaita lapsia. Laki kasvatti kansakoulujen ja oppilaiden määrää maaseudulla.¹ Koska opettajia tarvittiin lisää, opettajakoulutuksessa huomiota kiinnitettiin tehokkaaseen

¹ Oppivelvollisuuslaki 1921.

opettajien valmistumiseen sekä opettajankoulutuksen yhtenäistämiseen. Kouluhallitus pyrki tilapäisjärjestelyin saamaan opettajapulaa hallintaan. Oppivelvollisuuslain tarkoituksena oli koulutuksellinen tasa-arvo, jonka mukaan mahdollisimman monen oppivelvollisen tuli saada kansakoulun oppimäärä suoritetuksi. Yläkansakoulujen rinnalle perustettiin alakansakoulunopettajaseminaareja Suistamoon, Hämeenlinnaan, Vaasaan ja Tornioon. Koulutus oli kaksivuotinen ja antoi pätevyuden opettaa 7–8-vuotiaita lapsia.²

Artikkelissa keskitytään vuosiin 1921–1945. Aikarajaus perustuu siihen, että Tornion alakansakoulun opettajaseminaari aloitti toimintansa vuonna 1921. Lähempi 1920-luvun tarkastelu on merkityksellistä myös siitä syystä, että kyseisenä vuosikymmenenä Suomen alakansakoulunopettajakoulutus muotoutui ja samalla vakiinnutti asemansa.³ Hajanainen alkuopetus pyrittiin saamaan 1920-luvun Suomessa yhdenvertaiseksi. Perustan, joka tällöin luotiin, oletettiin kantavan vuosikymmeniksi eteenpäin. Artikkelin aikarajaus päättyy vuoteen 1945, jolloin Suomessa päättyivät sotavuodet, ja samana vuonna Tornion alakansakoulunopettajaseminaari muutettiin kolmivuotiseksi seminaariksi. Tornion seminaari oli Pohjois-Suomen ainoa opettajaseminaari vuoteen 1950 asti, jolloin toimintansa aloitti Kemijärven seminaari.

Artikkelin lähdeaineiston muodostavat ensisijaisesti ajanjaksolla käytössä olleet oppikirjat sekä arkistolähteet, jotka sijaitsevat Oulun maakunta-arkistossa. Lisäksi artikkelissa nojaututaan aiheesta käsittelevään muuhun tutkimuskirjallisuuteen. Pedagogiset tekstit kertovat kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista. Oppikirjat toimivat yhtenä oppimisen ja opettamisen apuvälineenä, koska niiden voi ajatella toimivan myös kyseisen aikakauden ideologian välittäjinä. Oppikirjoista on löydettävissä tietoa siitä, mitä kyseisenä aikana seminaarinopiskelijoiden koettiin tärkeäksi oppia. On selvää, että nämä oppikirjat antavat vain osakuvan tutkimamme ajan opettajankoulutuksen hengestä, mutta ne antavat oman merkittävän näkökulmansa. Tämän ajan opettajankouluttajien haastatteluja ei ole enää mahdollista suorittaa.

Opettajaseminaarin perustaminen Tornioon ja opiskelijoiden valinta

Alakansakoulunopettajien valmistumisen tarve oli suuri vuonna 1921, jolloin oppivelvollisuuslaki astui voimaan ja kansakoulujen määrä kasvoi maaseudulla. Opettajaseminaarien ei haluttu sijaitsevan kaupungeissa, sillä vaarana oli,

² Halila 1950; Hyyrö 2006; Kuikka 1978; Nurmi 1989; Paksuniemi 2009.

³ Ks. Halila 1950; Kuikka 1978; Nurmi 1989.

että opiskelijat erkaantuisivat maaseututaustastaan ja kaupunkilaistuisivat⁴. Seminaarikomitea halusi säilyttää opiskelijoiden maaseutuhenkisen kotitautaan, mikä oli perusteltua, sillä opettajapula oli suuri nimenomaan maaseudulla. Alakansakoulunopettajaseminaarin perustaminen Tornioon oli tarkoin suunniteltua. Aikaisemmin perustettujen kaksivuotisten alakansakoulunopettajaseminaarien sijainti keskittyi Suomen eteläisempiin osiin⁵, joten tarve Pohjois-Suomen alakansakoulunopettajien kouluttamiseen oli todellinen. Tavoitteena oli, että suomen kieli säilyisi rajaseudulla ja opettajat Pohjois-Suomen kouluille saataisiin alueen nuorista naisista.⁶

Opettajaksi ei valittu kouluttautumaan ketä tahansa, vaan oppilaitokseen valittiin varsin vaativien pääsykokeiden kautta työtehtävään sopiviksi katsotut henkilöt. Opiskelijoiksi valitut vastasivat opettajankoulutuksen vaatimuksiin ja olivat motivoituneita valmistumaan ammattiin. Mikäli opiskelijan koulumenestys ei sujunut toivotulla tavalla tai hän ei täyttänyt opettajalta vaadittuja käytöskriteereitä, hänet joko erotettiin oppilaitoksesta tai hän erosi itse. Opiskelun keskeyttämiseen johtaneet syyt johtuivat sairauksista, perhesyistä, heikosta koulumenestyksestä tai opettajalle sopimattomasta käytöksestä.⁷ Kaikki, myös saamelaisopiskelijat, noudattivat opinnoissaan samaa opetusohjelmaa.⁸

Suomalaisen opettajakoulutuksen pedagoginen perusta

Cygnaeus määritteli opettajaseminaariopiskelijan ensimmäiseksi perusaatteeksi: *”Seminaari koettakoon herättää opiskelijoissa uskonnollista mielialaa ja vakavaa käsitystä kansakoulunopettajan tärkeästä kutsumuksesta, mutta toiselta puolen ehkäistä ylpeyttä ja liikanaista oman arvon tuntemusta”*.⁹ Opettajaseminaarien oppiaineiden tarkoituksena oli osaltaan luoda kansakunnan kulttuurihistoriallisen pohjan, jonka varaan opetus myös kansakouluissa asteittain rakentui. Uskonnolla, kirjallisuudella ja historialla oli keskeinen asema koulussa. Kasvatusopin mukaan opetuksen tuli innostaa monipuoliseen harrastustoimintaan, joka tukisi hyödyllisen ja hyvän kansalaisen taitoja. Opetussuunnitelma painotti harrastuksen herättämistä oppilaisissa ja lujan siveellisen luonteen kehittämistä. Yleisenä tavoitteena oli myös pyrkimys kotiseuturakkauden ja sen

⁴ Seminaarikomitean mietintö 1922.

⁵ Halila 1950; Hyyrö 2006; Kuikka 1978; Nurmi 1989.

⁶ Paksuniemi 2009.

⁷ Paksuniemi 2009; Paksuniemi & Määttä 2011a, 2011b.

⁸ Paksuniemi 2009.

⁹ Cygnaeus 1910, 201–202.

kautta isänmaanrakkauden herättäminen oppilaisiin.¹⁰ Vuokko Melin tarkentaa, että kansakoulun opetussuunnitelman taustalla vaikutti herbart-zilleriläinen opetusoppi.¹¹ Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että herbart-zilleriläisyys oli vallitsevana pedagogiikkana Suomen opettajankoulutuslaitoksissa aina 1940-luvulle saakka.¹² 1920-luvulla alettiin koulumaailmassa puhua *uudesta koulusta*, joka tarkoitti muun muassa oppilaskeskeisiä työskentelytapoja.¹³ Uuden koulun ajatukset olivat lähtöisin reformipedagogiikasta, jonka edustajat vastustivat herbart-zilleriläisyyden kurinalaisuutta. Heidän mukaansa oppilaiden yksilöllisyys tuli huomioida ja oppimiseen täytyi sisältyä vapautta. Opettajan tuli olla ohjaaja ja opetuksessa oli siirryttävä opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen. Uuden koulun periaatteita olivat yksilöllisyys ja omatoimisuus.¹⁴

Tornion seminaarin johtaja Ludvig Loukolan mukaan uuden koulun kasvatustopilliset ajatukset eivät tulleet seminaarin opettajakunnalle tutuiksi. Hän painotti, että opettajakunta oli oppinut herbart-zilleriläisen ajattelutavan, eivätkä olleet valmiita muutokseen.¹⁵ Loukola viittasi ilmeisimmin ensinnäkin siihen, että seminaarin opettajakunta yhtä lukuun ottamatta olivat saaneet opetuksensa Suomen seminaareissa, jossa opetettiin herbart-zilleriläisen tavan mukaisesti.¹⁶ Toiseksi, arkistolähteet osoittavat, että oppikirjamuutokset Tornion seminaarissa olivat varsin vähäisiä. Opetus tapahtui vuosikymmenien ajan samojen oppikirjojen avulla.¹⁷

Koulu-uudistuksen leviämistä hidasti 1930-luvulla eletty pula-aika sekä sotavuodet, jolloin suhteet muihin maihin katkesivat. Uuden koulun tuomat muutokset seminaarin opetuksessa jäivät käytännön tasolle, kuten uutena oppimismuotona aloitettuun työvihkojen tekemiseen ja havaintomateriaalien käyttöön¹⁸, mutta vaikutus ei ulottunut seminaarissa toteutettuun pedagogiikkaan.

Didaktiikan ja pedagogiikan oppikirjojen painotukset

Artikkelissa tarkastellaan opettajankoulutuksessa käytössä olleiden didaktiikan ja pedagogiikan oppikirjojen sisältöjä. Pohdimme sitä, millaisia asioita niissä painotettiin ja millaisia opettajuuteen liittyviä neuvoja niissä annettiin tarkas-

¹⁰ Bolle & Weigand 2007; Iisalo 1989, 236–237; Kühne 1976; Lahdes 1961, 7, 28–32; Storbom 1991, 119–121.

¹¹ Melin 1980.

¹² Esim. Kuikka 1978; Paksuniemi 2009.

¹³ Lahdes 1961; Kuikka 1991.

¹⁴ Bruhn 1968; Iisalo 1989; Käis 1937; Lahdes 1961; Simola 1995.

¹⁵ Loukola 1926.

¹⁶ OMA, TSeA, Ba:1.

¹⁷ Paksuniemi 2009.

¹⁸ Esim. OMA, TSeA, Cb:1.

teltavana ajanjaksona. Opettajaseminaarissa opiskeli myös saamelaisia, jotka saivat oppinsa käytössä olleiden oppikirjojen avulla.

Tutkittaessa seminaarissa käytettyjen oppikirjojen sisältöjä, voidaan todeta, että herbart-zilleriläinen kasvatussuuntaus oli niissä näkyvästi esillä. Yksi oppikirjojen tekijöistä oli Mikael Soininen. Hän toimi 1900-luvun alussa Heinolan seminaarin johtajana, Helsingin yliopistossa professorina ja kouluhallituksen ylijohtajana ja ministerinä, jolloin hän osaltaan vaikutti myös oppivelvollisuuslain syntyyn vuonna 1921.¹⁹ Soininen oli varsin kiinnostunut kehittämään Suomen koululaitosta ja sen pedagogiikka. Hän tekikin ulkomaanmatkoja Eurooppaan suuren herbartilaisen kannattajan Wilhelm Reinin (1847–1929) luo. Matkoiltaan hän sai kipinän opetusopin siirtämisestä Suomeen. Soininen muokkasi menetelmää Suomen kouluoloihin sopivaksi.²⁰ Useat tutkijat toteavatkin, että juuri Soinisen oppikirjat juurruttivat herbart-zilleriläisyyden Suomeen.²¹

Tornion seminaarin opetuskäytössä oli esimerkiksi Mikael Soinisen kirjoittama oppikirja *Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi*.²² Siveellisyuden Soininen näyttää rakentavan kristillisyyteen pohjautuvaksi painottaessaan: ”*Rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi*”. Hän tarkentaa edelleen: ”*Kasvatuksen tarkoitus on Herbartin mukaan siveellisen luonteen kasvattaminen*”. Oppikirjassaan hän antaa valmiita opetusmalleja oppitunnin kuluksi ja suosittelee vihkotyöskentelyn käyttöä opetuksessa.²³ Toinen Soinisen kirjoittama oppikirja *Yleinen kasvatusoppi* otettiin käyttöön syksyllä 1927. Johdannossa Soininen toteaa: ”*Jo monta vuotta on mielessäni kytenyt halu esittää suomalaiselle tutkijakunnalle sen kasvatustavallisen suunnan pääaatteita, joka kantaa Herbartin ja Zillerin nimet*”. Soinisen mukaan kasvattamisen päämääränä oli siveellis-uskonnollisen kasvatuksen siirtäminen kasvatettaviin lujan auktoriteetin johdolla. Soinisen mukaan kasvattajan tuli olla siveellis-kristillinen esimerkki, auktoriteetti, joka oikealla kasvatustavalla sai oppilaansa kasvamaan haluttuun suuntaan. Hän nostaa isänmaallisuuden yhdeksi siveellisen kasvatuksen sisällöksi ja toteaaikin esimerkiksi seuraavasti: ”*Isänmaallinen juhla voi herättää jaloa innostusta*”.²⁴ Oppikirja oli opetuskäytössä lukuvuoden 1929 loppuun saakka.²⁵ Kyseinen Soinisen teos pohjautuu selkeästi herbart-zilleriläisen kasvatussuuntauksen oppeihin. Soinisen innostuneisuus kyseisen kasvatussuuntauksen painottamiin opetustapoihin ja -päämääriin näkyi hänen tuotannossaan.

¹⁹ Stormbom 1991.

²⁰ Iisalo 1989.

²¹ Esim. Isosaari 1964; Lahdes 1961.

²² OMA, TSeA, Dd:1.

²³ Soininen 1911, 2–9.

²⁴ Soininen 1923, 27, 80–86.

²⁵ OMA, TSeA, Dd:1, Lukuvuosikertomukset 1927–1930.

Toisena oppikirjana oli käytössä Bruno Boxtrömin kirjoittama oppikirja *Kasvatusopillista sielunoppia*. Boxtröm käyttää kirjassaan esimerkkejä, jotka nojautuvat Raamattuun, Kalevalaan ja Kantelettareen. Hän perustelee valintojansa seuraavalla tavalla: *“Verrattomia kultakaivoksia nimenomaan Suomen Kansan sielunelämän tuntemiseen ovat Kalevala, Kanteletar ja Suomen sadut ja tarinat, Runebergin ja Topeliuksen teokset”*.²⁶ Boxtröm määrittelee opetusta seuraavasti: *“Opettajalla tuli olla puhdas, raitis ja syvä uskonnollinen tunne-elämä. Opetus vaikuttaa voimallisesti lasten uskonnollisiin tunteisiin, jos se tulee uskovaisen opettajan sydäimestä ja perustuu johdonmukaiseen uskonnolliseen maailmankäsitykseen.”*²⁷ Boxtrömin kirjassa on havaittavissa herbart-zilleriläisyyden korostama uskonnollisuuden ja kirjallisuuden merkitys. Hän painottaa lisäksi siveellisen luonteen ja isänmaanrakkauden merkitystä.

Käytännön ohjeita opiskelijoille

Opettajankoulutuksessa hankittu taito oli pohjana opettajanuran alkuvaiheessa. Näiden taitojen avulla aloittivat myös seminaarin saamelaisopiskelijat opettajantyönsä. Opetusopin perustaksi valittiin Hämeenlinnan seminaarin johtajan Aukusti Salon teos *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet*.²⁸ Salo antaa opettajille käytännön ohjeita siitä, miten opetus luokassa tuli järjestää. Kasvattamisen tavoitteena oli hänen mukaansa isänmaallisen tunteen kohottaminen ja hän sivuaa myös siveellisyys- ja kristillisyysteemoja. Salo esittelee eri opetusaiheita oppilaslähtöisesti ja opastaa tulevia opettajia käyttämään havaintomateriaalia opetustyössään.²⁹ Vaikka Salon oppikirjassa on nähtävissä herbart-zilleriläisyyden vaikutusta, siinä on nähtävissä myös uudistuksia: Salo korostaa oppilaiden omatoimista työskentelyä ja havaintomateriaalien käyttöä opetuksessa. Salon kirjoittama oppikirja oli käytössä 1920-luvun loppuun saakka.

Muita seminaarin didaktiikan opetuksessa käytettyjä Salon kirjoittamia oppikirjoja ovat *Alakansakoulun opetusoppi I*, *Alakansakoulun opetusoppi II*, *Alakansakoulun opetusoppi IV*, *Ensimmäisen kouluvuoden laskennon opetus*, sekä *Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden lukemisen opetus I*. Kyseiset Salon teokset keskittyvät paitsi opetusoppiin yleensä, niissä käsitellään myös opettajan persoonallisuutta ja työtehtävää laajemmin. Soinisen tapaan myös Salo korostaa isänmallisuutta ja kotiseurakautta.³⁰ Hän toteaa: *“Joka lapsena on kiintynyt kotiinsa ja kotiseutuunsa hän osaa suureksi vartuttuaan rakastaa*

²⁶ Boxtröm 1900, 5.

²⁷ Boxtröm 1900, 149–150, 160–161.

²⁸ OMA, TSeA, Dd:1; Lukuvuosikertomus 1925–1926.

²⁹ Salo 1926.

³⁰ Salo 1919, 1921, 1926, 1928, 1929a, 1929b.

myös suurta yhteistä kotiansa, isänmaatansa".³¹ Salon oppikirjoissa painottuu yhdenmukaistava yhteiskunnallinen kasvatus. Luonteeltaan isänmaallisen ja moraalisen hengen sisäistänyt kansalainen oli yhteiskunnalle arvokas. Salo korostaa Soinisen tapaan opettajan merkitystä esikuvana. Salon oppikirjat näyttävät tukeutuvan herbart-zilleriläisyyteen, sillä hänen mukaansa opettajan tehtävä oli opettamisen lisäksi huolehtia oppilaan sosiaalisten, siveellisten ja uskonnollisten tunteiden kasvatuksesta. Salon ainedidaktisissa oppikirjoissa on havaittavissa myös uuden koulun suuntausta: esimerkiksi Salo korostaa oppilaskeskeisiä työtapoja, joita olivat toiminnallisuuden ja havaintovälineiden käyttö opetuksessa.³²

Äidinkielen opetus oli puolestaan Frans A. Hästeskon kirjoittama oppikirja, jota opiskeltiin 1920-luvun lopulla. Myös hän painottaa opettajan persoonallisuuden merkitystä opetustyössä. Äidinkielen opetus tuli hänen mukaansa olla hengeltään isänmaallista, siveellistä ja uskonnolle myötämielistä. Soinisen ja Salon tapaan myös hän painottaa Kalevalan opettamisen tärkeyttä.³³

Oppikirjoihin tuli uutta oppiainesta aikaisempiin toimintavuosiin verrattuna 1930-luvulla, kun käyttöön otettiin Ahti Ottelinin kirjoittama oppikirja: *Kasvatusopin pääpiirteet I*. Ottelin määrittelee hyvän opettajan ominaisuuksia. Opettajan tuli olla esikuva oppilailleen ja heidän täytyi saavuttaa auktoriteetin asema luokassa. Hän perustaa opetuksen kristillisyyteen: *"Uskonnollinen aines muodostuu ohjauksen koossa pitäväksi voimaksi."* Ottelin tukeutuu oppikirjassaan herbart-zilleriläiseen kasvatusmetodiin, mutta esittelee lisäksi uuden koulun työtapoja.³⁴ Toinen uusi teos oli opetukseen otettu kouluneuvos Alfred Salmelan kirjoittama oppikirja *Suomen koululaishallinnon pääpiirteet*. Oppikirjassa annetaan tietoa laista ja asetuksista, jotka vaikuttavat opettajantyöhön. Salmela korostaa opettajan roolin merkitystä kyläyhteisössä. Hän toteaa: *"Opettajan osanotto paikkakunnan henkisiin rientoihin, raittius- ja nuorisotyöhön että taloudellisiin harrastuksiin tarjoaa monin tavoin parhainta tilaisuutta arvonannon ja myötätunnon lankojen solmimiseen kodin ja koulun välille."*³⁵ Opettajan velvoite osallistua paikalliseen kylätoimintaan määrittelee opettajalle laajemman toimenkuvan koko kansan kasvattajana.

Tornion alakansakoulunopettajaseminaarissa käytössä olleet kasvatusopin oppikirjat opastivat tulevia opettajia opetuksen järjestämiseen, aineen hallintaan ja erilaisten oppimateriaalien käyttöön. Oppikirjojen sisällöissä on nähtävissä herbart-zilleriläinen ideologia, mikä painotti paitsi opettajan siveellis-kristillistä olemusta myös hänen opettajana toimimiselle välttämättömiä taitoja.

³¹ Salo 1928, 252.

³² Salo 1919, 1921, 1926, 1928, 1929a, 1929b.

³³ Hästesko 1927, 74–100.

³⁴ Ottelin 1931, 75, 98, 105, 153, 164–166.

³⁵ Salmela 1935, 153.

Oppikirjojen tekijät määrittivät myös opettajakuvaa, millainen henkilö oli so-piva opettamaan alakansakoulun oppilaita.³⁶

Opettajakeskeisyyden korostaminen

Seuraavaksi tuomme tarkastelussamme esiin niitä keinoja, joiden avulla seminaarin opiskelijoita koulutettiin tulevaa ammattiaan varten. Opettajakunnan tehtävänä oli kasvattaa opiskelijoista mallikelpoisia opettajia ja se päätti koukoksissaan erilaisia toimenpiteitä noudatettavaksi haluttavaan lopputulokseen pääsemiseksi. Näistä esimerkkinä oli muun muassa se, että opiskelijoiden tuli vastata kuuluvalla äänellä heille asetettuihin kysymyksiin, ja nousta seisomaan reippaasti vastatessaan. Opiskelijoiden ei sallittu puhua murretta, vaan kirjakieltä sivistyneistön tavoin. Opettajakunta valvoi opiskelijoiden käytöstä oppitunneilla, välitunneilla, ruokailuissa sekä vapaa-aikana varsin tarkasti.³⁷

Harjoituskoulussa pidetyt oppitunnit seurasivat tarkasti didaktiikan oppikirjan ohjeistuksia. Huomiota kiinnitettiin paitsi tunnin pitäjän pedagogiseen työskentelyyn, myös hänen rooliinsa luokassa. Opetustaidon lisäksi hänen persoonallisuutensa ja ulkoinen olemuksensa olivat arvioinnin kohteina. Arvioinnin kohteena olivat myös äänen- ja kielenkäyttö sekä auktoriteettiaseman saavuttaminen luokassa. Huomautuksia annettiin paitsi metodisista virheistä, myös kuria ja järjestystä koskevista epäkohdista.³⁸ Huomion kiinnittyminen opettajan olemukseen luokan edessä kumpusi pedagogisissa oppaissa määritellystä mallikansalaisuuden vaatimuksesta, jonka mukaan opettaja oli malliesimerkki oppilailleen.³⁹

Opettajaseminaarin pedagoginen perintö

Artikkelimme osoittaa, että Tornion alakansakoulunopettajaseminaarissa opetuksen painotuksiin vaikutti saksalainen herbart-zilleriläinen kasvatussuuntaus. Se säilytti merkittävän asemansa siitäkin huolimatta, että reformipedagogiikan tuomat uudet toteutusmallit otettiin osittain opetuksessa käytäntöön. Herbart-zilleriläisyys tuli esille oppikirjojen sisällöissä, mutta myös niissä vaatimuksissa, joita opiskelijoille asetettiin. Sen mukaan opettajan tuli olla kristillis-siveellinen henkilö, jolla oli tarvittava ammattitaito tulevaan työhönsä.

³⁶ Ks. Paksuniemi 2009.

³⁷ OMA, TSeA, Ca:1, Ca:2; De:4.

³⁸ OMA, TSeA, Ca:1, Ca:2.

³⁹ Esim. Boxtröm 1900, Salo 1919, 1921, 1926, 1928, 1929a, 1929b, Soininen 1911, 1923.

Opettajaksi opiskeltiin teoreettisesti oppitunneilla jo oppikirjojen avulla. Käytännössä opetustaitoa harjoiteltiin harjoituskoulussa harjoitusjaksojen aikana. Suomen itsenäistymisen ja kansalaissodan seuraukset asettivat isänmaalliselle kasvatukselle yhtenäistävät vaatimukset. Tämä isänmaallisuus heijastui myös opettajaseminaareihin ja oli yksi painottuva teema siveellisyyden ja kristillisyyden ohessa.⁴⁰

Seminaarikoulujärjestelmä antoi sen ajan naisille mahdollisuuden kivuta sosiaalisessa asemassa ylöspäin. Enemmistö Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin valituista opiskelijoista oli kotoisin Pohjois-Suomen maaseudulta ja sinne he myös sijoittuivat ammattiaan harjoittamaan. Naiselle opettajan ammatti oli hyväksytty ja arvostettu. Heidän kauttaan myös herbart-zilleriläinen kasvatusmetodi siirtyi kansanopetukseen. Myös opettajaseminaarissa opiskelleet saamelaisnuoret veivät saamansa tietotaidon omaan työhönsä, Pohjois-Suomen kouluille. Korostuvina piirteinä esiintyneet suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri siirtyivät näin edelleen saamelaisalueille. Seminaarissa saadut opit toimivat opettajuuden pohjana ja ohjasivat opettajuuden kehittymistä ja muotoutumista tiettyyn suuntaan.

Nykyistä suomalaista opettajankoulutusta tutkittaessa on havaittu, että sekä sen ylläpitämä luokkahuonekäytäntö sekä opetussuunnitelma nojautuvat konservatiivisuuteen ja perinteisiin, joissa opettajaa auktoriteettina arvostetaan.⁴¹ Opettajan tehtävänä on taata kurinalaisuus, järjestys ja turvallisuus sekä toimia suhteellisen etäisenä aikuismallina. Opettajankoulutus pyrkii tietoisesti vaikuttamaan opettajaksi opiskelevan kasvuun opettajana, hänen kasvatusajattelunsa sekä kontrolli-ideologiaan.⁴² Opettajankoulutus pyrkii myös vaikuttamaan opiskelijoiden ajatteluun ja toimintaan, jotka puolestaan vaikuttavat hänen opettajaprofessionaalisuuden kehittymiseen⁴³ sekä opettajaidentiteettiin.⁴⁴

Vaikka koululaitos ja opettajankoulutus ovat muuttuneet tutkimastamme lähes 100 vuoden takaisesta ajasta, herbart-zilleriläisyyden piirteet näkyvät edelleen nykypäivän koulussa ja opettajankoulutuksessa. Suomalaiset opettajat ovat edelleenkin poliittisesti varsin konservatiivisia ja heitä arvostetaan poikkeuksellisen paljon kaikissa yhteiskuntapiireissä Suomessa. Suomalaisen koululaisten vanhemmat ovat varsin tyytyväisiä peruskouluunsa, erityisesti sen antamaan opetukseen, mutta myös yhteistyöhön, arvosteluun, oikeudenmukaisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin.⁴⁵

⁴⁰ Paksuniemi 2009.

⁴¹ Norris et al. 1996; Simola 2004.

⁴² Määttä 1989.

⁴³ Paksuniemi 2009.

⁴⁴ Kaasila & Lauriala 2010.

⁴⁵ Rinne et al. 2002; Simola 2004.

Suomalaiset opettajat näyttävät edelleen jossain määrin pitäytyvän vanhoihin pedagogisiin perinteisiin: opettajajohtoinen, oppiainekeskeinen opetus on vallitsevana yksilöllisen oppilaskeskeisen opiskelumuodon sijaan.⁴⁶ Opettajat kyllä pitävät huolta oppilaista, mutta säilyttävät tiukan kurinalaisuuden sekä ammatillisen etäisyyden, mihin opettajankoulutuksen historia viitoittaa. Kuu-liaisuuteen ja alamaisuuteen oppiminen ja opettaminen ovat olleet keskeisiä piirteitä suomalaisessa koululaitoksessa ja opettajankoulutuksessa koko sen historian ajan. Se on tuottanut hyvää tulosta, joskin saa kysymään, löytyykö rohkeus murtaa sellaiset historian perinteet, jotka vaikeuttavat tulevaisuuden kohtaamista.

Arkistolähteet

Oulun maakunta-arkisto (OMA)

Tornion seminaarin arkisto (TSeA)

Ba:1. Viran- ja toimenhaltijoiden nimikirjat 1921–1935.

Ca:1. Opettajakunnankokousten pöytäkirjat 1921–1928.

Ca:2. Opettajakunnankokousten pöytäkirjat 1928–1936.

Cb:1. Tarkastuspöytäkirjat 1922–1960.

Dd:1. Opetussuunnitelmat 1921–1946.

De:4. Opetusharjoitteluvuorojen listat 1923–1945.

Kirjallisuus

Bolle, R. & Weigand, G. 2007. *Johann Friedrich Herbart 1806–2006. 200 Jahre allgemeine Pädagogik*. Münster Waxmann: Verlag.

Boxtröm, B. 1900. *Kasvatusopillinen sieluoppi*. Sortavalan kirjapaino.

Bruhn, K. 1968. *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Keuruu: Otava.

Cygnaeus, U. 1910. *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino.

Halila, A. 1950. *Suomen koululaitoksen historia IV osa*. Turku: Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino.

Hyyrö, T. 2006. *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*. Acta Universitatis Tamperensis 1147. Tampere University Press.

Hästesko, F. A. 1927. *Äidinkielen opetusoppi*. Kansakoulunopetusta silmälläpitäen. Porvoo: WSOY.

Iisalo, T. 1989. *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Otava.

Isosaari, J. 1964. *Bruno Boxtrömin ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882–1912*. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Tutkimuksia 10.

Kaasila, R. & Lauriala, A. 2010. Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 854–862.

⁴⁶ Esim. Norris ym. 1996.

- Kuikka, M. T. 1978. *Kansakoulunopettajankoulutussuunnitelmien kehitys Suomessa vuosina 1917–1923*. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja. No.4.
- Kuikka, M. T. 1991. *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. Keuruu: Otava.
- Kühne, J. 1976. *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart*. Berlin: Juris-Verlag.
- Käis, J. 1937. *Uuden koulun työtapoja. Omatoimisuus ja työohjeiden käyttö kouluopetuksessa*. Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja III. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1961. *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun*. Keuruu: Otava.
- Loukola, L. 1926. Kirjallisuutta. *Kansakoulun lehti* 20–21.
- Lukuvuosikertomukset 1921–1945*. Tornio.
- Melin, V. 1980. *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906–1921*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. Vol 117. Tampere.
- Määttä, K. 1989. *Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. 1996. *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, V. 1989. *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Oppivelvollisuuslaki 1921*.
- Ottelin, A. K. 1931. *Kasvatusopin pääpiirteet I. Yleinen kasvatusoppi*. Helsinki: Otava.
- Paksuniemi, M. 2009. *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuonna 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 161.
- Paksuniemi, M. & Määttä, K. 2011a. How Were the Students Turned into Decent Teachers by Free-Time Activities at the Teacher Training College of Tornio in 1921–1945. *Elixir Psychology*, 39, 4782–4786.
- Paksuniemi, M. & Määttä, K. 2011b. The Most Decent Girls Make the Best Responsible Teacher – Teacher Selection for Teacher Education in Northern Finland in 1921–1945. *Prime Research on Education*, 1(1), 10–17.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy*, 17(6), 643–658.
- Salmela, A. 1935. Suomen kansakouluhallinnon pääpiirteet. Porvoo: WSOY.
- Salo, A. 1919. *Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden lukemisen opetus I. Alkeiden opetus*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1921. *Ensimmäisen kouluvuoden laskennon opetus*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1926. *Alakansakoulun opetusoppi I. Yleiset opetusopilliset suuntaviivat*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1928. *Alakansakoulun opetusoppi II. Ympäristöopetus*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1929a. *Alakansakoulun opetusoppi IV. Puhumisen ja lukemisen opetus*. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1929b. *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Oppikirja opettajanvalmistuslaitoksia varten*. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Seminaarikomitean mietintö 1922:3*. Helsinki.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja Pisa:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaisen menestystarinan. *Kasvatus*, 1, 76–83.
- Soininen, M. 1911. *Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Soininen M. 1923. *Yleinen kasvatusoppi*. Neljäs painos. Helsinki: Otava.
- Storbom, J. 1991. Ketkä olivat Suomen didaktisesti merkittävimmät herbartilaiset ja mitä oli didaktiikka? Teoksessa: *Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII*. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. Porvoo: WSOY, 7–62.

III

SAAMELAINEN KOULUHISTORIA UUDEMMASSA AJASSA

Saamelaisopetus peruskoulusäädöksissä – palapelin rakentamista kansallisen koulutuspolitiikan marginaalissa

Saamelaisopetuksen edellytyksiä on rakennettu kansallisen koulujärjestelmän osana ja sen laitamilla peruskouluajan alusta alkaen. Peruskouluun siirtyminen merkitsi saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen vähittäistä, tosin vaivalloista ja monivaiheista tulemistä oppivelvollisuuskoulun ohjelmaan. Ituja siitä oli nähtävissä jo kansakouluajan lopussa ja peruskoulun suunnitteluvaiheessa. Peruskoulun alku merkitsi siten saamelaisten opetushistorian synkimpien vuosikymmenten taakse jäämistä.

Peruskoulua edeltänyttä aikaa on usein kuvattu saamelaisten opetushistorian synkäksi ajanjaksoksi, jolloin Pohjoismaissa toteutettiin kussakin omanlaistaan sulauttamispolitiikkaa.¹ Säädöshistorian seuraaminen osoittaa, etteivät historian linjat katkea, eivätkä vuosikymmeniä, kenties vuosisatoja, eläneet

¹ Ks. mm. Aikio-Puoskari 2009a, 2009b.

ajattelutavat muutu hetkessä, vaikka kieli- ja koulutuspolitiikan julkilausutut linjaukset muuttuisivatkin. Saamelaisopetuksen ensimmäiset virkamiehet, jotka aloittivat tehtävissään peruskouluajan alussa, törmäsivät usein vahvoin ennakkoluuloihin ja joutuivat hankaliin tilanteisiin pyrkiessään luomaan saamelaisopetukselle mahdollisuuksia vahvan poliittisen ohjauksen alla olevassa oppivelvollisuuskoulussa, sen toiminnallisessa ja rahoituslainsäädännössä. Saamelaisopetukselle lainsäädännössä annetut mahdollisuudet ja opetuksen mahdollistava rahoitus olivat peruskouluajan alussa vielä olemattomat. Saamelaisten ja valtion välinen koulutuspoliittinen neuvottelu kuitenkin käynnistyi 1970-luvun myötä, saamenkielisten opettajien koulutukseen alettiin kiinnittää huomiota ja saamenkielisen oppimateriaalin valmistamisessa otettiin ensiaskeleita. 1970-luvun alussa myös kaksi komiteaa teki uraa uurtavaa työtä saamelaisopetuksen kehittämiseksi ja sellaisen saamelaisopetuksen opetussuunnitelman aikaansaamiseksi, jossa oma kieli ja kulttuuri olisivat tärkeässä osassa.²

Seuraan artikkelissani 1970-luvulla alkanutta saamelaisopetuksen aseman kehittämistä peruskoululainsäädännössä, käyden läpi lakeihin ja asetuksiin kirjoitetut saamen kielen ja saamenkielistä opetusta erityisesti koskeneet säännökset. Tarkoitin *saamelaisopetuksen* käsitteellä saamenkielistä sekä saamen kielen ja saamelaisen kulttuurin opetusta. Tarkastelu osoittaa, että saamelaisopetuksen asemaa on rakennettu kansallisen peruskoulun marginaalissa kuin hataraa palapeliä. Saamelaisopetuksen mahdollistavia säännöksiä on pyritty sovittamaan suurempaan kuvioon, jonka muuttuessa saamelaisopetus on toisinaan kokonaan unohdettu ja marginaalin pienet palaset kadonneet tyystin isojen kansallisten uudistusten jaloissa. 2000-luvulla lainsäädännön palapeli on jälleen pahasti rikkonainen ja merkitsee vakavaa uhkaa saamen kielen ja kulttuurin tulevaisuudelle ja niiden siirtymiselle uusille sukupolville.

Toimin vuosina 1987–1996 opetusministeriön asettaman saamelaisten koulutusasiainneuvoston (Sámiid skuvlenáššiidráddi) sihteerinä, hallinnollisesti Lapin lääninhallituksen virkamiehenä. Yhdessä lääninhallituksessa 1970-luvulla työnsä aloittaneiden saamelaisopetuksen koulutoimentarkastajien Pertti Seppäsen ja Matti Morottajan ja ensimmäisen saamenkielisen oppimateriaalityöntekijän Veikko Holmbergin kanssa järjestimme ja osallistuimme usein neuvotteluihin opetushallinnon viranomaisten ja koulutuspoliittisten päättäjien kanssa. Saamelaisten koulutusasiainneuvosto toimi kymmenen vuotta (1986–1996) ja sen puheenjohtajana toimi Lapin lääninhallituksen kouluosaston päällikkö, lääninkouluneuvos Juhani Lassila. Koulutusasiainneuvosto vastasi myös saamenkielisen oppimateriaalin kehittämisestä. Sen alaisuudessa toimineen oppimateriaalijaoston jäsenet olivat saamelaisopettajia.³ Neuvosto lakkautettiin sen

² Komiteamietinnöt 1971:B63, 1973:88 ja 1974:96.

³ Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráddi, toimintakertomukset/ jahkemuitalusat 1991–1993.

jälkeen, kun perustuslaissa oli säädetty saamelaisille alkuperäiskansana kuuluvasta kielistään ja kulttuuriaan koskevasta itsehallinnosta, jota toteuttamaan perustettiin omalla erityislaillaan saamelaiskäräjät.⁴ Saamelaisten koulutusasiainneuvoston tehtävät siirrettiin kulttuuri-itsehallinnon nimissä saamelaiskäräjille, jonka koulutussihteerinä ja koulutus- ja oppimateriaalitoimiston päällikkönä olen toiminut vuodesta 1997 alkaen.⁵ Valtion ja saamelaisten välinen koulutuspoliittinen neuvottelu on siten jatkunut työssäni edelleen. Saamelaiskäräjät jatkaa myös 1970-luvulla aloitettua saamenkielistä oppimateriaalityötä.

Ensimmäisiä säännöksiä ja muutosten vaiheet

Lapin lääni siirtyi yhtenäiseen 9-vuotiseen peruskouluun ensimmäisenä koko maassa, 1.8.1972. Muu Suomi siirtyi peruskouluun asteittain vuoteen 1977 mennessä. Peruskouluun siirtyminen toteutettiin vuonna 1968 säädetyn koulujärjestelmän perusteista annetun lain⁶ mukaisesti. Opetuskieltä ja opetettavia aineita koskevat säännökset sisältyivät kansakoululakiin⁷ ja vuonna 1970 annettuun peruskouluasetukseen⁸, jotka olivat voimassa yhdessä koulujärjestelmän perusteista annetun lain kanssa vuosina 1983–1984 toteutettuun ensimmäiseen peruskoululainsäädännön uudistukseen saakka.

Vuonna 1970 annetussa peruskouluasetuksessa käytettiin vielä nimitystä *lapin kieli*. Asetuksen 10 §:ssä säädettiin, että *”jos peruskoulussa on lapinkielisiä oppilaita, on näille oppilaille annettava opetusta mahdollisuuden mukaan myös heidän äidinkielellään”*. Asetuksen opetussuunnitelmaa koskevassa 20 §:ssä säädettiin yläasteen valinnaisaineista ja enintään lukuvuoden kestävästä erityiskursseista, jollainen saattoi olla myös *”lapinkielisten oppilaiden äidinkielen erityiskurssi”*. Erityiskursseja oli mahdollista valita enintään kaksi viikkotuntia lukuvuodessa, mutta niitä voitiin järjestää useampana lukuvuonna. Asetuksen 115 §:ssä säädettiin viranhaltijain kelpoisuudesta: *”Jos koulussa on lapinkielisiä oppilaita, koulun virkaan nimitettävällä tulee edellä säädetyn mukaisen suomen kielen taidon ohella mikäli mahdollista olla riittävä lapin kielen taito.”* Huolimatta siitä, etteivät siirtymävaiheen säännökset suoraan velvoittaneet mihinkään, alkoi saamen kielen oppilasmäärä kuitenkin lisääntyä peruskoulun myötä. Myös saamenkielinen opetus käynnistyi 1970-luvun puolivälissä.

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kannalta peruskoulun lainsäädäntömuutokset voidaan jäsentää seuraavaan kolmeen vaiheeseen:

⁴ SDK 1995/969, 1995/973, 1995/974.

⁵ Ks. opetusministeriö 1995.

⁶ SDK 1968/467.

⁷ SDK 1957/247.

⁸ SDK 1970/443.

- 1) **Vuosina 1983–1984** säädettiin uusi peruskoululaki ja -asetus⁹, joissa käytettiin ensimmäisen kerran nimitystä ”saamen kieli”. Saamen kieli sai peruskoulussa sekä opetuskielen että oppiaineen aseman ja siitä tuli osa äidinkielen yhdistelmäoppiainetta. 1980-luvulla säädettiin myös ensimmäisistä saamen kielen ja saamenkielistä opetusta koskeneista erityisresursseista. Kaikki säännökset koskivat saamelaisten kotiseutualueella annettavaa opetusta;
- 2) **1990-luvun alkuvuosina** toteutetuissa uudistuksissa saamen kieli sai itsenäisen äidinkielen oppiaineen aseman. Äidinkielen ja vieraan kielen opetusta aiemmin koskeneet alueelliset rajoitukset poistettiin laeista. Kotiseutualueella annettavan saamen opetuksen erityisresursseja lisättiin ja ylimääräisten luokanopettajien virkojen perustamista helpotettiin. Vuonna 1995 säädetty rahoitusuudistus¹⁰ poisti kuitenkin kuntien valtionosuusuudistukseen liittyen kaikki aikaisemmat resurssisäännökset, mikä johti vuosia kestäneeseen epävarmuuteen ja pyrkimykseen saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen karsimiseksi;
- 3) **Vuonna 1998** uudistettiin koko koululainsäädäntö¹¹, sekä toiminnalliset että resurssisäädökset. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoitus turvattiin saamelaisten kotiseutualueen kunnissa, joiden alueella vahvistettiin erityisesti saamenkielistä opetusta. Ensimmäinen selkeä perusopetuksen järjestäjälle osoitettu velvoite saamenkielisen opetuksen järjestämisestä tuli voimaan. Velvoitetta saamenkielisen opetuksen järjestämiseen on mahdollista tulkita myös ensimmäiseksi selkeäksi saamenkielisen oppilaan omaa kieltään koskevaksi oikeudeksi.

Peruskouluajan ensimmäinen lakiuudistus

Peruskouluajan ensimmäinen lakiuudistus toteutettiin vuosina 1983 ja 1984. Saamen kielen aseman kannalta tärkeimmät uuteen lakiin ja asetukseen kirjatut säännökset koskivat opetuskieltä, äidinkielen oppiainetta ja vieraan kielen opetusta. Vanhasta ”lapin kieli” -nimityksestä siirryttiin muussa lainsäädännössä jo aiemmin omaksutun käytännön mukaisesti käyttämään nimitystä *saamen kieli*.

⁹ SDK 1983/476 ja 1984/718.

¹⁰ SDK 1983/476, johon muutos 1995/957; SDK 1992/705, johon muutokset 1995/958 ja 1996/1151. Ks. uudistuksesta Lahtinen et al. 2001, 280–301.

¹¹ Kom. miet. 1996:4; mm. SDK 1998/628, 1998/629, 1998/630 ja SDK 1998/635.

Opetuskieli

Vuoden 1983 peruskoululaissa¹² säädettiin, että peruskoulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Lain 25 §:n 3-4 momentit sisälsivät saamea opetuskielenä koskevat säännökset: *”Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamenkielisten oppilaiden opetuskieli voi olla saame. Saamenkielisestä opetuksesta säädetään tarkemmin asetuksella.”* *”Milloin saamelaisten kotiseutualueella asuva oppilas kykenee opiskelemaan sekä suomen että saamen kielellä, saa oppilaan huoltaja valita opetuskielen.”* Vuotta myöhemmin säädetyssä peruskouluasetuksessa määräksiä tarkennettiin: *”Jos peruskoulussa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkielisiä oppilaita, on näille annettava opetusta myös saamen kielellä, jollei lääninhallitus erityisestä syystä myönnä poikkeusta.”*¹³

Saamen kieltä opetuskielenä koskeneet säännökset seurasivat opetustilannetta saamelaisten kotiseutualueella, jossa saamenkielinen opetus oli käynnistynyt alkuopetuksesta 1970-luvun puolivälissä. Opetus oli tullut mahdolliseksi sen jälkeen, kun opetusministeriö oli myöntänyt Utsjoen ja Inarin kunnille poikkeusluvalla valtionosuutta ylimääräisiä luokanopettajan virkoja varten. Peruskoululakia koskevassa hallituksen esityksessä¹⁴ todettiin säännösehdotuksen vastaavan peruskoulussa jo toimivaa käytäntöä ja, että *”asetuksella on tarkoitus säätää, että saamen kielellä annettava opetus nykyisestäään laajenee.”* *”Tarkoitus on myös jatkaa menettelyä, jonka mukaan saamelaisten kotiseutualueen koulussa voi opetuksen tehostamiseksi olla ylimääräinen opettaja.”*

Vuonna 1984 säädetty peruskouluasetus¹⁵ jatkoi 1970-luvun puolivälissä aloitettua menettelyä, nyt ensimmäistä kertaa asiaa koskevalla erityisellä säännöksellä. Asetuksen 82 §:n 5 mom. mukaan opetusministeriö voi myöntää pykälässä säädetyistä luokanopettajien määrää koulussa säätelevästä oppilasmäärästä *”poikkeuksia myös saamenkielisen opetuksen järjestämiseksi saamelaisten kotiseutualueella.”* Ylimääräisten luokanopettajan virkojen saaminen oli edellytys saamenkielisen opetuksen järjestämiselle, vaikka sanoja *ylimääräinen* ja *poikkeus* kritisoitiinkin kunnissa ja opettajien keskuudessa: oliko saamenkielinen opetus sittenkin poikkeus ja ylimääräistä, eikä koulun perustehtävään liittyvää?

Yksi ylimääräinen virka tarkoitti 28,5 viikkotuntin lisäresurssia koulun tuntikehykseen ja se liittyi, kuten kaikki myöhemmin 1990-luvun alussa säädetyt erityiset lisäresurssitkin, vuonna 1984 säädettyyn tuntikehysjärjestelmään.¹⁶ Tuntikehysjärjestelmä säänteli koulun tehtävänsä toteuttamiseksi tarpeellisten oppituntien määrää. Ylimääräisiä luokanopettajan virkoja oli saatu

¹² SDK 1983/476.

¹³ SDK 1984/718, 25 § 1 mom.

¹⁴ HE 1982/30, Lakiehdotusten yksityiskohtaiset perustelut, peruskoululaki 25 §.

¹⁵ SDK 1984/718.

¹⁶ SDK 1983/476, muutos 1984/132.

vuoteen 1981 mennessä yhteensä 11, mutta niiden määrä väheni vuoteen 1985 mennessä viiteen opetusministeriön tiukennettua niiden valtionosuuden myöntämisen perusteita. Opetusministeriö noudatti päätöksessään uutta peruskouluasetusta. Päätös aiheutti näkyvää vastustusta kunnissa ja Lapin lääninhallituksessa, jonka kouluosasto toimi 1980-luvulla saamelaisopetuksen kehittäjänä ja neuvotteli aktiivisesti saamelaisalueen kuntien, kouluhallituksen ja ministeriön kanssa.¹⁷ Tilanne kääntyi parempaan suuntaan vuonna 1986, jolloin peruskouluasetuksen em. säännöstä tarkistettiin¹⁸ siten, että valtionapua voitiin saada saamenkielisen opetuksen lisäksi myös äidinkielenä opetettavan suomen ja saamen kielen (ks. seuraava kappale) opetuksen järjestämiseksi. Ylimääräisten luokanopettajan virkojen määrä lisääntyi ollen vuosikymmenen lopussa jälleen kymmenen. Säännös antoi kunnille mahdollisuuden saamenkielisen opetuksen järjestämiseen, mutta siitä koitui kunnille kuitenkin lisärasite, koska niiden oli muutaman vuoden välein haettava virkoja uudestaan ja esitettävä ministeriölle kerta toisensa jälkeen samoja erityisperusteluita virkojen tarpeellisuudesta. Tilanne koettiin kunnissa saamelaisopetuksen epävarmuutta ylläpitäväksi tekijäksi, joka vaikeutti vakituisten opettajien saamista ja siten opetuksen vakiinnuttamista.¹⁹

Saamen kielen ja saamenkielistä opetusta antavien opettajien kieleen liittyvistä kelpoisuusehdoista säädettiin peruskouluasetuksen 94 § 5 momentissa: *”Jos peruskoulussa annetaan saamen kielen opetusta tai jos opetuskielenä on saamen kieli, tulee riittävän monella viranhaltijalla ja tuntiopettajalla olla edellä säädetyn mukaisen suomen kielen taidon ohella opetuksen hoitamisen kannalta riittävä saamen kielen taito.”* Säännös antoi kunnille paljon tulokinnanvaraa ja mahdollisti saamenkielisen opetuksen sellaisissakin tapauksissa, joissa virallisen opettajan kelpoisuuden omaavia saamen kielen taitoisia opettajia ei ollut saatavilla. Säännös oli voimassa em. muodossa vuoteen 1998 asti, jolloin koko koululainsäädäntö uudistettiin.

Äidinkielen oppiaine

Vuoden 1983 peruskoululain 27 § 2 momentissa säädettiin seuraavasti: *”Saamelaisten kotiseutualueella asuvalle oppilaille voidaan opettaa äidinkielen oppiaineena saamen kieltä ja suomen kieltä sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään.”* Saamen kielestä tuli siten peruskoulussa osa äidinkielen oppiainetta. Säännös oli periaatteellisesti tärkeä, koska saamen kieli tunnustettiin laissa ensimmäistä kertaa oppilaan äidinkieleksi. Äidinkielenä yhdistelmäoppiaine suomi-saame oli kuitenkin usein käytännössä ongelmallinen, koska yhtenäisiä

¹⁷ Mm. Lapin lääninhallituksen kouluosaston muistiot vuodesta 1979 lähtien, ks. lähdeluettelo.

¹⁸ SDK 1984/718, jonka 82 § koskeva muutos 1986/437.

¹⁹ Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988.

ohjeita äidinkielen tuntiresurssin jakamisesta kahden kielen kesken ei ollut. Lisäksi kouluissa koettiin ongelmalliseksi molempien kielten oppimäärien noudattaminen.²⁰

Utsjoen kunta määräsi 1980-luvun puolivälissä peruskoulun opetus suunnitelmassaan ja tuntijaossaan *äidinkielen yhdistelmäoppiaineen* koskemaan kaikkia oppilaita kolmannelta luokalta lähtien. Tavoitteeksi oli asetettu molemminpuoliseen kaksikielisyysyteen kasvaminen.²¹ Saamen kielen oppimisesta haluttiin tehdä luonnollinen kaikkia oppilaita koskeva asia, kuten kaikki muutkin peruskoulun oppiaineet. Jos saamen kieli olisi jätetty vain vapaaehtoiseksi oppiaineeksi, sillä ei olisi kunnan koululautakunnan mukaan sitä arvoa, mikä sille saamelaisten ydinalueella kuuluu.²² Tilanne nousi ongelmaksi Utsjoen kirkonkylän ala-asteella ja aiheutti mm. kantelun Eduskunnan oikeusasiamiehelle. Kaksi suomalaista vanhempaa ei hyväksynyt saamen kielen opettamista äidinkielen tuntikiintiössä kaikille oppilaille.²³ Oikeusasiamies ei kuitenkaan katsonut päätöksessään²⁴ kunnan toimineen lain vastaisesti, mutta äidinkieltä koskevaan peruskoululain säännökseen kiista kuitenkin vaikutti. Vuonna 1991 tehdyn muutoksen mukaan saamen kieltä ja suomen kieltä voitiin vastedes opettaa äidinkielen oppiaineena saamelaisten kotiseutualueella asuvalle oppilaalle ”*oppilaan huoltajan suostumuksella*”.²⁵ Saamen kielen asema ei siten ollut lainsäädännössä niin vahva, että sitä olisi voitu opettaa kaikille yhteisenä aineena paikallisesti. Utsjoen saamelaisyhdistys Sámi Siida huomautti opetusministeriölle osoittamassaan kirjeessä, ettei suomen kielen asema missään saamelaisalueella ollut uhattuna, eikä sen takia kaivannut monopoliasemaa: ”*Suomalaisille on Snellmanin ja Kiven päivistä alkaen korostettu äidinkielen merkitystä kalleimpana kansallisena aarteena. Toivomme, ettei saamelaislasten tarvitse kokea äidinkieltään vähäpätöisenä aineena, jota lukevat vain ne, joiden vanhemmat sattuvat arvostamaan sitä kyllin.*”²⁶

Vieraan kielen oppiaine

Ruotsinkielisten peruskoulujen ala-asteilla oli jo pitkään opetettu vapaaehtoisena aineena yhtä vierasta kieltä. Sama mahdollisuus ulotettiin vuonna 1983 koskemaan myös saamelaisalueen ala-asteen kouluja ja sitä varten saatiin kahden viikkotunnin lisäresurssi/koulu.²⁷ Vuoden 1984 peruskouluasetuksessa ei enää

²⁰ Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988.

²¹ Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 20.5.1989.

²² Utsjoen kunta 29.12.1988.

²³ Eduskunta 15.6.1989; Kujala ja Röntynen 21.11.1988, asiakirja liitteenä Eduskunnan oikeusasiamiehen päätöksessä.

²⁴ Eduskunta 15.6.1989.

²⁵ SDK 1983/476, jonka 27 § 2 mom muutos 1991/261.

²⁶ Sámi Siida ry 29.5.1990, 2.

²⁷ SDK 1983/476, 27 § 4 mom ja 31 § 5 mom; 1984/718, 34 § 2 mom ja 35 § 3 mom.

puhuttu valinnaisaineiden kohdalla lapinkielisten oppilaiden erityiskurssista. Asetuksen 35 §:ssä todettiin, että yhteisten aineiden lisäksi kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla tarjotaan valinnaisia aineita. Uuden säännöksen mukaan koulussa, jossa oli saamelaisten kotiseutualueella asuvia oppilaita, tuli valinnaisaineena olla saamen kieli. Vapaaehtoista ja valinnaista saamen kielen opetusta koskevat säännökset mahdollistivat saamen kielen opetuksen vieraan kielen oppiaineena, jota koskevia esityksiä olivat tehneet sekä Lapin lääninhallitus että saamelaisten kotiseutualueen kunnat. Perusteena vieraan kielen opetukselle oli se, ettei saamen kieli ollut enää kaikkien saamelaisoppilaiden äidinkieli. Lisäksi kouluissa oli myös muita saamen kielen opetukseen tulevia oppilaita.²⁸

Puutteiksi säännöksissä osoittautui se, ettei vieraan kielen opetusta voitu jatkaa läpi koko peruskoulun ja, ettei vieraan kielen opetus ollut mahdollista saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Vapaaehtoisen saamen kielen opetusta voitiin antaa saamelaisalueen ala-asteen kaikilla vuosiluokilla, joiden jälkeen tuli kuitenkin yhden kouluvuoden mittainen tauko, koska valinnaisaineita tarjottiin säännösten mukaan vain 8. ja 9. luokilla. Monet oppilaat lopettivatkin tämän takia saamen kielen opiskelun kokonaan siirtyessään yläasteelle.

Ristiriitaista kehitystä 1990-luvulla

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittäminen tuli 1990-luvulla uuteen vaiheeseen, jota leimasivat sekä optimistiset odotukset opetuksen edistymisestä että entistä suuremmat taloudelliset huolet ja epävarmuus. Lainsäädännössä opetuksen mahdollisuuksia oli kehitetty pienin askelin pian kaksi vuosikymmentä ja saamen kielen opetus oli jossakin muodossa alkanut lähes kaikissa saamelaisalueen kouluissa ja opetukseen käytetyt tuntimäärät olivat selvästi lisääntyneet (katso tilastoliite kirjan lopussa).²⁹ Saamen kieli sai 1990-luvun alussa äidinkielen oppiaineen aseman myös lukiossa ja saamen kielen äidinkielen kokeen suorittaminen ylioppilastutkinnossa tuli mahdolliseksi. Optimismia lisäsivät vielä perustuslakiin tehdyt saamelaisten asemaa ja oikeuksia alkuperäiskansana vahvistaneet muutokset, saamen kielilain säätäminen ja saamelaiskäräjien perustaminen, jotka kaikki vaikuttivat käsityksiin saamen kielen tulevaisuudesta.³⁰

²⁸ Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988; Kouluhallitus 1984.

²⁹ Mm. Lapin lääninhallitus 23.01.1987 ja 8.11.1990; Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Eduskunta K 13/1996 vp.

³⁰ SDK 1991/516, 1995/969, 1995/973, 1995/974, 1983/477 - muutos 1992/426, 1947/717 - muutos 1992/1451.

Äidinkielen oppiaine

Saamen kielen aseman *merkittävään vahvistumiseen* viitattiin myös hallituksen opetuslakien muuttamista koskeneessa esityksessä vuonna 1994. Esityksen mukaan peruskoululain säännös, *”jonka mukaan peruskoulussa äidinkielen oppitunneilla tulee opettaa sekä saamen kieltä että suomen kieltä, ei ole sopusoinnussa saamelaisten kielellisten oikeuksien vahvistamista koskevien pyrkimysten kanssa. Säännös on myös ristiriidassa sen kanssa, että opetus voidaan antaa muutoin kokonaan saamen kielellä.”*³¹ Saamen kieltä esitettiin itsenäiseksi äidinkielen oppiaineeksi ja, että saamea äidinkielenä opiskelevan tulisi opiskella suomen tai ruotsin kieltä toisena kotimaisena kielenä. Oppilaan huoltaja saisi valita, osallistuuko oppilas saamen kielessä vai suomen kielessä järjestettävään äidinkielen opetukseen.

Peruskoululain saamea äidinkielen oppiaineena koskenut 27 § 2 momentin säännös muutettiin hallituksen esityksen mukaisesti seuraavaan muotoon: *”Saamenkieliselle, romanikieliselle ja vieraskieliselle oppilaalle voidaan opettaa äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä.”* Koska oppilaan huoltaja sai nyt valita kumpaa äidinkieltä, saamea vai suomea, oppilaalle opetettiin, säädettiin peruskouluasetuksen 33 §:n 2 momentissa, että *”Saamenkieliselle, romanikieliselle ja vieraskieliselle oppilaalle, jolle opetetaan äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä, opetetaan toisena kotimaisena kielenä suomen kieltä tai ruotsin kieltä.”* Lisäksi asetuksessa ja valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä varmistettiin vielä saamea äidinkielen oppiaineena lukevan oppilaan mahdollisuus saada halutessaan ruotsin tai suomen kielen opetusta valinnaisaineena. Tuntijakopäätökseen kirjattiin myös saamen kieltä äidinkielenä opettavalle koululle mahdollisuus poiketa muista äidinkielen, vieraiden kielten ja valinnaisaineiden opetusta koskevista tuntimääräyksistä.³²

Saamelaisalueen kouluissa säännökset saamen kielestä itsenäisenä äidinkielen oppiaineena ja suomen kielestä toisena kotimaisena kielenä otettiin ristiriitaisesti vastaan. Säännös paransi selvästi saamen kielen asemaa, mutta monet kaksikielisten oppilaiden vanhemmat eivät hyväksyneet sitä, että oppilaan oli valittava äidinkielen oppiaineekseen koulussa vain toisen vanhemman äidinkieli. Monissa perheissä lapset kasvatettiin kaksikielisiksi toisen vanhemman puheessa lapsilleen äidinkieltään saamea ja toisen äidinkieltään suomea. Koulujen yleiseksi käytännöksi tulikin, että saamea äidinkielenään lukevat oppilaat saivat molempien kielten opetusta äidinkielen oppitunneilla, molempia omina oppiaineinaan. Suomi toisena kielenä oppimäärä koettiin ongelmalliseksi eikä pienissä kouluissa ollut aina mahdollista järjestää suomen kielessä opetusta monella tasolla.

³¹ HE 30/1994 vp, 3.

³² SDK 1983/476, muutos 1994/1448; SDK 1984/718, muutos 1994/1457; SDK 1993/834, muutokset 1995/346 ja 1998/1198.

Säännös suomen kielestä toisen kotimaisen kielen oppiaineena pysyi voimassa vuoteen 2001 asti, jolloin säädettiin koululainsäädännön kokonaisuudistukseen (1998) liittyen perusopetuksen uudesta tuntijaosta. Tuntijakoasetuksen 8 § 3 momentissa määrättiin, että mm. saamea äidinkielenään lukevalle oppilaalle *”opetetaan toisen kotimaisen kielen sijasta suomen kieltä tai ruotsin kieltä erityisen oppimäärän mukaisesti.”*³³ Saamen kielen itsenäisen oppiaineen asema vaikutti siten ruotsin kielen asemaan koulun kieliohjelmassa. Siitä oli tullut saamenkielisille oppilaille valinnainen jo vuodesta 1994 alkaen, toisin kuin suomea äidinkielenään puhuville oppilaille, joille ruotsi on kaikille yhteinen toisen kotimaisen kielen oppiaine. Käytännössä kuitenkin vain erittäin harvat saamea äidinkielenään lukevat oppilaat ovat jättäneet valitsematta ruotsin kielen. Kokemukset saamea äidinkielenään lukevien oppilaiden kielivalinnoista näyttävätkin menevän aivan toiseen suuntaan. Kartoittaessani Utsjoen koulujen kielitilannetta vuonna 2012 kävi ilmi, että saamea äidinkielenään oppivat valitsevat eniten myös lisäkieliä opetukseensa.³⁴

Opetuskieli

Saamea opetuskielenä koskevaa säännöstä peruskouluasetuksessa tarkistettiin vuonna 1992. Asetuksen 25 § 1 momentin säännöksestä tuli lain vastaavaa säännöstä (25 § 3–4 mom) velvoittavampi. Sen mukaan *”jos peruskoulussa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkielisiä oppilaita, on näille annettava opetusta myös saamen kielellä.”*³⁵ Muutoksena edelliseen säännöksestä poistettiin mahdollisuus poikkeusluvan hakemiseen lääninhallitukselta.

Vieraan kielen oppiaine

1990-luvun alussa peruskoululain 27 §:ään tehdyissä muutoksissa saamen kielen opettaminen ala-asteella alkavana pitkänä vieraana kielenä (A-kieli) tuli mahdolliseksi ensimmäistä kertaa. Säännös mahdollisti saamen kielen opetuksen vieraan kielen oppiaineena peruskoulun kaikilla vuosiluokilla. Kahden viikkotunnin tuntiresurssista vapaaehtoisen kielen opetukseen säädettiin peruskouluasetuksen 45 §:ssä. Uudistuksen yhteydessä myös yläasteet saivat valinnaista saamen kieltä varten kahden viikkotunnin erityisen tuntiresurssin jokaista vuosiluokkaa kohti. Resurssit mahdollistivat katkeamattoman saamen vieraan kielen opetuksen läpi koko peruskoulun. Vapaaehtoisen

³³ SDK 2001/1435. Vuonna 2004 toteutetussa opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa ”suomi saamenkielisille”-niminen oppimäärä tuli kuulumaan Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, jossa määriteltiin yhteensä 11 erilaista oppimäärää, Opetushallitus 16.1.2004.

³⁴ Keskustelu sivistystoimenjohtaja Arja Alaraudanjoen kanssa, Utsjokisuun koulu 21.9.2012.

³⁵ SDK 1984/718, muutos 1992/1174.

saamen kielen opetus tuli mahdolliseksi myös kotiseutualueen ulkopuolisissa kouluissa.³⁶

Resurssisäännökset

Taloudellisesti merkittävin 1990-luvun alun muutoksista oli peruskouluasetuksen 82 § 5 momenttiin kirjoitettu säännös, joka koski valtionosuuden laskemisessa käytettävän tuntimäärän korottamista saamelaisten kotiseutualueella. Säännöksen mukaan koulussa, jossa oli saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkieliseen tai saamen kielen opetukseen osallistuvia oppilaita, oli yksi laskennallinen luokanopettajan virka enemmän kuin säännöksen 1 ja 2 momenteissa säädettiin. Säännös lopetti vuonna 1975 alkaneen käytännön, jonka mukaan kuntien oli pitänyt määrävuosittain hakea poikkeuslupaa kaikille tarvittaville ylimääräisille luokanopettajan viroille. Kunkin koulun ensimmäinen ylimääräinen virka voitiin nyt perustaa tarpeen mukaan. Seuraaville viroille tuli kuitenkin edelleen hakea poikkeuslupaa. Säännöksen voimaantulon seurauksena saamenkielinen opetus näytti vakiintuvan niillä ala-asteilla, joilla sitä järjestettiin. Merkittävää oli myös se, että lisäresurssi saatiin automaattisesti myös kielen opetuksen perusteella.³⁷

Yläasteella annettavaa saamenkielistä opetusta koskevat resurssisäännökset olivat ala-asteen ylimääräisiä luokanopettajia koskevaa säännöstä vaatimatompia. Peruskoulun yläasteella käytettävää tuntimäärää oli mahdollista korottaa saamenkielisen opetuksen järjestämiseksi enintään viisi tuntia viikossa kutakin vuosiluokkaa kohti.³⁸ Vuonna 1992 säädetty uusi laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta toi myös pienen lisän Utsjoen ja Inarin kuntien opetustoimen valtionosuuksiin. Säännöksen merkitys oli taloudellisesti pieni, mutta periaatteellisesti tärkeä, koska saamelaisalue vertautui maan muihin kaksikielisiin alueisiin.³⁹ Vuonna 1993 säädettiin vielä keskusteluissa usein Lex Utsjoeksi mainittu opetuksen laskennallista tuntimäärää koskeva säännös opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettuun asetukseen. Säännöksellä oli merkitystä Utsjoen kunnalle noin 1,5 milj. mk/vuosi.⁴⁰ Resurssisäännökset olivat monimutkainen kokonaisuus, mutta takasivat puutteistaan huolimatta kunnille entistä paremmat mahdollisuudet edistää saamen kielen ja saamenkielistä opetusta.

Vuonna 1995 toteutettiin laajempaan kuntien valtionosuusjärjestelmän uudistukseen liittynyt opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksen muutos, jolla poistettiin kerralla kaikki edellä mainitut resurssipalapelien osaset. Erityisresurssit

³⁶ SDK 1983/476, muutokset 1991/261 ja 1992/707; 1984/718, muutokset 1992/1174, 1993/688.

³⁷ SDK 1984/718, muutos 1992/1174.

³⁸ SDK 1984/718, muutos 1992/1174, 45 § 5 ja 7 mom.

³⁹ SDK 1992/705, 12 § 1 mom.

⁴⁰ SDK 1992/820, muutos 1993/812, 1§ 2 mom.

olivat perustuneet vuonna 1984 säädettyyn tuntikehysjärjestelmään, jonka voimassaolo päättyi vuoden 1995 lopussa.⁴¹ Koulutuksen rahoituslainsäädäntöä kehitettiin usean osittaisuudistuksen kautta jo vuodesta 1993 lähtien. Uudistus merkitsi siirtymistä aikaisemmasta todellisiin kustannuksiin perustuneesta käyttökustannusten valtionosuudesta laskennallisiin yksikköhintoihin perustuvaan rahoitusjärjestelmään. Koulutuksen järjestäjälle myönnetyllä rahalla ei uudistuksen jälkeen ollut enää korvamerkkiä, vaan kunnat saattoivat käyttää enemmän itsenäistä päätösvaltaa varojen kohdentamisessa. Lainsäädäntö ei enää estänyt kunnan saaman rahoituksen käyttämistä myös täysin koulutuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin.⁴²

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kannalta rahoitusuudistus oli katastrofi. Opetus saatettiin kolmen vakaamman vuoden jälkeen jälleen epävarmuuden tilaan, harkinnanvaraisten valtionosuuksien varaan ja lisäksi kilpailemaan rahoituksesta muiden kunnallisten palveluiden kanssa. Tilanetta pyrittiin korjaamaan rahoituksen perusteena olevien yksikköhintojen prosentuaalisella korotuksella kunnille, jotka antoivat opetusta saamen kielellä. Tilanne oli kuitenkin korotusten suhteen paradoksaalinen. Valtionosuusuudistukseen sisältyneen tasausjärjestelmän vuoksi yksikköhintoihin tehdyt korotukset eivät tuoneet kunnille yhtään lisää rahaa. Kaikkien saamelaisalueen kuntien valtionosuusmenetykset olivat huomattavat ja oli selvää, ettei kunnilla olisi enää mahdollisuuksia edes saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen pysyttämiseen uudistukseen mennessä aikaansaadulla tasolla.⁴³ Inarin kunta sai laskennallisia korotuksia vuodelle 1997 yhteensä noin 2,5 milj. mk, jota vastaavan summan se kuitenkin menetti uuteen rahoitusjärjestelmään liittyneen tasausjärjestelmän seurauksena. *”Tosiasiasa kunnan saaman valtionosuuden määrä on sama siitä riippumatta järjestetäänkö saamenkielistä ja saamen kielen opetusta vai ei”*, todettiin kunnan opetusministeriölle tekemässä esityksessä vuonna 1997. Kunta esitti opetusministeriölle, *”että saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen osuus irrotetaan kokonaan muusta peruskoulun ja lukion laskennallisesta valtionosuusjärjestelmästä. Saamen opetuksen rahoitusta varten tulisi kehittää järjestelmä, jossa kunta etukäteen tietää valtion rahoituksen määrän, esimerkiksi entisen tuntikehysjärjestelmän tapaisesti. Rahoitus ei saa olla harkinnanvarainen eikä tilapäinen.”*⁴⁴

Utsjoen kunta reagoi rahoitusmuutoksiin vuoden 1994 lopussa kunnanvaltuuston tekemällä päätöksellä, jonka mukaan yläasteella saisi vastedes antaa vain viisi viikkotuntia saamenkielistä opetusta kullakin vuosiluokalla. Lisäksi

⁴¹ SDK 1992/705, muutos 1995/958.

⁴² Lahtinen et al. 2001, 280–301.

⁴³ SDK 1992/705, muutos 1996/1151; Utsjoen kunta 8.6.1995; Saamelaisien koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Eduskunta K 13/1996 vp, 143–144.

⁴⁴ Inarin kunta 6.10.1997, josta lainaukset.

valtuusto päätti lopettaa ala-asteilla annetun esiopetuksen, tiukentaa valinnaisaineiden ryhmäkokovaatimuksia ja jättää osan opettajan viroista täyttämättä. Perusteluina päätökseen johtaneessa aloitteessa todetaan, että *”Utsjoen kunta on esittänyt valtiovallalle vuosikautia, että saamenkielisestä opetuksesta aiheutuvat kustannukset maksettaisiin kunnalle täysimääräisenä.”* Päätös aiheutti yhden kunnallisvalituksen ja noin 70 kuntalaisen allekirjoittaman vaatimuksen päätöksen purkamisesta ja saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen turvaamisesta.⁴⁵

Opetusministeriön alaisuudessa vuosina 1987–1996 toiminut saamelaisten koulutusasiainneuvosto (Sámiid skuvlenáššiidráđđi), saamelaiskäräjät ja saamelaiskäräjien yhteyteen vuonna 1997 asetettu saamelaisten koulutusasiain yhteistyöelin (Sámi skuvlenáššiid oktasášbargoorgána) tekivät esityksiä, joiden mukaan kunnille säädettäisiin velvollisuus saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämiseen ja osoitettaisiin samalla täysimääräinen opetuksen todellisiin menoihin perustuva valtion rahoitus.⁴⁶ Yhteisenä huolena oli opetuksen myönteisen kehityksen katkeaminen ja saamen opetuksen nouseminen etniseksi kiistakysymykseksi kuntien varojen käytöstä päätettäessä. Kestämättömimmältä tilanne näytti Utsjoen kunnassa, jonka laskettiin uudistuksen seurauksena menettävän opetustoimen valtionosuuksistaan 50 prosenttia.⁴⁷

Suurten kansallisten lainsäädäntö- ja rahoitusuudistusten puristukseen jääneen saamelaisopetuksen hätätila huomattiin monella taholla. Asian esille nousemista edistivät juuri toteutetut saamelaisten asemaa ja oikeuksia alkuperäiskansana koskeneet perustuslaki- ja kielilakiuudistukset, saamelaisten itsehallintoelimen saamelaiskäräjien perustaminen ja myös valmistautuminen Euroopan neuvoston vähemmistö sopimukseen liittymiseen.⁴⁸ Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen tilanne oli kehittymässä päinvastaiseen suuntaan ja tilanne oli selvästi vastoin perustuslaissa juuri säädettyä saamelaisille alkuperäiskansana kuuluvaa oikeutta omaan kieleensä ja kulttuuriinsa. Valtion tilintarkastajat tekivät vuonna 1995 erityisen tarkastuksen, jossa saamelaisopetuksen asiat olivat keskeisellä sijalla. Tilintarkastajien kertomuksen johtopäätökset olivat selvät: *”nykyisellä valtionosuuslainsäädännöllä saamelaiskunnat eivät pysty*

⁴⁵ Utsjoen kunta 28.12.1994, 101 §, asia 7; Lapin lääninoikeudelle, kunnallisvalitus 3.3.1995, allekirjoittajina Kaaren Kitty ja Niila Outakoski, valituksen liitteenä kunnanhallituksen puheenjohtajalle 15.11.1994 luovutettu aloite, josta lainaus; Ohcejoga gielldda váldostivrii/ Utsjoen kunnan valtuustolle, 70 kuntalaisen allekirjoittama kirje toukokuussa 1995.

⁴⁶ Saamelaiskäräjät 15.4.1996; Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Saamelaiskäräjät/ Saamelaisten koulutusasiain yhteistyöelin 22.4.1997.

⁴⁷ Saamelaiskäräjien ja saamelaisalueen kuntien yhteinen kirjelmä opetusministeri Heinoselle 24.11.1997; Utsjoen kunta/Seija Karttunen, laskelma 19.11.1997, liitteenä em. kirjeessä.

⁴⁸ SDK 1991/516, 1995/969, 1995/973 ja 1995/974; Euroopan neuvosto 1992 ja 1995.

*ylläpitämään saamen ja saamenkielistä opetusta. Valtion on taattava tämän opetuksen riittävä taso ja laajuus.*⁴⁹

Saamelaisopetuksen tilanne nousi esille myös Eduskunnan valiokunnissa niiden käsitellessä hallituksen esitystä koululainsäädännön kokonaisuudistukseksi. Valtiovarainvaliokunta, joka käsittelee erityisesti opetustoimen uutta rahoitusjärjestelmää, kiinnitti huomiota saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittymisen vaarantumiseen. Valiokunnan lausunto noudatti valtion tilintarkastajien linjaa: *”saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoitus tulee pikaisesti ratkaista.”* Valtiovarainvaliokunnan lausunnossaan esittämällä perusteilla sivistysvaliokunta ehdotti eduskunnan hyväksyttäväksi seuraavan lausuman (20): *”Eduskunta edellyttää, että hallitus kiirehtii sellaisen rahoitusjärjestelmän aikaansaamista, joka turvaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen myönteisen kehityksen jatkumisen.”* Eduskunta hyväksyi lausuman käsitellessään koululainsäädännön kokonaisuudistusta koskenutta lakipakettia kesällä 1998.⁵⁰ Eduskunnan hyväksymät uudet säädökset merkitsivät perusteellista koko koululainsäädäntöä koskevaa remonttia. Uudet lait astuivat voimaan vuoden 1999 alussa.

Opetusministeriö asetti jo hieman ennen koululainsäädännön eduskuntakäsittelyä työryhmän selvittämään saamelaisten kotiseutualueen kunnissa järjestettävän saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen turvaamiseksi tarvittavaa rahoitusta. Työryhmälle annettiin aikaa vain muutama kuukausi. Se esitti yksimielisesti saamelaisopetuksen korvamerkittyä ja menoperusteista valtionavustusta vuoden 1999 alusta lukien. Työryhmässä olivat edustettuina lainsäädännön ja rahoituksen asiantuntijat opetusministeriöstä, Opetushallituksesta, kuntaliitosta ja lisäksi edustajat saamelaisalueen kunnista, saamelaiskäräjiltä ja Lapin lääninhallituksesta.⁵¹

Opetus turvataan saamelaisten kotiseutualueella

Opetusministeriön työryhmän esitys eteni nopeasti hallituksen esitykseksi ja asian oli määrä ehtiä seuraavan vuoden talousarvion eduskuntakäsittelyyn. Hallituksen esityksessä todettiin, että uudella säännöksellä on tarkoitus parantaa saamen kielen asemaa koulujärjestelmässä kannustamalla saamelaisten kotiseutualueen kuntia järjestämään saamenkielistä ja saamen kielen opetusta aiempaa enemmän. Esityksessä viitattiin hallitusmuodon 14 §:n 3 momenttiin sisältyvään

⁴⁹ Eduskunta K 13/1996 vp, 138–147, lainaus sivulta 147.

⁵⁰ HE 86/1997 vp; Eduskunta/ VaVL 18/1998 vp; Eduskunta/ SiVM 3/1998 vp; EV 70/1998 vp.

⁵¹ Opetusministeriö 1998. Työryhmän mietintö luovutettiin opetusministeri Olli-Pekka Heinoselle 14.9.1998.

säännökseen, jonka mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Toinen peruste liittyi Suomea sitovien kansainvälisten sopimusten, kuten Euroopan neuvoston vähemmistösopimusten, tavoitteisiin. Hallitus esitti toteutuneen opetuksen määrään sidottua korvamerkittyä rahoitusta, jolla katettaisiin ne keskimääräiset kustannukset, jotka aiheutuvat mainitun opetuksen edellyttämän opetushenkilöstön palkkaamisesta. Avustusta ei myönnettäisi muihin kustannuksiin, kuten kuljetuksiin, kiinteistöjen ylläpitoon ja oppimateriaalikustannuksiin, joista viimeksi mainittua valtio tukee erikseen. Eduskunnan sivistysvaliokunta piti ehdotusta perusteltuna, *”vaikka se on poikkeus kuntien valtiosuusjärjestelmän yleisistä periaatteista. Hallituksen esitykseen sisältyvä ehdotus on tarpeen tämän hallitusmuodossa mainitun alkuperäiskansan oman kielen olemassaolon turvaamiseksi.”*⁵²

Uudistus toteutettiin kotiseutualueen osalta saamelaiskäräjien ja kotiseutualueen kuntien esittämällä tavalla ja sitä voi pitää merkittävimpänä saamelaisopetusta peruskoulun ajalla koskeneena uudistuksena Suomessa, erityisesti yhdistettynä samaan aikaan voimaan tulleeseen saamenkielistä opetusta koskevaan säännökseen. Saamen opetuksen rahoitussäännös merkitsi poikkeusta juuri hyväksytyyn uuteen valtiosuusjärjestelmään ja sitä voi pitää alkuperäiskansan oman kielen ja omakielistä opetusta koskevana positiivisena erityiskohteluna. Säännös kirjattiin muutoksena neljä kuukautta aiemmin säädettyyn opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin ja se tuli voimaan yhtä aikaa muun uudistetun lainsäädännön kanssa (1999) seuraavassa muodossa:

*”Saamelaisten kotiseutualueen kunnille sekä muille mainitulla alueella toimiville koulutuksen järjestäjille myönnetään vuosittain valtioneuvostusta saamenkielisestä ja saamen kielen opetuksesta perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa aiheutuviin kustannuksiin valtioneuvoston vahvistamien perusteiden mukaisesti. Valtioneuvostukset yhteenlaskettuina vastaavat mainittuun opetukseen tarvittavan opetushenkilöstön palkkaamisesta aiheutuvia keskimääräisiä kustannuksia.”*⁵³

Valtioneuvoston päätöksen mukaan edellytyksenä valtioneuvostuksen saamiselle vuoden 2002 loppuun saakka oli, että oppilasryhmän keskipöytä kunnassa oli vähintään viisi (5). Valtioneuvosto alensi rahoituksen edellytyksenä olevaa kuntakohtaista opetusryhmän keskipöytävaatimusta vuoden 2003 alusta alkaen kolmeen (3).⁵⁴

Uuden rahoitusjärjestelyn seurauksena saamelaisalueen kunnat saivat vastedes noin 100 prosentin rahoituksen järjestämänsä saamen kielen ja saamenkie-

⁵² HE 150/1998 vp, 6–8; SiVM 13/1998 vp – HE 150/1998 vp, josta lainaus.

⁵³ SDK 1998/1186, 43 § 2 mom.

⁵⁴ SDK 1999/191, muutos 2002/1117.

lisen opetuksen palkkamenoihin. Kuntien saama valtion rahoitus on kannustanut lisäämään saamen kielen ja saamenkielistä opetusta, koska valtionavustuksen määrä on sidoksissa annetun opetuksen määrään. Uuden säännöksen voimaan tulon jälkeen saamen opetuksen ja muiden kunnallisten palveluiden väliseen resurssikilpailuun ja siitä seuraaviin etnisiin kiistoihin ei enää ollut aihetta. Muutos merkitsi lisäksi yhtenäisiä rahoitusperiaatteita perusopetuksessa sekä lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa annettavalle saamen kielen ja saamenkieliselle opetukselle ja se mahdollisti yhteisten saamenkielisten opettajien palkkaamisen kouluille. Saamelaiskäräjät kiinnitti kuitenkin Eduskunnan sivistysvaliokunnalle asiasta antamassaan lausunnossa huomiota siihen, ettei rahoitusjärjestely koske saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolisissa kunnissa annettavaa saamen kielen opetusta eikä poista kaikkia opetuksen ongelmia, kuten opettajapulaa ja oppimateriaalin puutetta. Saamelaiskäräjien lausunnon mukaan valtion rahoitus tulisi myöhemmässä vaiheessa saattaa koskemaan myös saamelaisalueen ulkopuolisissa kunnissa annettavaa saamen kielen äidinkielen opetusta: *”Äidinkielen taitojen kehittäminen ei saisi olla riippuvainen oppilaan asuinkunnasta, vaan jokaisella tulisi olla oikeus oman äidinkielen opiskeluun. Kaikki oppiminen perustuu äidinkieleen, joka on kielellisten ihmisoikeuksien perusta”*.⁵⁵

Opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslaki uudistettiin vuonna 2009 ja saamen opetuksen erityisrahoitusta koskeva säännös, samoin kuin valtioneuvoston määrittelemät perusteet säilytettiin entisellään.⁵⁶ Saamelaisten kotiseutualueen kuntien saama valtionavustus oli uudistuksen alkuvuosina yhteen laskettuna noin 1 milj. euroa. Summa on kaksinkertaistunut 15 vuodessa ollen vuoden 2014 valtion talousarviossa yhteensä 2 milj. euroa.⁵⁷ Valtionavustuksen kaksinkertaistuminen kertoo ennen muuta saamenkieliseen opetukseen käytetyn tuntimäärän kasvusta. Saamelaisopetuksen kokonaisoppilasmäärä ei ole merkittävästi kasvanut vuoden 1999 alussa voimaan tulleen rahoitussäännöksen jälkeen, mutta se ei ole myöskään pienentynyt. Tämä puolestaan tarkoittaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen suhteellisen osuuden kasvamista kunnissa, joiden asukasmäärät ja perusopetusikäisten ikäluokat ovat pienentyneet.

Opetuskieli ja äidinkieli

Toinen merkittävistä vuonna 1998 toteutetuista saamelaisopetusta koskeneista uudistuksista oli säännös perusopetuksen opetuskielestä. Ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa saamen kieleen liittyvä opetuksen järjestäjää sitova selkeä velvoite kirjattiin perusopetuslain⁵⁸ 10 §:n 2 momenttiin. Säännöksen mukaan:

⁵⁵ Saamelaiskäräjät 23.10.1998.

⁵⁶ SDK 2009/1705, 45 § 1 mom.

⁵⁷ Valtion talousarvio 2014, 29.10.30, 16.

⁵⁸ SDK 1998/628.

“Koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta.” ... “Saamelaisten kotiseutalueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä.” ... “Jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitettulla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen.”

Säännökseen sisällytetty velvoite on mahdollista tulkita kotiseutalueella asuvan saamenkielisen oppilaan subjektiiviseksi oikeudeksi saamenkieliseen opetukseen. Säännöksen minimitasoinen noudattaminen olisi voinut merkitä taantumista Utsjoen ala-asteen kouluissa, joissa saamenkielinen opetus kattoi 1990- ja 2000-lukujen vaihteessa jo valtaosan koko opetuksesta. Säännöksellä ei kuitenkaan ole ollut saamenkielisen opetuksen määrää vähentävää vaikutusta samanaikaisesti voimaan tulleen kannustavan rahoitussäännöksen ansiosta. Säännöksen noudattamisessa sen sijaan on ollut vaikeuksia erityisesti inarinja koltansaamenkielisen opetuksen ja vuosiluokilla 7–9 annettavan opetuksen osalta.

Saamen kieli säilytti asemansa itsenäisenä äidinkielen oppiaineena vuoden 1998 lakiuudistuksessa ja äidinkielen opetus liitettiin asiaa koskevassa säännöksessä oppilaan opetuskielen. Lain 12 §:n 1 momentin mukaan *“Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä.”* Koulujen kielten opetukseen joustavuutta tuoneet säännökset, eli poikkeamis mahdollisuus yleisistä tuntimääräyksistä, säilytettiin entisellään uutta perusopetuslakia seuranneessa tuntijakoasetuksessa.⁵⁹

Opetussuunnitelma

Vuonna 1998 säädettyyn perusopetuslakiin kirjattiin myös uusi, koulutuksen järjestäjiä velvoittava säännös opetussuunnitelmasta. Säännöksen mukaan *“Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten.”*⁶⁰ Opetussuunnitelmasäännös on mahdollistanut aiempia säännöksiä selkeämmin saamen kielen erityispiirteiden, saamelaisten historian ja saamelaisten

⁵⁹ SDK 2001/1435, 8 §. Kielten opetusta koskevat erityissäännökset sisältyvät myös vuonna 2012 annettuun viimeisimpään perusopetuksen tuntijakoasetukseen SDK 2012/422, 8 §. Opetushallitus on käynnistänyt asetuksessa määriteltyjen perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen vuonna 2012.

⁶⁰ SDK 1998/628, 15 § 1 mom.

kulttuurisisältöjen huomioon ottamisen saamenkielisessä opetuksessa. Näiden asioiden opetusta varten ei kuitenkaan ole annettu yhtenäisiä ohjeita tai suosituksia. Opetushallituksen vuonna 2004 antamat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät tätä opetusta koskevat tavoitteet yleisellä tasolla. Tavoitteiksi on asetettu mm. kasvu aktiiviseen kaksikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen.⁶¹ Muilta osin saamelaisten historia, perinteet ja kulttuuri sivuutetaan kokonaan suomalaisen koulun opetussisällöissä. Saamelaisten sisältöjen huomiointi opetuksessa on koulutuksen järjestäjien päätösvallassa ja yksittäisten opettajien mielenkiinnon varassa.

Saamen opetusta koskevat säännökset kotiseutualueen ulkopuolella

Opetuksen lainsäädännössä ei ole ollut erityisiä säännöksiä saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella annettavasta saamen kielen tai saamenkielisestä opetuksesta. Saamea opetuskielenä sekä äidinkielen ja vieraan kielen oppiaineina koskevissa säännöksissä ei kuitenkaan ole ollut alueellisia rajoituksia enää 1990-luvulla lainsäädäntöön tehtyjen muutosten jälkeen. Lainsäädäntö suositen periaatteessa mahdollisuuksia opetuksen järjestämiselle myös kotiseutualueen ulkopuolella. Käytännössä se on kuitenkin ollut mahdotonta monista syistä.⁶²

Saamen kielen opetuksen käynnistyttyä kerhomuotoisena 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa kolmella paikkakunnalla (Helsinki, Sodankylän kirkonkylä ja Rovaniemi) alkoivat kysymykset opetuksen asemasta myös kotiseutualueen ulkopuolella nousta vähitellen esille. Saamen kielen opetus saatettiinkin vuonna 1995 samojen määräysten alaisiksi maahanmuuttajien kielten opetuksen kanssa. Opetusministeriön päätös ”*maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa myönnettävän valtionavustuksen perusteista*”⁶³ korvasi aiemmin voimassa olleen päätöksen, jossa saamen kieltä ei vielä mainittu.⁶⁴

Päätöksen⁶⁵ mukaan kouluille, joissa ei järjestetty peruskoululain mukaista (saamen) äidinkielen opetusta, oli mahdollista suorittaa valtionavustusta enintään kahdesta opetustunnista viikossa opetusryhmää kohti. Avustuksen saamisen ehtona oli, että opetusryhmään kuului lukukauden alussa vähintään neljä

⁶¹ Opetushallitus 16.1.2004, 6.1.

⁶² Ks. mm. Saamelaiskäräjät 2009a.

⁶³ Opetusministeriön päätös 1995/248.

⁶⁴ Opetusministeriön päätös 1993/1693.

⁶⁵ Opetusministeriön päätös 1995/248, 3–6 §.

oppilasta. Samassa ryhmässä voi päätöksen mukaan olla asianomaista kieltä äidinkielenään tai muutoin tätä kieltä kotonaan puhuvia oppilaita, oppilaita eri vuosiluokilta ja eri kouluista. Päätöksen mukaan opetus tuli *”pääasiallisesti järjestää oppituntien ulkopuolella”*.

Voimassa oleva säännös on vuodelta 2009. Sen 3 §:n mukaan valtionavustusta mm. saamenkielisten äidinkielen opetukseen voidaan myöntää kahdesta opetustunnista viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti. Muutoksena aiempiin määräyksiin, voi saamenkielisten (ja romanikielisten) oppilaiden ryhmän vähimmäiskoko olla kaksi ja opetus tulee sijoittaa oppilaiden työjärjestykseen ja järjestää oppilaan työpäivän aikana.⁶⁶ Vuonna 2009 annettu asetus perustuu samana vuonna uudistettuun opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin, jossa viitataan ensimmäistä kertaa saamenkielisten äidinkielen opetuksen järjestämiseen muualla kuin saamelaisien kotiseutualueella.⁶⁷

Opetusministeriön vuonna 1995 tekemä päätös merkitsi aikanaan edistysaskelta, koska saamen kielen opetuksen järjestämiseen oli nyt mahdollista saada valtionavustusta ja opetuksen järjestämiselle saatiin jonkinlainen perusta. Saamelaisoppilaiden rinnastaminen maahanmuuttajaoppilaisiin ja saamen kielen rinnastaminen maahanmuuttajien omiin kieliin herätti kuitenkin kummastusta ja johti erikoisiin tilanteisiin joillakin paikkakunnilla. Esimerkkinä mainittakoon Helsingin kaupungin opetusviraston maaliskuussa 2007 haettavaksi julistama maahanmuuttajien äidinkielen opettajan osapäiväinen tehtävä, opetettavana kielenä saamen kieli. Ilmoitus kuvasi haettavaksi julistettua tehtävää mm. seuraavasti:

*”Haemme saamen kielen opettajaa, mikäli saamen kielen opetusta halua-
va ryhmä muodostuu. / Maahanmuuttajien äidinkielen opettajan tehtävänä on opettaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille heidän äidinkieltään tai kotona puhuttua kieltä. Opetuksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään, käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan sekä arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan.” ...
”Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sitä annetaan kaksi tuntia viikossa.” ... ”Päätoiminen opettaja opettaa useissa eri kouluissa ja hän voi joutua siirtymään koulusta toiseen saman päivän aikana. Opettajalta toivotaan siten joustavuutta. Myös suomalaisen koulujärjestelmän tuntemus ja riittävän hyvä suomen kielen taito katsotaan eduksi.”⁶⁸*

Kaupungin kouluvirasto poisti työpaikkailmoituksen kuvatussa muodossa verkkosivuiltaan sen jälkeen, kun saamen kielen asemaan maahanmuuttajakielenä kiinnitettiin erityistä huomiota.

⁶⁶ SDK 2009/1777.

⁶⁷ SDK 2009/1705, 45 § 2 mom.

⁶⁸ <http://www.helsinki.fi/>, opetusviraston verkkopalvelut/ kaupungin avoimet työpaikat, 15.03.2007, josta lainaus.

Samankaltaisia esimerkkejä löytyy myös muista kaupungeista, mm. Tampereelta, jossa saamen kieli on esiintynyt säännönmukaisesti samalla listalla maahanmuuttajakielten kanssa, joista monet ovat suuria maailman kieliä, kuten arabia, englanti, espanja, saksa, venäjä ja kiina.⁶⁹ Tampereelta ja Espoosta löytyy myös esimerkkejä saamen kielen oppilaiden saamista erillisistä todistuksista, jotka noudattavat Opetushallituksen ohjeita ja joiden otsikkona on ”*Todistus osallistumisesta maahanmuuttajien äidinkielen (saamen kielen) opetukseen.*”⁷⁰

Saamelaisopetuksen ongelmat kotiseutualueen ulkopuolella kiteytyvät opetuksen toiminnallisen ja rahoitusta koskevan lainsäädännön puutteisiin. Aiempien vuosikymmenten aikana kehitetty säännöstö ei enää vastaa tämän päivän tilannetta. Saamelaisopetusta koskevia säännöksiä ei ole tarkistettu vuoden 1998 jälkeen ja ne turvaavat opetuksen mahdollisuuksia lähes yksinomaan saamelaisten kotiseutualueella. Saamelaisten väestötilanne on kuitenkin muuttunut rajusti 2000-luvun aikana. Kun 1990-luvun lopulla, jolloin koululainsäädäntö uudistettiin kokonaisuudessaan, valtaosa saamelaisväestöstä asui vielä laissa määritellyllä kotiseutualueella, on tilanne nyt aivan toinen. Noin 65 prosenttia koko saamelaisväestöstä ja noin 70 prosenttia alle 10-vuotiaista saamelaislapsista asuu muualla kuin kotiseutualueella.⁷¹

Kotiseutualueen ulkopuolisilla koulutuksen järjestäjillä ei ole lakisääteistä velvoitetta saamen kielen tai saamenkielisen opetuksen järjestämiseen ja asia on paikallisille kouluviranomaisille tuntematon. Lisäksi kotiseutualueen ulkopuolella ei ole voimassa tämän opetuksen järjestämiseen kannustavaa rahoitusta, joka olisi mahdollistanut opetuksen vakiinnuttamisen ja suunnitelmallisen kehittämisen. Kaksi viimeksi mainittua ovat merkittävimmät tekijät, jotka ovat vakiinnuttaneet saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen saamelaisten kotiseutualueella.⁷²

Toiminnallisen lainsäädännön osalta ongelmaksi on noussut se, ettei perusopetuslaki mahdollista edes saamen kielen opetuksen järjestämistä pysy-

⁶⁹ Mm. Tampereen kaupungin MAI-lukujärjestys 28.08.2008: ”Maahanmuuttajien äidinkielen opetus, lukuvuosi 2008–2009.” Listalla esiintyvät seuraavat maahanmuuttajien äidinkielet: albania, arabia, englanti, espanja, heprea, italia, japani, kiina, kurdi, pashtu, persia, punjabi, romania, saame, saksa, somali, thai, vietnam, viro ja venäjä (<http://koulut.tampere.fi/materiaalit/mai/sanasto/l-n/lukujarjestys.htm>).

⁷⁰ Tampereella saadun todistuksen kopio on julkaistu saamelaiskäräjien koulutusraportissa nro 1, Saamelaiskäräjät 2009a, 42. Espoon kaupungin kouluissa vuosina 2012 ja 2013 annettujen todistusten kopiot ovat kirjoittajan hallussa.

⁷¹ Saamelaiskäräjät 2011.

⁷² Saamelaisten kotiseutualueen kuntien ulkopuolella toimivat koulutuksen järjestäjät voivat voimassa olevan Opetusministeriön asetuksen (SDK 2009/1777) perusteella saada vuosittain tehtävällä hakemuksella noin 21 € valtionavustusta antamaansa opetustuntia kohti. Summa on noin 1/3 saamelaisten kotiseutualueen kuntien saamasta valtionavustuksesta opituntia kohden (Lapin aluehallintovirasto 2014) eikä se siten mahdollista saamelaisopetuksen vakiinnuttamista eikä opettajanvirkojen perustamista.

västi etäopetuksena saamelaisten kotiseutualueelta, mikä olisi nykytilanteessa teknisesti ja pedagogisesti täysin toteutettavissa. Saamen kielen opetuksen antaminen lähiopetuksena on mahdotonta useimmissa kotiseutualueen ulkopuolisissa kouluissa, koska oppilaita koulua kohti on yleensä yksi tai kaksi. Saamelaisväestöä asuu noin 230 Suomen kunnassa, minkä takia etäopetus olisi useimmille oppilaille ainoa realistinen mahdollisuus saamen kielen oppimiseen.

Rahoituslainsäädännön kiperimpänä ongelmana voi pitää sitä, että saamelaisopetuksen erityisrahoitus on rajattu saamelaisten kotiseutualueen kuntiin. Kokemukset kotiseutualueen kunnista osoittavat, että hyvätasoinen, kannustava ja lakiin perustuva pysyvä rahoitus mahdollistaa opetuksen vakiinnuttamisen ja kehittämisen. Tämä olisi aivan yhtä tärkeää niille kotiseutualueen ulkopuolisille kaupungeille (esimerkiksi Rovaniemi, Oulu ja Helsinki), joissa saamelaisväestöä asuu jo yhtä paljon tai jopa enemmän kuin kotiseutualueen kunnissa. Saamelaisopetuksen erityisen rahoituksen ulottaminen suurimpiin saamelaiskeskuksiin mahdollistaisi kaupungeille saamelaisopetuksen järjestämisen lähiopetuksena. Lisäksi rahoituksen varmuus ja tason nostaminen vakiinnuttaisi saamelaisopetuksen normaaliksi osaksi saamelaisoppilaiden koulutyötä. Nykytilanteessa saamen kielen opetusta lapsilleen haluavien vanhempien on joka vuosi vaadittava opetusta, joka usein ei edes toteudu, joka usein katkeaa kesken lukuvuoden ja joka usein toteutuessaan järjestetään koulupäivän ulkopuolella. Nykytilanteessa vain harvat saamelaisvanhemmat ovat onnistuneet saamaan lapsilleen oman kielensä opetusta kotiseutualueen kuntien ulkopuolella.

Lopuksi

Saamelaisopetuksen säännösten tarkistaminen peruskouluajan uudistuksissa on merkinnyt selvää linjaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen mahdollisuuksien parantamisessa pala palalta saamelaisten kotiseutualueella. Saamelaisten kotiseutualuetta (sámiid ruovttuguovlu) koskeva säännös tuli voimaan samoihin aikoihin peruskouluun siirtymisen kanssa, vuonna 1973⁷³, jolloin saamelaisopetukselle alettiin luoda edellytyksiä koulutuksen lainsäädännössä. Kaikki 1990-luvun alkuun mennessä säädetyt saamelaisopetusta koskevat määräykset oli rajattu saamelaisten kotiseutualueella annettavaan opetukseen. Toiminnallisen lainsäädännön sisältämät alueelliset rajoitukset poistettiin 1990-luvulla, mutta kaikki lainsäädäntöön kirjoitetut saamelaisopetuksen erityiset resurssisäännökset ja saamenkielisen opetuksen eri

⁷³ SDK 1973/824, 1 §.

vaiheissa säädetyt järjestämisvelvoitteet koskevat edelleen (2014) kotiseutualueella annettavaa opetusta. Kotiseutualueen ulkopuolella annettavan saamen kielen opetuksen rahoitusta koskevia määräyksiä on kuitenkin tullut 1990-luvulla mukaan opetusministeriön päätöksiin, myöhemmässä vaiheessa opetusministeriön ja valtioneuvoston asetuksiin. Ne eivät ole kuitenkaan mahdollistaneet saamelaisopetuksen kehittämistä ja vakiinnuttamista normaaliksi osaksi oppilaan koulutyötä.

Vuonna 1998 säädetyt saamelaisopetusta koskevat säännökset ovat voimassa edelleen (2014) muuttumattomina, vaikka saamelaisyhteisön tilanne on muuttunut huomattavasti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Saamen kieli voi nykysäädösten mukaan olla sekä opetuskieli, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine että vieraan kielen oppiaine. Saamelaisten kotiseutualueen kunnissa kaikki lainsäädännön suomat mahdollisuudet ovat käytössä ja opetukseen käytettävät tuntimäärät kasvavat. Kotiseutualueen kuntien ulkopuolella oppilaita on vähän, opetusta yleensä kaksi viikkotuntia ja opetus useimmiten epävarmalla pohjalla olevaa kielen opetusta. Saamelaisopetuksen tilanne 2000-luvulla on siten kaksijakoinen ja asettaa saamelaislapset ja -nuoret oman kieleensä ja kulttuuriinsa kasvamisessa eriarvoiseen asemaan riippuen siitä, asuvatko he saamelaisten kotiseutualueen kunnassa vai sen ulkopuolella. Toiveita tilanteen muuttumisesta antaa kuitenkin valtioneuvoston heinäkuussa 2014 tekemä periaatepäätös saamen kielen elvyttämisen toimenpideohjelmasta, joka sisältää toimenpide-ehdotuksia myös saamen kielen opetuksen kehittämiseksi saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella.⁷⁴

Saamen kielen ja saamenkielinen opetus on 2000-luvun kahtiajakautumisestaan huolimatta mennyt peruskouluajalla selvästi eteenpäin. Saamen kielen elvyttäminen ja uusien kielenkäyttäjien kasvattaminen saamen kielipesissä tuo uusia mahdollisuuksia tulevaisuuden kouluun. Keskusteluihin on noussut tarve saamen kielikylpyluokkien perustamiseen, jolle lainsäädäntö ei enää ole esteenä saamelaisten kotiseutualueella. Kehittämistarpeita opetuksessa on edelleen paljon myös kotiseutualueella. Monista opetuksen perusasioista, kuten opettajista ja oppimateriaalista on puutetta. Vaikeimmassa asemassa on koltansaamen kieli, mutta sen eteen tehdään lujasti töitä juuri nyt (2014). Yksi tärkeimmistä tulevaisuuden kysymyksistä on, miten saamelaisten historia, perinnetiedot, -taidot ja kulttuuri tuodaan opetukseen. Saamelaisopetus ei ole pelkästään kielikysymys, vaan kysymys oman kulttuuriperinnön siirtämisestä uusille sukupolville. Saamelaisten kotiseutualue ja sen koulut ovat saamelaisopetuksen sydän ja resurssikeskus sekä kielen, perinteiden että kulttuurin opetuksessa.

⁷⁴ Valtioneuvosto 3.7.2014.

Kirjallisuus

- Aikio-Puoskari, U. 2001. *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. Juridica Lapponica 25*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Aikio-Puoskari, U. 2006a. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta*. Inari: Saamelainen Parlamentaarin Neuvosto/ Saamelaiskäräjät.
- Aikio-Puoskari, U. 2006b. *Raporta sámeoahpahusas Davviriikkaid vuodđoskuvllain. Davviriikkalaš veardádallan oahpahusa vuodđoeavttuid perspektiivvas*. Anár: Sámi Parlamentáralaš Ráddi/ Sámediggi.
- Aikio-Puoskari, U. 2006c. *Rapport om den samiska undervisningen i grundskolorna i Norden. En nordisk jämförelse med utgångspunkt i undervisningens grundförutsättningar*. Enare: Samiskt Parlamentariskt Råd/ Sametinget.
- Aikio-Puoskari, U. 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Teoksessa Á. Aikio ja J. Ylikoski (toim.) *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007*. Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia = Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 253, 73–84.
- Aikio-Puoskari, U. 2009a. The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden). Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson ja T. Skutnabb-Kangas (toim.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 216–237.
- Aikio-Puoskari, U. 2009b. The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden). Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson ja T. Skutnabb-Kangas (toim.) *Social Justice Through Multilingual Education*, eds. Ajit Mohanty. Bristol: Multilingual Matters, Linguistic Diversity and Language Rights -series, 238–262.
- Aikio-Puoskari, U. 2013. Koululaitoksen vaiheista saamelaisalueella. Teoksessa P. Magga ja E. Ojanlatva (toim.) *Ealli biras – Elävä ympäristö. Saamelainen kulttuuriympäristöohjelma*. Inari: Sámi museum – Saamelaismuseosäätiö, 182–183.
- Eduskunta 15.6.1989. *Eduskunnan oikeusasiamiehen päätös Utsjoelta olevien Outi Kujalan ja Matti Röntysen alempana selostetun kirjoituksen johdosta*. Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslia, DN:o 1607/4/88.
- Eduskunta K 13/1996 vp. *Valtiontilintarkastajain kertomus vuodelta 1995*.
- Eduskunta VaVL 18/1998 vp – HE 86/1997 vp. *Valtiovarainvaliokunnan lausunto hallituksen esityksestä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi*.
- Eduskunta SiVM 3/1998 vp – HE 86/1997 vp. *Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi*.
- Eduskunta EV 70/1998 vp – HE 86/1997 vp. *Eduskunnan vastaus hallituksen esitykseen koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi*. 17.6.1998.
- Eduskunta SiVM 13/1998 vp – HE 150/1998 vp. *Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta*.
- Euroopan neuvosto/ Council of Europe 1992. *European Charter for Regional or Minority Languages/ Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja*.

- Euroopan neuvosto/ Council of Europe 1995. *Framework Convention for the Protection of National Minorities/ Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus.*
- Inarin kunta/ Anára gieldda 6.10.1997. *Saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen asema ja resurssit.* Inarin kunnanhallituksen kirjelmä opetusministeriölle.
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1971:B63. *Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö.*
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1973:88. *Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I.*
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1974:96. *Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II.*
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1996:4. *Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus/ Reform av utbildningslagstiftningen.*
- Kouluhallitus/ Skolstyrelsen 1984. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittäminen vuosina 1984–1988.* Saamelaisopetuksen työryhmän laatima kehittämissuunnitelma. KH 3297/020/1983.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä.* Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Lapin aluehallintovirasto 19.03.2014. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen tilanne saamelaisalueen kunnissa.* Power point-esitys, opetustoimen ylitarkastaja Kari Torikka.
- Lapin lääninhallitus 15.5.1979. *Saamelaiskoulutuksesta.* Kouluosaston muistio, laatinut Pertti Seppänen.
- Lapin lääninhallitus 4.9.1979. *Saamen kielen asema peruskoulussa Suomessa.* Kouluosaston muistio, laatinut Matti Morottaja.
- Lapin lääninhallitus 22.3.1980. *Saamelaisten koulutusongelmia.* Kirje kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aholle, laatinut Matti Morottaja.
- Lapin lääninhallitus 26.9.1980. *Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutalueen kouluissa.* Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 26.9.1980. *Saamen kielen opetus.* Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 16.11.1981. *Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutalueen kouluissa.* Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 5.10.1982. *Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutalueen kouluissa.* Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 12.12.1983. *Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutalueen kouluissa.* Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 22.3.1988. *Kouluhallituksen ja lääninhallituksen järjestämä saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittämistä koskeva neuvottelutilaisuus.* Kouluosaston neuvottelumuistio.
- Lapin lääninhallitus 8.11.1990. *15 vuotta saamelaiskoulutuksen hallintoa.* Lehdistötiedote.
- Lapin lääninhallitus 18.4.1995. *Neuvottelu saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen säädöksistä Ivalossa 18.4.1995.* Muistio, Koulutus- ja sivistysosasto/ Saamelaisopetuksen jaos.
- Lapin lääninoikeudelle, kunnallisvalitus 3.3.1995, allekirjoittajina Kaaren Kittu ja Niila Outakoski.
- Ohcejoga gieldda váldostivrii/ Utsjoen kunnan valtuustolle.* 70 Utsjoen kuntalaisen allekirjoittama kirje toukokuussa 1995.

- Opetushallitus/ Utbildningsstyrelsen/ Oahpahusráđdehus 16.1.2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004/ Vuoddoahpahusa oahppoplána vuoddoáššit 2004*. Päätökset/ Mearráduusat 1–3/011/2004. Helsinki.
- Opetusministeriö/ Undervisningsministeriet 1993. *Opetusministeriön päätös ylimääräisen valtionavustuksen myöntämisestä romanien ja vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen sekä ulkomailta muuttaneiden suomalaisten ulkomailla hankiman kielitaidon ylläpitämiseksi tähtäävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa*. Dnro 30.12.1993/1693.
- Opetusministeriö/ Undervisningsministeriet 1995. *Eräiden valtion saamelaiskouluhallintotehtävien siirtäminen saamelaiskäräjille. OPM:n työryhmien muistioita 1995:38*.
- Opetusministeriö/ Undervisningsministeriet 9.2.1995/248. *Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa myönnettävän valtionavustuksen perusteista*.
- Opetusministeriö/ Undervisningsministeriet 1998. *Saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen rahoitus. OPM:n työryhmien muistioita 1998:14*.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 15.4.1996. *Saamelaisten opetus- ja kulttuurikysymyksiä koskeva tarkastus*. Lausunto Valtiontilintarkastajille/Eduskunta.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 22.4.1997. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema ja resurssit*. Saamelaiskäräjien asettaman Saamelaisen koulutusasiain yhteistyöelimen kirje opetusministeriölle. Liitteenä saamelaisen kotiseutualueen kuntien tekemät laskelmat saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kustannuksista.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 23.10.1998. *Lausunto hallituksen esityksestä eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta (HE 150/1998 vp)*.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 2009. *Sámeoahpahus ruovttu-guovllu olggobealde/ Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Sámedikki skuvlenraporta nr 1/ Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Anár/ Inari*.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 2011. *Saamelaisten lukumäärä vuoden 2011 Saamelaiskäräjien vaaleissa*. Vaalilautakunnan valmistama tilasto.
- Saamelaiskäräjät & saamelaisten kotiseutualueen kunnat 24.11.1997. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoituksen turvaaminen*. Viite: Hallituksen esitys 86/1997 Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Saamelaiskäräjien sekä Enontekiön, Inarin, Sodankylän ja Utsjoen kuntien yhteinen kirjelmä opetusministeri Olli-Pekka Heinoselle.
- Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđdi 20.5.1989. *Neuvottelu saamen kielen asemasta Utsjoen kunnan koululaitoksessa 18.4.1989*. Muistio.
- Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđdi 1992. *Doaibmamuitalus/ Toimintakertomus 1991*.
- Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđdi 1993. *Doaibmamuitalus/ Toimintakertomus 1992*.
- Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđdi 1994. *Doaibmamuitalus/ Toimintakertomus 1993*.
- Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđdi 2.4.1996. *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa*. Lausunto Valtiontilintarkastajille/Eduskunta.
- Sámi Siida ry 29.5.1990. *Saamen kielen opetusta koskeva muutos peruskoululain 27. pykälässä*. Kirje opetusneuvos Jouko Könnölälle/ opetusministeriö.

- SDK, Suomen säädöskokoelma/ FFS, Finlands författningssamling < <http://www.finlex.fi> > (viitattu 30.07.2014).
- SDK 26.9.1947/717. *Asetus ylioppilastutkinnosta* (saamen kieltä koskeva muutos mm. 1992/1451; kumottu säädöksellä 1994/1000, joka kumottu säädöksellä 2005/915).
- SDK 1.7.1957/247. *Kansakoululaki* (kumottu säädöksellä 1983/476).
- SDK 23.7.1958/321. *Kansakouluasetus* (kumottu säädöksellä 1970/443).
- SDK 26.7.1968/467. *Laki koulujärjestelmän perusteista* (kumottu säädöksellä 1983/476).
- SDK 26.6.1970/443. *Peruskouluasetus* (kumottu säädöksellä 1984/718).
- SDK 9.11.1973/824. *Asetus saamelaisvaltuuskunnasta* (kumottu säädöksellä 1995/974).
- SDK 27.5.1983/476. *Peruskoululaki* (saamen opetusta koskevia muutoksia mm. 1984/132, 1991/171, 1991/261, 1992/707, 1994/1448; kumottu säädöksellä 1998/628).
- SDK 27.5.1983/477. *Lukiolaki* (saamen kieltä koskevia muutoksia mm. 1992/426 ja 1994/1449; kumottu säädöksellä 1998/629).
- SDK 12.10.1984/718. *Peruskouluasetus* (saamen kieltä koskevia muutoksia mm. 1986/437, 1992/1174, 1993/688, 1994/1457; kumottu säädöksellä 1998/852).
- SDK 8.3.1991/516. *Laki saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa* (kumottu säädöksellä 2003/1086).
- SDK 3.8.1992/705. *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta* (saamen opetusta koskevia muutoksia mm. 1995/958, 1996/1151; kumottu säädöksellä 1998/635).
- SDK 28.8.1992/820. *Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta* (saamen opetusta koskeva muutos 1993/812; kumottu säädöksellä 1998/806).
- SDK 23.9.1993/834. *VNp peruskoulun tuntijaosta* (saamen opetusta koskevia muutoksia 1995/346, 1998/1198; kumottu säädöksellä 2001/1435).
- SDK 17.7.1995/969. *Laki Suomen hallitusmuodon muuttamisesta* (kumottu säädöksellä 1999/731).
- SDK 17.7.1995/973. *Laki Suomen hallitusmuodon muuttamisesta* (kumottu säädöksellä 1999/731).
- SDK 17.7.1995/974. *Laki Saamelaiskäräjistä/ Láhka Sámedikkis*.
- SDK 22.12.1995/1727. *Asetus saamelaiskäräjistä/ Ásahus sámedikkis*.
- SDK 21.8.1998/628. *Perusopetuslaki*.
- SDK 21.8.1998/629. *Lukiolaki*.
- SDK 21.8.1998/630. *Laki ammatillisesta koulutuksesta*.
- SDK 21.8.1998/635. *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta* (saamen opetuksen rahoitusta koskeva muutos 30.12.1998/1186; kumottu säädöksellä 2009/1705).
- SDK 11.2.1999/191. *VNp saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista./ Stáhtarádi mearrádus sámegielat ja sámegiela oahpahussii vuoddooahpahas, logahagas ja ámmátlaš skuvlemis mieđihuvvon stáhtadoarjaga vuodustusain* (muutos VNp 2002/1117).
- SDK 11.6.1999/731. *Suomen perustuslaki/ Finlands grundlag/ Suoma vuodđoláhka*.
- SDK 20.12.2001/1435. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta* (kumoutuu säädöksellä 2012/422 sen jälkeen kun vuonna 2012 aloitettu opetussuunnitelman perusteiden uudistus on valmis ja uudet perusteet otetaan käyttöön vuonna 2016).
- SDK 29.12.2009/1705. *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta*.
- SDK 29.12.2009/1777. *Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavun perusteista*.

SDK 28.6.2012/422. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.*

Suomen valtioneuvosto/ Finlands regering HE 30/1982 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi.*

Suomen valtioneuvosto/ Finlands regering HE 86/1997 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.*

Suomen valtioneuvosto/ Finlands regering HE 150/1998 vp. *Hallituksen esitys eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta.*

Suomen valtioneuvosto/ Finlands regering 3.7.2014. *Valtioneuvoston periaatepäätös toimenpideohjelmaksi saamen kielen elvyttämiseksi.*

Utsjoen kunta/ Ohcejoga gielda 28.12.1994. *Utsjoen kunnanvaltuuston kokouspöytäkirja.*

Utsjoen kunta/ Ohcejoga gielda 8.6.1995. *Peruskoulun valtionosuusperusteen muutos.*

Utsjoen kunnanhallituksen kirjelmä Eduskunnan sivistysvaliokunnalle.

Valtion talousarvio 2014.

Katsaus saamenkielisen ja saamen kielen opetukseen peruskouluissa ja lukioissa saamelaisten kotiseutualueella lukuvuosina 1972–1996

Toimin Lapin lääninhallituksen kouluosaston palveluksessa koulutoimentarkastajana 1.4.1970–31.7.1974 ja kouluosaston päällikkönä 1.8.1974–29.2.1996. Tänä aikana Saamelaisalueen koulutus koki suuria muutoksia, joihin lääninhallitus oli osallisena piirihallintoviranomaisena. Olin myös Saamelaisalueen koulutuksen kaikissa kehittämishankkeissa. Vuonna 1996 maaliskuun alussa päättyi työni Lapin lääninhallituksessa. Tiedän, että Saamelaisalueen koulutus on kokenut monenlaisia asioita, sekä hyviä ja ehkäpä huonojakin, kuten elävään elämään kuuluu. Itse olen iloinen, että sain olla mukana myös Lapin läänin pohjoisten kuntien koulutusasioita edistämässä. Toivon, että kaikki kolme Suomesa puhuttua saamen kieltä säilyvät ja että koulutus olisi yksi keino, joka olisi osaltaan täyttämässä edellä esitettyä toivetta.

Tässä artikkelissa kuvataan yhden Lapin lääninhallituksen kouluosaston virkamiehen (eli kirjoittajan) kokemuksia siitä, miten hän virka-asemansa vel-

voittamana oli mukana yhtenä muiden joukossa Saamelaisalueen koulutuksen kehittämistyössä. Osallistuva havainnointi on varsin monilla tieteenaloilla käytetty tutkimusmenetelmä. Artikkelin lähdemateriaali koostuu osallistuvan havainnoitsijan kokemuksista, Lapin lääninhallituksen kyseisiä vuosia koskevista lukuvuosi-ilmoituksista sekä kalenterimerkinnöistä. Aineistoon sisältyy myös tietämykseni, joka on kertynyt aikaisempia tutkimuksiani tehdessäni.¹

Aloittaessani huhtikuun alussa 1970 Lapin lääninhallituksen kouluosaston koulutoimentarkastajan virassa, en tiennyt Saamelaisalueesta ja sen alueella tapahtuneesta koulutuksesta juuri yhtään mitään. Siitä huolimatta, että olin syntynyt ja kouluttautunut Oulussa ja toiminut kansa-, kansalais- ja kunnallisen keskikoulun opettajana vuosina 1954–1970 Simon ja Kuivaniemen kunnissa, jotka kuuluvat Kemin talousalueeseen. Olin lukenut päivittäin Kemissä julkaistua Pohjolan Sanomaa noin 15 vuotta, oululaista Kalevaa lähes 30 vuotta ja Helsingissä julkaistuja valtakunnan pääsanomalehtiä 16 vuotta. Saamelaisten koulutusasioita ei tuolloin ilmeisesti koettu tärkeiksi, sillä ne eivät saaneet yleistä julkisuutta osakseen. Lääninhallituksen kouluosaston osastopäällikkönä oli Kemijärven seminaarin rehtorina 20 vuotta toiminut Erkki Lämsä.² Toinen Saamelaisalueen koulutuksen asiantuntija lääninhallituksessa oli Inarin kunnallisen keskikoulun rehtorina aikaisemmin toiminut koulutoimentarkastaja Else Lahtinen, jonka vastuualueeseen kuuluivat työnjaon mukaan läänin oppikoulut sekä Utsjoen ja Inarin kansakoulut. Omaan vastuualueeseeni kuuluivat Kemin, Rovaniemen ja Tornion kaupunkien sekä Alatornion, Karungin, Kemin maalaiskunnan, Posion, Ranuan ja Simon kuntien kansakoulut. Syksyllä 1970 tuli kouluhallituksesta kehoitus, että jokaisen läänin kouluosastoon tulisi nimetä tarkastaja, joka hoitaisi koko läänin erityisopetuksen kehittämistä ja tarkastuksia. Tällöin tehtäväkenttäni kuuluivat myös Saamelaisalueen kunnat erityisopetuksen osalta.

Kävin ensimmäisen virkamatkan Saamelaisalueella lukuvuonna 1972–1973 koulutoimentarkastaja Mikko Kaasilan kanssa. Hänen vastuualueeseen kuuluivat kuntien peruskoulut erityisopetusta lukuun ottamatta. Seurasin Inarin ja Utsjoen kiertävien erityisopettajien opetusta ja tarkastin Inarin ja Utsjoen kuntien yhteisen apukoulun sekä Inarin kunnan Koppelon ja Utsjoen kunnan Karigasniemen peruskoulun ala-asteen koulut. Saamen kielen asema koulujen opetuksessa ei noussut matkan aikana missään vaiheessa esille. Tämä kertoo siitä, että tarkastajat eivät olleet vielä riittävästi sisäistäneet saamelaiskoulutuksen ongelmia.

¹ Ks. Lassila 2001; 2003; 2005a; 2005b; 2006.

² Kemijärven seminaarissa koulutettiin monia saamelaista syntyperää olevia kansakoulunopettajia, lisäksi hän tunsikin läänin pohjoisten osien koulutusolot. Myös Tornion seminaarissa oli valmistunut saamelaistyyttöjä opettajiksi. Kemijärvellä valmistuneista opettajista mainittakoon taiteilijana tunnettu Nils-Aslak Valkeapää ja kouluelämän palveluksessa Saamelaisalueella työskennelleet Veikko Holmberg ja tohtori honoris causa Matti Morottaja.

Mitä koululait kertoivat saamenkielisen ja saamen kielen opetuksesta?

Vuonna 1958 voimaan astuneessa kansakoululaissa (18 §) mainitaan, että *”Kunnan velvollisuudesta järjestää lapinkielisille lapsille opetusta heidän äidinkielellään säädetään asetuksella.”* Saman lain 8 § kuului näin: *”Kansakoulu on joko suomen- tai ruotsinkielinen. Opetuksen antamisesta muunkielisille lapsille heidän äidinkielellään voidaan säätää asetuksella.”* Pykälä 46 kertoo, että kansakoulupiirit ovat vain joko suomen- tai ruotsinkielisiä. Saamen kieli oli siis yksi niiden muiden kielten joukossa. Mainittakoon, että kansakoululaki oli voimassa vuoteen 1985 saakka niiltä osin, joita vuonna 1968 säädetty ja 1970 voimaan astunut laki koulujärjestelmän perusteista eli peruskoulun puitelaki ei koskenut.

Vuonna 1958 voimaan astunut kansakouluasetus sisälsi ohjeistuksen saamenkielisten lasten opetuksesta. Asetuksen 9 § kuului seuraavasti: *”Jos varsinaisessa kansakoulussa, apukoulussa tai kansalaiskoulussa on lapinkielisiä oppilaita, on näille annettava suullista opetusta tarpeen ja mahdollisuuden mukaan heidän äidinkielellään”*.³

Tiedän, että useimmat saamenkielentaitoiset opettajat näin tekivät ainakin alimmilla luokilla, kun puutteellinen suomen kielen taito tuotti oppilaille vaikeuksia. Toisaalta monet vanhemmat toivoivat, että opetuksen tulee tapahtua vain suomen kielellä, jotta lapset pärjäisivät suomenkielisessä maassa. Vaikeaaahan se saamenkielinen opetus oli, koska luokassa oli Utsjokea lukuun ottamatta yleensä suomalaisenemmistö ja varsinainen opetuskieli oli Lapin läänin jokaisessa kunnassa suomi. Kansakouluasetuksen 123 §:n 6 momentti kuului vuodesta 1967 lähtien näin: *”Sellaisen koulun virkaan, jossa on lapinkielisiä oppilaita, vaaditaan nimitettävältä edellä säädetyn mukaisen suomen kielen taidon ohella mikäli mahdollista riittävä taito lapin kielessä”*.⁴

Peruskouluasetus astui Lapin läänissä voimaan 1.8.1972, jolloin koko lääni siirtyi peruskouluun. Sen 10 § oli seuraavassa muodossa: *”Jos peruskoulussa on lapinkielisiä oppilaita, on näille oppilaille annettava opetusta mahdollisuuden mukaan myös heidän äidinkielellään.”* Huomataan, että sana *”suullista”* oli peruskouluasetuksesta jätetty pois. Tuskin tämä lisäsi kirjallista opetusta suullisen ohessa, koska saamenkielistä oppimateriaalia ei juuri ollut. Peruskouluasetuksen 115 §:n 4 momentti: *”Jos koulussa on lapinkielisiä oppilaita, koulun virkaan nimitettävällä tulee olla säädetyn mukaisen suomen kielen taidon ohella mikäli mahdollista olla riittävä lapin kielen taito”*, ei eronnut kan-

³ Kansakoululaki 1958; Kansakouluasetus 1958.

⁴ Kansakouluasetus 1967.

sakouluasetuksen vastaavasta pykälästä.⁵ Lukuvuonna 1971–1972 saamea puhuvia opettajia oli Saamelaisalueen kunnissa⁶ noin 15. Esimerkiksi Utsjoen jokaisella koululla oli saamea puhuvia opettajia vähintään yksi ja Kirkonkylässä kaksi.

Saamelaisalueen kunnissa ei tämän pykälän sisältöä tunnettu. Kun 1980-luvulla oli Inarissa maaherran tarkastus, niin loppuneuvottelussa kaksi kunnan johtavassa asemassa olevaa luottamusmiestä, toinen suomalainen, toinen saamelainen, käyttivät kolmeen otteeseen peräkkäin puheenvuorot. Niissä kritisoitiin lääninhallituksen kouluosastoa, jota olin tarkastuksessa edustamassa. Moitteita tuli siitä, että lääninhallitus ei ollut hyväksynyt Inarissa tehtyjä opettajavalintoja. Tämä sen vuoksi, että vaalissa oli sivuutettu saamenkielentaitoiset opettajat, vaikka opettajia valittiin kouluihin, joissa oli saamenkielisiä oppilaita. Käytin kolme vastauspuheenvuoroa. Seuraavana päivänä esimieheni, maaherra Asko Oinas kysyi, mikä oli erimielisyyden todellinen syy. Esitin oman arvioni ja totesin, että asiat odottivat kouluhallituksen ratkaisua.

Jo Inarissa väliaikaisina opettajina toimineet ja saamen kielen osaamattomuuden vuoksi syrjäytetyt kuntalaisten luottamusta nauttivat opettajat saivat pian vakinaiset virat Inarin kunnassa.⁷

Kansakoululain 5 §:n mukaan varsinaisessa kansakoulussa sai opettaa kahden vapaaehtoista ainetta enintään neljä tuntia viikossa. Tämän pykälän nojalla esim. lukuvuonna 1970–1971 oli Saamelaisalueen seitsemässä kansakoulussa yksi viikkotunti saamen kielen tai saamenkielistä opetusta sitä haluaville oppilaille. Peruskouluun siirryttäessä tämä mahdollisuus ala-asteella puuttui. Vuonna 1968 säädetyn ja Lapin läänissä 1972 voimaan astuneen peruskoulun puitelain 6 §:n mukaan vain *”ruotsinkielisen peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelmaan voi kuulua myös yksi vapaaehtoinen aine.”* Peruskouluasetuksen 20 §:n mukaan peruskoulun yläasteella *”opetussuunnitelmaan voi kuulua ... enintään lukuvuoden kestäviä erityiskursseja. Saamenkielisten oppilaiden äidinkielen erityiskurssi voidaan järjestää pitemmäksikin.”* Lapin läänissä ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelman mukaisen opetuksen saanut ikäluokka siirtyi yläasteelle vasta 1977.⁸

⁵ Peruskouluasetus 1968.

⁶ Enontekiöllä, Inarissa, Utsjoella ja Sodankylän Vuotson koulussa. Sodankylän pohjoisosa kuului Saamelaisalueeseen.

⁷ Kun vuonna 1902 suoritettiin Outakosken koulun opettajanvaalia Utsjoella, niin virkaan valittiin Sortavalan seminaarissa valmistunut saamelaisopettaja Josef Guttorm. Edellytyksenä oli, että hän opettaisi lapsia vain suomen kielellä. Päättäjät olivat 1900-luvun alussa sitä mieltä, että lasten tuli oppia suomen kieli riittävän hyvin, että he pärjäisivät suomenkielisessä maassa.

⁸ Kansakoululaki 1958; Peruskouluasetus 1968.

Perehtyminen Saamelaisalueen koulutoimeen

Saamenkielinen ja saamen kielen opetus oli vähäistä vielä 1970-luvun alussa. Tämän vuoksi valtiovalta perusti toimikuntia ja komiteoita miettimään, miten saamenkielisten oppilaiden opetusta äidinkielellä voitaisiin hoitaa. Saamelais-ten herännyt ja kasvava kansallistunto tavallaan velvoittikin tähän. Tuolloin oli jo useita saamelaisnuoria, jotka olivat valmistuneet kansakoulunopettajiksi tai suorittaneet korkeakoulututkintoja. He osasivat nostaa epäkohtia esiin ja vaatia niihin parannuksia. Oli tapahtunut saamen kansan kansallinen herääminen, kuten suomalaisten osalta oli tapahtunut 1800-luvulla.⁹

Lokakuussa 1970 opetusministeriö asetti saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan, jonka puheenjohtajaksi määrättiin Lapin lääninhallituksen kouluosaston päällikkö Erkki Lämsä.¹⁰ Toimikunta kartoitti saamelaisten koulutuksessa olevat epäkohdat. Toimikunta esitti yhtenä tärkeänä konkreettisena toteuttamiskohteena, että Utsjoelle tulisi perustaa peruskoulun yläaste. Lapin lääninhallitus puolsi Utsjoen kunnan peruskoulusuunnitelmassa esitettyä yläasteen perustamista. Asia herätti keskustelua myös lääninhallituksessa, sillä pohjoisen kouluolot hyvin tunteva koulutoimentarkastaja Else Lahtinen katsoi, ettei perustamisedellytyksiä ollut, sillä Outakosken ja Utsjoen kirkonkylän välillä ei vielä tuolloin ollut maantietä. Perustamista kannatti Lapin läänin koulusuunnittelulautakunta, jonka puheenjohtajana toimi silloinen Rovaniemen maalaiskunnan kunnanjohtaja Mikko Jokela, (sittemmin kansanedustaja ja valtioneuvoston ministeri) ja varapuheenjohtajana Kemin kaupunginvaltuuston puheenjohtaja Ahti Pukema. Kouluhallitus ja opetusministeriö eivät ehdottaneet Utsjoen yläasteen perustamista, vaikka heidän edustajansa olivat olleet saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnassa perustamisen kannalla.

Utsjoen kunnanvaltuuston ja -hallituksen pitkäaikainen puheenjohtaja Antti Katekeetta oli ollut peruskoulujen suunnitteluvaiheessa Utsjoen kunnan Helsingissä käyneen lähetystön jäsen. Lähetystö kävi neuvotteluja monissa eri virastoissa ja ministeriöissä. Viimeisenä päivänä lähetystö tapasi presidentti Urho Kekkosen. Yhdessä oli keskusteltu Utsjoen yläastehankkeesta. Seuraavana aamuna oli opetusministeriöstä tullut soitto utsjokelaisten majapaikkaan ja pyydetty lähetystöä käymään ministeriössä. Siellä oli kerrottu lähetystölle, että ministeriön virkamiehet olivat vielä harkinneet Utsjoen yläasteen perustamis-asiaa ja tulleet siihen tulokseen, että hanketta ajetaan myönteisenä eteenpäin. Kun myönteinen päätös näki päivänvalon syksyllä 1972, Utsjoen kunnassa nostettiin Suomen liput salkoihin.

⁹ Lassila 2001; Lassila 2005a.

¹⁰ Toimikunnassa olivat edustettuina mm. opetusministeriö, kouluhallitus, Saamelaisalueen kunnat ja Lapin maakuntaliitto.

Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan esitys siitä, että Lapin lääninhallitukseen perustettaisiin koulutoimentarkastajan virka, jonka tehtävänä olisi saamelaisioiden hoito, toteutui vuonna 1973. Virkaan valittiin Muurolan lukion rehtori, ylitorniolaissyntyinen maisteri Kalervo Aho. Saamelaisia hakijoita ei ilmaantunut, sillä saamelaisten joukossa ei tiettävästi tuolloin kenelläkään ollut koulutoimentarkastajan kelpoisuutta. Vuonna 1971 valtioneuvosto asetti saamelaiskomitean, jonka tehtävänä oli laatia kokonais selvitys saamelaisten senhetkisestä taloudellisesta, sosiaalisesta, sivistyksellisestä ja oikeudellisesta asemasta ja tehdä tarpeelliset korjausehdotukset. Tämän komitean puheenjohtajana oli silloinen työvoimaministeriön osastopäällikkö, tuleva Lapin läänin maaherra vuosina 1974–1994, diplomi-insinööri Asko Oinas. Komitean mietintö valmistui 1973, ja siinä esitettiin, että Saamelaisalueen kunnallisen koululaitokseen kuuluvissa kouluissa on saamenkielisille oppilaille annettava opetusta hänen äidinkielellään. Komitea jätti kouluviranomaisten huoleksi löytää se viisastenkivi, miten asia käytännössä ratkaistaan. Opetusministeriö asetti 1972 Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan, jonka ensimmäinen mietintö valmistui vuonna 1973 ja toinen vuonna 1974.

Saamelaisalueen ala-asteen kouluille ylimääräisiä luokanopettajia

Vuonna 1958 elokuun alusta voimaan tullessa kansakouluasetuksessa (179 §), joka oli Lapin läänissä voimassa heinäkuun loppuun saakka vuonna 1972, mainitaan: *”Erityisestä syystä valtioneuvosto voi myöntää poikkeuksia 1 momentissa säädettyistä oppilasmääristä.”* Peruskouluasetuksen 181 §:n mukaan yksiopettajaisen koulun opettajan palkkaukseen tarvittiin 13 oppilasta, kaksioptettajaisen koulun toisen opettajan palkkaukseen 20 oppilasta. 21.1.1972 muutetun peruskouluasetuksen pykälä kuului näin: *”Erityisestä syystä opetusministeriö voi myöntää poikkeuksia tässä pykälässä säädettyistä oppilasmääristä.”* Kansakouluasetuksen 179 § oli vuodesta 1972 alkaen ollut täsmälleen sama kuin peruskouluasetuksen 181 § oli. Kansakouluasetus oli vielä 1975 voimassa eteläisimmässä Suomessa.¹¹ Nuorgamin ja Outakosken ala-asteen kouluilla oli ylimääräiset luokanopettajat, kuten *Lukuvuosi-ilmoitus Lapin läänin peruskouluista lukuvuonna 1975–1976* kertoo.

Syksyllä 1975 oli Saamelaisalueella kiertäviä erityisopettajia kahdeksan, kun niitä viisi vuotta aikaisemmin ei ollut yhtään ja syksyllä 1972 neljä. Heidän yksi tehtävä oli myös ohjata äidinkieleltään saamea puhuvia lapsia, mikäli kou-

¹¹ Peruskouluasetus 1972, 181 §.

lussa menestyminen tuotti vaikeuksia. Peruskoulu oli tuonut mukanaan myös tukiopetustunnit. Lukuvuonna 1971–1972 Utsjoen kansakouluissa oli kahdeksan päätoimista opettajanvirkaa. Lukuvuonna 1978–1979 Utsjoen peruskouluissa oli 29 päätoimista opettajanvirkaa ja kolme–neljä lukion opettajaa sekä päätoiminen koulutoimenjohtaja. Seitsemän vuoden aikana koululaitoksen päätoimisten opettajien määrä oli nelinkertaistunut. Uusi kirjasto sai myös oman henkilökunnan. Lisäksi suuri koulukeskus tarvitsi asuntolanhoitajia, keittäjiä, siivoojia ja talonmiehen.

Vuonna 1973 aloitettiin lukioden perustaminen Lapin läänin lukiottomiin kuntiin. Kolarin kunta sai lukion vuonna 1973, Muonio 1974, Kemin maalaiskunta 1975 ja Savukoski 1976. Utsjoen päättäjät esittivät ministerille, että vuonna 1977 olisi heidän vuoronsa, kuten myös tapahtui. Lukio mahtui monitoimitaloon. Jo toiminnassa olevalta yläasteelta puuttui saamenkielentaitoisia opettajia. Esiin nousi, että Nuorgamin koulun johtaja Aslak Järvensivu voisi hakea yläasteen yleisaineiden opettajan virkaan erivapautta opetusministeriöstä. Hanke onnistui. Syksyllä 1976 Järvensivu aloitti päätoimisena ja päteväenä yleisaineiden opettajana yläasteella ja valittiin 1978 yläasteen rehtoriksi. Valtion ylläpitämä Saamelaisalueen ammatillinen koulutuskeskus aloitti toimintansa 1978. Sen rehtorina ja kehittäjänä toimi menestyksellisesti yli 20 vuotta nyt jo edesmennyt diplomi-insinööri Lasse Valkeapää. Saavutus oli myös se, että Enontekiö sai oman lukionsa 1979.

Miten saamenkielinen ja saamen kielen opetus edistyivät 1970- ja 1980-luvuilla?

Opetusministeriö antoi palkata peruskoulun ala-asteen kouluihin ylimääräisen luokanopettajan ilman suuria esteitä aina 1980-luvun alkuvuosiin. Lukuvuonna 1980–1981 Saamelaisalueen ala-asteen kouluissa oli yhteensä 12 ylimääräistä saamen kielen opetuksesta huolehtivaa luokanopettajaa. Osa-aikaista opetusta antavia koulujen yhteisiä kiertäviä erityisopettajia oli Saamelaisalueen kunnissa lukuvuonna 1980–1981 yhteensä 11.¹²

Enontekiön kuntaan oli neuvotellen kouluhallituksen ja opetusministeriön virkamiesten kanssa perustettu syksystä 1978 alkaen koulujen yhteinen saamen kielen aineenopettajan virka. Lääninhallituksessa oli Enontekiöltä annettu tieto, että Enontekiöllä oli kielen sammuminen jo niin pitkällä, että siellä ei ainakaan aluksi voisi järjestää saamenkielistä opetusta, mutta saamen kielen opetus voisi vielä virvoittaa saamen kielen osaamista. Tämä ratkaisu oli maksajan eli valtion

¹² Enontekiöllä ja Utsjoella molemmissa 2, Inarissa 3 ja Sodankylässä 4.

kannalta halvempi, kuin useiden ylimääräisten luokanopettajien käyttö. Samanaikaisesti saamenkielisen ja saamen kielen opetusta annettiin Saamelaisalueen peruskoulujen yläasteilla ja myös Utsjoen ja Enontekiön uusissa lukioissa. Opettajina toimivat sekä päätoimiset saamen kieltä osaavat opettajat että tuntiopettajat.

Vuosina 1983 ja 1984 alkoi opetusministeriön ja kouluhallituksen virkamiesten keskuudessa herätä vastahakoisuutta saamenkielisen opetuksen parantamista tai lisäämistä kohtaan. Vuonna 1982 Sodankylässä Vuotson koulu jäi ilman ylimääräistä opettajaa, joka oli ollut koulussa kolme lukuvuotta. Opetusministeriö myönsi luvan samalla päätöksellä joko vuodeksi, kahdeksi, kolmeksi, neljäksi tai viideksi vuodeksi. Vuonna 1968 säädetyn peruskoulun puitelain 6 pykälää muutettiin 22.7.1983 siten, että siihen lisättiin seuraava lause: *”Saamelaisten kotiseutualueella asuvalle oppilaille voidaan opettaa äidinkielen oppiaineena saamen ja suomen kieltä sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään.”* Se oli siinä mielessä tärkeä asia, että myös saamen kieli tunnustettiin äidinkieleksi.¹³ Miten tämä lainmuutos vaikutti saamen kielen asemaan saamelaisten kotiseutualueen kouluissa? Opetusministeriössä oli katsottu, että saamen kieli ja sen käyttö sekä opettaminen eivät olleet erityinen syy ylimääräisten opettajien rahoittamiseen. Muutoksen jälkeen ylimääräiset luokanopettajanvirat olivat tiukassa.

Esimerkiksi vuonna 1983 Nellimin koulu Inarissa ei saanut jatkolupaa. Tässä kolttakylässä oli ylimääräinen luokanopettaja ollut viisi vuotta. Vuonna 1984 Enontekiön Kaaresuvannon koulun ylimääräisen opettajan palvelut loppuivat neljän vuoden jälkeen. Sevettijärven kolttakylän koulussa ylimääräinen opettaja oli ollut kuusi vuotta, mutta vuonna 1984 koululta tämä lisäpanostus otettiin pois. Enontekiön kirkonkylän eli Hetan koulun vuonna 1981 saatu ylimääräinen opettaja ei saanut jatkoaikaa vuonna 1984. Uusille yrittäjille ei myöskään lupia annettu. Vuonna 1985 opetusministeriö hylkäsi Enontekiön Hetan ja Peltovuoman, Inarin Akujärven, Kirkonkylän ja Sevettijärven sekä Utsjoen Outakosken ylimääräisiä virkoja koskevat hakemukset. Akujärven koulussa oli myös kolttapilaita, kuten Sevettijärvellä ja Nellimissä. Kolttakoulut eivät saaneet vuosina 1983–1985 yhtään lupaa ylimääräisten opettajien palkkaukseen. Vuosina 1984–1986 ei yhdessäkään kolttakoulussa ollut ylimääräisiä luokanopettajia. Vuosi 1984 oli täydellinen katovuosi, sillä silloin ei opetusministeriö myöntänyt yhtään lupaa.

Peruskoululaki astui voimaan 1.8.1985. Sen 25 §:n kolmas momentti kuuluu seuraavasti: *”Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamenkielisten oppilaiden opetuskieli voi olla saame. Saamenkielisestä opetuksesta säädetään tarkemmin asetuksella.”* Neljäs momentti on seuraava: *”Milloin saamelaisten kotiseutualueel-*

¹³ Laki koulujärjestelmän perusteista 1968.

la asuva oppilas kykenee opiskelemaan sekä suomen että saamen kielellä, saa oppilaan huoltaja valita opetuskielen.” Peruskouluasetus astui voimaan myös 1.8.1985. Sen 25 §:n ensimmäinen momentti kuuluu näin: *”Jos peruskoulussa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkielisiä oppilaita, on näille annettava opetusta myös saamen kielellä, jollei lääninhallitus erikoisesta syystä myönnä poikkeusta.”*

En muista, että lääninhallitukselta olisi vuosina 1985–1996 pyydetty kyseistä poikkeuslupaa. Ilmeisesti nämä asiat tuli hoidetuksi saamelaisalueen kunnissa ja kouluissa. Asetuksen 34 §:n 1 momentti on seuraavanlainen: *”Ruotsinkielisen peruskoulun ala-asteella voidaan viidenneltä luokalta alkaen opettaa yhteisenä aineena opetettavan suomen kielen lisäksi vapaaehtoisena aineena vierasta kieltä taikka yhteisenä aineena opetettavan englannin kielen lisäksi vapaaehtoisena aineena suomen kieltä.”* Saman pykälän 2 momentti jatkaa näin: *”Mitä 1 momentissa on säädetty, on vastaavasti voimassa saamelaisten kotiseutualueella asuville oppilaille äidinkielenä opetettavan suomen ja saamen kielen lisäksi opetettavasta vapaaehtoisesta saamen ja suomen kielestä. Tässä tarkoitettua vapaaehtoista ainetta voidaan opettaa peruskoulun ala-asteen kaikilla luokilla.”*

Asetuksen 82 § ilmoitti kouluun tulevien lasten vähimmäismäärät, joiden perusteella voitiin saada luokanopettajien palkkaan valtionosuus. Esimerkiksi kolmiopettajaisen koulun kolmannen opettajan palkkaukseen tarvittiin vähintään 40 oppilasta. Saman pykälän 5 momentti kuului näin: *”Eryityisestä syystä opetusministeriö voi myöntää poikkeuksia edellä tässä pykälässä säädettyistä oppilasmääristä.”* Kun ministeriössä oli tätä kohtaa tulkittu siten, että saamen kielen ja saamenkielinen opetus eivät voi olla erityisiä syitä, niin Saamelaisalueen koulujen ylimääräisten opettajien palkkauksen valtionosuusasia oli jäänyt ratkaisematta. Ilmeisesti monelta taholta tapahtunut painostus auttoi, sillä edellä oleva lause sai 30.5.1986 seuraavan lisäyksen: *”Opetusministeriö voi myöntää oppilasmääristä poikkeuksia myös saamenkielisen ja äidinkielenä opetettavan suomen ja saamen kielen opetuksen järjestämiseksi saamelaisten kotiseutualueella.”*¹⁴

Saamen kielen opetus 1980-luvun lopussa

Opetusministeriön tiukentunut linja myöntää ylimääräisiä opettajia Saamelaisalueen kuntiin 1980-luvun puolivälissä oli vähentänyt saamen opetusta saavien oppilaiden määriä kauttaaltaan, mutta tilanteen korjaantuessa oppilasmäärät taas nousivat. Kun lukuvuonna 1984–1985 saamenkielistä opetusta annettiin peruskouluissa ja lukioissa kuudessa oppilaitoksessa 45 oppilaille, niin lukuvuonna 1989–1990 vastaavat luvut olivat 89 oppilasta ja 9 oppilai-

¹⁴ Perusopetuslaki 1985.

tosta. Saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen osallistui lukuvuonna 1983–1984 peruskouluissa ja lukioissa 307 oppilasta yhteensä 16 oppilaitoksessa, niin lukuvuonna 1989–1990 vastaavat luvut olivat 557 oppilasta ja 32 oppilaitosta.

Peruskouluasetuksen 82 §:n 5 momentti koki 25.1.1991 muutoksen: *”Eri-tyisestä syystä opetusministeriö voi myöntää poikkeuksia tämän pykälän säännöksistä.”* Ilmeisesti tämä lause antoi taas mahdollisuuksia tulkita siten, että Saamelaisalueen kunnat eivät voisi saada ylimääräisiä luokanopettajan virkoja. Vasta seuraavana vuonna 27.11.1992 viides momentti sai selkeän muodon Lapin näkökulmasta katsottuna, se kuului näin: *”Koulussa, jossa on saamelaiten kotiseutualueella asuvia saamenkieliseen tai saamen kielen opetukseen osallistuvia oppilaita, on yksi laskennallinen luokanopettajan virka enemmän kuin 1 ja 2 momentissa säädetään.”* Tätä oli toivottu jo 17 vuotta, ja nyt se oli saavutettu. Vuonna 1990 perustettiin Sevettijärven yläaste ja Karigasniemen ala-asteen koulu jaettiin kahdeksi eri kouluksi. Vuonna 1994 muodostettiin nimittäin Karigasniemen suomenkielinen ja Karigasniemen saamenkielinen ala-aste. Samalla tavalla jaettiin myös Kirkonkylän ala-asteen koulu kahteen osaan vuonna 1994.

Lähdeluettelo

Havainnoitsijan kokemukset, Lapin lääninhallituksen lukuvuosi-ilmoitukset sekä kalenterimerkinnät.

Kansakouluasetus 1926.

Kansakouluasetus 1932.

Kansakouluasetus 1945.

Kansakouluasetus 1958.

Kansakouluasetus 1967.

Kansakoululaki 1958.

Lassila, J. 2001. *Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa- perus- ja oppikoulu*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E, 49.

Lassila, J. 2003. *Länsi-Lapin ammatti-instituutin historia: Ammatillinen koulutus hyvinvointivalttiollisena ja paikallisena kehitystekijänä*. Länsi-lapin ammatti-instituutti. Acta Universitatis Lapponiensis.

Lassila, J. 2005a. *Lapin koulutus vuosina 1630–2001*. Oulun yliopisto: Thule-instituutti.

Lassila, J. 2005b. *Lapin maatalousseura ammatillisten oppilaitosten ylläpitäjänä 1906–1970*. Pohjan Väylä.

Lassila, J. 2006. *Lapin metsäopetus 100 vuotta (1905–2005)*. Rovaniemi: Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisu.

Peruskouluasetus 1968.

Peruskouluasetus 1972.

Perusopetuslaki 1985.

Pakko lähteä, pakko pärjätä

Vuonna 2011 valmistui Anja Aholan tekemä dokumentti *Suomi tuli Saamenmaahan*, jossa kerrottiin saamelaisten suomalaistamisesta maan koulutusjärjestelmässä. Dokumentti sai näkyvyyttä myös Ylen tv-uutisissa ja A-studiossa (26.1.2011). Silloinen oikeusministeri Tuija Brax sanoi A-studion haastattelussa, että valtion tulisi asettaa toimenpiteitä saamelaisten suomalaistamisen selvittämiseksi. Teema on herättänyt uteliaisuutta, sillä jälkipolvilla on halu tietää vanhempiensa koulukokemuksista. Kotona ei ole välttämättä keskusteltu kipeistäkin muistoista. Asuntolaelämää koskevan tutkimukseni tavoitteena on kuvaila saamelaislasten kokemuksia ja tuoda esiin lasten kehittämiä selviytymisstrategioita. Vertailukohtina ovat Pohjoismaissa saamelaisista ja Kanadassa sekä Australiassa alkuperäiskansoista tehdyt asuntola- ja koulututkimukset. Tärkeänä vertaismateriaalina ovat myös varsin runsaslukuiset saamelaisen kaunokirjallisuuden asuntolakuvaukset.

Artikkeli perustuu tutkimukseeni saamelaislasten selviytymisstrategioista Suomen kansakoulun asuntoloissa 1950–1960-luvuilla.¹ Tutkimukseni on tarkoitus osallistua keskusteluun siitä, edustaako asuntola-aika saamelaisille historiallista traumaa. Tutkimusaineisto koostuu viiden saamelaisen elämäntarinasta. Tutkimukseni keskittyy niin sanottuun ensimmäiseen asuntolasukupolveen eli sotien jälkeen syntyneiden saamelaisten sukupolveen. Haastateltavani ovat syntyneet vuosina 1943–1956. He ovat käyneet koulunsa Nuorgamissa, Utsjoella, Outakoskella, Inarissa ja Ivalossa.

¹ Tutkimus valmistui vuonna 2006 opinnäytteenä Oulun yliopistossa (ks. Rasmus 2006).

Tutkimuksen lähtökohta

Opiskelin vuonna 2002 Australian Newcastlen yliopistossa aboriginaaliopintoja. Aboriginaaliopintojen keskuksen, Wollotukan, perusajatuksena oli *Sharing the knowledge* (tiedon jakaminen). Aboriginaaliopintojen tärkein ajatus oli, että tutkimusten täytyy olla hyödyksi alkuperäiskansoille ja tiedon täytyy palautua heille takaisin. Tein Wollotukassa arvokkaita huomioita siitä, miten Australian aboriginaalit ovat kohdanneet assimilaation. Tällöin sain ajatuksen tutkia saamelaiden asuntolakokemuksia ja verrata niitä Australian alkuperäiskansan, niin sanottujen *varastettujen sukupolvien*, assimilaatiokokemuksiin. Asuntolaelämää oli siihen mennessä tutkittu verraten vähän, vaikka suuri osa sotien jälkeisinä vuosikymmeninä syntyneistä saamelaisista oli kasvanut asuntoloissa. Vuonna 2003 kävin vierailulla Norjan Kaarasjoella, missä tapasin kulttuuriantropologi Vigdis Stordahlin. Puhuimme hänen kanssaan asuntolaelämästä. Kerroin Stordahlille tutkimusideastani. Hän kannusti lämpimästi syventymään kiinnostavaan aiheeseen.

Kasvoin Ylä-Tenolla ja kävin ala-asteen Karigasniemessä Utsjoen kunnassa. Yläaste (joka tuli Karigasniemeen vasta 1990) oli käytävä Utsjoen kirkonkylällä, jonne lähdin 13-vuotiaana. Viikot asuin asuntolassa. Myös sukulaiseni ovat asuneet asuntoloissa Utsjoella ja Inarissa. Minulle asuntola-aika ei ollut raskasta, kuten osalle ystäväistäni. Olen monesti miettinyt miksi. Yksi syy lienee se, että olin kokenut kulttuurishokin jo mentyäni Karigasniemen ala-asteelle. En osannut suomea kouluun tullessani. Kotini sijaitsi puolen kilometrin päästä koulusta. Kotona puhuttiin vain saamea ja koulussa vain suomea. Saamelaisuus ei näkynyt koulussa alkuvuosina millään lailla. Tilanne parani kolmannella luokalla, kun Karigasniemen ala-asteella aloitettiin saamenkielinen opetus. Osa kouluaineista oli saameksi, mutta kaikki mitä opimme, liittyi suomalaiseen yhteiskuntaan ja historiaan.

Ala-aste oli sukkulointia kahden maailman välillä. Myös yläaste 1980-luvun puolivälin aikoihin tuntuu oudolta siinä mielessä, että saamea puhuttiin harvakseltaan, vaikka lähes kaikki asuntolalapset olivat saamelaisia. Saamea puhuivat vain ne nuoret, jotka eivät olleet Karigasniemestä kotoisin. Olin jo ala-asteella oppinut, että saamelaisuudella ei ollut arvoa. Asuntola-aika vain vahvisti tunnetta. Asuntolan jälkeen minulla oli vaihe, jolloin en puhunut saamea kuin mummoni kanssa, joka ei osannut muita kieliä. Suomalaisuus oli koulussa arvossaan, ja muistan monien koulukaverien korostaneen ylpeydellä suomalaisjuuriaan.

Aiemmat asuntolatutkimukset ja saamelaiset

Veli-Pekka Lehtola² on ensimmäisiä tutkijoita, joka on kirjoittanut saamelaisista ja asuntola-aiheesta. Vuoteen 2013 mennessä asuntolaelämästä oli tehty Lapin

² Lehtola 1994, 217–223.

yliopistossa neljä pro gradu -opinnäytettä, joista kolme³ liittyy saamelaiden asuntolakokemuksiin. Lisäksi Tampereen yliopistossa on kirjoitettu yksi pro gradu aiheesta.⁴ Opinnäytteiden kirjoittajat toteavat alkusanoissaan aiheenvallintaan vaikuttaneen sukulaisten kertomat asuntolatarinat. Tutkimukset on kirjoitettu suomeksi, mutta kaikki tekijät ovat saamelaisia. Lokakuuhun 2013 mennessä Pohjoismaissa ei ollut tehty yhtään tohtorintutkintoa asuntolaelämästä. Ruotsinsaamelainen Ellacarin Blind aloitti väitöskirjan teon saamelaiden nomadikouluista vuonna 1996, mutta tutkimus on jäänyt kesken rahoituksen puuttumisen vuoksi. Blindin mukaan nomadikoulut ovat vaikuttaneet keskeisesti saamelaiden elämään Pohjois-Ruotsissa.⁵

Vuonna 2002 Norjan saamelaiskäräjät käsitteli suurkäräjien ehdotusta perustaa erillinen saamelaisrahasto, jonka tarkoituksena olisi jakaa korvauksia norjalaistamispolitiikasta kärsineille ihmisille. Asiaan liittyen Tromssan yliopiston saamelaishistorian professori Henry Minde laati artikkelin, jonka tarkoituksena oli antaa lisätietoa saamelaisia koskevasta vähemmistöpolitiikasta. Hänen mukaansa saamelaiden ja kveenien norjalaistamispolitiikan poliittiset taustat on tutkittu tarkoin, mutta tähän asti on tehty vähän tutkimuksia siitä, miten norjalaistamispolitiikka on vaikuttanut taloudellisesti ja sosiopsykologisesti. Hän nimittää paradoksiksi sitä, miten vähän lasten kokemuksia on kartoitettu. Minden mukaan kouluajasta on tullut tabu saamelaiden ja kveenien keskuudessa. Saamelaisalueilla on ollut tavallista se, ettei vanhoista asioista ole haluttu puhua.⁶

Vuonna 2002 norjalainen tutkimusryhmä haki rahoitusta projektilleen, jonka tavoitteena oli tutkia asuntolaelämän vaikutuksia saamelaisiin. Myös heidän mukaansa Norjasta puuttuu laajempi tutkimus satavuotisesta asuntolahistoriasta, erityisesti siitä, miten lapset kokivat asuntolaelämän ja miten se on vaikuttanut heihin.⁷ Projekti ei saanut rahoitusta.

Asuntolaelämä kaunokirjallisuudessa ja taiteessa

Saamelaiset ovat kirjoittaneet kaunokirjallisuudessa asuntolaelämästä suhteellisen paljon. Ensimmäinen kuvaus oli Nils-Aslak Valkeapään *Lávlo vizar biello-cizaš*. Hän kirjoittaa runossaan saamen kielestä, asuntolatyöntekijöistä, yhteydestä kotiin sekä siitä, mitä saamelaisista opetettiin koulussa. Runossa mainitaan myös seksuaalinen hyväksikäyttö.⁸ Muutkin saamelaiskirjailijat ovat

³ Aikio-Launiemi 1995; Magga 1997; Valle 1998.

⁴ Valkonen 1998.

⁵ Blind 2004.

⁶ Minde 2005.

⁷ Ks. Andersen et al. 2002.

⁸ Valkeapää 1976.

käsitelleet teoksissaan asuntolaelämää.⁹ Lisäksi muussa saamelaistaitteessa asuntola-aika on ollut esillä: saamelaisteatteri *Beaivváš* on tehnyt aiheesta näytelmän *Internáhtta* [Asuntola] vuonna 2003. Edelleen kuvataiteilija Merja Aletta Ranttila on töissään käsitellyt aihetta ja Mari Boine on lähestynyt asuntolaelämää musiikkinsa kautta.

Asuntolaelämä – saamelaislasten uusi maailma

Asuntoloilla on ollut suuri merkitys Pohjois-Suomessa, sillä ilman niitä kansakoulu ei olisi voinut laajentua Lapin läänissä.¹⁰ Asuntolat oli tarkoitettu lapsille, jotka eivät voineet kouluaikana asua kodeissaan pitkien välimatkojen takia. Harvaanasutulla saamelaisalueella tämä merkitsi asuntolaelämään totuttautumista suurelle osalle saamelaislapsista. Asuntolaelämä oli lapsille monin tavoin uusi maailma: useimmille 1950-luvulla syntyneistä lapsista kansakoulu oli ensimmäinen kosketus suomalaiseen kulttuuriin. Hyvin harva osasi puhua suomen kieltä kouluun mennessään. Niinpä luokkatoverit toimivat tulkkeina opettajalle ja suomea taitamattomille lapsille. Vierasta lapsille oli myös asuntolan tarkka päivärytmi. Jotkut informantit vertasivat aikataulun mukaan elämistä armeijaan. Lapsilla oli hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä asuntolassa. Esimerkiksi henkilökohtaisia tavaroita asuntolaan ei saanut viedä lainkaan. Tällä tavoin lasten persoonallinen identiteetti riisuttiin jo varhain.

Lähes kaikki informantit mainitsivat kansakoulun olleen heille suuri elämänmuutos. Koulun alkamista voidaan pitää eräänlaisena taitekohtana, jolloin elämä laajenee kodin ulkopuolelle. Saamelaiselle lapselle kansakouluun lähtö merkitsi pitkää eroa kodista ja vanhemmista, sillä monet pääsivät käymään kotona vain jouluna ja kesäisin. Myös syrjäseutujen suomalaislapset ovat kasvaneet asuntoloissa. Ero useiden saamelaislasten kokemuksiin on se, että suomalaislapsi aloitti koulutiensä äidinkielellään, kun taas suurin osa saamelaislapsista kävi koulun vieraalla kielellä ja usein vieraassa ympäristössä.

Saamen kieltä ei käytetty opetuskielenä koko kansakoulun historian (1866–1977) aikana. Poikkeuksena oli Utsjoen kunnassa sijaitseva Outakosken koulu. Informanttien mukaan saamea puhuttiin Nuorgamin, Utsjoen ja Outakosken asuntoloissa päivittäin. Saamen kielen käytöstä asuntolassa päätti kulloinenkin asuntolan johtaja: esimerkiksi Utsjoella lapset eivät olisi saaneet puhua saamea lainkaan. Rangaistuksena puhumisesta oli eristäminen muusta ryhmästä. Saamea puhuneet lapset joutuivat seisomaan nurkkaan tai käytä-

⁹ Esim. Lukkari 1980; Magga-Miettunen 2003; Paadar-Leivo 1994; Paltto 1985, 1989; Vars 1986; Vest 1988; Vuolab 1994.

¹⁰ Kähkönen 1988, 337.

välle. Eteläisimmissä asuntoloissa, Inarissa ja Ivalossa, saamea puhuttiin enää harvoin.

Myös ruokapöydässä suomalainen kulttuuri tuli esille: ruoka oli erilaista kuin kotona. Perinneruokaa, kuten veriruokaa (makkaroita, kumpuksia), poronlihaa ja paikallista kalaa, ei tarjottu koskaan. Joskus vanhemmat saattoivat viedä perinteisiä ruokia lapsilleen asuntolaan esimerkiksi Utsjoella ja Outakoskella. Syömään pakottaminen aterioinnin yhteydessä oli tavallista. Siitä on useita mainintoja asuntolaelämää koskevissa opinnäytetöissä ja saamelaisessa kaunokirjallisuudessa. Ruokailua on selvästi käytetty vallan välineenä: ei ollut enää kyse ruokailusta, vaan siitä, että asuntolanhoitajan sana oli laki.

Myös Kanadassa ja Australiassa kulttuuristen symbolien kieltäminen on ollut yksi keskeinen keino sulauttaa alkuperäiskansojen lapset valtaväestöön.¹¹ Oman kielen kieltäminen nähtiin tärkeimpänä tapana katkaista lasten yhteys kulttuuriinsa. Näin varmistettiin, että kieli ei siirtyisi sukupolvelta toiselle. Kaksikielisyys tutkija Tove Skutnabb-Kangas toteaa, että kun lasta kielletään puhumasta äidinkieltään, se on symbolinen ele. Se on sama kuin kyseenalaistaisi lapsen persoonallisuuden, hänen vanhempansa ja hänen kulttuurisen perintönsä.¹²

Asuntola kasvuympäristönä

Kaikissa tähänastisissa asuntolaelämää koskevissa teoksissa asuntolaa on kuvattu kovaksi kasvuympäristöksi. Erityisen negatiivisia vaikutuksia näyttää olleen sillä, jos lapsi on joutunut kiusaamisen kohteeksi. Kaikki informantit ovat joutuneet kiusatuiksi, jonka skaala on hyvin laaja. Kokemuksiin kuuluu sekä henkistä että fyysistä kiusaamista. Kaksi naisinformanttia kertoi vuosia jatku-neesta kiusaamisesta. Pelko ohjasi heidän elämänsä aamusta iltaan, sillä kiusatut asuivat asuntoloissa kiusaajien kanssa useita kuukausia kerrallaan. Kiusaamisesta ei kerrottu edes kotona. Haastateltavat sanoivat, että kun he vihdoinkin pääsivät kotiin, he eivät halunneet valittaa. Kiusaamisen taustasyynä saattoi olla esimerkiksi kiusattavan suku, erilainen saamen murre tai saamelainen etunimi. Kiusaamisen mahdollisti erityisesti se, että asuntolassa oli liian vähän työntekijöitä. Työntekijät ehtivät huolehtimaan vain osasta lasten perustarpeista.

Aineistostani nousee esille myös viitteitä seksuaalisesta hyväksikäytöstä. Seksuaalinen hyväksikäyttö on Suomen saamelaisten keskuudessa edelleen tabu. Norjassa asiasta on keskusteltu laajalti, etenkin 2000-luvulla. Tällöin Pohjois-Norjan saamelaisyhteisöissä tuli esille useita lasten seksuaalisia hyväksikäyttöjä, joita käsiteltiin myös mediassa laajasti. Kanadan alkuperäiskansojen

¹¹ Esim. Brasfield 2001; Sellars 1993.

¹² Skutnabb-Kangas 1988, 40, 52.

parissa seksuaalinen hyväksikäyttö juuri asuntoloissa on ollut suuri ongelma.¹³ Asia tuli esille vasta 1990-luvun alussa.

Vaikka asuntola oli monella tapaa vaativa kasvuympäristö, osalla tutkittavista on hyviä muistoja asuntolaelämästä. Niihin kuului muihin saamelaisnuoriin tutustuminen ja se, että asuntolassa oppi tulemaan toimeen monenlaisten ihmisten kanssa. Asuntola toi monille saamelaisperheille myös taloudellista helpotusta, sillä sotien jälkeisinä vuosikymmeninä perheet olivat suuria. Informantit, jotka tulivat köyhemmistä perheistä, kertoivat, että asuntolassa saatu ilmainen ruoka oli heidän perheelleen suuri apu.

Asuntolan säännöt

Asuntolassa oli monenlaisia sääntöjä, jotka lasten täytyi oppia nopeasti. Tämä helpotti asuntolaelämään sopeutumista. Mitä nopeammin ne¹⁴ opittiin, sitä helpompi oli tulla toimeen asuntolatyöntekijöiden ja muiden lasten kanssa. *Käytännön säännöt* kertoivat siitä, miten asuntolassa piti toimia (ruoka-aika, siivousaika jne). Aikuisten laatimat ohjeet olivat konkreettisia sääntöjä, joista tiesivät kaikki, niin lapset kuin aikuiset. Asuntolassa oli myös *hiljaisia sääntöjä*, joita kutsun myös *selviytymissäännöiksi*. Yleensä lapset oppivat ne heti asuntoon tultuaan. Hiljaiset säännöt omaksuttiin kokemusten kautta. Säännöistä ei kerrottu, ne opittiin itse.

Yksi hiljaisista säännöistä oli *vaikeuksista vaikeneminen*. Vaikka kyseessä saattoi olla vakava koulukiusaaminen, informanttien mukaan siitä ei kannattanut kertoa. Tilanne olisi saattanut vain pahentua entisestään. Toinen hiljainen sääntö oli *tunteiden peittely*. Erään haastateltavan mielestä asuntola kovetti luonnetta, sillä tunteita ei voinut näyttää lainkaan. Kaikkien informanttien mukaan itkeminen oli pahinta, mitä saattoi tehdä muiden asuntolalasten nähden. Poikien joukossa tunteiden näyttäminen oli vielä kielletympää kuin tyttöjen. Huttunen toteaa, että maskuliinisuutta määrittelevät osin normit, jotka perustuvat myyttisiin uskomuksiin. Miehen pehmeää piirrettä pidetään epänormaalina.¹⁵ Laitisen mukaan miesten tunteiden näyttäminen liittyy vihaan ja vahvuuteen. Herkkyyden esilletuominen ei ole toivottavaa.¹⁶

Kolmas hiljainen sääntö oli *saamelaisen taustan kieltäminen*. Se tuli esille nimenomaan suuremmissa asuntoloissa, Inarissa ja Ivalossa. Ajan myötä saamelaisuudesta saattoi tulla negatiivinen identiteetti, jopa stigma. Asuntoloissa

¹³ Brasfield 2001.

¹⁴ Olen jakanut säännöt kahteen ryhmään.

¹⁵ Huttunen 1994.

¹⁶ Laitinen 2004.

saatettiin elää vuosiakin niin, ettei edes parhaimpien ystävien saamelaisesta taustasta tiedetty. Saamelaisuutta peiteltiin ja salailtiin. Asuntolaelämä vaikutti monella tapaa myös nuorten ihmiskuvaan: ei ollut turvallista olla oma itsensä. Eräs tutkittava sanoikin, että nuoret eivät saaneet toisistaan todellista kuvaa asuntolavuosien aikana.

Katja Pirttilahti on tutkinut vankien sosiaalista maailmaa heidän omasta näkökulmastaan. Hän toteaa, että työntekijöillä ja vangeilla on kirjoittamattomat säännöt. Kukaan ei opeta niitä uudelle asukkaalle, sillä hänen täytyy oppia ne nopeasti käytännön kautta. Tavallinen sanonta vankilassa on *jokainen lusikoon oman kakkunsa*. Pirttilahden mukaan sanonta saattaa olla kirjoittamattomien sääntöjen tärkein sisältö. Tämän moton noudattaminen auttaa vankeja selviytymään arkielämässä.¹⁷ Samalla tavalla saamelaislapset kehittivät asuntoloissa oman mottonsa *pakko lähteä, pakko pärjätä*.

Asuntolan hierarkiät

Kaikissa asuntolaelämää koskevissa teoksissa asuntolaa on kuvattu hyvin hierarkkiseksi paikaksi. Sisäisiä jakoja aiheuttivat muiden muassa suku, saamelaiset ryhmät, asuinpaikka ja murre. Pienemmissä paikoissa, kuten Nuorgamisessa, Outakoskella ja Utsjoella, suvuilla oli suurempi merkitys kuin esimerkiksi Inarissa ja Ivalossa. Eräs haastateltava totesi, että hänen pahin kiusaajansa oli toinen sukulainen. Syyksi hän arveli sitä, että hänen perheensä oli sukuskaalan arvoasteikossa *huonempi sukuhaara*. Toisen informantin mukaan asuntolaelämä Ivalossa oli helpompaa, koska sinne oli helpompi sulautua. Kotipaikkakunnallaan hän edusti tiettyä perhettä ja sukua. Sitä vastoin Ivalossa hän oli vapaa sukunsa taakasta.

Suurissa asuntoloissa (Inarissa ja Ivalossa) oli monia etnisiä ryhmiä, kuten inarinsaamelaisia, kolttasaamelaisia, pohjoissaamelaisia ja suomalaisia. Sisäinen arvojärjestys näkyi niissä selvästi: niin sanotulla *huipulla* olivat suomalaislapset, joiden jälkeen tulivat pohjoissaamelaiset ja inarinsaamelaiset. Hierarkian pohjalla olivat kolttasaamelaiset. Anna-Riitta Lindgrenin mukaan kolttasaamelaiset ovat joutuneet kaksinkertaisen diskriminaation kohteiksi, sillä sekä suomalaiset ja erityisesti pohjoissaamelaiset ovat syrjineet heitä. Myös pohjoissaamelaisten keskuudessa oli sisäisiä jakoja. Heidän joukossaan ihmisiä jaoteltiin esimerkiksi pohjoissaamen murteiden mukaan.¹⁸ Inger-Mari Aikion mielestä kouluajan ikävimmät muistot liittyvät muihin saamelaislapsiin, jotka kiusasivat ja pilkkasivat

¹⁷ Pirttilahti 1999, 63.

¹⁸ Lindgren 1999, 117, 198.

häntä murteen takia.¹⁹ Asuntola ei yksin rakentanut hierarkioita, mutta se vahvisti ja ylläpiti kotona ja ympäristöstä opittuja asenteita. Lasten keskinäiset sosiaalistumisprosessit eivät vahvistuneet positiivisesti, vaan voimakasta kiusaamista pääsi esiintymään ilman, että siihen puututtiin. Lapset elivät keskenään ilman vanhempien tukea. Asuntolaa voidaan pitää eräänlaisena *sulatusuunina*, jossa erilaisten etnisten ryhmien kulttuurit kohtasivat ja toisinaan törmäsivät.

Saamelaislapset ja koti

Haastateltavat kokivat ensimmäiset asuntolavuodet erityisen raskaina. Uusien tapojen ja sääntöjen opettelu oli työlästä. Etenkin 7-vuotiaina asuntolaan joutuneille ensimmäiset vuodet olivat vaikeita, sillä heitä kaihersi jatkuva koti-ikävä. Informantit muistivat hyvin myös sen, että vanhemmat eivät näyttäneet tunteitaan, kun lapset lähtivät asuntolaan. Siiri Magga-Miettunen kuvaa kirjassaan *Siirin kirja* sitä, kuinka vaikeaa syksyisin oli lähteä kouluun. Edellinen ilta meni monesti itkemiseen. Kuitenkin myös vanhempien oli vaikea lähettää lapset asuntolaan.²⁰

Asuntolassa vietetyt vuodet eivät katkaisseet välejä vanhempiin, mutta lapsi saattoi etäännyä kodin ihmisistä ja kodin töistä, arvoista sekä rutiineista vuosien kuluessa. Lapset eivät esimerkiksi tienneet, mitä kotona tapahtui, eivätkä vanhemmat tienneet, millaista lasten elämä oli asuntolassa. Informantit kuvaavat kotia ja asuntolaa kahdeksi erilliseksi maailmaksi. Jovnna-Ánde Vest käsittelee kirjassaan *Čáhcegáddái nohká boazobálggis* muun muassa vaikeaa suhdetta isäänsä. Vestin mielestä hänen ja hänen isänsä välien heikentymiseen vaikutti suuri tietämättömyys. Hän ei tuntenut isänsä taustaa, eikä isä tiennyt, millaisessa ympäristössä saamelaislapset varttuivat Ivalossa. Vestin isä luuli kaiken olevan hyvin.²¹ Edelleen Kerttu Vuolabin kirjassa *Čeppari Čáráhus* sivutaan samaa aihetta.²²

Asuntolan jälkeen

Eräs tutkittavani kertoi, että hänen oli vaikeaa sopeutua asuntolan jälkeiseen elämään. Hänen kohdallaan voidaan puhua passiivistumisesta eli *laitostumisesta*, joka on tavallista esimerkiksi vangeilla. Kaksi tutkimukseen osallistunutta sanoi, että tuntui oudolta päättää omista asioista asuntola-ajan jälkeen, kun siihen

¹⁹ Aikio 1999, 112.

²⁰ Magga-Miettunen 2003, 150.

²¹ Vest 1988.

²² Vuolab1994.

asti muut olivat päättäneet heitä koskevista asioista. Jotkut tutkittavista eivät uskaltaneet lähteä jatkokoulutukseen kansakoulun jälkeen. He eivät osanneet kertoa, mitä pelkäsivät. Tämä asia kertoo asuntolalasten traumatisoitumisesta.

Asuntola-aika näyttäytyy kaiken kaikkiaan yksilöiden yksinäisenä selviytymistarinaan. Kaikki tutkittavani pitivät itseään selviytyjinä. Asuntolassa selviytyminen oli heille kunnia-asia. Kaikki eivät kuitenkaan selviytyneet asuntolassa. Yksi tutkittava kertoi sukulaisestaan, joka jätti koulun kesken. Myös Valle on kirjoittanut opinnäytetyössään *Hän ja asuntola* saamelaislapsista, joilla oli suuria vaikeuksia selviytyä asuntolassa. Heillä ilmeni fyysisiä oireita, kuten pääkipua ja yökastelua läpi asuntola-ajan.²³

Saamelaislasten selviytymisestä asuntolassa on kirjoitettu vähän, sillä aiemmin huomion kohteena ovat olleet asuntolan huonot puolet. Siksi halusin tuoda esiin sen, miten informantit ovat selvinneet asuntola-ajasta. *Birgen* (pärjätä, selviytyä, tulla toimeen) oli yleisimpiä sanoja informanttien tuomissa asiasisällöissä. Siksi *birgen*-sanasta tuli olennainen osa työni nimeä. Tutkittavat sanoivat monissa yhteyksissä, että oli pakko pärjätä, koska muita vaihtoehtoja ei ollut. Käytän tutkimuksessani termiä *birgenbágg* (selviytymispakko), jolla kuvaan tutkittavien selviytymistä asuntolassa ja asuntolan jälkeisessä elämässä. Informanttien mukaan pärjääminen alkoi samana päivänä, kun lapset saapuivat asuntolaan. Pärjäämiseen kuului se, että tunteita ei voinut näyttää. Joillakuilla informanteilla *birgenbágg* on seurannut tähän päivään asti. Heidän on edelleen vaikea pyytää apua muilta. Veli-Pekka Lehtolan mukaan tärkeimpiä saamelaisen historiaan vaikuttaneita tekijöitä on ollut saamelaiskulttuuriin perimmäiseen luonteeseen kuuluva kyky sopeutua, niin luontoon kuin yhteiskuntajärjestelmiin. Juuri sopeutuminen on olennainen osa sitä tapaa selviytyä maailmassa, jota Lehtola on nimittänyt *heikompjen selviytymiseksi*. Se on näkynyt saamelaisen tavassa ajatella, olla ja elää.²⁴

Asuntolakokemusten vaikutus

Tähän asti on tutkittu ensimmäistä asuntolasukupolvea. Myös monet heidän lapsistaan, siis *toinen asuntolasukupolvi*, johon itsekin kuulun, ovat varttuneet asuntoloissa. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten ensimmäisen asuntolasukupolven kansa- ja keskikoulussa oppimat arvot ovat näkyneet lasten kasvattamisessa. Muutamat ystäväni ovat kertoneet siitä, miten heidän vanhempansa vähättelevät asuntola-ajan vaikutuksia. Koulussa opittu hiljainen tieto saamelaisuuden suhteen on saattanut vaikuttaa esimerkiksi siihen, että monet saamelaisvan-

²³ Valle 1998.

²⁴ Lehtola 1994, 234.

hemmat eivät ole opettaneet saamen kieltä lapsilleen. Näin asuntola-ajan vaikutukset eivät ole rajoittuneet pelkästään niihin, jotka ovat kasvaneet asuntolassa.

Kanadan alkuperäiskansojen asuntolakokemusten perusteella on kehitetty termi *asuntolasyndrooma* (residential school syndrome), jota käytetään asuntola-aikana traumatisoituneista. Asuntolasyndroomasta kärsivälle henkilölle asuntola-aikaiset muistot voivat tulla mieleen yhtäkkiä. Hän voi myös vältellä asioita, jotka muistuttavat kouluajasta. Tavallinen ajattelutapa on se, että vanhoista asioista ei kannata puhua. Monien asuntolasyndroomasta kärsivien on vaikea hallita tunteitaan, mikä saattaa vaikuttaa ihmissuhteisiin. Myös lasten kasvattaminen on vaikeaa. Asuntolasyndroomaa kärsivien keskuudessa on paljon alkoholismia ja muiden päihteiden käyttöä, joihin liittyy väkivaltaista käytöstä.²⁵

Kanada on ollut edelläkävijä alkuperäiskansojensa hyvinvoinnin tutkimisessa. Esimerkiksi asuntola-ajan yhteyttä alkuperäiskansojen terveyteen on tutkittu jo yli 20 vuotta. Vuonna 1991 Vancouverissa järjestettiin ensimmäinen asuntolakonferenssi.²⁶ Sen jälkeen on pidetty useita konferensseja, joiden tarkoituksena on ollut auttaa asuntolassa olleita ihmisiä. Kanadan hallitus on myös perustanut web-sivuston, joka on tarkoitettu vahvistamaan hallituksen, alkupe-
räiskansojen ja yksittäisten ihmisten yhteyksiä. Sivuilla kerrotaan laajasti muun muassa Kanadan asuntolahistoriasta. Sivuston kautta voi esimerkiksi hakea apua mielenterveysongelmiin.²⁷

Vuonna 2005 Norjan suurkäräjät päätti maksaa rahallisen korvauksen niille, jotka ovat kasvaneet asuntolassa, lastenkodissa tai kasvattikodeissa. Korvaus maksetaan enintään 300 000 kruunuun asti. Ehto rahallisen korvauksen saamiseen on se, että henkilön on täytynyt joutua henkisen, fyysisen tai seksuaalisen väkivallan uhriksi. Myös kiusaaminen lukeutuu korvauksen piiriin.²⁸ Norjan päätös maksaa korvauksia asuntolassa kaltoin kohdelluille saamelaisille on merkittävä käännekohta saamelaisten asuntolahistorian suhteen. Norja onkin ainoa Pohjoismaa, joka on julkisesti tunnustanut asuntolasukupolvien kärsimykset. Norjassa assimilaatiopolitiikka ulottui lainsäädäntöön, joten kysymys siitä, tapahtuiko tietoista assimilaatiota, ei jää epäselväksi. Suomessa assimilaatiopolitiikka ei ollut virallista, joten Suomen valtio ei ole koskaan joutunut ottamaan vastuuta siitä, millaisia jälkiä asuntola-aika on jättänyt saamelaisiin.

Saamelaiset eivät suinkaan olleet ainoa vähemmistö, joiden kulttuuria laiminlyötiin sotienjälkeisinä vuosikymmeninä. Toukokuussa 2006 televisiossa näytettiin ohjelma *Menetetty lapsuus*, joka kertoi romanilasten kokemuksista lastenkodeissa 1950–1960-luvuilla. Vuonna 1905 perustettu Mustalaislähetys

²⁵ Brasfield 2001.

²⁶ Sellars 1993, 121.

²⁷ Ks. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100015576/110010001557>.

²⁸ Pulk 2005, 6.

perusti romaneille neljä lastenkotia ja yhden nuorisokodin. Lähetystön tehtävänä oli pelastaa romanit. Tarkoituksena oli kasvattaa romanilapset kansalaisiksi hengellisessä ympäristössä. Dokumentin tekijä Sarita Friman-Korpela kertoo, että romanit ovat aina olleet tietoisia lastenkotien vaikutuksesta. Valtaväestön laajaan tietoisuuteen asia tuli esille vasta dokumentin jälkeen. Friman-Korpela sanoi *Kaleva*-lehden haastattelussa vuonna 2006, että olisi aika selvittää, mitä todellisuudessa on tapahtunut. Se on aina tapa edetä ja tunnustaa menneisyys. Muuten asiat pysyvät avoimena haavana.²⁹

Monille saamelaisille asuntolaelämä on ollut raskas elämänvaihe, vaikka joillekin se on puolestaan edustanut hauskaa vaihtelua lapsuudenkodin vastapainona. Useat asuntolalapset eivät kuitenkaan selviytyneet asuntolassa. On tärkeää nostaa esiin, että kaikki saamelaislapset eivät kyenneet rakentamaan strategioita, joilla suoritua parhaalla tavalla koulussa ja asuntolassa. Haasteena on löytää tapoja ja keinoja vahvistaa niitä saamelaisia, joille asuntolaelämä on ollut raskas. Saamelaisten koulu- ja asuntola-ajan vaikutusten selvittäminen on edelleen ajankohtaista. Asuntolakokemukset pitäisi myös palauttaa kollektiiviseksi kokemukseksi, josta eheytyä yhdessä.

Kirjallisuus

- Aikio, I.-M. 1999. Kirjoittaessa lakaisen sydämen roskia. Teoksessa E. Helander ja K. Kailo (toim.) *Ei alkua ei loppua. Saamelaisten puheenvuoro*. Helsinki: Like, 72–84.
- Aikio-Launiemi, A. 1995. *Saamelaisten elämismaailma oppilasasuntoloissa 1930–1960-luvuilla*. Lapin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Andresen, A., Kvernmo, S. & Vigdis S. 2002. *Internatliv 1900–2000 – en tverrfaglig studie av internatisering*. Universitetet i Tromsø. <http://www.fm.uit.no/info/ikm/abup/stipstill2002.html> (viitattu 14.5. 2002).
- Blind, E. 2004. *Samiska internat i Sverige*. Föredrag Dramaten 6.12.2004. Stockholm: Urbefolkningsdelegationen.
- Brasfield, C. 2001. Residential School Syndrome. *B.C. Medical Journal*, 43 (2), 78–81. https://www.bcma.org/public/bc_medical_journal/BCMJ/2001/march_2001/ResidentialSchoolSyndrome.asp (viitattu 1.3.2006).
- Huttunen, J. 1994. Isyys ja miehisuus: isän perhepsykologisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Helsinki: WSOY, 46–66.
- Kähkönen, E. 1988. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulu.
- Laitinen, M. 2004. *Häväistyt ruumiit, rikotut mielet. Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtola, V.-P. 1994. *Saamelainen evakko. Rauhan kansa sodan jaloissa*. Helsinki: City Sámit.
- Lindgren, A.-R. 1999. Pohjoiskalotin vähemmistökielet. Assimilaatiosta emansipaatioon? Teoksessa M. Tuominen, S. Tuulentie, V.-P. Lehtola ja M. Autti (toim.) *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit*. Osa 1: Outamaalta tunturiin. Inari: Kustannus-Puntsi, 159–174.

²⁹ Rouvinen 2006, 17.

- Lukkari, R. M. 1980. *Jieŋat vulget*. Helsset: Sámi Čuvgehussearvvi doaimmahusat.
- Magga, B.-H. 1997. *Poropojat maailmalla. Tapaustutkimus koulun ja asuntolan vaikutuksesta porosaamelaisten perinteiseen elämänmuotoon*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Magga-Miettunen, S. 2003. *Siirin kirja*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Minde, H. 2005. *Sápmelaččaid dáruiduhttin — manne, movt ja makkár váikkuhusaid buvttii [Saamelaisten norjalaistaminen – miksi, miten ja millaisia vaikutuksia sillä oli]? Gáldu čála – álgoálbmotvuoigatvuodaid áigečála 3*. Guovdageaidnu: Gáldu.
- Paadar-Leivo, R. 1994: *Goalsenjárga*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Paltto, K. 1985. *Beaivváža bajásdánsun*. Deatnu: Jårgalæddji Å/S.
- Paltto, K. 1989. *Guovtteoaivvát nisu*. Ohcejohka: Gielas.
- Pirttilahti, K. 1999. *Vanki oman elämänsä asiantuntijana. Vankilan arkitodellisuus ja vangin sosiaalinen maailma vangin näkökulmasta*. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulu.
- Pulk, Å. 2005. *Leat gillán internáhtas – dál ožžot buhtadusa stáhtas*. 22.6.2005. *Min Áigi*, 6.
- Rasmus, M. 2006. *Bággu vuolgit, bággu birget – sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásodagain*. Oulu universiteahitta. Giellagas-instituhtta.
- Rouvinen, A. 2006. Lastenkodeissa kasvanut sukupolvi. 12.5.2006. *Kaleva. Peto*, (107), 17.
- Sellers, B. 1993. Surviving Against All Odds. Teoksessa L. Jaine (toim.) *Residential schools: The Stolen Year*. University of Saskatoon, 121–127.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Valkeapää N.-A. 1976. *Lávlo vizar biello-cizaš*. Helsset: Sabmelaš doaimahus.
- Valkonen, S. 1998. *"Että tämmöinen saamelainen minä olen". Saamelainen identiteetti asuntolasukupolven elämäkertojen valossa*. Tampereen yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Valle, S. 1998. *Hän ja asuntola. Viiden saamelaisen kokemuksia asuntolasta*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Vars, E. M. 1986. *Kátjá*. Kárášjohka: Davvi Media.
- Vest, J.-Á. 1988. Čáhcegáddái nohká boazobálggis. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Vuolab, K. 1994. Čeppari čáráhus. Kárášjohka: Davvi Girji.

Pitkä koulumatka – saamelaislapsen muistoja kansakoulun aloittamisesta 1960-luvulla

Artikkelissa kuvataan Utsjoella syntyneen opettajan kokemuksia koulunkäynnistä ja opettajuudesta. Tutkimusaineisto koostuu narratiivis-elämäkerrallisen tutkimustyypin mukaisesti toteutetusta haastattelusta.¹ Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus nostaa kokevan ihmisen keskiöön, jolloin kertojan näkökulma tulee tutkimuksen lähtökohdaksi. Narratiivis-elämäkerrallisissa haastatteluissa haastateltava saa viedä tarinaansa eteenpäin mahdollisimman vapaasti ja haastattelijan osuutena on tuoda keskusteluun tutkimusintressin mukaisia teemoja niin halutessaan. Haastatteluja voidaan kuvata avoimiksi haastatteluiksi, joissa tavoitteena oli saavuttaa kertojan ääni mahdollisimman autenttisenä. Yksi keskeinen tekijä, jonka vuoksi narratiivinen ja elämäkerrallinen tutkimus onkin nähty tärkeäksi, on sen mahdollisuus tavoittaa kertoja ääni, *voice*. On huomattava, että käsitteenä *voice* edustaa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä näkökulmaa; se voi kertoa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tarinaa.²

¹ Erkkilä 2005; Löyttyniemi & Hyvärinen 2005.

² Elbaz-Luwisch et al. 2002.

Tässä artikkelissa omia kokemuksiaan koulun aloituksesta kuvaa saamelainen Anna.³ Haastattelun elämäkerrallisessa osuudessa Anna kertoi monivivahteisesta koulun aloituksestaan, joka on puhutteleva kertomus myös tämän päivän näkökulmasta. Annan kuvaus omasta koulunkäynnin aloituksesta on merkityksellinen monesta eri syystä. Ensiksi, hänen kertomuksensa tuo esille yksilön omaa koettua ja elettyä elämää tietynä aikakautena tietys-
sä paikassa. Anna kertoo Lapin ja Suomen kouluhistoriaa koettuna ja siten omalta osaltaan täydentää kuvaa koululaitoksesta 1960-luvun Lapissa. Tämänkaltaiset yksityiskohtaiset kertomukset ovat tärkeitä mikrohistoriallisia näkökulmia tutkittaessa paikkoja ja niihin liittyviä sosiaalisia, yhteisöllisiä ja kulttuurisia ilmiöitä. Toiseksi, vaikka kysymys on kertojan subjektiivisesta kokemusmaailmasta, on huomattava, että kokemukset ja tulkinnat ovat muotoutuneet tietynlaisiksi vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa: niiden muotoon vaikuttavat esimerkiksi kulttuuri, kieli, myytit, historia ja yleiset tavat tehdä asioita.⁴ Siksi jokaisen yksilön kertomus sisältää myös yhteisön tarinoita ja yhteisön tulkintoja, joista kertoja välittää kokemustietoaan. Mikään tarina ei synny tyhjiössä. Kolmanneksi, Anna on kertomuksellaan tuonut esiin saamelaisen opettajan näkökulman opettajatutkimukseen. Seuraavassa luvussa olemme rakentaneet Annan haastattelusta teemoittain etenevän tarinan hänen varhaisista koulukuvauksistaan ja annamme äänen Annalle itselleen.⁵

Kouluun lähteminen

Annan lapsuuden koti oli kahden talon yhteisö tiettömän taipaleen takana. Anna aloitti koulunsa saamenkielisenä suomea taitamattomana koululaisena suomenkielisessä koulussa Utsjoen kunnassa: *”Kielen suhteen oli semmoista, että meillä puhuttiin vain saamea, ei koskaan suomea. Pohjoissaamea. Minä en osannut oikeastaan sanaakaan suomea, kun minä menin kouluun.”* Siihen aikaan saamen kielellä ei ollut tarjolla opetusta, joten Anna aloitti koulunkäyntinsä siihen aikaan kaikkien seudun saamelaislasten tavoin suomen kielellä. Koulun aloitus oli Annalle jännittävä ja paljon odotettu tapahtuma. Kokemuksen intensiteettiä kuvaa varmasti myös se, että hänellä ei ole niinkään muistoja varsinaisesta opetuksesta koulun alkuvaiheesta, mutta konkreettinen kouluun lähtemistapahtuma ja matka kouluun ovat jääneet mieleen:

³ Anna on peitenimi.

⁴ Tolska 2002, 78–83.

⁵ Ks. myös Estola & Erkkilä 2007.

”Selkein muisto on siitä, kun ensimmäisen kerran lähdin kouluun. Silloinhan alkoi koulu syyskuun eka päivä. Me lähdettiin äidin kanssa silloin elokuun viimeinen päivä kävelemään kouluun päin ja mentiin tähän [kylään], jossa minun eno asui. Me mentiin sitten siihen ja oltiin siinä yö. Ja minun eno, jolla oli hevonen lähti seuraavana päivänä viemään omat lapsensa kouluun ja minä pääsin siinä mukana, mutta äiti kääntyi takaisin kotiin, niin minä jouduin menemään serkkujen kanssa sinne kouluun. Ja minä olin kauhean innoissani ja olin hirveästi odottanut sitä kouluun pääsyä. Minä muistan, kun se koulun kylä ilmestyi näkyviin. Ja minusta se oli kauhean iso, kun siinä oli niin monta taloa, kun minä olin tottunut vaan kahteen taloon, enkä ollut koskaan ennen käynyt siellä. Minä muistan, kun kylä tuli näkyviin, minua alkoi hirveästi pelottamaan. Tuli tunne, että sydän pomppi rinnassa ja oli semmoinen kauhea olo. Teki mieli kääntyä oikeastaan ja lähteä takaisin kotiin, mutta eihän siinä mikään auttanut. Sinne asuntolaan mentiin ja silloin sattui olemaan semmoinen vanha asuntolanhoitaja, jolla oli vihainen maine. No minähän pelkäsin jo etukäteen, se oli aika vihainen muori, Ei nyt mikään susi, mutta kuitenkin oli aika vihainen ja kova kurin pitäjä. Minä vähän sitäkin pelkäsin alussa. Ja minä olin päättänyt visusti, että minä en itke siellä. Mutta oli kauhean vaikeata seuraavana aamuna se asuntolanhoitaja tuli herättämään semmoisella omituisella huudolla. Se oli vähän niin kuin suden ulvonta, en tiedä minkä takia. Se joskus myöhemminkin sitä harrasti. En tiedä mikä siinä oli, mutta siinä oli yksi tyttö, joka oli myös eka luokalle tullut, niin hän alkoi itkeä ja minä olin päättänyt, että minä en itke. Minä aika monta minuuttia onnistuin olemaan itkemättä, mutta kun se toinen tyttö itki niin sydäntä särkevästi, niin minäkin aloin itkemään.”

Annan kokemukset koulun aloitusvaiheesta ovat hyvin voimakkaita tunnekokemuksia. Siksi ne ovatkin painuneet lähtemättömästi mieleen. Hän muistelee seuraavasti:

”Toinen muisto on sitten se, kun isä tuli kahden viikon päästä käymään. ... ekaluokalla minä olin kaks viikkoa siellä ja sitten isä tuli käymään. Minä olen monesti ajatellut, että varmaan isälle tuli ikävä ja se tuli käymään pyörällä ja taas minä päätin, että minä en itke, kun isä lähtee, mutta ei siinä mikään auttanut. Minä taas aloin parkua ja ripustauduin isään ja sitten isä sanoi, että saat lähteä saattamaan häntä vähän matkaa ja se sai puhuttua minut, että minä jäin. Varmaan isäparka katui, kun tuli käymään, kun kauhea tragedia tuli siitä.”

Oliko Annan koulumatka pitkä? Kodin ja koulun välimatka oli kilometreinä 12. Mutta tuolloin, pienen tytön kokemana koulu oli kaukana, tiettömän tien takana.

Kouluun lähdettiin jo edellisenä päivänä ennen koulun alkua ja matkaa taitettiin milloin kävellen, milloin hevosella ja pyörälläkin. Kotiin päästiin vain pidemmällä lomilla. Annan kertomus kotona käynneistä viikonloppuna on paljon puhuva: *”Minulla olikin tapana, olinkohan minä eka- vai tokaluokalla, niin minä ajoin pikkupyörällä. Silloinhan oli lauantainakin koulua, niin lauaintaina koulun jälkeen kotiin ja sunnuntai-iltana tai maanantaina polkaisin taas kouluun. Mutta sitä ei pystynyt tekemään kun syksyllä vähän aikaa. Äiti ei yksinkertaisesti päästänyt, se kielsi, että et saa tulla.”*

Aikaisemmin koettu jättää jälkensä meidän jokaisen elämään. Teemme valintoja elämässämme aikaisempaan kokemukseemme perustuen. Anna kertoi, että hänen kohdallaan koulunkäynti on merkinnyt sitä, että *”joutuu olemaan kotoa koko elämänsä poissa.”* Näillä kokemuksilla on ollut merkitystä Annan kohdalla myös myöhempään päätöksiin. Hänen mukaansa erityisesti murrosiässä hän koki totaalisen väsymisen koulunkäyntiin juuri edellä mainituista syistä:

”Se väsytti niin, että kerta kaikkiaan, jos piti ajatella esimerkiksi lukiota, niin se suorastaan oksetti. Ja yleensä kouluun lähtö, vielä koulun jatkaminen jossakin, niin se oli täysin pois laskuista ja tämä, minä olen jutellut monien sellaisten kanssa, jotka olivat minun kanssa yhtä aikaa siellä, niin sama laulu, että odotettiin vaan kiihkeästi, että sieltä pääsee pois. Siihen ehkä liittyi sekin, että koko elämä oli hirveän ohjelmoitu. Joutui olemaan paljon asuntolassa ja kuri oli aika kova sillä tavalla, että piti olla minuutilleen siellä ja minuutilleen täällä ja ei saanut tehdä tuota eikä tätä.”

Annan koulunkäynti jatkuu

Anna kertoi, että hänellä ei ole kansakoulun ajoiltaan tarkkoja muistoja opetus- ja oppimistahtumista. Hän kuvailee itseään aika sopeutuvaiseksi luonteeksi ja tämä piirre hänessä on saattanut edesauttaa kouluun sopeutumista erityisesti sen alkuvaiheessa. Oppiminen kävi häneltä ilmeisen nopeasti:

”Opetuksesta on hyvin vähän muistoja, ihan muutama, mutta nekin ajoittuu siihen aikaan, kun minä osasin jo suomea, olin jo oppinut. Oppiminen todennäköisesti kävi hyvin äkkiä, että ihan muutamassa viikossa sitä alkoi pärjää suomen kielellä. Tilanne oli semmoinen, että suomenkielisiä oppilaita oli vain muutama, että kaikki oli saamenkielisiä. ... Silti opetus oli suomea, koska opettaja oli suomenkielinen.”

Omaa kansakoulun opettajaansa Anna muistelee myönteiseen sävyyn:

”Mutta täytyy kyllä sanoa hänen asenteestaan sitä, että hän oli erittäin tämmöinen oikeudenmukainen siinä mielessä asenteeltaan, että hän olisi kyllä opettanut saameksi, jos hän olisi vaan olisi osannut. Hän ei suhtautunut nuivasti saamen kieleen eikä muutenkaan. Sitä paitsi hän jopa ihan vapaaehtoisesti opetti yhtenä päivänä, meillä oli yksi tunti viikossa saamea, eikä sitä olisi tarvinnut opettaa, jos hän ei olisi halunnut, mutta hän halusi.”

Annasta tuli opettaja. Omien sanojensa mukaan, sattumalta. Aikuisena hän on palannut muistoihinsa omasta koulunkäynnistään ja pohtinut omaa oppimistaan kansakoulussa:

”Tämä minun vanha kansakoulun opettaja, joka oli nainen ja hyvä opettaja, niin minä olen jälkepäin kysellyt häneltä niistä ajoista. Kysyin, sen jälkeen kun itse olen ollut opettajana, että miten ihmeessä sinä olet meitä opettanut? Minulla ei ole oikein muistikuvia siitä, että miten se opetus oikein sujui. Hän sitten sanoi, että siihen aikaan oli semmoisia pahvitauluja, kun ei ollut näitä heittämiä, eikä mitään muitakaan. Niin siihen aikaan oli näitä kukkia, ruumiinjäseniä, eli mitä oli piirretty pahvitauluille, ne olivat värikkäitä ja kauniita kuvia ja sitten tämä opettaja sanoi, että hän ripusti niitä pahvitauluja, oli ne vaikka ruumiinjäseniä tai mitä hyvänsä. Hän ripusteli niitä ja käytti niitä apuna opetuksessa.”



Kuva 1. Opetustaulu (Merja Paksuniemen arkisto).

Opettajana saamelaisille oppilaille

Annan oma koulunkäynti jatkuu edelleen, nyt opettajana saamelaisille oppilailleen. On tietysti mielenkiintoista pohtia, miten Annan kohdalla hänen omat koulukokemuksensa ovat vaikuttaneet hänen opettajuuteensa. Koska ihmisen elämä ja kokemusmaailma ovat hyvin monisyisiä, on liian uskaliaasta väittää mitään kovin suoraviivaista. Aineistoa tarkasteltaessa⁶, voimme kuitenkin todeta jotakin Annan opettajuudesta.

Toimiessaan opettajana, Annan opettajuuden kehyksenä on muutama vahva perusta, joiden juuret voi nähdä sijoittuvan häneen omiin lapsuuden kokemuksiinsa ja taustoihinsa. Yksi selkeimmistä on omasta kulttuuritaustasta tuleva saamelaisuus. Annan opettajuudessa se on voimavara erityisesti siksi, että Anna opettaa saamelaisia oppilaita ja siten tuntee omien oppilaidensa kulttuuria syvästi. Yhteinen kulttuuritausta auttaa Annaa pääsemään lähelle oppilaitaan. Myös oppilaat kääntyvät helposti Annan puoleen. Tutkimusten mukaan sosiokulttuurinen läheisyys opettajan ja oppilaan välillä on tärkeä tekijä heidän luottamuksellisen suhteen syntymisessä kouluissa.⁷ Toisena opettajuuden perustana Annalla on oma vahva paikkatunne *sense of place*.⁸ Paikkatunteella tarkoitetaan yksilön kokemuksellista suhdetta jotakin paikkaa kohtaan. Annan tarinassa paikat ja paikkatunteet olivat voimakkaasti läsnä. Hän kuvasi tunnepitoisesti lapsuuden kotiaan, koulua sekä omaa asuinpaikkaansa. Annan paikkatunteessa tuli esille hänen voimakas sitoutumisen tunne, joka liittyi lähiyhteisöön, saamelaiseen kulttuuriin ja ihmissuhteisiin. Opettajan työssä paikkatunne ilmeni esimerkiksi siten, että hän haluaisi nähdä myös omat oppilaansa palaavan jatko-opintojensa jälkeen omalle kotiseudulle kehittämään sitä. Annan paikkatunne ja saamelaisuus kietoutuvat tiiviisti myös toisiinsa, ovathan Annan tärkeät paikat myös saamelaisia paikkoja.

Kirjallisuus

- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2002. The Multivoicedness of Classroom. Bakhtin and Narratives of Teaching. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen ja L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Sophi, 197–218.
- Erkkilä, R. 2005. *Moniääninen Paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 79. Akateeminen väitöskirja.
- Estola, E. & Erkkilä, R. 2007. Opettaja tunturin takana. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen ja R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena*

⁶ Erkkilä 2005.

⁷ Hargreaves 2002.

⁸ Relph 1996, 910.

- Syrjälän 60-vuotispäivänä.* Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Scialium 92, 137–153.
- Hargreaves, A. 2002. Teaching in a Box. Emotional Geographies of Teaching. Teoksessa C. Sague ja C. Day (toim.) *Developing Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives.* London and New York: Routledge/Falmer Press, 3–25.
- Löyttyniemi, V. & Hyvärinen, M., 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu-vuori ja L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tam-pere: Vastapaino, 199–222
- Relph, E. 1996. Place. Teoksessa I. Douglas, R. Hugget ja M. Robinson (toim.) *Compan-ion Encyclopedia of Geography. The Environment and Humankind.* London and New York: Routledge, 906–922.
- Tolska, T. 2002. *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys.* Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 178. Akateeminen väitöskirja.

Koltansaamen kirjakielen kehitys ja kouluopetus

Koltan kielen luojaksi voidaan kutsua Kõlttakõnkään ortodoksista kirkkoherraa Konstantin Shtshekoldinia, joka vuonna 1894 julkaisi *Matteuksen evanliumin* koltan Paatsjoen murteella. Hän otti käyttöön kyrilliset kirjaimet. Sitä ennen oli suomalainen kielentutkija Arvid Genetz julkaissut *Uuden Testamentin* tekstejä kildinin- ja akkalansaameksi (v. 1878). Myöhemmin Petsamon alueella 1920–1930-luvuilla liikkuneet tutkijat kirjoittivat ylös paikannimiä ja kehittivät kielen ortografiaa. T. I. Itkonen julkaisi vuonna 1935 kirjan koltan- ja kuolanlappalaisia satuja ja uskomustarinoita. Hän käytti foneettista kirjoitustapaa ja käänsi sadut myös suomeksi.¹ Kolttien keskuudessa kieli säilyi puhuttuna kieleinä aina 1970-luvulle saakka. Silloin kirjakieltä ja ortografiaa alettiin Suomessa järjestelmällisesti kehittää. Nykyisin käytössä oleva koltan kirjakieli on kehitetty Suomessa.²

Koltansaamen kielessä on useita murteita, minkä vuoksi yhtenäisen kirjakielen luominen on ollut haasteellista. Toisen maailman sodan jälkeen Petsamosta evakkoon lähteneet ja vuonna 1949 Suomeen asutetut kolttasaamelaiset puhuvat Suonikylän, Nuortijärven, Paatsjoen ja Petsamon koltansaamen murteita. Kuolan niemimaalla puhutaan lisäksi kildinin-, akkalan- ja turjansaamen

¹ Qvigstad & Wiklund 1899.

² Teksti uudelleenjulkaistaan muokattuna sivulta <http://www.saaminuett.fi/kolttasaamelaiset/koltansaamen-kielestä/kirjakielen-kehityksestä.html>.

kieliä, jotka ovat osittain kadonneet tai vakavassa vaarassa kadota. Voi vain kuvitella, miten vaikeaa kirjakielen luominen on ollut monimurteiseen ja monimuotoiseksi kehittyneeseen kieleen. Kirjakielen pohjaksi valittiin Suonikylän murre, koska sen puhujia oli Sevettijärven alueella eli myös koko Suomeen asutetun kansan keskuudessa eniten.

Kielen kehityksen alkuaskelä 1970-luvulta alkaen

Peruskouluopetuksen alkaessa Suomessa vuonna 1972 Sevettijärven koulussa alettiin opettaa koltansaamea. Silloin ilmestyi ensimmäinen koltansaamenkielinen aapinen *Aabbâs*. Vuotta myöhemmin, vuonna 1973 julkaistiin Mikko Korhosen, Jouni Moshnikoffin ja Pekka Sammallahden laatima *Koltansaamen opas*. Siinä esiteltiin koltansaamen ortografia eli kirjoitustapa. Ortodoksinen kirkko on myös edistänyt koltankielen asemaa. Vuonna 1983 kirkko julkaisi koltankielisiä kirkkolaulutekstejä, vuonna 1988 *Johanneksen evankeliumin*, vuonna 1999 *Ortodoksisen kirkkotiedon opaskirjan* ja vuonna 2002 *Johannes Krysostomoksen liturgiatekstin*.

Koltan kirjakielen kehittämisessä merkittävä rooli on ollut Sevettijärven koululla. Siellä koltansaamen opetus on jatkunut vuodesta 1972 muutaman vuoden taukoa lukuun ottamatta tähän päivään asti.

Sevettijärven lisäksi koltansaamea on opetettu ala-asteella Nellimissä 1980-luvulta alkaen, Akujärvellä muutaman vuoden ennen koulun lakkauttamista vuonna 2004 ja Ivalossa oppilastilanteen mukaan. Yläasteella kolttaa on voinut opiskella Sevettijärvellä valinnaisena aineena sen perustamisesta vuodesta 1990 lähtien. Ivalon lukiossa kolttaa on voinut opiskella Sevettijärveltä annettavana etäopetuksena 2000-luvun alusta alkaen, ja vuodesta 2004 koltansaamen kielen on voinut kirjoittaa ylioppilaskokeissa vieraana kielenä. Kolme kolttanuorta kirjoitti koltansaamen ylioppilaskirjoituksissa vuonna 2005 hyvällä menestyksellä. Positiivinen asia on myös se, että vuonna 2012 osallistui yksi abiturientti koltansaamen äidinkielen kokeeseen, ja vuonna 2014 koltansaamen kirjoitti äidinkielenään neljä opiskelijaa ja vieraana kielenä kolme opiskelijaa.

Kirjallisen materiaalin tekeminen

Aluksi kaikki koltankielinen kirjallinen materiaali oli kirjoitettava käsin, koska koltan kielen vaatimia fontteja eli kirjasimia ei ollut missään kirjoituskoneissa. Koulussa oli vain uunituore aapinen koltan kielen oppimateriaalina, joten materiaalia piti ruveta nopeasti tekemään. Opettajat, oppilaat ja heidän vanhempan-

sa paneutuivat asiaan, vaikkakin jotkut vanhemmat olivat sitä mieltä, ettei kolttaa tarvitse lainkaan kirjoittaa eikä opettaa koulussa, kun sillä ei pärjää Inaria kauempana. Sevettijärven koulussa oli 1980-luvun alussa koltankielinen kouluavustaja, jonka tärkein tehtävä oli tekstata ja piirtää puhtaaksi kaikki tuotettu oppimateriaali monistettavaksi oppilaille.

Kirjallisen materiaalin tekeminen helpottui huomattavasti, kun Sevettijärven koulu sai 1980-luvun puolivälissä lahjaksi vanhan konttorikoneen, johon oli Saksassa hioututettu koltan erikoiskirjasimet. Kirjoituskoneita oli kuitenkin vain yksi ja sen sijoituspaikka oli koulu, jossa tehtiin oppimateriaalia päivittäin. Kone ei joutanut lainaksi muualle. Kouluavustaja pystyi nyt kirjoittamaan tekstin koneella ja piirtämään kuvat puhtaaksi tussilla. Näin valmistunut teksti lähetettiin Saamelaiskäräjien toimistoon monistettavaksi oikealla monistuskoneella sen sijaan, että siitä olisi otettu spriikopioita koulussa, kuten aiemmin tehtiin.

Siirtyminen tietokoneaikaan 1990-luvulla antoi vauhtia koltankielisen kirjallisuuden kehittymiselle. Tosin sekään ei taannut oppimateriaalin riittävää määrää, mutta lapsille oli silti muutamia kirjoja ja koululaisille oheislukemistoja. Aiemmin käsin kirjoitetuista kirjasista tehtiin värillisiä *uusintapainoksia*. Yksi maailmankirjallisuuden helmikin, *Pikku Prinssi*, on käännetty koltaksi *U'cc Priinsâž* -nimisenä. Myös muuta kirjallisuutta alkoi ilmestyä harvakseltaan. Tuoreimpia ovat syksyllä 2009 ilmestyneet ensimmäinen koltansaamen kielioppi *Koulukielioppi*, jossa kieliopilliset asiat esitellään lyhyen säännön ja etupäässä esimerkkien avulla sekä *Kuvitettu suomi-koltansaame käsityösanakirja*.

1990-luvulla ja 2000-luvun alussa ongelmana koltansaamen kirjoittamisessa olivat edelleen fontit, sillä erikoismerkkejä oli vaikea kirjoittaa ja saada toimimaan eri ohjelmissa. Vuonna 2010 tietotekniikka on jo hieman kehittyneempää, ja myös koltansaamen fontit löytyvät uusista Windows-käyttöjärjestelmistä. Tämä mahdollistaa standardoidun, yhdenmukaisen fontiston käyttämisen.

Verkko-opiskelu

Kun Unicode-järjestelmän mukaiset fontit ovat yleistyneet tietokoneissa, on voitu ottaa koltansaamen kohdalla käyttöön internetin tarjoamat mahdollisuudet, sillä tekstit näkyvät näytöllä oikein. Vuonna 2008 alkoi ensimmäinen koltansaamen alkeiskurssi verkko-opiskeluna. Näin muutkin kielestä kiinnostuneet ihmiset ja ne koltat, jotka asuvat muualla kuin koltta-alueella, pääsevät mukaan opiskelemaan kolttaa.

Vuonna 1972 luotua, ensimmäistä pelkistettyä koltansaamen ortografiaa jouduttiin heti muokkaamaan ääntenmukaisemmaksi, ennen kuin se hyväksyttiin. Tätä ääntenmukaista ortografiaa on käytetty peruskouluopetuksen al-

kamisesta saakka, ja sen avulla lapset ovat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan koltansaamea sujuvasti.

Nykyisin vakavana ongelmana kirjakielen kehittämisessä ovat ne aikuiset, jotka eivät ole opetelleet kirjoittamaan ja lukemaan äidinkieltään. Asiantunte mattomuuttaan he sanovat, että koltan ortografia on liian vaikea ja sitä pitäisi muuttaa. Olisi kirjakielelle ja yleensäkin koko koltansaamen kielelle täydellinen kuolinisku, jos tässä vaiheessa jouduttaisiin muuttamaan toimivaksi osoittautunutta ortografiaa, jonka jo melkein kaikki kolttalapset ja -nuoret taitavat. Toivotavasti negatiivisen kritisoinnin sijaan nämä aikuiset rohkenevat alkaa opetella äidinkieltensä, rikkaan ja kauniin koltansaamen kielen kirjallista käyttöä.

Kirjallisuus

Qvigstad J. & Wiklund K. B. 1899. Bibliographie der Lappischen Litteratur. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia XIII. Helsingfors: Suomalais-ugrilainen seura.

Jaakko Gauriloff ja koltansaame

Kolttasaamelaisia on tällä hetkellä noin 1 000. Kolttasaamelaisia asuu Suomessa, Norjassa ja Venäjällä. Suomessa on tällä hetkellä koltansaamen kielen puhujia arviolta noin 250–300 henkilöä.

Suomessa kolttasaamelaiset on asutettu toisen maailmansodan jälkeen Inarin kunnan itäosiin eri paikkoihin, sillä heidän aikaisemmat asuinsijansa sijaitsivat luovutetuilla alueilla. Koltansaamen käyttämisen mahdollisuuksiin on vaikuttanut negatiivisesti juuri se, että kolttasaamelaiset hajautettiin asumaan toisistaan erillään. Toinen vaikuttava tekijä oli, että osin kouluissa kiellettiin koltansaamen kielen käyttö ja kolmas, että lapset asuivat asuntoloissa, joissa suomen kieli oli hallitsevana kielenä. Kolttasaamelainen Jaakko Gauriloff kertoi omista koulukokemuksistaan 1950-luvulta seuraavasti:

”Kävin Nellimin koulussa kahdeksan kilometrin päässä kotoa. Sain sellaisen vanhan polkupyörän ja sillä kuljin koulumatkat. Meidän koulussa oli noin 100 oppilasta ja sinne tuli lapsia lähialueilta ja kauempaakin. Asuntola oli koulun yhteydessä ja siellä asui paljon oppilaita. Itse en kuitenkaan halunnut siellä asua. Vain muutaman kerran jäin, kun oli älytön pakkanen tai koulun hiihtokisat. Meillä oli kotikielenä koltansaame, mutta koulussa sitä ei saanut puhua ollenkaan. Siellä puhuttiin suomea ja opetettiin suomeksi. Meillähän oli siellä kaksi saamen kieltä: inarinsaame ja koltansaame. Kyllä se vaikeaa oli, kun saamen kielen käyttö

kiellettiin. Ja osalla saamen kieli jäikin kokonaan pois. Se suomalaisuus oli hallitseva asia.”

Koltansaamen käyttö koulussa kiellettiin, mutta kielen opiskelua on myöhemmin pyritty elvyttämään erilaisin keinoin vuosikymmenten aikana. Jaakko Gauriloff on omalta osaltaan pyrkinyt ylläpitämään koltansaamea ja tekemään tunnetuksi koltansaamelaista kulttuuria. Hän on tehnyt pitkän ja merkittävän uran koltan kielellä esiintyvänä artistina. Kielen ja kulttuurin ylläpitäminen ja elvyttäminen vaatii tukitoimenpiteitä. Näistä tarkemmin Satu Moshnikoffin artikkelissa.

Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen vaiheet Suomessa

Saamelaisten ammatillisesta koulutuksesta alettiin puhua jo 1950-luvun lopulla. Tämä heijasti sen aikaista yhteiskunnallista kehitystä Suomessa: luontoon perustuvista elinkeinoista oltiin siirtymässä palkkatyöhön. Nuoret lähtivät etelään kuka autonasentaja – kuka parturioppiin. Ja jäivät usein sille tielle. Muutamat harvat olivat ehtineet korkeakouluihin ja saivat siellä herätystä oman kulttuuriperinnön vaalimiseen. Saamelaisten kristillinen kansanopisto oli tuolloin ainoa niin sanottu toisen asteen oppilaitos pohjoisimmassa Suomessa. Sen rooli onkin merkittävä saamen kansan *koulusivistystä* ajatellen. Kansanopisto perustettiin vuonna 1953 Inariin ja sen aatteellinen perusta oli kristillisuus. Opiston tavoitteena oli tarjota saamelaisille kansakoulupohjaa laajentavaa koulutusta. Kun Eljas Kytömäki oli kansanopiston rehtorina 1960-luvulla, käytännön taitojen opetus lisääntyi ja rehtori etsi opiskelijoille aktiivisesti jatko-opiskelupaikkoja esimerkiksi seminaareihin.¹ Kansanopistot eivät ole varsinaisia ammatillisia oppilaitoksia, joten koulutustarve ei täyttynyt vielä kansanopiston voimin. Ajatus saamelaisten ammatillisesta oppilaitoksesta kyti monen mielessä.²

¹ Lehtola 1993.

² Artikkelin tutkimusaineistona ovat haastattelut ja arkistomateriaalit. Ks. myös Korpilähde 2008.

Ammatillisen koulutuksen alkutaival

Ainoa ammatillista koulutusta antava oppilaitos Suomen saamelaisalueella oli Inarin kotitalouskoulu, joka aloitti toimintansa jo vuonna 1923 toimien ensi alkuun Riutulassa. Ensimmäisinä vuosikymmeninä koulu toimi pitkälti paikalliset tarpeet ja olosuhteet huomioiden. Kun *emäntäkoulu* 1960-luvulla muuttui valtion oppilaitokseksi ja toimi Ivalossa, se noudatti valtakunnallista opetussuunnitelmaa.³ Saamelaistyttyöjen lisäksi kouluun hakeutui tyttöjä ympäri Lappia ja jokunen etelämpääkin. Monet näistä jäivät paikkakunnalle perheen perustettuaan. Pohjoisen tytöt saivat emäntäkoulusta pohjaa myös jatko-opiskeluun hakeutumiselle. Saamelaisväestön ammatillista koulutusta kehitettiin koko 1970-luvun ajan. Maaliskuussa 1972 oli Ivalossa koolla kokous, jossa olivat edustettuina sekä Ammattikasvatushallitus, työvoimaviranomaiset, alueen oppilaitokset, Inarin ja Utsjoen kuntien että saamelaisväestön edustajat. Kokouksessa tuotiin esille, että saamelaiskoulutus ja koulutuksen tarve saamelaisalueella oli kaksitahoinen: toisaalta oli tarvetta perusammatti-, toisaalta tukiammattikoulutukseen. Tavoitteena oli sekä käsityötaidon säilyttäminen saamelaiskulttuurin perustana että tukiammatin löytäminen. Työllisyyskoulutusta ei kuitenkaan pidetty riittävänä saamelaiskäsityön säilyttämiselle.⁴

Saamen nuorten ammatillista koulutusta koskeva selvitys otti esille mahdollisuudet kehittää Inarissa olevaa Saamelaisten kristillistä kansanopistoa kaksi-kolmivuotiseksi koko saamelaisen kulttuurin keskuksesi, jossa saisi pätevää kotiteollisuuden ammattiopetusta. Opetusohjelmaan sisällytettäisiin perinteellisen saamelaisen esineistön, mallien ja työtapojen tuntemus. Opettajina olisi ammattiaineiden osalta saamelaisia taitajia, teoria-aineiden osalta opettajapätevyyden omaavia henkilöitä siksi, kunnes valmistuu saamelaisia pedagogisesti päteviä opettajia. Opetus tulisi antaa ensisijaisesti opiskelijan äidinkielellä.⁵ Syksyllä 1972 käynnistettiin ensimmäiset saamelaiskäsityönkurssit saamelaisalueella. Koulutuksen järjestäjänä oli tuolloin Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus. Koko 1970-luvulla järjestettiin kymmeniä käsityöalan kursseja ja kurssit olivat varsin suosittuja. Suurin osa kursseista oli perinteisen saamenkäsityön alaa: nahka- sekä puu- ja luutyökursseja. Porotalouskoulutusta varten suunniteltiin oppimestarikursseja, joiden käyneet toimisivat jatkossa kouluttajina porotalouden oppisopimuskoulutuksessa. Näitä kursseja toteutettiin kuitenkin vain yksi vuosina 1972–73. Kurssi koostui sekä teoria- että käytännön jaksoista. Ensimmäinen matkailu- ja retkeilyopaskurssi järjestettiin vuonna 1973. Myös hirsirakentamis- ja metsurikurssit alkoivat 1970-luvun puolivälissä. Kurseille

³ Vanhatalo-Lustig 2008.

⁴ Saamelaisväestön ammattikoulutusta pohtiva kokous 1972.

⁵ Nurmiala 1968.

tarvittiin myös opettajia ja sitä varten toteutettiin pikaisesti työnopastajakoulutus. Koulutukseen kerättiin toistakymmentä eri ammattialojen osaajaa ja koulutus toteutettiin Lapin keskusammattikoulussa kevättalvella 1972. Työnopastajakoulutuksen aikana kehiteltiin myös tulevien kurssien opetussuunnitelmia.⁶

Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen koulumuodoista puntaroitiin vaihtoehtoina joko ammattikoulua tai kurssikeskusta. Saamelaiskomitea oli mietinnössään 1973 esittänyt oppilaitoksen (ammattikoulun) perustamista. Tämän jälkeen oli useammassa yhteydessä pohdittu ja esitetty erilaisia oppilaitosmalleja. Neuvottelujen jälkeen päädyttiin esittämään Inariin saamelaisalueen kurssiosaston perustamista. Kurssiosasto toimisi Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen alaisena. Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen suunnittelua varten perustettiin toimikunta vuonna 1975. Toimikunta otti nimekseen Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen toimikunta (SAKTO). Siinä oli laaja edustus: henkilöitä saamelaisalueen kunnista, oppilaitoksista ja saamelaisvaltuuskunnasta.⁷ Saamelaisväestön ammatillista koulutusta ehdittiin 1970-luvulla pohtia kaikkiaan seitsemässä komiteassa tai toimikunnassa. Kaikissa suunnitelmissa painotettiin saamelaiskulttuuria, perinteisiä elinkeinoja ja perinteistietoa.

Koulutusalas suunnittelussa heijastuivat ajan ammatilliset suuntaukset ja nuorison ammattitoiveet. Rovaniemen työvoimapiirin selvityksen mukaan saamelaisnuorten suosikkiammattien lista noudattelee varsin pitkälle valtakunnallista ja koko Lapin läänin toiveita. Saamelaispoikien – kuten muiden suomalaisten poikien – toiveammattilistan kärjessä olivat asentajan tehtävät: niin kone-, sähkö-, auton- kuin radio-tv-asentaja. Saamelaistytöjen ykköstoiveammatteja olivat hoitoalaan liittyvät työt: kodin-, apu- ja lastenhoitajan työt. Saamelaisnuoria lähin ammatillinen koulu oli pitkään Rovaniemellä, jossa ei esimerkiksi ollut porotalouskoulutusta.⁸ Saamelaisalueen perinteiset luontoon, erityisesti porotalouteen ja käsitöihin liittyvät ammatit eivät edellä mainituilla toiveammattilistoilla näkyneet. Tiedotusvälineiden antaman ammattikuvan lisäksi saamelaisnuorten toiveita ja ajatusmaailmaa oli muokannut myös suomalainen koululaitos: opetussuunnitelmien paikallista ja kulttuurista integrointia ei harrastettu. Niin sanotut saamelaisammattit eivät koululaitoksessa näkyneet. Porotalouden koulutusta pohdittiin yhteistyöpalaverissa vuonna 1977. Tallöin todettiin, että koulu on vieroittanut nuoret poronhoidosta ja todettiin, että koulutusta suunniteltaessa oli kiinnitettävä erityistä huomiota opetuksen tavoitteisiin ja oppisisältöön. Niin ikään nähtiin ensiarvoisen tärkeäksi, että opettajana olisi henkilö, jolla on laaja kokemus poronhoitotyöstä.⁹

⁶ Korpilähde 2008.

⁷ Saamelaisalueen ammatillista koulutusta pohtiva työryhmä 1975.

⁸ Rovaniemen työvoimapiiri 1971.

⁹ Saamelaisalueen kurssiosasto 1977.

Saamelaisalueen ammatillinen koulutuskeskus perustetaan

Omaksi oppilaitokseksi Saamelaisalueen ammatillinen koulutuskeskus (SAAKK) perustettiin vuonna 1978.¹⁰ Pohjoisimmassa Lapissa ammatillista koulutusta järjestänyt Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus lopetti samalla toimintansa, kun SAAKK aloitti. Koulutuskeskuksen vt. rehtorina ensimmäisen vuoden toimi Ilmari Laiti, joka oli ollut koko 1970-luvun ajan kehittämässä saamenkäsityön koulutusta. Uudeksi rehtoriksi valittiin syksyllä 1979 Uula Sarre, hänkin määräaikaiseksi. Henkilöstökysymykset tulivat esille jo perustamisvaiheessa: ensisijaisesti saamelaiskulttuurin tuntemus ja ainakin rehtorin osalta saamen kielen taito.

Koulutuskeskuksen tehtäväksi määriteltiin ”... ammatillisen koulutuksen antaminen lähinnä saamelaisalueen elinkeinoelämän tarpeita varten huomioon ottaen luontaiselinkeinojen ja perinteisen saamelaiskulttuurin kehittäminen ja säilyttäminen”.¹¹ Saamelaisalueen koulutuskeskuksen toiminta tuli perustua saamelaiskulttuuriin. Sen erityistehtävänä oli perinteisen saamelaiskulttuurin kehittäminen ja säilyttäminen. Kuitenkin paineita suomalaisen yhteiskunnan suuntaankin ilmeni ja suunniteltiin, että uusi koulutuskeskus voisi antaa koulutusta myös muihin kuin saamelaiskulttuurille ominaisiin perinteisiin töihin.

Saamelaisalueen ammatillisen koulutuksen (kurssien) opetus ja opetussuunnitelmat perustuivat 1970-luvulla ja sitä ennen hyvin pitkälle perinteistietoon, joskin sitä pyrittiin soveltamaan koulukäyttöön. Kautta linjan opetuksessa ja sen perustana olevissa opetussuunnitelmissa painotettiin saamelaista kulttuuria. Opettajilta edellytettiin vahvaa kulttuurin tuntemusta ja saamen kielen taitoa. Perinteet olivat opetuksen pohjana. Olennaista perinteistiedolle on sen vahva kulttuurisidonnaisuus ja siirtyminen sukupolvelta toiselle, usein suullisessa ja *hiljaisessa* muodossa. Hiljainen tieto ei ole erityisen kulttuurisidonnaista; se voi olla sitä, mutta se voi olla myös kulttuurikontekstista riippumatonta. Olennaisinta hiljaisessa tiedossa on sen säilyminen *käsissä ja päässä* ja sen siirtyminen henkilöltä tai yhteisöltä toiselle liki kaikissa muissa kuin kirjallisessa muodossa. Hiljainen tieto sisältyy tekemiseen, kertomiseen, muisteluksiin, lauluihin ja sananlaskuihin.

Ihmiselle opetus kotiseudun mukaan

Saamelaisalueen koulutuskeskusta ja yleensä saamelaisten koulutusta suunniteltaessa oli lähdetty vahvasti omasta kulttuuritaustasta sekä kulttuurin ja perinteen säilyttämisestä ja siirtämisestä. Ilmari Laiti kiteyttää asian: ”*Minulla oli*

¹⁰ Laki Saamelaisalueen ammatillisesta koulutuskeskuksesta L 994/1977.

¹¹ Laki Saamelaisalueen ammatillisesta koulutuskeskuksesta L 994/1977.

semmoinen ajatus, että pitää ensin kehittää ja elvyttää saamelaisten oma usko ja taito. Ja sitten sen jälkeen, kun on niin sanotusti oma identiteetti ja taito kunnossa, niin sillä ei ole enää merkitystä, kuka mitään oppii tai osaa. Se oli ilman muuta tietoista. Ajatuksen pohjana oli käsityötaitojen elvyttäminen ja siirtäminen nuorille. Tähän lakiin kirjattiin heti alkuunsa kulttuurillinen velvoite ammattikoululle.”¹²

Saamen kieli opetuskielenä oli myös koko ajan esillä. Esi-SAAKK¹³ eli ammatillinen koulutus saamelaisalueella ennen varsinaisen SAAKK:n perustamista perustui selvästi saamelaiskulttuuriin. Koulutuksella oli vahva ja laaja kontaktipinta saamelaiskulttuuriin, sen perinteisiin taitoihin ja perinteistietoon. Niin opetus kuin opetussuunnitelmatkin tehtiin saamelaiselta pohjalta ja tekijöinä olivat ensisijaisesti saamelaiset. Esi-SAAKK:n identiteettiä rakennettiin ja oli rakennettu kollektiivisesti: useissa työryhmissä, palaverissa sekä kokoonpanoissa. Samalla pohdittiin saamelaisen ja saamelaisten ammatillisen koulutuksen kehittämistä. Kautta linjan korostettiin sen perustumista saamelaiselle kulttuurille.

SAAKK:n sidosryhmiä olivat saamelaisten ja saamelaisinstituutioiden lisäksi alueen elinkeinoelämä ja asukkaat syntyperästä riippumatta. Tämä asetti oppilaitokselle, sen toiminnalle ja identiteetille omat reunaehdot: oli pystyttävä luovimaan eri kulttuurien välillä, kulttuurisessa rajamaastossa.

Uusi luontaistalouden opintolinja aloitti vuonna 1981. Sen opetussuunnitelmassa painotettiin monialaisuutta ja kykyä elää osana luontoa. Ensimmäisenä vuonna keskityttiin kalatalouteen, kotieläin- ja metsätuotantoon sekä teknisiin oppiaineisiin. Toisena opintovuonna pääpaino oli poronhoidossa, kalataloudessa ja luontaistalouden ekonomiassa. Työharjoittelun opiskelijat suorittivat niin sanotuissa oikeissa töissä kentällä: poromiesten mukana etto-, erotus- ja vasanmerkintätöissä. Saamea oli ensimmäisen vuoden opetussuunnitelmassa yhtä paljon kuin toista kotimaista kieltä. Toisena vuonna saame ja ruotsi olivat vaihtoehtoisia oppiaineita. Opetuskielestä ei luontaistalouden opetussuunnitelmassa ollut mainintaa.¹⁴ SAAKK vastasi uudella opintolinjalla ajankohtaiseen haasteeseen: linjan suorittaminen täytti ne vaatimukset, joita luontaistaloustalaki asetti elinkeinon harjoittajalle. Näin ollen linjan suorittaminen edesauttoi luontaistaloustilan saamisessa ja myös työttömyyskorvauksen saamisessa.

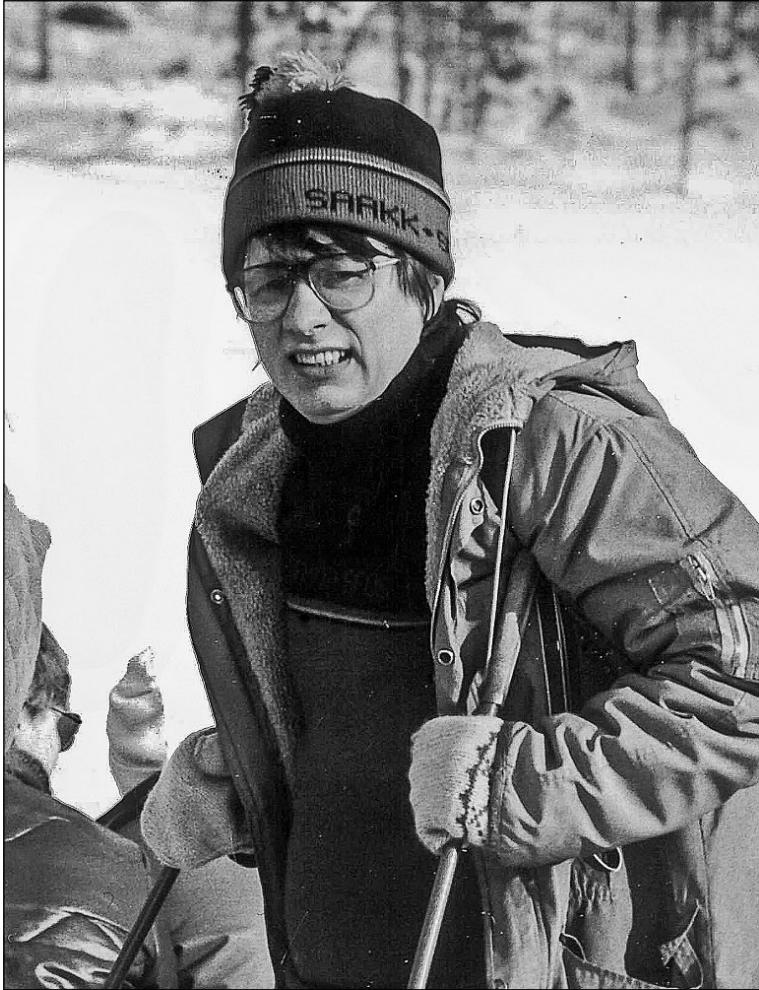
Koulutuskeskuksen pitkäaikainen rehtori Lassi Valkeapää pohti koulutuskeskuksen opetusfilosofiaa ja sen toteuttamista vuonna 1983, jolloin oppilaitokselle valmistui uusi päärakennus Inariin. Valkeapään mukaan koulutuskeskuksen opetuksessa oli korostettava luonnon ekologista tasapainoa ja tietysti saamelaiskulttuuria. Myös opetuskieli täytyi olla alueen kielten mukainen eli opetusta annettaisiin sekä saameksi että suomeksi. Opetussuunnitelmissa oli huomioitava oppilaitoksen toiminnallinen ja kulttuurinen konteksti: ”*Opetus-*

¹² Laiti Ilmari, haastattelu 2005.

¹³ Ilmaisuu kuvaa aikaa ennen SAAKK:n perustamista.

¹⁴ Saamelaisalueen koulutuskeskus. Luontaistalouden opintolinjan opetussuunnitelma 1981.

suunnitelmat olisi voitava sopeuttaa saamelaiskulttuuriin, sen sosiaalisen toiminnan muotoihin, kieleen ja elinkeinoihin ... Oppilaitosmuotoinen opetus on luontaistalouden harjoittajan toimenkuvan vastaista. Tämän vuoksi opetukseen ja sen järjestelyihin tulisi saada lisää väljyyttä ja joustavuutta, jotta päästäisiin lähemmäksi todenmukaisia tilanteita.”¹⁵ Valkeapään kaipaamaa väljyyttä ja joustavuutta mitä ilmeisimmin pystyttiinkin huomioimaan opetuksen järjestelyissä.



Kuva 1. SAKK:n pitkäaikainen rehtori Lassi Valkeapää 1950–2008 (SAKK:n arkisto).

Opetussuunnitelmien teossa pyrittiin ottamaan huomioon myös niin sanotun kentän tietous. Toisaalta kuitenkin valtakunnalliset tavoitteet raamittivat myös saamelaisalueen ammatillista koulutusta: lehtori Leo Jutila kertoi, että kentän

¹⁵ Valkeapää 1983.

näkemykset otettiin huomioon, mutta valtakunnallista opetusohjelmaa piti noudattaa. Ohjeet tulivat silloiselta Ammattikasvatushallitukselta.¹⁶ Luontoalan koulutusta pyrittiin kehittämään monipuolisesti; niin kala- kuin porotaloutta ja metsäpuolella siirryttiin tavallisesta metsäkoulutuksesta monikäyttötyöntekijän koulutukseen jo 1980-luvun puolella.

Saamenkäsitöitä – kuka saa oppia

Opetuksen suunnittelussa ja sisällöissä painopisteen tuli olla saamelaisalueen elinkeinoissa, ja saamenkäsityön opetus oli SAAKK:n perusta. Valtion ylläpitämänä oppilaitoksena Saamelaisalueen koulutuskeskus ei voinut rajata opiskelumahdollisuuksia vain saamelaisille. Oppilaitoksen tehtävähän oli järjestää koulutusta saamelaisalueen tarpeisiin, mutta myös muistaa saamelaiskulttuurin merkitys. Opiskelijoita tuli kuitenkin ympäri Suomen opiskelemaan perinteisiä saamenkäsitöitä. Sápmelaš Duoddjárat ry, Saamelaisten käsityöntekijäin yhdistys, kirjelmöi asiasta virallisesti SAAKK:n johtokuntaa. Yhdistyksen näkemyksen mukaan saamelaiskäsityönalan koulutukseen tulisi valita lähinnä saamelaisia opiskelijoita eikä koulutusta tulisi käynnistää, ellei hakijoissa ole riittävästi saamelaisia.¹⁷

Ongelmaksi koettiin 1980-luvulla opetuksen *suomalaistuminen* erityisesti käsityöalalla. Kuitenkin myös perinteisen tiedon ja nykypäivän tarpeiden yhdistämistä pidettiin tarpeellisena: *”... saamelaisen kulttuurin erityispiirteitä, mutta käsityöläisen tuli tuntea myös suomalaista ja kansainvälistä kulttuurihistoriaa. Tuossa vaiheessa korostettiin myös perinteen ja nykypäivän tarpeiden yhdistämistä.”*¹⁸ Alkoi käydä selväksi, että SAAKK oli kahden kulttuurin rajamaalla. Arvostelua tuli molemmilta puolilta, sekä saamelaisilta että suomalaisilta osapuolilta. Molempien SAAKK:n pääalojen, luonto- ja käsityöalojen, opetusta kehitettiin voimakkaasti 1980-luvulla. Luontoalalla opetusta pyrittiin järjestämään mahdollisimman paljon luonnollisessa oppimisympäristössä ja käyttämään kentän tietämystä hyväksi. Teorian ja käytännön opetusta pyrittiin integroimaan keskenään.

Moni kulttuuri

Pitkään kaivattu pohjoismainen koulutusyhteistyö alkoi vuonna 1989 yhteis-pohjoismaisella saamelaiskäsityön neuvoja- ja yrittäjäkurssilla. Kurssin lopuksi järjestettiin ensimmäiset saamelaiskäsityön ammatti- ja mestaritutkinnot. Pää-

¹⁶ Jutila Leo, haastattelu 2007.

¹⁷ Sápmelaš Duoddjárat ry. 1980.

¹⁸ Ammattikasvatushallitus 1989.

syvaatimuksena koulutukseen oli vähintään kolmen vuoden työskentely saamenkäsitöiden valmistajana, alan aiempi koulutus ja saamen kieli. 1990-luvun puolessa välissä laadittiin tutkinnon perusteet porotalouden ja saamenkäsitöissä ammatillisen ammatitutkinnoille sekä saamenkäsitöiden erikoisammattitutkinnolle. Syksyllä 1991 opetusministeriö asetti työryhmän, jonka tehtävänä on laatia rationalisointiohjelma saamelaisalueen nuorisosaasteen ammatillisen ja aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Työryhmä sai työnsä valmiiksi maaliskuussa 1992 ja esitti mm. kolmen saamelaisalueen keskiasteen oppilaitoksen yhdistämistä. Huhtikuun alussa hallitus ehti kuitenkin jo antaa päätöksensä Ivalon koti- ja laitostalouden oppilaitoksen ja SAAKK:n yhdistämisestä. Inarin opisto liitettiin uuteen oppilaitokseen vuoden 1994 alusta. Uuden lain¹⁹ myötä koulutuskeskuksen nimeksi tuli Saamelaisalueen koulutuskeskus (SAKK) ja saameksi *Sámi oahpahusguovddáš* eli vanhasta nimestä jätettiin pois ”*ammattilinen*”-sana.

Saamelaisvaltuuskunta esitti eduskunnalle maaliskuussa 1993, että Saamelaisalueen koulutuskeskuksesta muodostettaisiin saamelaisten hallitsema ja ensisijaisesti saamelaisen yhteiskunnan koulutus- ja kulttuuritarpeita palveleva laitos. Saamelaisvaltuuskunnan mukaan uuden SAKK:n tulisi antaa koulutusta sekä perinteisissä että nykyaikaisissa elinkeinoissa ja tietysti saamen kielessä ja kulttuurissa. SAKK voisi valtuuskunnan mukaan toimia saamelaisten kulttuurikeskuksena, jolloin se edistäisi saamelaisten kulttuuriautonomiamia. Tiukkoja vaatimuksia SAKK:n linjasta ja virkoihin vaadittavasta saamen kielen taidosta Saamelaisvaltuuskunta perusteli kokemuksilla, joiden mukaan suomalaisille annettava ”*saamelaiselinkeinojen*” koulutus heikentäisi saamelaisten asemaa elinkeinonsa harjoittajina.²⁰

Saamelaiskulttuuria painotettiin vahvasti erityisesti saamenkäsitöiden ja luontaistalouden opetussuunnitelmissa, mutta myös muilla opintolinjoilla.²¹ Oman vahvan panoksensa Saamelaisalueen koulutuskeskuksen saamelaisuuteen toi oppilaitosten yhdistämisen myötä mukaan liittynyt Inarin Opisto, entinen Saamelaisten kristillinen kansanopisto. Opisto oli 1990-luvun alussa profiloitunut voimakkaasti saamen kielen ja saamelaiskulttuurin opetukseen, opetuskielenä ensisijaisesti pohjoissaame. Lukuvuoden 1995–1996 alusta tuli voimaan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus, jonka perusteella oli mahdollista painottaa alueellista kulttuuria koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Uudistuksen myötä saamenkäsitöiden opetussuunnitelmassa painotettiin *duodjin* eli saamenkäsitöiden perustamista vanhaan perinteeseen sekä saamelaiselinkeinojen ja -kulttuurin tuntemusta. Duodji-opetuksen saamenkielisyydestä päätettiin johtokunnassa vuonna 1995. Niin ikään

¹⁹ Laki Saamelaisalueen koulutuskeskuksesta 545/1993.

²⁰ Väänänen 1993, 8.

²¹ Saamelaisalueen koulutuskeskus 1993, johtokunta.

luontaistaloustalouksessa oli huomioitava saamelainen poronhoitotapa ja opetusta tuli pyrkiä antamaan saameksi.

Uudet sekä saamenkäsityöalan artesaanin että arteminin koulutusohjelmat saatiin valmiiksi vuonna 1992. Näissä opetussuunnitelmissa painotettiin vahvasti saamelaiskulttuurin ja -perinteen tuntemusta.²² Myös opistotasaisen saamenkäsityökoulutuksen kehittäminen oli ollut esillä ja sitä ryhdyttiin ideoimaan edelleen. Niin ikään ensimmäiset saamenkäsityön ammattitutkinnot olivat tulossa. Koulutuskeskuksen alusta saakka hyvin suosittu kurssitoiminta vilkastui 1990-luvulla. Perinteisten käsityöalan ja luontoalan kurssien lisäksi tulivat tarjontaan kielikurssit, erityisesti saamen kielen koulutus sekä eri alojen iltakurssit. Kursseja järjestettiin kaikkialla saamelaisalueella ja niiden merkitys saamelaisväestön keskuudessa on ollut merkittävä myös ammatillisesti. Kursseiden kautta osaamista on mahdollista koota ja näyttää näyttötutkinnoissa. Niin ikään hanketoiminta vilkastui 1990-luvun lopussa.

Huomattava parannus luontaiselinkeino-koulutuksessa oli toiminnan siirtyminen Toivoniemeen, Helsingin yliopiston entiselle koetilalle vuonna 1996. Tuolloin päästiin enemmän elinkeinon sisälle ja kontaktiin elinkeinonharjoittajien kanssa sekä edistettiin Toivoniemen yksikköä luontaistalouden kehittämisyksiköksi. 1990-luvun kehitystä kuvailee SAKK:n luontoalan opettaja Leo Jutila: *”Kyllähän tässä käännteentekevää on ollut tämä 1990-luvun alun oppilaitosten yhdistäminen ja sitten vuonna 1996 siirtyminen tänne Toivoniemeen. Ja tämä voimakas kansainvälistyminen, mikä porotaloustalouksessa on tapahtunut. Voisiko sanoa, että nuo kehityssasiat olivat käännteentekeviä.”*²³

Korkea-asteen opetuksen ovea SAKK avasi järjestämällä syystalvesta 1994 alkaen yhdessä Oulun yliopiston kanssa niin sanotun poroapprobaturin, porotalouden 15 opintoviikon laajuisen koulutuksen. Koulutus on ensimmäinen lajissaan Pohjoismaissa. Se järjestettiin monimuoto-opiskeluna: luentoina, etäopetuksena radion kautta ja kirjallisina tentteinä. Opintojakson suosio oli suuri. Saamelaisesta yliopistosta keskusteltiin marraskuussa 1998 Inarissa järjestetyssä seminaarissa.²⁴

Monikulttuurisuus-termi otettiin käyttöön Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa, ja se sisällytettiin myös opetussuunnitelmiin. Monikulttuurisuutta painotettiin muun muassa sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmassa: opiskelijoiden tulee ymmärtää erilaisista kulttuureista tulevia vanhuksia, monikulttuurista yhteiskuntaa ja pyrkiä *”saamelaiseen kasvuun kaksikulttuurisessa yhteisössä.”*²⁵ Käytännön toiminnassa monikulttuurisuus alkoi muuttua myös arkipäiväksi SAKK:n lisääntyvän kansainvälisen toiminnan myötä. Koulutuskes-

²² Saamelaisalueen koulutuskeskus, Käsityöalan neuvottelukunta 1990–1992.

²³ Jutila Leo, haastattelu 2007.

²⁴ Guttorm 1998, 2.

²⁵ Saamelaisalueen koulutuskeskus 1992, johtokunta.

kuksen kansainvälinen toiminta sai uutta ulottuvuutta 1990-luvun alkuvuosina, kun aloitettiin yhteistyö Luujärvellä (Lovozerossa) Kuolan niemimaalla sijaitsevan ammattikoulu PU 26:n kanssa. Luujärven ammattikoulu ja SAKK solmivat tammikuussa 1992 yhteistyösopimuksen.

1990-luku merkitsi oppilaitoksen kulttuuristen toimintalinjausten aikaa. Kolmen alueen toisen asteen oppilaitoksen yhdistäminen ja siihen tarkoitukseen laadittu laki nostatti alueen kunnissa keskustelua puoleen jos toiseen. SAKK itse pyrki tasapainottelemaan monikulttuurisella rajalla ja moninaisten vaatimusten edessä: profiloitumaan saamelaiskulttuuriseen perustehtäväänsä, mutta palvelemaan samalla myös koko alueen ammattikoulutustarpeita.

Uudelle vuosituhannelle siirryttäessä Saamelaisalueen koulutuskeskus vahvisti kansainvälistä yhteistyötään Arktisen yliopiston verkostossa ja erityisesti Venäjälle suuntautuvalla poro-, käsityö- ja matkailualan koulutuksella. Lukioyhteistyö niin sanotun ammattilukion muodossa käynnistyi ensisijaisesti Ivalon lukion kanssa. Korkea-asteen koulutusta kehitettiin Davvi-opintoina yhteistyössä Lapin ja Oulun yliopistojen kanssa.²⁶ Merkittävän lisäyksen SAKK:n koulutustarjontaan toi vuosina 2003–2005 toteutettu Saamelainen multimediajournalismikoulutus ja siitä jatkunut media-alan koulutus, joka on tuonut suuren yleisön katsottavaksi runsaasti saamelaiskulttuuripohjaisia dokumenttifilmejä. Saamen kielten ja kulttuurin koulutus lisääntyi, kun pohjoissaamen lisäksi alkoi luvun mittainen inarinsaamen opetus vuonna 2011 ja koltansaamen 2012. Opiskelumahdollisuudet paranivat etäopetuksen (virtuaalikoulu) myötä.

Ammatillisen koulutuksen merkitys

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä saamelaisalueella on sisällöllisesti ja opetuksellisesti nähtävissä selvät trendit: 1970-luku oli kurssien järjestämisen aikaa. Kun Saamelaisalueen ammatillinen koulutuskeskus perustettiin vuonna 1978, alettiin järjestää perustutkintokoulutusta ammatillisten kurssien lisäksi. Koulumainen kehitys oli leimallista vanhan SAAKK:n ajalle 1980-luvulla, jolloin valtakunnalliset opetussuunnitelmat raamittivat opintoja. Uuden SAKK:n perustaminen 1990-luvun alkupuolella käynnisti oppilaitoksen hallinnollisen ja koulutuksellisen kehittämisen.

Ensimmäiset ammatilliset käsityökurssit järjestettiin 1970-luvun alussa. Koko 1970-luvun kehiteltiin saamelaisten ammattikoulua eri variaatioina useissa työryhmissä. SAAKK perustettiin vuonna 1978 omalla lailla. Koulutusaloina olivat tuolloin käsityöt ja metsätalous. Saamelaisalueen ammatillinen koulutus lähti alueen elinkeinojen pohjalta. Porotalouskoulutuksen aktiivinen kehittämi-

²⁶ Lapin yliopisto 2014.

nen alkoi uuden rehtorin myötä 1980-luvulla. Perustettiin oma luontaistalouksalan koulutuksen opetussuunnitelmatyöryhmä, jonka työn tulosta mainittiin ainutlaatuisiksi. Rehtori Lassi Valkeapää painotti alusta pitäen SAKK:n tarvetta painottua oman alueen tarpeisiin. Luontoalalla opetusta pyrittiin järjestämään mahdollisimman paljon luonnollisessa oppimisympäristössä ja käyttämään kentän tietämystä hyväksi. Teorian ja käytännön opetusta pyrittiin integroidaan keskenään.

SAKK:n koulutustarjonta laajeni selkeästi, kun alueen kolme oppilaitosta yhdistettiin uudeksi Saamelaisalueen koulutuskeskukseksi. 1990-luku oli myös voimakkaan kansainvälistymisen aikaa. Erityisesti suuntauduttiin Venäjä-yhteistyöhön. 2000-luvulla kansainvälinen toiminta vahvistui entisestään. Uusittu laki²⁷ Saamelaisalueen koulutuskeskuksesta vahvisti oppilaitoksen asemaa saamelaiskulttuurisena toimijana.

SAKK:n apulaisrehtori Maritta Mäenpää²⁸ kuvaa koulutuskeskuksen merkittäviksi kehittämisalueiksi 2000-luvulla työelämäyhteistyön ja näyttötutkinto-toiminnan vahvistumisen. Kuluva vuosikymmenen haasteita ovat koulutuksen laatutyö, opiskelijahuollon kehittäminen ja opetushenkilöstön jatkuva koulutautuminen. Saamenkielisen opetuksen saralla SAKK aloittaa syksyllä 2015 pohjoissaamenkielisen saamenkäsityön kovien materiaalien²⁹ opetuksen.

Arkistolähteet

- Lehtola, V.-P. 1993. *Inarin opiston 40-vuotisjuhla*. Juhlapuhe.
- Nurmiala, M.-L. 1968. *Saamen nuorten ammatillista koulutusta koskeva selvitys*.
- Rovaniemen työvoimapiiri. 1971. *Ammattikurssiasiaain alueellinen neuvottelukunta*. Kokoospöytäkirja. 7.1.1971.
- Saamelaisalueen koulutuskeskus. Luontaistalouden opintolinjan opetussuunnitelma. 1981.
- Saamelaisalueen koulutuskeskus. 1992. Johtokunta.
- Saamelaisalueen koulutuskeskus. 1993. Johtokunta. 9.9.1993.
- Saamelaisalueen koulutuskeskus. Käsityöalan neuvottelukunta. 1990–92.
- Saamelaisalueen kurssiosasto. 1977. *Yhteistyöpalaveri porotalouden kurssitoiminnan kehittämistä*. Muistio. 18.4.1977.
- Saamelaisväestön ammattikoulutusta pohtiva kokous. Pöytäkirja. 8.3.1972.
- Saamelaisalueen ammatillista koulutusta pohtiva työryhmä. 1975. Muistio.
- Sápmelaš Duoddjárat ry. Ote pöytäkirjasta. 30.5.1980.
- Valkeapää, L. 1983. *Saamelaisalueen ammatilliselle koulutuskeskukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta*. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Seminaarityö.

²⁷ Laki Saamelaisalueen koulutuskeskuksesta. 9.4.2010/252.

²⁸ Mäenpää Maritta, haastattelu 2014.

²⁹ Käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinto. Tuotteen suunnittelun ja valmistuksen koulutusohjelma, 120 ov, artesaani- saamenkäsityöala (kovat materiaalit).

Haastattelut

- Jutila, L. Toivoniemi. Haastattelu. 5.4.2007.
 Laiti, I. Inari. Haastattelu. 29.12.2005.
 Mäenpää, M. Inari. Haastattelu. 7.7.2014.

Kirjallisuus

- Ammattikasvatushallitus. 1989. *Artesaanin (saamenkäsiyöntekijän) opetusohjelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Guttorm, N. 1998. Sápmelaš Universitehta. Vuosttaš lávki oanehaš. 13.11.1998. *Min Áigi*, (89), 2.
- Korpilähde, O. 2008. *Saamenmaan ammatilliset oppivuodet: Saamelaisalueen (ammatillisen) koulutuskeskuksen organisaatioidentiteetin muodostuminen tieto- ja kulttuuri-kontekstissa*. Oulun yliopisto. Lisensiaattityö.
- Laki Saamelaisalueen ammatillisesta koulutuskeskuksesta. 23.12. 994/1977.
- Laki Saamelaisalueen ammatillisesta koulutuskeskuksesta. 545/1993.
- Laki Saamelaisalueen koulutuskeskuksesta. 9.4.2010/252. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20100252> (luettu 15.5.2014).
- Lapin yliopisto. 2014. *Monitieteinen yliopistollinen koulutushanke 2010–2014* (Davvi-opinnot). <http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Avoin-yliopisto/Opetustarjonta-ja-aikataulut/DAVVI> (luettu 8.7.2014).
- Vanhatalo-Lustig, A. 2008. *Ammatillista kotitalousopetusta Inarissa vuodesta 1923. Opetussuunnitelman muutos inarilaisessa ammatillisessa kotitalousopetuksessa 1920-luvulta 1980-luvulle*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Väänänen, V. 1993. Ivalon kotitalousoppilaitos saatettiin arvokkaasti historiaan. 30.10.1993. *Lapin Kansa*, 65, 8.

”Kuolee se kumminkin!” Miksi inarinsaamen kieli ei sittenkään kuollut?

Toukokuun 31. päivänä vuonna 2010 Inarin Kultahovilla vietetään inarinsaamelaista lauluiltaa, jossa esiintyy inarinsaamenkielinen nuorten naisten cover-bändi Koškepuško [Kuivahauki]. Samalla juhlitaan Kuobžâ-Saammâl-Mattia, Matti Morottajaa, joka on juuri vihitty Helsingin yliopiston kunniatohtoriksi ansioistaan inarinsaamen kielen hyväksi tehdyssä työssä. Hotellin ravintolasali on tupaten täynnä. Paikalla on entisiä ja nykyisiä kielipesälapsia, inarinsaamelaisia perheitä, meneillään olevan inarinsaamen kielen täydennyskoulutuksen opiskelijoita, heidän kielimestareitaan ja paljon muita. Inarinsaamelainen puku on päällä ehkä joka toisella läsnäolijalla, inarinsaamen kieli kaikuu iloisesti kaikenikäisten parissa. Ucc-Párnáá-Vuoli-Ilmar, Ilmari Mattus, ansioitunut kieli- ja kulttuuriaktivisti itsekkin, kuvailee puheenvuorossaan Matin roolia inarinsaamen kielen elvyttämisessä. Kaikki alkoi vuonna 1986 Anarâškielâ servin eli Inarinsaamen kielen yhdistyksen perustamisesta. 1990-luvun alkupuolella Matti oli jossakin kieliseminaarissa pitänyt inarinsaamen kielen tilaa koskevan puheenvuoron. Puheen lopuksi Matti oli repinut palasiksi esitelmäpaperinsa: näin kielelle käy, jos jotain ei tehdä ja pian. Muutaman vuoden kuluttua tästä käynnistyi inarinsaamenkielinen kielipesätoiminta. *”Mattihan sanoo tietenkkin, ettei hän yksin ole pelastanut inarinsaamen kieltä,”* puhuu Ilmari ja jatkaa: *”ja*

totta onkin, että ei hän yksin yhdistystä perustanut – siihen tarvitaan lain mukaan kolme ihmistä. Mutta sen esitelmäpaperin Matti kyllä repi ihan yksin.”

Tässä artikkelissa tarkastellaan inarinsaamen kielen revitalisaatiota eli elpymistä ja elvyttämistä. Pyrkimykseni on luoda yleiskuva siitä, miksi inarinsaamen kieli uhanalaistui ja millaisilla keinoilla vakava katoamisen uhka saatiin käännetyä kielen ja kulttuurin renessanssiksi, joka yhteisössä tällä hetkellä on käynnissä.¹ Inarinsaamen kieli on muodostunut koko maailman vähemmistö- ja alkuperäiskansojen joukossa harvinaisen onnistuneeksi revitalisaatioesimerkiksi. On tärkeää ymmärtää, mitä yhteisössä on tapahtunut. Saamelaiden kouluhistoriaa valottavaan teokseen inarinsaamen revitalisaatio sopii aiheena erittäin hyvin: koulu on ollut sekä suurin yksittäinen syy inarinsaamen kielen vakavalle uhanalaistumiselle että myöhemmin yksi tärkeimmistä kieltä elvyttävistä ja vahvistavista tekijöistä. Inarinsaamen kielen romahdukseen ja nousuun pätee erittäin hyvin Ole Henrik Maggan ja Tove Skutnabb-Kankaan toteamus siitä, että vaikka koulut eivät yksin riitä kielten pelastamiseen, ne kyllä riittävät niiden tappamiseen.²

Omassa projektityössäni ja tutkijan roolissani, esitellessäni uhanalaisten kielten puhujayhteisöissä inarinsaamen kielen revitalisaatiota, kohtaan usein kysymyksen: Miten kaikki tämä onnistui Inarissa, ja mitä me voimme tehdä, että se onnistuisi meilläkin? Koen, että kielelliseen revitalisaatioon liittyy paljon sellaista, mitä ei voi tieteen keinoin selittää – mutta olkoon tämä artikkeli jälleen yksi yritys vastata tuohon kysymykseen. Toisaalta inarinsaamen kielen nykytilanteeseen liittyy lukuisia haasteita, joita nopea, tietoinen kielenelvytys yhteisöön väistämättä luo. Näitä kysymyksiä on pystyttävä käsittelemään kriittisestäikin, ja tutkimus on osaltaan vastuussa keskustelun herättämisestä. Inarinsaamen kieli on kaikesta huolimatta edelleen uhanalainen ja jo pienen puhujamääränsä takia haavoittuvainen kieli, jonka siirtyminen sukupolvelta toiselle vaatii suuria ponnistuksia.

Artikkeli pohjautuu väitöstutkimukseeni kerättyyn aineistoon, paitsi niissä kohdin, joissa olen viitannut muihin lähteisiin. Aineistoni koostuu kieliyhteisön jäsenten haastatteluista vuosina 2005–2012, havainnoista kielipesäryhmissä ja muissa kieliympäristöissä vuosina 2005–2014 ja Anarâškielâ servi ry:n jäsenistölle vuonna 2006 tehdystä lomakekyselystä (72 vastaajaa). Lisäksi käytän ulkopuolisena aineistona esimerkiksi *Anarâš*-lehden vuosikertoja 1988–2014.³

¹ Tämä artikkeli on syntynyt useamman vuoden aikana, minkä vuoksi jotkut yksittäiset tiedot ovat muutaman vuoden takaisia. Kirjoituspyyntö *Sámi skuvlahistorjá* -kokoelmateokseen tuli vuonna 2010 ja ensimmäinen versio artikkelistani on kirjoitettu vuonna 2011. Sittemmin tekstiäni on lyhennetty ja olennaisimmilta osin päivitetty. Pian valmistuvassa väitöstutkimuksessani tulevat esille monet revitalisaation osa-alueet, joihin voin tässä yhteydessä luoda vain pintapuolisen katsauksen tai jotka eivät ole mahtuneet lainkaan mukaan.

² Magga & Skutnabb-Kangas 2003, 43.

³ Ks. myös esim. Pasanen 2004, 2010.

Termillä *kielilyhteisö* viitataan inarinsaamen kieltä puhuviin henkilöihin ja esimerkiksi kielipesälästen osalta myös heidän perheenjäseniinsä – toisin sanoen siihen ryhmään, joka on välittömästi tekemisissä inarinsaamen kielen ja sen revitalisaation kanssa. Artikkelin otsikossa oleva sitaatti *“Kuolee se kumminkin!”* on ote tutkimusaineistostani. Tämän toteamuksen eräs informanttini kertoo kuulleensa useammaltakin inarinsaamen kielilyhteisön ulkopuoliselta, kielen elvyttämisen mielekkyyden kyseenalaistavalta henkilöltä 1990-luvun loppupuolella.

Tutkijan positio

Olen kansallisuudeltani suomalainen ja puhun suomen kieltä äidinkielenäni. Olen opiskellut pohjoissaamea ja inarinsaamea pääasiassa Inarissa Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa (SOGSAKK). Valmistuin Helsingin yliopiston Suomalais-ugrilaiselta laitokselta vuonna 2003.⁴ Samaisen laitoksen – nykyään Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos – jatko-opiskelijana olen ollut siitä saakka.

Väitöstutkimukseni aihe on yksilö- ja yhteisötason käänteinen kielenvaihto inarinsaamen kielilyhteisössä. Toisin sanoen pyrin kuvaamaan sitä, miten kielenvaihto inarinsaamen kielestä suomen kieleen on tietoisien kielenelvytyksen avulla saatu käännettyä niin, että inarinsaamea on alettu käyttää sellaisissa perheissä, sosiaalisissa verkostoissa ja yhteiskunnallisissa rakenteissa, jotka ennen olivat suomenkielisiä. Vuosina 2008–2012 työskentelin Suomalais-ugrilaisessa kielipesähankkeessa, jossa pyrittiin edistämään kielipesätoimintaa Venäjän uhanalaisten suomalais-ugrilaisten kielten elvytyksessä tiedotuksen ja koulutuksen kautta. Vuosina 2008–2010 työskentelin lisäksi Anarâškielâ servi ry:n inarinsaamen kielen täydennyskoulutushankkeessa. Tutkimukseni edustaa osallistuvaa kielisosiologista tutkimusta, jossa tutkija ei yritäkään pysyä ulkopuolisena omassa tutkimusaiheessaan. Asun Inarissa ja olen osallistunut kielenelvytystyöhön monin tavoin.

Pieni ja nöyrä kansa?

Inarinsaamelaiset ovat pieni, endeeminen saamelaisryhmä, joka on tietävästi aina asunut nykyisen Inarin kunnan alueella ja nimenomaan sen järvi- ja jokialueilla. Inarinsaamelaisten tärkein elinkeino on vuosisatojen ajan ollut kalastus, jonka merkitys kulttuurissa on edelleen suuri. Perinteiseen inarinsaamelaiseen

⁴ Pro gradussa (Pasanen 2003) tarkastelin karjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoimintaa kielellisen revitalisaation kontekstissa.

moninaistalouteen on kuulunut myös pienimuotoista poronhoitoa, karjanhoitoa, metsästystä ja keräilyä. Nykyisin pääelinkeinoja ovat poronhoidon ja kalastuksen ohella palvelualat, kuten turismi. Inarinsaamelaiset käännytettiin kristinuskoon jo 1600–1700-luvuilla, mutta kansanusko, kuten seitojen palvonta, on jossain määrin säilynyt kristinuskon rinnalla pitkälle 1900-luvulle saakka ja joitakin merkkejä siitä on edelleen nähtävissä. Inarinsaamelaiset käyttävät nykyään yleisesti omaa kansanpukua; 1900-luvulla he ovat käyttäneet paljon myös Utsjoen alueen saamenpukua. Inarinsaamen kieli kuuluu taksonomisesti itäsaamelaiden kielten ryhmään, mutta kielessä on myös länsisaamelaiden kielten erityispiirteitä.⁵ Kielellisesti lähimpiä ovat maantieteellisestikin lähimmät kielet, pohjoissaame ja koltansaame. Kirjallisessa muodossa kieli on tunnettu noin 150 vuotta. Ensimmäinen inarinsaamenkielinen kirja oli vuonna 1859 ilmestynyt, Inarin kirkkoherra E. W. Borgin kokoama *Anar sämi kielâ aapis kirje*, joka sisälsi aapisen ja Lutherin Katekismuksen.⁶

Inarinsaamelaisia on pidetty erityisen rauhallisena ja sopeutuvaisena kansana, jolla ei ole ollut tapana kapinoida vallanpitäjiä vastaan eikä pitää suurta melua omista oikeuksistaan. Tällaisia näkemyksiä ovat esittäneet mm. kirkonmiehet 1700- ja 1800-luvuilla. Inarinsaamelaiset ovat heidän mukaansa omaksuneet kristinuskon esimerkillisen hyvin verrattuna muiden alueiden saamelaisiin, kuten utsjokelaisiin. Tämän seikan vaikutuksesta kielelliseen ja kulttuuriseen sulautumiseen on jonkin verran keskusteltu. Kieliaktivisti Matti Morottajan mukaan *”Inarinsaamelaiden liika sopuisuus todella edistää heidän häviämistään heimona”*.⁷ Anarâskielâ servin jäsenistölle laatimani kyselyn yksi kysymys kuului: *”Inarinsaamelaisia on usein pidetty erityisen rauhallisina ja nöyrinä ihmisinä. Mitä mieltä olet, pitääkö tämä käsitys paikkansa?”* 53 prosenttia vastaajista valitsi vaihtoehdon *”pitää paikkansa”* ja 26 prosenttia vaihtoehdon *”on saattanut pitää ennen, mutta tuskinpa enää”*. Loput eivät osanneet sanoa, pitääkö väite paikkaansa. Vaihtoehtoa *”ei pidä paikkaansa”* ei valinnut kukaan.

Inarinsaamen kielen uhanalaistuminen

Inarinsaamen kielen puhujien tarkka määrä ei ole tiedossa, mutta tavallinen arvio on 350 henkeä. Vielä 1980-luvun alussa puhujia arvioitiin olevan noin 450.⁸ Viimeisen parinkymmenen vuoden aikainen voimakas kielen elvyttäminen ei liene merkittävästi lisännyt kielenpuhujien kokonaismäärää, sillä samaan aikaan, kun yhteisöön ilmestyy uusia puhujia, siitä vähenevät vanhemmat, äidinkielliset puhujat.

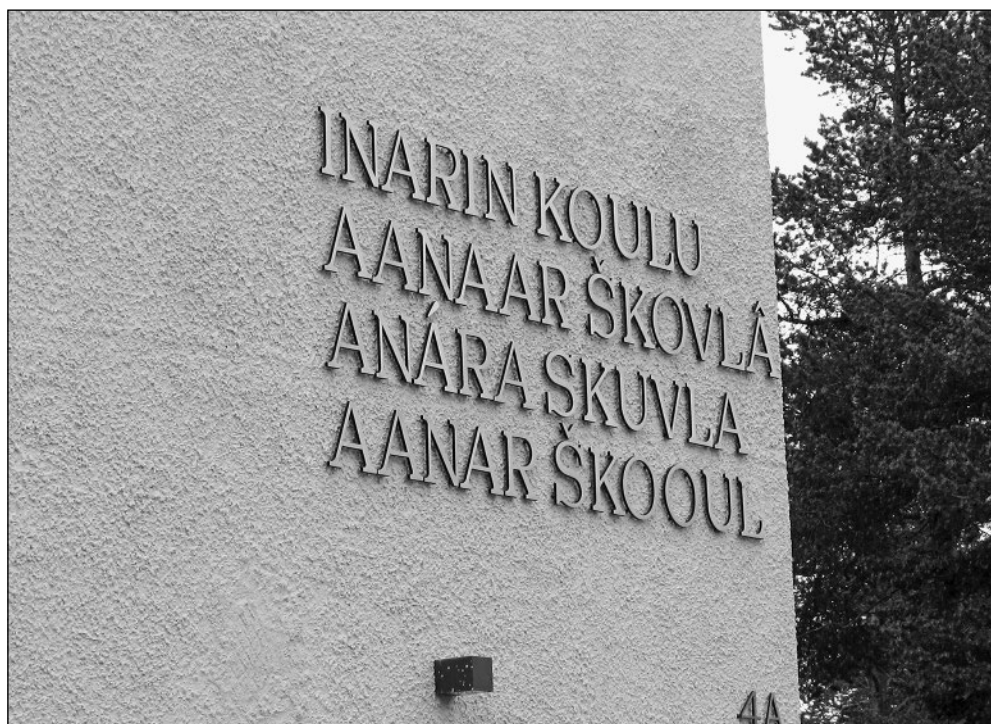
⁵ Korhonen 1981.

⁶ Olthuis 2000, 569.

⁷ Olthuis 2000, 570–571.

⁸ Olthuis 2000, 568–569 ja siinä mainittu kirjallisuus.

Inarinsaame on nykyään puhujamäärältään pieni kieli, mutta kovin paljon suurempi se ei ole koskaan ollutkaan. Puhujakunnan on arvioitu olleen korkeimmillaankin vain tuhatkunta henkeä.⁹ Kielentutkija Frans Äimän matkaraportti Inarista tarjoaa dokumentoitua tietoa inarinsaamen puhujien määrästä Inarissa vuonna 1902. Äimän mukaan Inarin seurakunnassa oli tuolloin 688 inarinsaamea äidinkielenään puhuvaa henkilöä, kun taas suomenkielisten määrä oli 632.¹⁰ Suomenkielisten määrä Inarissa ohitti kuitenkin inarinsaamelaisten määrän hyvin pian 1900-luvun alussa. Jo 1800-luvun mittaan inarinsaamelaisten ikimuistoisille asuinalueille oli alkanut muuttaa laajemmassa määrin suomenkielistä väestöä ja toisaalta pohjoissaamelaisia poronhoitajia. Suomenkielinen väestö keskittyi kyliin, kuten Ivaloon (ent. Kyrö) ja Inarin kirkonkylälle, kun taas inarinsaamelaiset asuivat perinteisesti melko hajallaan pitkin kunnan järvi- ja jokiseutuja. Kanssakäyminen erikielisten kanssa oli vilkasta, sillä suomalaisten ja pohjoissaamelaisten lisäksi inarinsaamelaisten mailla kulki myös norjalaisia, ruotsalaisia, venäläisiä ja kolttsaamelaisia. *”Inari on aina ollut kuin hollitupa”*¹¹, eräs haastateltavani kuvaa monikulttuurista tilannetta.



Kuva 1. Inarin monikielinen koulu (valokuva Annika Pasanen).

⁹ Olthuis 2003, 568.

¹⁰ Äimä 1902.

¹¹ Hollitupa = kestikievarin odotustila.

Yleinen oppivelvollisuus ja kansakoululaitoksen kehittäminen alkoi vaikuttaa Inarin eri osissa eri aikaan. Ensimmäinen kansakoulu aloitti toimintansa Inarin kirkonkylässä vuonna 1902 ja vähitellen kouluja rakennettiin lisää. Kiertokoulujärjestelmä toimi kuitenkin vuosikymmeniä kansakoulujen rinnalla. 1930-luvulla jo enemmistö Inarin lapsista kävi kansakoulua. Kiertokoulutoiminta loppui Inarissa kokonaan vuonna 1954, jolloin vastavalmistunut Partakon koulu korvasi kunnan itäisen piirin kiertokoulun. Kansakoulujen opettajat olivat pääsääntöisesti etelästä tulleita suomalaisia. Opetuksessa käytettiin vain suomen kieltä. Saamelaiskulttuurilla ja saamen kielillä ei ollut kouluissa moneen vuosikymmeneen minkäänlaista asemaa.¹² Useimmille inarinsaamelaislapsille, kuten muillekin kylien ulkopuolella asuville lapsille, kansakoulu ei merkinnyt vain koulunkäyntiä, vaan myös pois kotoa joutumista. Pitkien etäisyyksien ja heikkojen liikenneyhteyksien vuoksi lapset asutettiin koulujen yhteydessä toimiviin asuntoloihin, joista he pääsivät kotiinsa välimatkasta riippuen joko viikonlopuiksi tai vain pitempien lomien ajaksi.¹³ Inarinsaamelainen Iisakki Mattus on kuvannut kokemuksiaan omaelämäkerrallisessa teoksessaan *Eellimpäälgis* [Elämänpolku] seuraavasti:

”Muoi Kaarijn passijm tohon ja eeči suláđij maasâd Sigávuonân, lijjim mun-uv halidid suu fáárun, mutâ ij ávttâm, tohon karttim pääccid omâs pááikán omâs ulmui kuuvl.”

[Me Kaarin kanssa jäimme sinne ja isä lähti takaisin Sikovuonoon. Olisin minäkin halunnut hänen mukaansa, mutta ei auttanut, sinne piti jäädä vieraaseen paikkaan vieraiden ihmisten luo.]

”... muu mielâst oroi tegu uđđâsist evakkon liččijm karttâm.”

[... minusta tuntui niin kuin olisimme joutuneet uudestaan evakkoon.]

”... puáris oskovâš olmooš, sämmilijđ huánui, árvuštâlâi ja távjá eedâi: ‘Puásuitavdâ táid vääiviđ ja pahâsvuoiñâ taid riiváá, sämmijin ij lah laahâ.’ Uážuim kuullâđ távjá ete mon hyeneh eidu lep, ij toollâm ubâ olmožingin.”

[... vanha uskovainen ihminen, saamelaisia halveksui, arvosteli ja sanoi usein: ”Porotauti niitä vaivaa ja pahahenki riivaa, saamelaisilla ei ole lakia.” Saimme usein kuulla miten huonoja olemme, ei pitänyt edes ihmisinä.] (kansakouluopettajastaan).¹⁴

¹² Aikio-Puoskari 2001, 134–144; Olthuis 2003, 569.

¹³ Aikio-Puoskari 2001, 134–144; Lehtola 1997, 208–215.

¹⁴ Mattus 1996 (käännös A. P.).

Suomenkielinen koululaitos on epäilemättä suurin yksittäinen tekijä kielen uhanalaistumisessa, mutta oli muitakin syitä, kuten toinen maailmansota kaikkinne seurauksineen. Konkreettisimpia sodan vaikutuksia oli evakkoon joutuminen Lapin sodan aikana syyskuusta 1944 kevääseen 1945 saakka. Inarilaiset siirrettiin sodan jaloista Ylivieskaan, suomenkieliselle Pohjois-Pohjanmaalle. Evakkotalvi suomenkielisti ja suomalaisti saamelaisia. Jotkut heistä päättivät jopa jäädä evakkoseuduille. Kotiin palattua vanhojen, tuhottujen kotipaikkojen tilalle jouduttiin rakentamaan uudet talot, ja tässä yhteydessä muutto syrjäseuduilta kyliin kiihtyi. Suomenkielisten osuus Inarissa kasvoi jälleenrakennuksen myötä ja seka-avioliitot yleistyivät. Vuonna 1947 Inarin kuntaan asutettiin suurin osa kotiseutunsa Neuvostoliitolle menettäneistä kolttsaamelaisista, ja heille lohkottiin alueita inarinsaamelaisien porolaitumista. 1900-luvun jälkipuoliskolla Suomea ravisuttanut modernisaatio ja maaltapako ilmenivät Inarissa muun muassa luontaiselinkeinoista luopumisena ja asutuksen keskittymisenä kyliin. Perinteinen inarinsaamelainen moninaistalous ei sopinut uuden ajan ihanteisiin.¹⁵

Inarinsaamen kielen käyttö kotikielenä koki dramaattisimman muutoksen 1940-luvulta 1960-luvulle tultaessa. 1940-luvulla syntyneistä inarinsaamenkielisten perheiden lapsista lähes kaikki oppivat saamea kotikielenään. 1950-luvulla murros oli jo käynnissä, eikä inarinsaamen aktiivinen oppiminen ollut enää selviö. 1960-luvulla syntyneistä inarinsaamelaisista enää kourallinen oppi inarinsaamea aktiivisesti. 1970–1990-luvuilla syntyneistä lapsista aktiivisiksi kielenpuhujiksi kasvoi vain muutama. Vuonna 1997 – kielipesätoiminnan aloittamisen aikaan – alle 30-vuotiaita aktiivisesti inarinsaamea puhuvia henkilöitä oli neljä tai viisi. Noin 30–50-vuotiaita puhujia oli vielä useita kymmeniä, mutta kieltä käytettiin hyvin rajoitetusti, ja suomi oli jo muodostunut useimpien sosiaalisten verkostojen kieleksi. Inarinsaamesta oli muutamassa vuosikymmenessä tullut vanhusten kieli.

Saamelaisliikkeen alkuvaihe ja inarinsaamelaiset

Saamelaisien kulttuurisista ja kielellisistä oikeuksista alettiin laajemmassa määrin puhua toisen maailmansodan jälkeen. Suomessa saamelaisliike voimistui 1960-luvulla ja johti lopulta saamelaiskäräjiä edeltäneen saamelaisvaltuuskunnan perustamiseen vuonna 1973. Yksittäisiä inarinsaamelaisia osallistui julkiseen keskusteluun saamelaiskielten ja -kulttuurin tilasta, kuten esimerkiksi *Sabmelaš*-lehteen ahkerasti kirjoittanut Lesk-Ant-Uula, Uula Morottaja (1892–1963) sekä *Kuobžâ-Saammâl-Matti*, Matti Morottaja (s. 1942), liikkeen alkuaikoina nuori opettajaopiskelija. Kokonaisuudessaan inarinsaamelaiset kuitenkin olivat saamelaisliikkeessä useita vuosikymmeniä verraten näkymät-

¹⁵ Lehtola 1994; 1997a, 52–53.

tömiä. Kolttsaamelaisten asema ei ollut yleissaamelaisessa yhteisössä sen vahvempi, mutta toisaalta heillä oli tukenaan oma edustuksellinen elimensä *Sijdså-åbbar* (Kolttien kyläkokous) sekä vuonna 1955 säädetty kolttalaki.

Vuonna 1986 inarinsaamelaiset päättivät aloittaa omakielisen yhdistystoiminnan ja perustivat yhdistyksen nimeltä Anarâškielâ servi ry, Inarinsaamen kielen yhdistys ry. Yhdistyksen tarkoituksiksi määriteltiin säännöissä *”inarinsaamen kielen edistäminen lehti- ja kirjatoiminnalla sekä tiedottamisella”*. Puheenjohtajaksi valittiin Matti Morottaja ja sihteeriksi Ilmari Mattus.¹⁶ Molemmat jatkoivat näissä toimissa aina vuoden 2011 vuosikokoukseen saakka, jolloin yhdistyksen hallituksen kokoonpano uudistui merkittävästi.

Säännöissä on vahvistettu, että yhdistyksen varsinaiseksi jäseneksi voi liittyä vain henkilö, joka osaa inarinsaamen kieltä. Vuosijäseniä oli vuoden 2013 lopussa 267.¹⁷ Suhteutettuna kielenpuhujien määrään kyseessä on poikkeuksellisen edustava kansalaisjärjestö. Yhdistyksen näkyvimmäksi aikaansaannokseksi muodostui pian omakielinen aikakauslehti *Anarâš*. Lehti ilmestyy muutaman kerran vuodessa ja se lähetetään kaikille Anarâškielâ servin varsinaisille jäsenille. Lisäksi yhdistys kustantaa muun muassa kirjallisuutta ja musiikkia sekä järjestää inarinsaamenkielistä vapaa-ajan toimintaa ja kielenopetusta. Kautta vuosien kaikki toiminta on tapahtunut inarinsaameksi.

Ensimmäiset askeleet kohti revitalisaatiota

Ensimmäinen konkreettinen toimenpide inarinsaamen kielen elvyttämiseksi oli kielenopetuksen aloittaminen Inarissa vuonna 1976. Toimeen tarttui Matti Morottaja, joka oli valmistuttuaan Kemijärven opettajaseminaarista työskennellyt ja opiskellut Turun yliopistossa ja ollut opettajana Saamelaiden kristillisessä kansanopistossa. Hän oli niin ikään aloittanut aktiivisen toiminnan saamelaisparlamentissa ja Saamelaisneuvostossa. Inarinsaamen opetus tarkoitti yhden viikkotunnin laajuista valinnaista kielenopetusta äidinkielisille koululaisille ensin Inarin ja sitten myös Ivalon yläasteella. Vuonna 1978 kieltä alkoi Nellimin koulussa opettaa Elsa Valle. Matti Morottaja kuvaa opetusjärjestelyä puolilaittomaksi: saamen kielen opetukselle ei ollut vielä olemassa puitteita opetussuunnitelmassa ja -lainsäädännössä, joten kaikilta osin viranomaiset eivät aina suhtautuneet siihen suopeasti.¹⁸

Usean vuosikymmenen tauon jälkeen 1970-luvulla ilmestyi muutama kirja inarinsaamen kielellä. 1970-luvulla käynnistyi myös inarinsaamen kielen opet-

¹⁶ Mattus 2011, 3.

¹⁷ Anarâš-lostâ vyesimáánu 2014, 16.

¹⁸ Morottaja 2010.

taminen aikuisille. Vuonna 1947 perustetun Yleisradion saamenkielisen toimituksen¹⁹ toiminnassa inarinsaamalla oli aluksi hyvin pieni rooli. Vuonna 1982 alkoivat säännölliset inarinsaamenkieliset lähetykset, joita toimittamaan palkattiin oma toimittaja.²⁰

Ensimmäisistä lupaavista kielenelpymisen merkeistä huolimatta inarinsaamelaiset tunsivat vielä 1990-luvulla usein jäävänsä vähemmistön vähemmistöksi, jota ei tunnettu ja jonka asiaa ei ajettu. Tällaisia tulkintoja tulee runsaasti esille omassa tutkimusaineistossani. Ajatus välittyy hyvin konkreettisesti monista *Anarâš*-lehden pääkirjoituksista. Kesäkuun 1990 lehdessä Matti Morottaja kirjoittaa otsikolla *“Kooskân kočâttum anarâšah”* [Väliin pudotetut inarinsaamelaiset]:

“Táášâš lii tile lamaš taggaar, et ko sämmilij ääših láá pyeredum, te puárádusah kyeskih táválávt orjâlâšâid. ... Mut anarâšah láá kočâttum kooskân. Vâi kost láá anarâškomiteah ja toimâkodeh? ... Nabai kielâlaavah? Uđđâ kielâlahâeävtuttâš ij tuubdâ anarâškielâ. ... Anarâškielâ seervi váldupargo lii tiäđust-uv kielâašij ovdodem, mut kal kustoo ferttip älgid vahá jyehi kuávlun tiedettiđ et mij še lep taan maailmist.”

[Tähän saakka tilanne on ollut sellainen, että kun saamelaisten asioita on kehitetty, niin parannukset koskevat tavallisesti pohjoissaamelaisia. ... Mutta inarinsaamelaiset on pudotettu väliin. Vai missä ovat inarinsaamelaiskomiteat ja -toimikunnat? ... Entä kielilait? Uusi kielilakiehdotus ei tunne inarinsaamea. ... *Anarâškielâ servin* päätehtävä on tietenkin kieliasioden edistäminen, mutta kyllä meidän näemmä täytyy alkaa pitää enemmän ääntä siitä, että mekin olemme olemassa.]²¹

Kielipesä kääntää kielenvaihdon suunnan

Anarâš-lehden pääkirjoituksessa tulee vuoden 1992 joulukuussa ensimmäisen kerran esille ajatus inarinsaamenkielisen *kielipesän* perustamisesta.²² Kielipesä tarkoittaa vähemmistökielistä pikkulasten päivähoitoa, joka toimii varhaisen, täydellisen kielikylyn periaatteella. Periaatteena on, että lastenhoitajat puhuvat kielipesässä lapsille alusta asti yksinomaan vähemmistökieltä, vaikka nämä eivät ymmärtäisikään sitä alussa lainkaan. Lapset alkavat ymmärtää kieltä hyvin nopeasti, muutamassa kuukaudessa, ja ajan mittaan puhua sitä itsekin. Kielipesän tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys kouluikään mennessä. Yhteisötasolla päämäärä on uhanalaisen kielen siirtyminen sukupolvelta toiselle tilanteessa, jos-

¹⁹ Vuodesta 1985 alkaen Sámi Radio.

²⁰ Lehtola 1997b, 71–72.

²¹ Morottaja 1990 (suomennos A. P.).

²² Morottaja 1992b.

sa kieli ei enää siirry kotona vanhemmilta lapsille. Malli on levinnyt vähemmistökieli- ja alkuperäiskansayhteisöihin Uudesta Seelannista, jossa on 1980-alusta alkaen elvytetty uhanalaiseksi käynnystä maorin kieltä kielipesätoiminnan avulla.²³

Anaráškielâ servi alkoi selvittää kielipesätoiminnan mahdollisuuksia jo 1990-luvun alkupuoliskolla, mutta toiminta pääsi käynnistymään vasta vuonna 1997 Suomen Kulttuurirahaston tuella. Kielipesään palkattiin kaksi kokopäiväistä työntekijää. Kahta työntekijää kohden ryhmässä sai päivähoitosäädösten mukaan olla kahdeksan kokopäiväistä ja kaksi osa-aikaista lasta. Päätettiin, että kielipesään otetaan ensisijaisesti 3-vuotta täyttäneitä ja sitä vanhempia lapsia, joiden vanhemmista ainakin toisella oli inarinsaamelaiset sukujuuret. Myöhemminä vuosina käytäntö on muuttunut: nykyään kielipesälapsista suuri osa aloittaa hoidon jo 1-vuotiaina ja valintakriteereissä korostetaan vanhempien sitoutumista kielenelvytykseen ja kielellistä tukea kielipesän ulkopuolella. Mukana on nykyään myös lapsia, joilla ei ole inarinsaamelaista taustaa. Työntekijöiden kokemusten mukaan kielenomaksumisen kannalta on sitä parempi, mitä pienempänä lapsi tulee ryhmään.

Samaan aikaan yhdistyksen ylläpitämän kielipesän kanssa avattiin inarinsaamenkielinen kielipesä Ivalossa ja koltansaamenkielinen kielipesä Sevettijärvellä. Nämä ryhmät kuuluivat kunnallisen päivähoiton piiriin ja saivat rahoituksen 4-vuotisesta EU-projektista. Sen päätyttyä Inarin kirkonkylän kielipesä oli vuosia ainoa kielipesä koko saamelaisalueella.

2000-luvun edetessä kielipesätoiminta pääsi laajenemaan. Vuonna 2009 avattiin inarinsaamen kielipesä Ivalossa. Vuonna 2011 Inarin kirkonkylän kielipesä jaettiin kahtia niin, että muodostettiin erilliset ryhmät pienemmille (alle 3-vuotiaat) ja isommille lapsille. Kolmessa inarinsaamen kielipesässä on yhteensä 24 kokopäiväistä lasta. Kun mukaan lasketaan kaikki nykyiset ja entiset kielipesälapset, voi arvioida, että toiminta on tähän mennessä ehtinyt koskettaa noin 70 lasta. Kielipesätoimintaa järjestetään Suomessa myös muilla saamen kielillä: koltansaamenkieliset ryhmät toimivat nykyään Sevettijärvellä ja Ivalossa ja pohjoissaamenkieliset ryhmät Vuotsossa, Utsjoella, Karigasniemellä sekä Helsingissä.

Inarinsaamen kieli koulussa

Vuonna 2000 Suomessa astui voimaan perusopetuslakia koskeva asetusmuutos, jonka mukaan valtiolla on velvollisuus huolehtia saamenkielisen perusopetuksen kustannuksista saamelaisalueella.²⁴ Tämä tapahtui inarinsaamenkielisen kielipesätoiminnan ja kielenelvytyksen kannalta otolliseen aikaan – olivathan

²³ Esim. King 2001.

²⁴ Valtioneuvoston päätös 2000.

ensimmäiset kielipesälapset aloittaneet koulunsa pari vuotta aiemmin. Heille oli koulussa opetettu inarinsaamea äidinkielenä, mutta muuten opetus oli ollut lähinnä suomenkielistä. Oppimateriaalia oli luonnollisestikin vain kielenopetuksen tarpeisiin ja vähän siihenkin. *Anarâskielâ servin* aktiivien suunnitelmassa oli kielipesätoiminnan alusta saakka ollut, että lapsia pitäisi päästä opettamaan inarinsaameksi koulussa. Inarinsaame on syksystä 2000 saakka ollut virallisena opetuskielenä Inarin alakoulussa. Oppilasmäärästä ja opettajatilanteesta riippuen yhdysluokkia on ollut yksi tai kaksi. Mitä oppiaineita on milläkin luokalla voitu opettaa saameksi, on niin ikään jonkin verran vaihdellut.

Esimerkiksi kevätlukukaudella 2014 esikoululaisia oli kaksi, ykkösluokkalaisia kolme ja kakkosluokkalaisia kaksi, ja he muodostivat yhden luokan. Edelleen kaksi kolmasluokkalaista, kaksi nelosluokkalaista, yksi viidesluokkalainen ja neljä kuudesluokkalaista olivat samassa luokassa. Alaluokilla 0–2 koko opetus on nykyään inarinsaameksi. Kolmannella luokalla alkaa suomenkielinen englanninopetus ja vähitellen tulee muitakin suomeksi opettavia aineita. Lapset lukevat inarinsaamea alusta saakka äidinkielenään ja suomea toiselta luokalta alkaen toisena kielenään. Syyslukukaudella 2010 inarinsaamea päästiin ensimmäisen kerran käyttämään myös yläkoulun oppiaineiden opetuksessa. Tämä oli mahdollista inarinsaamen kielen täydennyskoulutuksen ansiosta parantuneessa opettajatilanteessa. Inarinsaamenkielisille yläkoululaisille opetetaan inarinsaamen kielellä äidinkielen lisäksi biologiaa, maantietoa, uskontoa, terveystietoa, historiaa ja yhteiskuntaoppia.

Vaikka opetus on virallisesti inarinsaamenkielistä, monien aineiden opetuksessa joudutaan käyttämään myös suomea. Tämä johtuu oppimateriaalitalanteesta, joka on edelleen kokonaisuudessaan heikko. Inarinsaamenkielisiä oppikirjoja oli lukuvuoden 2011–2012 aikana käytössä alkuopetuksessa äidinkielessä, uskonossa ja matematiikassa sekä laajemmin alakoulun puolella ympäristötiedon ja biologian opetuksessa. Lisäksi joissakin aineissa on käytävissä monistemuotoista oppimateriaalia. Yläkoulun aineopetuksessa ei ollut vielä lainkaan valmista inarinsaamenkielistä materiaalia.²⁵ Niiden aineiden ja luokkatasojen opetuksessa, joissa saamenkielistä materiaalia ei ole, käytetään opettajan kääntämää ja valmistamaa materiaalia ja/tai suomenkielisiä kirjoja. Vaikka kirjallinen materiaali olisi suomenkielistä, asioista puhutaan luokassa saameksi ja kirjallisissa tehtävissä käytetään saamea. Käytäntö on pedagogisesti mielenkiintoinen ja haastava.

Saamenkielisen oppimateriaalin tuottamisesta vastaa Suomessa saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto ja sitä rahoittaa opetusministeriö. Aiheesta on olemassa joitakin perusteellisia esityksiä²⁶, joten tässä sivuan sitä vain

²⁵ Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto 2011.

²⁶ Esim. Aikio-Puoskari 2006, 63–80.

lyhyesti. Inarinsaamenkielisen oppimateriaalin niukkuus on johtunut ensisijaisesti opetusministeriön myöntämän määrärahan vähydestä ja toissijaisesti vaikeudesta löytää inarinsaamenkielisen oppimateriaalin laatijoita. Oppimateriaalia tehdään osittain saamelaiskäräjien vakituisen inarinsaamen kielen kääntäjän työnä ja osittain lyhytaikaisten projektityöläisten voimin. Saamenkielisen oppimateriaalin tuottamiseen tarkoitettu määräraha pysyi suunnilleen samana – noin 250 000 euron tasolla – vuodesta 1993 aina vuoteen 2010 saakka. Tämä on varsin mielenkiintoista sitä taustaa vasten, että kaikkien Suomen saamelaiskielten asema kouluopetuksessa on näiden vuosien välillä muuttunut (ks. Ulla Aikio-Puoskari tässä kirjassa). Saamelaiskäräjät on vuotuisissa budjettiesityksissään arvioinut, että oppimateriaalimäärärahan tulisi olla noin kaksinkertainen vastatakseen tarpeita.

Inarinsaamen kielen asema on kaiken kaikkiaan vahvistunut koko 2000-luvun ajan selvimmin Inarin koulussa. Ivalossa tilanne on ollut paljon heikompi, mikä on johtunut erityisesti opettajapulasta. Ivalon kielipesästä ehti toimintavuosien 1997–2000 aikana siirtyä Ivalon alakouluun suuri joukko lapsia. Heille ei kuitenkaan pystytty järjestämään omakielistä opetusta eikä kaikkina vuosina edes kielenopetusta. Opettajatilanteen parannuttua syksyllä 2010 käynnistyi tauon jälkeen säännöllinen inarinsaamen kielen opetus Ivalon alakoulussa ja seuraavana vuonna myös yläkoulussa. Syksyllä 2014 kielipesästä kouluun siirtyville lapsille on tarkoitus alkaa opettaa muutamia oppiaineita inarinsaameksi.²⁷

Ivalon lukiossa inarinsaamea voi lukea äidinkielenä tai vieraana kielenä. Lukio-opetus on toteutunut lähinnä etäopetuksena aluksi video-opetuksen ja myöhemmin internetyhteyksien kautta. Yksi Anarâškielâ servin saavutuksia 1990-luvulla kielipesätoiminnan lisäksi oli se, että vuonna 1998 tuli mahdolliseksi suorittaa inarinsaamen kielestä vieraan kielen tai äidinkielen ylioppilaskoe.²⁸ Vuoteen 2010 mennessä 12 henkilöä oli suorittanut Ivalon lukiossa kokeen inarinsaamesta vieraana kielenä ja neljä äidinkielenä.²⁹

Kielenopetus aikuisille

Samaan aikaan, kun kielen siirtyminen lapsille on pyritty käynnistämään kielipesän ja kouluopetuksen avulla, inarinsaamen kieltä on opetettu enenevässä määrin myös aikuisille. 1980–1990-lukujen aikana opetus tarkoitti sekä alkeiskursseja että äidinkielisille tarkoitettuja luku- ja kirjoitustaitokursseja, joita pidettiin esimerkiksi viikon pituisina tai pidemmissä periodeissa. Opetusta järjestivät useat eri tahot (esim. Lapin kesäyliopisto). Keväällä 1999 Saamelaisalueen

²⁷ Linnanmäki 2014.

²⁸ Olthuis 2003, 573.

²⁹ Ivalon lukio, tiedonanto sähköpostitse.

koulutuskeskus järjesti ensimmäisen koko lukukauden mittaisen inarinsaamen kielen peruskurssin. Sitä tarjottiin erityisesti kielipesälästen vanhemmille. Mukana oli viitisentoista osallistujaa, joista osa oli kielipesälästen äitejä. Kurssi lisäsi merkittävästi yksilötason käänteistä kielenvaihtoa: monet opiskelijoista alkoivat kurssin jälkeen puhua kieltä aktiivisesti ja opiskella sitä lisää – eräät jopa käyttää työssään tai perheessään. Sitten SOGSAKK on tarjonnut inarinsaamen kielen kursseja yhä enenevässä määrin internetin kautta etäopintoina. Vuodesta 2011 alkaen inarinsaamea on voinut opiskella SOGSAKK:issa kokovuotisen intensiiviopetuksen muodossa.

Vuonna 2001 inarinsaamesta tuli yliopisto-opintojen kieli. Siihen saakka kieltä oli voinut opiskella Oulun yliopiston saamen kielen koulutusohjelmassa pohjoissaamen kielen ohessa yksittäisten kurssien muodossa, mutta nyt tuli mahdolliseksi suorittaa kielestä approbatur-opintokokonaisuus.³⁰ Opetus järjestettiin Oulun yliopiston Giellagas-instituutin ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen yhteistyönä.³¹ Sitten opetus on laajentunut niin, että inarinsaamesta on mahdollista suorittaa aineopinnot ja syventävät opinnot. Kesään 2014 mennessä Giellagas-instituutista on valmistunut maisteriksi kaksi henkilöä inarinsaamea pääaineenaan.

Inarinsaamen kielen täydennyskoulutus

Kielipesätoiminnan ja inarinsaamenkielisen kouluopetuksen myötä kasvoi yhä ilmeisemmäksi se ongelma, että aikuisia työikäisiä kielenpuhujia oli aivan liian vähän suhteessa kasvaviin tarpeisiin. Kieltä puhuvat lapset tarvitsivat kieltä sujuvasti puhuvia ja kirjoittavia opettajia, kielipesäopettajia, oppimateriaalin tekijöitä, media-alan osaajia, vapaa-ajan toiminnan ohjaajia jne. Kouluopetuksen järjestäminen oli koko 2000-luvun alun ajan joka vuosi vaakalaudalla. Työntekijäpula heijastaa uhanalaisten kielten puhujayhteisöissä tavallista niin sanottua kadotetun sukupolven ongelmaa.³² 1960-luvulla ja sitä myöhemmin syntyneet inarinsaamelaiset olivat jääneet vaille inarinsaamen kieltä. Lyhyet kielikurssit eivät suinkaan kaikkien kohdalla riittäneet niin vankan kielitaidon saavuttamiseen, että se mahdollistaisi inarinsaamen kielellä työskentelemisen. Vuonna 2007 syntyi idea aikuisille, jo ammattiin opiskelleille ihmisille järjestettävästä kokovuotisesta kielikoulutuksesta. Tätä hanketta ajamaan kielentutkija Marja-Liisa Olthuis perusti Anarâškielâ servin yhteyteen tutkimusryhmän, johon osallistuin yhdessä KM Irmeli Moilasen kanssa. Inarinsaamen kielen täydennys-

³⁰ 15 silloista opintoviikkoa.

³¹ Olthuis 2003, 576.

³² Ks. esim. Grenoble & Whaley 2006, 57.

koulutus toteutui lukuvuonna 2009–2010. Opetuksen järjesti Oulun yliopiston Giellagas-instituutti ja se tapahtui Saamelaisalueen koulutuskeskuksen tiloissa Inarissa. SOGSAKK järjesti myös koulutuksessa tiettyjä kokonaisuuksia. Koulutukseen osallistui 17 aikuisopiskelijaa, joista suurin osa oli eri ammateissa toimivia, loppututkinnon suorittaneita henkilöitä ja muutama päätoiminen opiskelija. Kielikoulutukseen osallistuneista suurin osa ei osannut inarinsaamen kieltä aloittaessaan. Noin puolet opiskelijoista oli sukujuuriltaan inarinsaamelaisia, puolet suomalaisia. Tällainen ei-syntyperäisten integroituminen kieliyhteisöön on yksi inarinsaamen revitalisaation erityispiirteistä ja vahvuuksista.

Täydennyskoulutus kesti vuoden. Lukuvuoden ohjelma koostui sovelletusta Giellagas-instituutin inarinsaamen kielen opetusohjelmasta sekä käytännönläheisestä harjoitteluosionista. Se sisälsi saamelaiskulttuuriin liittyviä kursseja, kieliharjoittelua työpaikoilla ja kielimestariharjoittelua. Viimeksi mainittu oli ensimmäistä kertaa tässä laajuudessa saamelaisalueella käytetty kielen ja kulttuurin opiskelumenetelmä, jonka viitteellisenä lähtökohtana oli Kalifornian alkuperäiskielten elvyttämistyössä kehitetty *Master-Apprentice Language Learning Program* -ohjelmasta.³³ Se tarkoitti järjestelyä, jossa opiskelijat viettivät tietyt ajankohdat kuukaudesta vanhempien, äidinkielisten kielenpuhujien kanssa käyttäen ainoastaan inarinsaamen kieltä. Opiskelupäivien mittaan opiskelijat ja kielimestarit tekivät arkisia askareita, inarinsaamelaiseen kulttuuriin liittyviä töitä (kuten kalastus) ja lisäksi käytettiin paljon aikaa keskusteluun sekä muistelemiseen. Kielimestariharjoittelu osoittautui opiskelijoiden palautteen perusteella korvaamattoman tärkeäksi osaksi koulutuskokonaisuutta, ja siitä on muodostunut pysyvä osa inarinsaamen kielen aikuisopetusta.

Inarinsaamen täydennyskoulutus on herättänyt laajaa kiinnostusta muissa uhanalaisten kielten puhujayhteisöissä. Koulutuksesta ilmestyi vuonna 2013 Marja-Liisa Olthuisin, Suvi Kivelän ja Tove Skutnabb-Kankaan monografia *Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation*.³⁴ Teoksessa esitellään inarinsaamen kielen täydennyskoulutuksen suunnittelua ja toteutusta ja pohditaan sen merkitystä inarinsaamen kielen revitalisaatiossa.

Käänteinen kielenvaihto yksilöiden, perheiden ja sosiaalisten verkostojen tasolla

Käänteinen kielenvaihto tarkoittaa tilannetta, jossa ennen enemmistökieliset sosiaaliset verkostot ja yhteiskunnalliset alat muuttuvat tietoisesti kielenelvytystoiminnan myötä vähemmistökieliseksi. Yksilötasolla käänteinen kielenvaihto

³³ Hinton 2002.

³⁴ Hankkeesta on koottu sivusto www.casle.fi.

tarkoittaa sitä, että aiemmin kieltä vain passiivisesti osannut tai kokonaan kielitaidoton henkilö opettelee tai aktivoi vähemmistökielen ja alkaa puhua sitä. Yhteisötasolla käänteinen kielenvaihto ilmenee niin, että sellaisissa paikoissa, tilanteissa ja instituutioissa, joissa ennen vallitsi enemmistökieli, aletaan käyttää vähemmistökieltä. Tyypillisesti tämä voi koskea kouluopetusta ja viranomaisia.³⁵ Inarinsaamen kieliyhteisössä yksilötason käänteinen kielenvaihto on erottamaton osa kielen revitalisaatiota. Tällä hetkellä suurin osa niistä työikäisistä (noin 20–60-vuotiaat), jotka osaavat inarinsaamen kieltä, on opetellut tai aktivoinut inarinsaamen kielen aikuisiällä. Tämä koskee valtaosaa inarinsaamen kielen opettajista ja inarinsaamen kielellä opettavista, samoin kielipesätyöntekijöistä. Kielen siirtyminen seuraavalle sukupolvelle on pitkälti käänteisten kielenvaihtajien käsissä.

Inarinsaamen kieliyhteisön käänteisen kielenvaihdon voi katsoa alkaneen kielipesän perustamisesta vuonna 1997. Kielipesätoiminnan vahvuus revitalisaatiokeinona on se, että sen vaikutus ei ulotu vain toiminnan varsinaiseen kohderyhmään eli lapsiin, vaan myös heidän perheisiinsä ja sitä kautta koko kieliyhteisöön. Kielipesään tuli töihin ja harjoitteluun sellaisia kielenpuhujia, jotka eivät ennen kielipesätyötä olleet puhuneet kieltä aktiivisesti joko koskaan tai pitkään aikaan. Joidenkin kielipesälästen perheissä kieltä taitava vanhempi tai isovanhempi alkoi puhua lapsille inarinsaamea. Monet vanhemmat, jotka eivät osanneet kieltä ennestään, alkoivat opetella sitä ja käyttää sitä myös perheen parissa. Monissa kodeissa kielenkäyttö on jäänyt satunnaiseksi, mutta sekin kertoo kielen prestiisin kasvusta. Vuosituhannen vaihteessa syntyi myös pitkän tauon jälkeen sellaisia lapsia, joille vanhemmat tai toinen heistä alkoi alusta saakka puhua inarinsaamea. Kun kielipesätoiminta alkoi, inarinsaamenkieltä puhuvia vanhempia oli vain pari. Tällä hetkellä enemmistö Inarin kirkonkylän kielipesien vanhemmista osaa inarinsaamen kieltä. Arvioideni mukaan noin kymmenessä perheessä vanhemmat tai toinen vanhemmista puhuu alaikäisille lapsille inarinsaamea jokapäiväisenä kotikielenä. Lisäksi vähintään kymmenessä perheessä inarinsaamea käytetään lasten kanssa jonkin verran.

Inarinsaamen kielen olemassaolon haasteet nyt ja tulevaisuudessa

Inarinsaamen kielen revitalisaation kuvauksissa keskitytään luonnollisesti sen positiivisiin puoliin. Esimerkiksi omassa aineistossani suuri osa informanteistani on kielipesälästen vanhempia ja kieliaktiiveja, jotka ovat päivittäin tekemisissä kieliyhteisön ja kielenelvytyksen kanssa. Kaiken aikaa on kuitenkin muistet-

³⁵ Fishman 1991.

tava, että revitalisaatio koskee eri alueilla asuvia, eri-ikäisiä ja ylipäänsä erilaisia inarinsaamelaisia ja inarinsaamen kielen puhujia hyvin eri tavalla. Vaikka kieli elpyy jatkuvasti, arvioidusta tuhannesta etnisesti inarinsaamelaisesta suurin osa ei edelleenkään osaa omaa kieltään. 350 kielenpuhujasta osa on vanhuksia, jotka asuvat syrjässä, vailla kiinteää ja päivittäistä yhteyttä inarinsaamenkieliseen yhteisöön. Vanhemmat kielenpuhujat eivät yleensä osaa kirjoittaa omaa kieltään eivätkä tunne viime vuosina kehitettyä uudissanastoa.³⁶

Yksi kieliyhteisön nyt ja tulevaisuudessa kohtaamista haasteista liittyy siihen, että inarinsaamen kielen siirtyminen tapahtuu tällä hetkellä pääosin kotien ulkopuolella: kielipesässä ja koulussa. Tilanne on tyyppillinen, kun elvytetään kieltä, jota vaille vähintään yksi sukupolvi kieliyhteisössä on kokonaan jäänyt. On toki mahdollista, että nuoret aikuiset opettelevat vähemmistökielen ja alkavat puhua sitä lapsilleen – ja kuten edellä tulee ilmi, tätä tapahtuu myös inarinsaamen yhteisössä – mutta näin radikaali muutos tuskin onnistuu koskaan kaikissa perheissä. Kielipesätoiminnan ja kouluopetuksen avulla kieli saadaan siirtymään yhden aikuisen ihmisen kautta samalla kertaa isommalle joukolle lapsia. Kielen siirtymisen ”ulkoistamiseen” perheiden ulkopuolelle liittyy kuitenkin suuria haasteita. Näitä on alan tutkijoista käsitellyt esim. Joshua A. Fishman.³⁷ Hänen mukaansa vanhemmat ja yhteisö kohdistavat liiallisia ja epärealistisia odotuksia erityisesti kouluun uhanalaisen kielen elvyttäjänä. Koulun vaikutus lasten ja nuorten kielenkäyttöön ja kielelliseen identiteettiin on rajallinen siinäkin tapauksessa, että kyse on omakielisestä aineopetuksesta. Fishman korostaa perheen ja yhteisöllisyyden merkitystä kielen siirtämisessä sekä revitalisaation kokonaisuutta, jossa koulu tulisi nähdä vain yhtenä osana – ei ratkaisevana, pelastavana tekijänä. Saman ajatuksen Marja-Liisa Olthuis³⁸ esittelee käsitteparilla *kielensäilyttäjien ketju*. Tämä tarkoittaa kielen elpymistä ja seuraaville sukupolville siirtymistä tukevien rakenteiden jatkumoa, joka alkaa kodista ja kielipesästä ja päättyy omakieliseen vanhustenhoitoon.

Inarinsaamen kieliyhteisön lapsista osalla ei ole juurikaan inarinsaamen kielen käyttömahdollisuuksia kielipesän tai koulun ulkopuolella. Kaikilla ei ole kielitaitoisia sukulaisia joko siksi, että inarinsaamelaisia sukujuuria ei ole tai siksi että kielitaitoinen sukupolvi on suvusta jo kuollut. Inari ja Ivalo ovat monikielisiä taajamia, jossa lasten kaveripiiri sisältää luonnollisesti myös suomen- tai muunkielisiä lapsia. Inarinsaamenkielistä vapaa-ajan toimintaa on järjestetty jonkin verran, ja toiminta tulee todennäköisesti lisääntymään tulevaisuudessa. Lapsia ei kuitenkaan voi jatkuvasti eristää omaan pieneen inarinsaamenkieliseen piiriin. Inarissa on viime vuosina virinnyt keskustelua siitä, että eri saamen kieliä puhuvien lasten ja perheiden pitäisi olla enemmän tekemisissä keskenään

³⁶ Olthuis et al. 2013, 144–145.

³⁷ Fishman 1991, 368–380.

³⁸ Olthuis 2003.

niin, että kaikki voivat tapaamisten aikana puhua omia saamen kieliään. Syksyllä 2010 järjestettiin Sevettijärvellä perheleiri, johon osallistui saamenkielisiä perheitä eri kieliryhmistä, ja jonka tavoite oli, että leiriviikonlopun aikana ei puhuta suomea.

Yksi tulevaisuuden haasteista liittyy inarinsaamen kielen ja inarinsaamelaisen kulttuurin suhteeseen. Se, kuka inarinsaamea puhuu ja missä sitä puhutaan, on muuttunut viimeisten 15 vuoden aikana valtavasti. Kielenpuhujista jo merkittävä osa on inarinsaamea toisena kielenä omaksuvia lapsia ja kieltä opetelleita aikuisia; heistä osa on juuriltaan kokonaan jotain muuta kuin inarinsaamelaisia. *Anarâškielâ servin* kielenelvytystoiminta on perustunut siihen ajatukseen, että inarinsaamen kieliyhteisöön saa tulla ulkopuolelta, ja että kieli on koko kulttuurin tärkein osa, jonka oppiminen avaa oven myös inarinsaamelaiseen kulttuuriin. Kielen aikuisena opetelleille henkilöille asia ei kuitenkaan ole aina ongelmaton. Hyvin tavallinen on tunne siitä, että omassa kielitaidossa on suuria puutteita, esimerkiksi luontoon ja perinteiseen kulttuuriin liittyvässä sanastossa. Inarinsaamen kielen välittämää tapaa hahmottaa maailma ei ole helppoa oppia kirjoista.

Miksi inarinsaame ei kuollut?

Anarâškielâ servia perustaneet kieliaktiivit tekivät vuonna 1986 sen päätöksen, että yhdistyksestä tulee inarinsaamenkielinen: sen toiminta tapahtuu saameksi ja ehtona sen varsinaiseksi jäseneksi pääsemiselle on inarinsaamen kielen taito. Nähdäkseni tämä päätös loi suunnan koko kielen revitalisaatiolle ja on yksi merkittävimmistä syistä kielen elpymiseen. Inarinsaamen kielen revitalisaatio perustuu siihen tosiasiaan, että kieli elää vain, jos sitä puhutaan. Ei siis alkuunkaan riitä, että puhutaan kielestä – seikka, jota kaikissa uhanalaisten vähemmistökielten puhujayhteisöissä ei ymmärretä. Inarinsaamen kielen puhuminen on monissa tapauksissa tarkoittanut tietoista, voisi jopa sanoa keinotekoista kieliympäristöjen luomista, kun arkipäivän luonnolliset kielenkäyttötilanteet ovat kutistuneet vuosikymmenten aikana vähiin. On perustettu kielipesiä; on alettu opettaa lapsia inarinsaamen kielellä; on järjestetty leirejä, harrastusiltoja ja retkiä. On tehty myös yksilötason tietoisia päätöksiä siitä, että puhutaan inarinsaamea lapsille, sukulaisille tai tuttaville.

Miksi ihmiset alkoivat puhua inarinsaamea? Informanttini kuvailevat syitä kielenvalinnan muuttumiselle yksinkertaisesti ja konkreettisesti: *”Se vaan rupesi tuntumaan siltä, että miksipä ei puhuisi inarinsaamea, kun muutkin ovat ruvenneet puhumaan enemmän.”* Tai *”Tottapa meille tuli sellainen henki päälle, että nyt puhutaan, ettei anneta kielen kuolla.”* Ilmeisimmin kielipesätoiminta al-

koi juuri oikeaan aikaan. Inarinsaamen kieli oli uhanalaistunut jo niin näkyvästi, että ehkä kieliyhteisö joutui jonkinlaisen terveellisen shokkireaktion valtaan. Kenties *Anarâškielâ servin* suorapuheinen puheenjohtajakin vaikutti tähän reaktioon? Usein uhanalaisen kielen puhujayhteisössä vallitsee eräänlainen kollektiivinen itsepetos, joka saa yhteisön jäsenet kaunistelemaan kielen tilannetta ja liioittelemaan sen käyttöä.³⁹ Revitalisaatio ei voi onnistua ilman rehellistä tilanneanalyysia.

Sytä inarinsaamen kielen ja kulttuurin nousuun on etsittävä myös laajemmin kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kehityksestä. 1990-luvun loppupuolella Suomessa syntyi monia paikallisuuteen ja kotoisuuteen liittyviä ilmiöitä. Esimerkkinä tästä voi mainita murrebuumin, jonka näkyvimpiä merkkejä ovat suomen kielen eri paikallismurteilla kirjoitetun runouden suosio tai murteille käännetyt Aku Ankat. Yleissaamelainen konteksti on olennainen inarinsaamen elpymistä tarkasteltaessa: inarinsaamen revitalisaatio ei ole syntynyt tyhjästä, vaan se on osa pitempää jatkumoa, yleissaamelaista taistelua kielen, kulttuurin ja oikeuksien puolesta.

Yhtenä syynä inarinsaamen revitalisaation menestykseen näen kieliyhteisön toleranssin. Tämä ilmenee esimerkiksi suhtautumisessa kieliyhteisön ulkopuolelta tuleviin, inarinsaamen kieltä opetteleviin henkilöihin. Ei ole itsesäänselvää, että yhteisö hyväksyy etnisesti ulkopuoliset jopa niin olennaisiin rooleihin kuin kielipesän työntekijöiksi ja opettajiksi. Se, että nykyään puhuttu inarinsaamen kieli on pitkälti toisena tai vieraana kielenä opittua kieltä, edellyttää myös toleranssia epätäydellistä kieltä kohtaan. Esimerkiksi viikottaisessa inarinsaamenkielisessä radiolähetyksessä *Anarâš saavah* haastatellaan usein henkilöitä, jotka ovat vasta opettelemassa inarinsaamea. *Anarâš*-lehden lukijoita rohkaistaan aika ajoin lähettämään juttuja lehteen siitä riippumatta, osaavatko he kirjoittaa kirjakielen ja ortografian normien mukaan.⁴⁰ Kuvaavaa on Matti Morottajan pohdinta joulukuun 1991 *Anarâš*-lehden pääkirjoituksessa *Ele poolâ [Älä pelkää]: “Parempi on puhua rohkeasti vähän huonompaakin saamea kuin antaa kielen kadota käyttämättömyyttään. ... Mitä hyötyä on kuolleesta, puhtaasta kielestä?”*⁴¹

Inarinsaamelainen suvaitsevaisuus näyttäytyykin 1900-luvun kieliyhteisön muutosta tarkasteltaessa kiintoisan kaksijakoisena ilmiönä. Toisaalta sitä on, kuten edellä tulee ilmi, pidetty inarinsaamelaisten sulautumista edistävänä tekijänä. Toisaalta se näyttää nykyisin edistävän puhujakunnan laajentumista ja kielen elpymistä. Inarinsaamen kielen revitalisaatio, niin kuin muutkin maailman uhanalaisten kielten positiiviset revitalisaatiesimerkit, perustuu kieliyhteisön omaan tahtoon säilyttää oma kieli ja kulttuuri. Se perustuu alunperin hyvin

³⁹ Ks. esim. Aikio 1988; Pasanen 2003.

⁴⁰ Esim. Morottaja 1992a.

⁴¹ Morottaja 1991 (suomennos A. P.).

pienen, nykyään jo laajemman aktivistijoukon periksiantamattomaan ponnisteluun, mutta myös tavallisten kielenpuhujien valintaan puhua inarinsaamen kieltä, vaikkei se ole aina helpointa. Kieliyhteisön pienuuden vuoksi yksittäisten ihmisten valinnat ovat nousseet usein ratkaisevaan asemaan. Vaikuttava esimerkki tästä on se, että kahdessa inarinsaamelaisessa aktivistiperheessä päätettiin puhua 1970–1980-luvuilla syntyneille lapsille inarinsaamea aikana, jolloin kukaan muu ei tehnyt niin.⁴²

Yksittäisten ihmisten valinnoista tulee pitkälti olemaan kiinni myös inarinsaamen kielen tulevaisuus. Revitalisaation pitkän tähtäimen tavoite on se, että kielipesässä ja koulussa kielen oppineet sukupolvet alkaisivat siirtää inarinsaamen kielen omille lapsilleen kotona. Vasta seuraavat vuosikymmenet näyttävät, missä määrin tämä tavoite toteutuu. Inarinsaamea tulee aina olemaan pieni ja uhanalainen kieli. Se on kuitenkin selviytynyt läpi 1900-luvun mullistusten ja noussut sammumisen partaalta lasten, kouluopetuksen, sosiaalisten verkostojen ja tieteen kieleksi. Sen kuoleman ennustajista ei ole ollut pulaa, mutta se ei kuollut, koska sen ei annettu kuolla.

Kirjallisuus

- Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 479. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aikio-Puoskari, U. 2001. *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa*. Juridica lapponica 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Aikio-Puoskari, U. 2006. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta*. Inari: Saamelainen parlamentaarinen neuvosto. Saamelaiskäräjät.
- Anarâš-lostâ* 2014 vyesimáánu.
- Fishman, J. 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenoble, L. A. & Whealey, L. 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press.
- Hinton, L. 2002: *How to Keep Your Language Alive. A commonsense Approach to One-on-One Language Learning*. Berkeley, Calif: Heyday Books.
- Ivalon lukio. *Inarinsaamen kielen yo-kokeen suorittajat 1998–2010*. (painamaton tilasto.)
- King, J. 2001. Te kohanga reo. Maori language revitalization. Teoksessa L. Hinton ja K. Hale (toim.) *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press, 119–128.
- Korhonen, M. 1981. *Johdatus Lapin kielen historiaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

⁴² Olthuis 2003, 270 ja siinä mainittu kirjallisuus.

- Lehtola, T. 1997. *Lapinmaan vuosituhatvuotiset. Saamelaisten ja Lapin historia kivikaudelta 1930-luvulle*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 1994. *Saamelainen evakko. Rauhan kansa sodan jaloissa*. Helsinki: City-Sámit ry.
- Lehtola, V.-P. 1997a. *Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 1997b. *Saamelainen ääni. Saamen Radio 1947–1997*. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.
- Linnanmäki, T. 2014. *Suulliset kommentit kesäkuussa 2014*.
- Magga, O. H. & Skutnabb-Kangas, T. 2003. Life or death for languages and human beings. Experience from Saamiland. Teoksessa C. Grima, L. Huss ja K. A. King (toim.) *Transcending monolingualism. Linguistic revitalisation in education*. Multilingualism and linguistic diversity 2. Netherlands: Swets & Zeitlinger, 35–52.
- Mattus, I. 1996. *Eellimpäälgis*. Inari: Anarâškielâ servi ry.
- Mattus, I. 2011. Anarâškielâ seervi historjá. *Anarâš-lostâ vyesimáánu*, 3–22.
- Morottaja, M. 1990. Kooskân kočáttum anarâšah. *Anarâš-lostâ kesimáánu*, 2.
- Morottaja, M. 1991. Ele poolâ. *Anarâš-lostâ juovlamáánu*, 2.
- Morottaja, M. 1992a. Čääli tun-uv. *Anarâš-lostâ čohčâmáánu*, 2.
- Morottaja, M. 1992b. Kielâpiervâl. *Anarâš-lostâ juovlamáánu*, 2.
- Morottaja, M. 2010. *Suulliset kommentit marraskuussa 2010*.
- Olthuis, M.-L. 2000. Inarinsaamen kielen vuosisadat. *Virittäjä*, 104, 568–575.
- Olthuis, M.-L. 2003. Uhanalaisen kielen elvyttäminen: esimerkkinä inarinsaame. *Virittäjä*, 107, 568–579.
- Olthuis, M.-L., Kivelä S. & Skutnabb-Kangas, T. 2013. *Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pasanen, A. 2003. *Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoiminta*. Helsingin yliopisto. Suomalais-ugrilainen laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Pasanen, A. 2004: Inarinsaamelainen menestystarina. Kielipesästä kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyytyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pasanen, A. 2010: Will language nests change the direction of language shifts? On language nests of Inari Saamis and Karelians. Teoksessa H. Sulkala ja H. Mantila (toim.) *Planning a new standard language. Finnic minority languages meet the new millennium*. Studia Fennica. Linguistica 15. Helsinki: SKS.
- Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto, 2011. *Inarinsaamenkielisen oppimateriaalintilanne*. (Julkaisematon taulukko).
- Valtioneuvoston päätös 2000. *Valtioneuvoston päätös saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990191>(luettu 3.6.2011).
- Äimä, F. 1902. Matkakertomus Inarin Lapista. *SUSA*, 20:4, 10–25.

Saamentutkimus, saamen kielen ja kulttuurin opetus Helsingin yliopistossa

Saamen kieliä on opetettu perinteisesti Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen yhteydessä. Saamen kieliin liittyvää opetusta ja tutkimusta on Helsingin yliopistossa harjoitettu lähes yhtä kauan kuin suomen kielenkin tutkimusta, 1800-luvun puolivälistä alkaen. Monet fennougristiikan kansainvälisesti tunnetuimmista tutkijoista ovat aloittaneet uransa nimenomaan saamen kielten tutkimuksen parissa Helsingin yliopistossa.¹ Saamelaisuutta on Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa tutkittu perinteisesti myös muun muassa folkloristiikan, uskon-
totieteen ja arkeologian oppiaineissa.

Monitieteisen saamentutkimuksen kokonaisuus

Helsingin yliopistossa on toiminut vuodesta 1986 lähtien päätoiminen saamen kielen lehtori. Tämä on kehittänyt oppiaineryhmässä annettavan opetuksen sisäl-

¹ Heitä ovat esimerkiksi M. A. Castrén, Elias Lönnrot, Paavo Ravila, Erkki Itkonen, Mikko Korhonen ja Raija Bartens.

töä siten, että se on lähempänä itse saamelaisyhteisöä. Opetus on keskittynyt pääasiassa pohjoissaamen käytännön kielitaidon ja kielirakenteen sekä saamelaiskulttuurin ja – kirjallisuuden sekä alkuperäiskansatutkimuksen aihealueisiin. Lisäksi on pidetty myös inarinsaamen, koltansaamen, luulajansaamen ja eteläsaamen kursseja. Saamen kieliin liittyviä kursseja ovat opettaneet myös muut suomalais-ugrilaisen oppiaineryhmän opettajat, muun muassa fennougristiikan professori ja saamen kieliin erikoistuneet Helsingin yliopiston ja Kotuksen sekä opetettavaa kieltä äidinkielenään puhuvat tuntiopettajat. Laitoksella on myös saamen kieliä taitavia opettajia, esimerkiksi kaksi professoria ja yliopistonlehtori. Saamen kielten asema on vahva myös yleisen fennougristiikan kursseilla, joissa käsitellään uralilaisten kielten sukulaisuuteen ja historiaan liittyviä kysymyksiä.

Vuodesta 1993 alkaen on Helsingin yliopistossa toiminut monitieteinen saamentutkimuksen opintokokonaisuus. Tällä hetkellä saamentutkimuksen opipaine voi olla pääaineena sekä kandidaattitutkinnon että maisterin tutkinnossa (suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen saamen linja). Saamentutkimuksesta on tarjolla perus-, aine- ja syventävät opinnot. Sivuaineeksi nykyiset saamentutkimuksen opinnot käyvät sekä kandidaatin- että maisterintutkinnossa. Perusopintojen laajuus on 25 opintopistettä. Aineopintojen laajuus pääaineopiskelijalle on 45 opintopistettä ja sivuaineopiskelijalle puolestaan 35 opintopistettä. Syventävät opinnot ovat 80 opintopistettä ja sivuaineopinnot 60 opintopistettä. Perus- ja aineopinnoista on vastuussa saamen lehtori, kun taas syventävistä opinnoista vastaa suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen professori.

Opinnot käsittelevät saamelaisia, saamen kieltä, kulttuuria ja historiaa monen tieteenalan näkökulmasta. Opintokokonaisuudessa saamen kieliä tarkastellaan niin vähemmistö- ja alkuperäiskansakielinä kuin suomalaisugrilaisen kieliperheen jäsenenä. Opinnoissa sivutaan myös pohjoiseen luontoon ja ekologiaan liittyviä kysymyksiä sekä tarkastellaan saamen kansan perinteisiä elinkeinoja ja niiden muuttumista. Myös saamelaisten uskonto, mytologia, taide sekä kansanrunous ja kirjallisuus kuuluvat saamentutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Saamentutkimuksen pääaineopiskelijoita on vuosittain 3–5 henkilöä ja sivuaineena saamentutkimusta opiskelee useita opiskelijoita vuosittain. Pääaineenaan saamentutkimuksen sivuaineopiskelijat opiskelevat arkeologiaa, uskontotiedettä, antropologiaa, kirjallisuutta ja suomen kieltä. Saamen opiskelijat ovatkin perinteisesti olleet nimenomaan kieltenopiskelijoita ja -tutkijoita. Saamen kieliä ja saamentutkimusta opiskelee lisääntyvässä määrin myös saamelaisia tai saamelaistaustaisia opiskelijoita. Vuodessa on valmistunut keskimäärin kaksi saamen kieliin ja saamelaiskulttuuriin keskittynyttä pro gradu -tutkielmaa, minkä lisäksi saamen kieliä ja saamelaiskulttuuria on käsitelty aineistona useimmissa muissakin tutkielmissa. Saamen kieliin ja saamelaiskulttuuriin liittyviä väitös-kirjoja on valmistunut tasaisesti.

Saamentutkimuksen opintokokonaisuutta on koordinoitu yhdessä uskontotieteen ja arkeologian oppiaineiden kanssa. Molemmista oppiaineista on vuosittain annettu opintokokonaisuuteen liittyvää dosenttiopetusta. Muu saamentutkimuksen opetus on menestyksellisesti järjestetty monien eri opettajien luentosarjoilla, periodiopetuksena ja kirjatentteinä. Monitieteisyys on saamentutkimuksen kantava voima ja mahdollisuus monipuoliseen opintotarjontaan eri laitosten yhteistyönä on vahvuus, jota Helsingin yliopiston tulisi ylläpitää. Saamentutkimusta käsittelevässä selvityksessä (2008) korostetaan sitä, että opintojen edetessä opiskelija on ymmärtänyt, *”miten asiat liittyvät toisiinsa ja miten niitä voi käytännössä linkittää toisiinsa”*. Lisäksi opinnot ovat antaneet *”laajat tiedot saamelaisista ja saamelaiskielistä”* sekä valmiuksia tutkia kieliä itsenäisesti ja ideoita jatkotutkimuksen tekemiseen. Saamentutkimuksen opinnot ovat monesti ylittäneet ennako-odotukset ja yllättäen imaisseet mukaansa – ja vieneet näin ollen pidemmälle kuin opiskelija oli aluksi osannut ajatellakaan. Muun ohella saamentutkimuksen opinnot ovat laajentaneet kapeaa yksikielisen ja -kulttuurisen ihmisen näkökulmaa vähemmistökulttuurien ymmärtämiseen. Näin saamentutkimuksella on oma lisäarvonsa sivistyslaitoksena pidetyssä yliopistossa, johon myös saamentutkimus voi tuottaa arvokasta kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Saamentutkimusta tulee tulevaisuudessakin voida harjoittaa Suomen johtavassa yliopistossa.

Helsingin yliopistossa saamentutkimuksen opintokokonaisuuden puitteissa on valmistettu myös alan keskeisiä käsikirjoja.² Helsinki on saamelaisväestöltään maamme suurin kunta, jossa asuu noin 1000 saamelaista. Myös muualla Etelä-Suomessa asuu jatkuvasti enemmän saamelaisia sekä numeerisesti, että osuutena Suomen saamelaisista. Saamen kieliin ja saamelaisuuteen liittyvän yliopisto-opetuksen ylläpitäminen Helsingissä on tärkeää saamelaisyhteisön kannalta. Helsingin yliopistossa saamen kieliä ja saamelaiskulttuuriin liittyvää tutkimusta on mahdollista kombinoida monipuolisesti eri aineisiin, mikä laajentaa saamentutkimuksen teoriataustaa. Kielenopetuksen kannalta tärkeää on huomioida saamen kielten opetuksen integroituminen suomen ja sen sukukielten areaalisten yhteyksien ja historiallisen taustan opetukseen. Lapin, Oulun ja Helsingin yliopistoilla on olemassa pohjoisiin kysymyksiin liittyvää yhteistoimintaa sekä Itä-Lapin että Enontekiön osalta. Voisi olla luontevaa vahvistaa yhteistyötä myös saamea koskevassa opetuksessa ja tutkimuksessa esimerkiksi virtuaaliopetuksen mahdollisuudet huomioiden.

² Esim. Helsingin yliopisto 2003/2014; Kulonen et al. 1994, 2005; Kulonen & Seurujärvi-Kari 1995; Seurujärvi-Kari 2000; Seurujärvi-Kari et al. 2011; Virtanen et al. 2013.

Alkuperäiskansojen tieto ja kulttuurit -opetushanke

Helsingin yliopistossa alkaa syksyllä 2014 uudenlainen Alkuperäiskansojen tieto ja kulttuurit -hanke (<http://blogs.helsinki.fi/indigenous/>). Hanke toimii alkuperäiskansatutkimuksen yhteisenä sateenvarjona ja perustuu eri tiedekuntien ja laitosten sekä yliopistojen yhteistyöhön. Helsingin yliopistossa tehdään tärkeää alkuperäiskansatutkimuksen alan tutkimusta, mutta se on tähän asti ollut hajallaan eri laitoksilla. *Alkuperäiskansojen tieto ja kulttuurit* -hanke tuo ne yhteisen sateenvarjon alle. Se jatkaa myös vuonna 1993 perustettua saamentutkimuksen opinto-ohjelmaa. Tämä alkuperäiskansoja koskevan nykyistä opetusta ja tutkimusta yhdistävä ja koordinoiva hanke kehittää uusia menetelmiä ja teoreettisia valmiuksia alkuperäiskansoihin liittyvien monimuotoisten ilmiöiden analysoimiseksi.

Lähtökohtana on perehdyttää opiskelijat maailman alkuperäiskansoihin, niiden kieliin ja kulttuureihin, niiden omiin käsitteisiin, käytäntöihin ja oppimismenetelmiin. Opinnot lähestyvät tiedon tuottamisen ja toimijoiden suhteita kokonaisvaltaisesti ja monialaisesti. Ne antavat opiskelijoille laajan historiallisen tietopohjan alkuperäiskansojen nykytilanteen, ajattelutapojen ja käytäntöjen analysoimiseksi ja ymmärtämiseksi. Niiden tavoitteena on tarjota opiskelijoille keinoja ymmärtää historiallisia jatkumoa ja valtasuhteita.

Opintojen tärkeimpiä painopistealueita ovat alkuperäiskansojen ontologiat ja epistemologiat, alkuperäiskansojen tieto ja tiedonhankinnan menetelmät, alkuperäiskansat jälkikoloniaalisessa yhteydessä sekä alkuperäiskansojen kielet, taiteet, estetiikka ja etiikka. Kulttuurienvälisyys ja monikielinen kommunikaatio kuuluvat myös opintojen opetusaloihin. Opetusmenetelmät ottavat huomioon alkuperäiskansojen tiedonhankinnan tapoja, jotka perustuvat elettyihin kokemuksiin ympäristöstä ja yksityiskohtaisiin, monien sukupolvien aikana karttuneisiin havaintoihin.

Hanke tukee alkuperäiskansatiedon jatkuvuutta ja siirtämistä eteenpäin. Opinnot ja kurssit toteutetaan läheisessä yhteistyössä alkuperäiskansojen yhteisöjen kanssa ja ne on suunnattu myös alkuperäiskansoista tuleville opiskelijoille. Ne vahvistavat alkuperäiskansojen tietoa ja sen validiteettia. Niistä on hyötyä monissa politiikan, kasvatuksen, terveydenhoitoalan, oikeuksien, talouden, kulttuuri- ja museoalan ammateissa ja tehtävissä. Helsingin yliopiston alkuperäiskansatutkimuksen yhdistäminen ja sen piirissä toimivien asiantuntijoiden yhteistyö tukee yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Se voi toimia voimavarana sekä yliopistomaailmassa että yliopiston yhteistyössä hallinnon, esimerkiksi ulkoasiainministeriön, opetus- ja kulttuuriministeriön sekä kansainvälistä politiikkaa harjoittavien päätöksentekijöiden kanssa.

Kirjallisuus

- Kulonen, U.-M., Pentikäinen, J. & Seurujärvi-Kari, I. 1994. *Johdatus saamentutkimukseen*. Helsinki: SKS.
- Kulonen, U.-M. & Seurujärvi-Kari, I. 1995. *Essays on indigenous identity and rights*. Helsingin yliopisto.
- Kulonen, U.-M., Seurujärvi-Kari, I. & Pulkkinen, R. 2005. *The Saami. The cultural encyclopaedia*. Helsinki: SKS.
- Helsingin yliopisto. 2003/2014. *Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*, <http://senc.hum.helsinki.fi/wiki/> (viitattu 2.8.2014).
- Seurujärvi-Kari, I. (toim.) 2000. *Beaivvi mánát. Saamelaisten juuret ja nykyaika*. Tietolipas 164. Helsinki: SKS.
- Seurujärvi-Kari, I., Halinen, P. & Pulkkinen, R. 2011. *Saamentutkimus tänään*. Helsinki: SKS.
- Virtanen, P., Kantonen, L. & Seurujärvi-Kari, I. 2013. *Alkuperäiskansat tämän päivän maailmassa*. Tietolipas 244. Helsinki: SKS.

Saamen kielen opetus Lapin yliopistossa lukuvuosina 1983–2010

Lapin korkeakoulu perustettiin vuonna 1979 ja opetusohjelmaan sisältynyt luokanopettajakoulutus oli luonnollinen jatkumo Tornion naisseminaarin (1921–1970) ja Kemijärven seminaarin (1950–1970) toiminnalle. Saamen kielen opetus oli osa Lapin korkeakoulun (nykyisen Lapin yliopiston) opetustarjonnasta alusta asti. Saamen kielen opetuksen katsottiin olevan luonnollinen osa opetuksesta, eikä korkeakoulun tarvinnut taistella sen puolesta, että aine saatiin korkeakoulun opetustarjontaan.

Ennen kuin tulin korkeakoululle työhön saamen kielen ja saamelaiskulttuurin lehtoriksi vuonna 1984, oli ollut muutamia lyhytaikaisia opettajia. Itse tulin siis opetustehtäviin vuonna 1984 ja jatkoin saamen kielen ja kulttuurin lehtorina vuoteen 2010 saakka. Toimin aikaisemmin Pohjoismaiden saamelaisneuvoston sihteeristön palveluksessa. Työpaikkana silloin oli ensin Helsingissä (1976–1979) ja sen jälkeen Utsjoella (1979–1984). Työurani Lapin yliopistossa kesti siis 26 vuotta.

Tutkintovaatimukset ja yhteistyö

Lapin korkeakoulun saamen kielen ja kulttuurin opintojen pääpaino oli kielen opiskelussa ja varsin vähäinen oli paino kulttuurin opiskelussa. Tutkintovaatimukset olivat periaatteessa samat kuin Oulun yliopistossa. Tarkoituksena oli, että opiskelija olisi halutessaan voinut jatkaa cum laude approbatur opintoihin Oulun yliopistossa. Tämän opiskelun jatkaminen ei ollut kuitenkaan kovin suositua.

Alussa meillä oli siis aivan samat tutkintovaatimukset kuin Oulun yliopistossa, mutta ajan mittaan Oulun yliopisto teki pieniä muutoksia niihin. Oulun yliopisto perusti jossakin vaiheessa kaksi linjaa, yhden äidinkielisten linjan ja toisen vieraskielisten linjan. Me pysyimme vanhassa järjestelmässä ja teimme varsin pieniä muutoksia. Kerran Oulun yliopisto kutsui meidät ja Helsingin yliopiston puhelinkokoukseen. Silloin Oulun yliopiston saamen kielen professori Pekka Sammallahti tiedotti, että Oulun yliopisto oli tehnyt aika mittavia muutoksia tutkintovaatimuksiin siten että ne suuntautuivat enemmän tieteelliselle uralle. Kun näin nämä uudet tutkintovaatimukset totesin, että ne vaatimukset eivät mitenkään sovi meidän kasvatustieteen opiskelijoillemme, jotka tarvitsevat aivan muuta kuin mitä oululaiset tarvitsevat.

Oulun yliopiston lisäksi teimme yhteistyötä myös Koutokeinossa sijaitsevan Saamelaisen korkeakoulun kanssa sekä muiden tahojen kanssa. Yhteistyömuotoja oli esimerkiksi Erasmus -opiskelijavaihto, kasvatustieteiden tiedekunta oli mukana Nordplus -verkostossa ja itse kävin luennoimassa muun muassa Tanskan Jellingissä, Norjan Notuddenissa, Ruotsin Malmössä, Färnsaarilla, Grönlannissa, Murmanskissa ja Unkarin Szombathelyssä. Teimme keväisin retkiä naapurimaihin: Jokkmokkissa, Kaarasjoella, Koutokeinossa ja Luujärvellä. Saamelaisten kansallispäivänä pyrin huolehtimaan siitä, että saamen lippu liehui yliopiston lipputangossa.

Alku- ja jatkokurssit

Saamen kielen ja kulttuurin lehtorin työhön kuului saamen kielen alkeis- ja jatkokurssien opettaminen suomenkielisille opiskelijoille, sellaisille jotka eivät olleet opiskelleet kieltä aiemmin. Nämä kurssit olivat avoimina kaikille yliopiston opiskelijoille. Tavallisesti syksyllä aloitti noin 10–15 henkeä. Kyseisten kurssien oppikirjatilanne oli haastava. Alku- ja jatkokursseilla käytettiin Davvin -nimisiä saamen kielen oppikirjoja.

Saamen kielen lehtoraatista Giellagas-instituutiksi

Oulun yliopistossa saamen kielen ja kulttuurin opetuksen perinne ulottuu 1960-luvun lopulle, jolloin saamen, eli lapin kieltä, alettiin opettaa suomen kielen laitoksen yhteydessä. Siitä kehittyi pääaine 1980-luvun alussa, jolloin opetus suuntautui lähinnä äidinkielisten saamenpuhujien kouluttamiseen. Suuri osa valmistuneista suuntautui opettajiksi. Saamelaisen kulttuurin opetus alkoi vahvistua 1990-luvulla ja erityisesti vuonna 2001 perustetun Giellagas-instituutin myötä, jolloin saamelaisesta kulttuurista tuli toinen pääaine saamen kielen rinnalle.

Oulun yliopisto perusti vuonna 1970 lapin kielen lehtoraatin, joka oli historiallinen laatuaan. Saamen kielen approbatur-opetus alkoi ensimmäisenä koko Suomessa. Saamen kieltä oli opetettu Helsingin yliopistossa osana suomalais-ugrilaista kielitiedettä, mutta se oli rajoittunut kielihistorian luentoihin sekä alkeis- ja jatkokursseihin. Myös Turun yliopistossa oli ollut kielihistoriallisia kursseja, samoin kuin Lapin kesäyliopistossa Rovaniemellä. Saamen kielen opetus Oulun yliopistossa liittyi alusta lähtien tiiviisti vuonna 1966 toimintansa aloittaneen suomen kielen laitoksen vaiheisiin. Vuonna 1967 professoriksi tullut Pauli Saukkonen alkoi kehittää ajatusta viron ja saamen kytkemisestä laitoksen opetukseen. Viron kielen lehtoraatti perustettiin seuraavana vuonna. Kun suomen kielen laudatur-opintoihin kuului jonkin etäsukukielen laajempi kurssi, Saukkonen piti selvänä, että sen kuului olla lapin eli saamen kieli, jonka tunti-opetus alkoi 1960-luvun loppuvuosina.

Tuntiopetus ei tuntunut Saukkosesta riittävältä, vaan hän ajoi yliopiston budjettiin lapin kielen lehtorin viran perustamista. Saukkonen kertoi myöhemmin, että yliopisto ja suomen kielen laitos elivät eräänlaista pioneerivaihetta, jossa uusia virkoja oli kohtuullisen helppo vielä saada. Lehtoraatin perustaminen sujui nopeasti niin, että helmikuussa 1970 Helsingin Sanomat uutisoi asiasta etusivullaan. Lehden haastatteleman Nils-Aslak Valkeapään mukaan arvosanaopetus merkitsi ”eräänlaista tunnustusta olemassaolollemme”. Hän toivoi saamelaisten käytännön elämää tukevaa kielenopetusta.

Syksyllä 1970 aloitetusta *lapin kielen ja lappalaiskulttuurin* approbatur-opetuksesta vastasi alkuvaiheessa Helsingin yliopiston suomalais-ugrialaisten kielten laitos. Professori Mikko Korhonen ja assistentti Pekka Sammallahti laativat vaatimukset opetuksen sisältöön. Vt. lehtoriksi tuli Helvi Poutasuo, hänkin Helsingin yliopiston kasvatteja. Ensimmäisen vuosikurssin aloitti kuusi opiskelijaa. Saamen kieltä opetettiin vieraana kielenä ja tavoitteena oli tyydyttävä kirjallinen ja suullinen kielitaito. Korhonen valvoi opetusta ja otti tentit vastaan sekä kävi joskus Oulussa pitämässä periodiopetusta.

Poutasuo toimi lehtorina vuodet 1970–72, joskin lyhyitä sijaisuuksia hoitivat myös Samuli Aikio ja Sammallahti. Vuonna 1972 lehtoriksi valittiin Tuomas Magga, joka oli englannin kielen maisteri ja auskultoimassa opettajaksi. Magga oli sikäli harvinainen saamelainen, että hän oli saanut keskikouluaikana Ivalossa jopa muutamia tunteja saamen kielen opetusta Pekka Lukkarin alaisuudessa. Hän ei kuitenkaan itse tuntenut olevansa pätevä akateemiseksi saamen kielen opettajaksi. Saukkosen suostuttelemana Magga päätyi lopulta hoitamaan virkaa *ainakin yhden vuoden*. Työrupeama lehtorina venyi sittemmin yli 35 vuoden mittaiseksi. Alkuvuodet lehtorina olivat työntäyteisiä, sillä opetuskäytännöt ja -materiaalit oli yhä suunniteltava itse. Maggan siskon, Siiri Miettusen, julkaisema *Abbes* (1967) oli ainoa nykyaikainen oppikirja Suomen puolella. Norjan ja Ruotsin oppimateriaalien käyttäminen oli hankalaa ortografia- ja myös kulttuurierojen takia. Lehtorin oli suunniteltava lähes kaikki oppimateriaalit, jotka jaettiin monisteina opiskelijoille. Saamelaisradion ja -lehdistön materiaalia käytettiin mahdollisuuksien mukaan.

Vuonna 1973 oppiaine vahvistui merkittävästi apulaisprofessorin myötä. Saamelaisen yhteiskunnan voimakas muutos ja saamelaisidentiteetin vahvistuminen näkyivät siinä, että vuodesta 1974 lähtien puhuttiin saamen kielen ja saamelaiskulttuurin oppiaineesta. Viranhaltijat vaihtuivat usein niin, että Korhosen sijaan vt. apulaisprofessoreina toimivat Nils Hansegård (1973), Martti Linkola (1974), Samuli Aikio (1976), Tuomas Magga (1976–1977) ja Pekka Sammallahti (1975 ja 1977). Vuonna 1977 apulaisprofessoriksi nimitettiin Pekka Sammallahti ja oppiainetta laajennettiin cum laude approbatur -tasoiseksi. Kuten Valkeapää oli toivonut, Oulun yliopiston saamen kielen opetuksessa alettiin korostaa käytännön kielitaitoa saamelaisyhteisön tarpeisiin, erityisesti saamen-

kielisten opettajien kouluttamista. Siinä se erosi Helsingin yliopiston teoreettisesti painottuneesta opetuksesta. Vaikka opiskelijat muodostivat kaksi linjaa, äidinkielisten ja saamenkielisten linjat, opetus tapahtui saamen kielellä. Lisäksi tavoitteena oli luoda saamenkielisen akateemisen tutkimuksen traditio.

Vuonna 1980 alkoivat saamen kielen laudatur-opinnot, ja professuuri perustettiin kaksi vuotta myöhemmin. Professoriksi kutsuttiin Pekka Sammallahti. Se paransi saamen kielen statusta niin yliopistomaailmassa kuin suomalaisessa yhteiskunnassakin. Opetuksen ohella Sammallahti ja Magga harjoittivat myös omaa tutkimustaan. Laitoksen kannalta merkkitapaukseksi nousi Maggan väitöstilaisuus vuonna 1984. Sammallahti oli jatkanut pohjoissaamen äänneopin, lauseopin ja dialektologian tutkimustaan ja laajentanut kenttäänsä muihin saamelaiskieliin. Vuosien mittaan valmistuneiden maisterien määrä kasvoi hyvin hitaasti. Sisään otettujen määrä oli pieni, ja heistäkin suuri osa *tempaistiin* kentälle ennen valmistumista. Saamen kielen taitoisilla ihmisillä oli kysyntää saamelaisalueella, ja opiskelijan siirryttyä työelämään opinnot tahtoivat jäädä kesken. Ensimmäinen saamen kielen maisteri valmistui vuonna 1991. Eräs huomattava muutos 1990-luvulla oli se, että vieraan kielen linja saamen opetuksessa jäi pois.

Kulttuurin opinnot

Saamelaista kulttuuria opetettiin saamen kielen yhteydessä, sikäli kuin opettajien voimat riittivät erillisten kurssien kehittelyyn. Vuonna 1992 humanistinen tiedekunta asetti toimikunnan suunnittelemaan erityistä *"Pohjoisten kulttuurien tutkimuksen yksikköä"* sekä *Arctic Culture and Society* -nimistä opintokokonaisuutta. Hanketta ajettiin osana Oulun yliopiston missiota kehittää erityisesti Pohjois-Suomen ja yleisemmin pohjoisten alueiden opetusta ja tutkimusta. Ohjelmaa ei kuitenkaan saatu liikkeelle ensimmäisenä vuonna. Seuraavana vuonna käytiin neuvotteluja Lapin yliopiston kanssa yhteisen opinto-ohjelman aikaansaamiseksi. Vuoden 1996 budjettiin oli jo ehdotettu *Saamelaiskulttuurien ja muitten pohjoisten kulttuurien* yliassistentin palkkaamista. Hanke toteutui kuitenkin vasta Liisi Huhtalan dekaanikaudella. Huhtikuussa 1999 Oulun yliopistossa käynnistettiin opetusministeriön hankerahoituksella uusi oppiaine, Saamen ja pohjoisten kulttuurien ja historian sivuainekokonaisuus. Taiteiden ja kulttuuriantropologian laitokselle sijoitettu yliassistentin virka, jota hoitamaan valittiin dosentti, FT Veli-Pekka Lehtola, ja hän toimi määräaikaisena vuoden 2001 loppuun saakka.

Sivuaineen tarkoituksena oli antaa syvempää tietoa erityisesti saamelaiskulttuurin eri osa-alueista *"tuleville opettajille, tiedottajille, virkamiehille ja tutkijoille"*. Sen nähtiin parantavan ymmärrystä ja kiinnostusta pohjoisen asioihin.

Yhteensä 15 opintoviikon laajuudessa kokonaisuudessa oli muutamien pakollisten kurssien jälkeen mahdollista valita teemoja oman kiinnostuksen mukaan tai suuntautua joko saamelaiseen kulttuuriin tai pohjoisten kansojen kulttuureihin. Vuonna 2001 virka siirrettiin vasta perustettuun Giellagas-instituuttiin, jossa Lehtola nimitettiin vakituiseksi professoriksi maaliskuussa 2005. Vs. lehtorin paikkaa hoiti vuoden 2004 aikana YTT Anni-Siiri Länsman. Lehtola ja Länsman suunnittelivat talven 2003–2004 aikana saamelaisen kulttuurin pääaineopinnot. Opinnot alkoivat pääaineena syksyllä 2004.

Oppiaineen sisältöä on kehitetty ensisijaisesti saamelaisyhteisöjen lähtökohdista, joihin kuuluu olennaisesti myös tutkimustoiminnan edistäminen. Tavoitteena on myös laajemmin lisätä tietoa ja ymmärrystä saamelaisesta kulttuurista. Perusopinnot antavat yleistiedot saamelaisen kulttuurin pääpiirteistä sekä historiallisista ja alueellisista vaihteluista. Aineopinnoissa tutkimuksen ja metodologian osuus lisääntyy, sillä teoriaosion lisäksi opintoihin sisältyy kandidaatintutkielma seminaaritoineen. Toisaalta aineopinnoissa on mahdollista myös suuntautua käytännöllisempään suuntaan. Syventävissä opinnoissa opiskelija perehtyy perinpohjaisesti tieteelliseen työhön, mutta myös tieteellisten tulosten yhteiskunnalliseen soveltamiseen.

Giellagas-instituutin saamelaisen kulttuurin oppiaine oli ensimmäinen laatuun, sillä vastaavaa pääainekoulutusta ei ole muualla Suomessa. Tromssan yliopistossa on 1990-luvulla perustettu saamelaishistorian professuuri. Muuten saamen kulttuurin opintoja esimerkiksi Tromssan (Senter for samiske studier) ja Uumajan yliopistoissa (Centrum för samisk forskning (Cesam) – Vaartoe) ovat koordinoineet erityiset saamenopintojen keskuskeskukset.

Kahden pääaineen Giellagas

Giellagas-instituutti perustettiin vuonna 2001 vastaamaan saamen kielen ja kulttuurin ylimmästä opetuksesta ja tutkimuksesta Suomessa. Oulun yliopiston piirissä tapahtuva toiminta saamelaisasioissa keskitettiin uuteen instituuttiin. Vuodesta 2004 lähtien saamen kieltä ja kulttuuria on voinut opiskella omina, erillisinä pääaineinaan. Pääaineista saamen kieli on perinteisesti tarkoitettu äidinkielisille ja sellaisille opiskelijoille, joilla on hyvä saamen kielen taito. Oppiaineen kaikki opetus on tapahtunut pohjoissaamen kielellä, mutta opintoihin sisältyy myös inarin- ja koltansaamen opintoja. 2000-luvulla myös saamen kielen opetus vieraana kielenä on lisääntynyt muun muassa sen takia, että saamelaisen kulttuurin opiskelijoilta edellytetään tiettyä saamen kielen taitoa. Saamen kielen opetuksessa ja tutkimuksessa on huomioitu kaikki kielen tasot: kielen rakenne ja käyttö, kielen historia ja nykytila, sekä puhuttu että kirjoitettu kieli, niin

kielen teoreettinen kuvaus kuin myös käytännön kielenhuolto. Giellagas-instituutti on ainoa paikka Suomessa, jossa saamen kieltä voi opiskella äidinkielenä yliopistotasolla.

Saamen kielen oppiaineessa koulutetaan monenlaisia kielen ammattilaisia saamelaisen yhteiskunnan tarpeisiin. Opintonsa päättäneet työskentelevät esimerkiksi opetus- ja tutkimustehtävissä, saamenkielissä viestimissä, kääntämisen ja kielenhuollon asiantuntijoina sekä kieliteknologian alalla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi suuntautuvat opiskelijat opiskelevat sivuaineinaan saamelaista kulttuuria, kirjallisuutta ja opettajan pedagogisia opintoja. *Saamen kieli vieraana kielenä* -oppiaineessa on mahdollista suorittaa perusopinnot, joiden tarkoituksena on antaa opiskelijoille hyvä kirjallinen ja suullinen taito pohjoissaamen kielessä. Opinnot eivät edellytä aikaisempia saamen kielen opintoja.

Saamelaista kulttuuria voi lukea Oulun yliopistossa sekä pää- että sivuaineena. Opintojen tavoitteena on syventyä saamelaista yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevaan tietoon ja tutkimukseen, joita käsitellään laajemminkin eri pohjoisten kulttuurien ja alkuperäiskansojen näkökulmasta. Saamelainen kulttuuri on sidoksissa Pohjoismaiden historiallisiin, yhteiskunnallisiin ja oikeudellisiin oloihin. Opetuksen tarkoituksena on tarjota laajaa yleistietoa saamelaiskulttuurista sekä lisätä ymmärrystä ja kiinnostusta siihen. Pyrkimyksenä on antaa myös syvällisempiä valmiuksia tuleville opettajille, tiedottajille, virkamiehille ja tutkijoille. Opettajina kursseilla toimivat saamelaiset, suomalaiset ja ulkomalaiset asiantuntijat. Opetuskielenä on yleensä suomi, mutta tarpeen mukaan myös saame, englanti tai ruotsi. Saamelaista kulttuuria pääaineena lukeva voi itse valita sivuaineet sen mukaan, millaisista työtehtävistä hän on kiinnostunut. Saamelainen kulttuuri sopii sivuaineeksi esimerkiksi saamen kielen, antropologian tai historian lukijoille.

Oulun yliopistossa järjestettävällä koulutuksella on hyvä maine muissakin pohjoismaissa, ja Oulusta valmistuneet saavat hyvin työ- ja jatko-opiskelumahdollisuuksia muun muassa Koutokeinon saamelaisissa laitoksissa. Varsinainen jatko-opiskelijoiden tutkijayhteisö Ouluun syntyi vasta 2000-luvun alussa. Sen rooli saamelaisyhteiskunnassa on ollut merkittävä, sillä oppiaineen opinnäytteet on tehty saamen kielellä. Se on kehittänyt myös saamen kielen akateemista käyttöä.

Saamelaiset, koulu ja rasismi

Tässä artikkelissa tarkastelen Suomen alkuperäiskansan, saamelaisten ja valta-
väestön suomalaisten suhteita kasvatuksen, erityisesti koululaitoksen puitteis-
sa. Lähdemateriaalina käytän haastatteluaineistoa. Haastateltavia on viisi ja he
esiintyvät tutkimuksessa anonyymeinä. Koululaitoksella oli merkittävä tehtävä
yhtenäisen kansakunnan muodostamisprosessissa, joka Suomessa alkoi ja voi-
mistui 1800-luvun lopulla. Suomessa koulu oli ja on instituutio, jonka piirissä
rakennetaan yhtenäistä, samaa kieltä puhuvaa, samanlaiset arvot omaksunut-
ta, tiettyyn kulttuuriin ja sen normeihin sosiaalistunutta kansaa. Kansakunnan
rakentamisprojektin alussa saamelaiset määrittyivät toiseksi, valta-
väestön ulkopuoliseksi, oudoksi, eksoottiseksi ja kehittymättömäksi katoamassa olevaksi
kansaksi.

Suomen saamelaiset jakaantuvat kielen ja kulttuurin perusteella kolmeen
ryhmään, joista suurin on pohjoissaamelaiset (kielen puhujia Suomessa noin 2
000), pienempiä kieliä: inarinsaamea ja kolttasaamea, puhuu kumpaakin noin
300 henkeä. Inarinsaamea puhutaan vain Suomessa, kolttasaamea myös Venä-
jällä¹ ja rajoituksin Norjassa. Kielet ovat varsin erilaisia: inarinsaamen ja poh-
joissaamen puhujat ymmärtävät toisiaan verrattain hyvin, mutta koltansaamen
kielen ja pohjoissaamen puhujien kommunikaatio voi olla hankalampaa. Vuonna
2013 Suomessa saamen ilmoitti äidinkielekseen 1 930 henkeä.² Valtaosa saa-
men äidinkielekseen ilmoittaneista saamelaisista asuu saamelaisten kotiseu-
tualueella. Sen sijaan 60 prosenttia saamelaisista asuu saamelaisalueen ulko-

¹ Näkkäljärvi 2009.

² Tilastokeskus 2014.

puolella. Alle 10-vuotiasta saamenkielisistä saamelaisalueen ulkopuolella on 75 prosenttia.³

Suomalainen nationalismi

Suomalaisen, 1800-luvun puolivälissä kehittyneen nationalismin, fennomanian⁴, kannattajat tulkitsivat suomalaiset historiallisiksi ja saamelaiset historiattomaksi kansaksi. 1800-luvun suomenmielinen sivistyneistö, joka oli saanut oppinsa suurlta osin ruotsalaisissa ja venäläisissä oppilaitoksissa, piti saamelaisia paitsi historiattomana myös kulttuurittomana kansana, joka oli häviämässä. Samantapainen modernin kansakunnan rakentamisprosessi oli käynnissä 1800-luvulla myös Norjassa ja Ruotsissa. Suomalainen nationalismi korosti suomen kielen merkitystä, yhteistä historiaa ja kulttuuria kansakunnan välttämättöminä edellytyksinä. Kansakunnan rakentamisprosessin aikana kaikki etniset vähemmistöt pyrittiin sulauttamaan osaksi Suomen kansaa ja luomaan yhtenäiskulttuuri.⁵

Saamelaisten kannalta 1800-luku merkitsi jo vuosisatoja aiemmin alkaneen kulttuurisen ja taloudellisen assimilaation jatkumista ja syventymistä. Esimerkiksi Utsjoella kirkolla ja uskonnonopetuksella sekä saamelaisten perinteisen uskonnon hävittämisellä oli suuri vaikutus jo ainakin 1700-luvulta lähtien. Saamelaisten suomalaistuminen ja ruotsalaistuminen Ruotsin vallan aikana ennen vuotta 1809 eivät tapahtuneet pelkästään vapaaehtoisesti, vaan niihin liittyi pakkokeinoja. Saamelaisten historia on osa Suomen vaiettua historiaa. Pakkokeinot konkretisoituivat poliittisen, taloudellisen ja kulttuurisen alistamisen kautta. Tässä mielessä puhutaan myös tietynlaisesta kolonialismista, josta on vaiettu. Voikin todeta, että kolonialismia ei osata nähdä eikä tunnustaa Suomessa. Kolonialistinen riisto, alistaminen ja nöyryyttäminen ovat käsittelemättä.

Kolonialismista ja assimiloitipyrkimyksistä huolimatta saamelaisuus, saamen kielet ja kulttuurit sekä elinkeinot säilyivät kuitenkin melko elinvoimaisina toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan saakka. Saamelaiskulttuurin elinvoimaisuuden säilymisen takeena oli mahdollisuus elää poronhoidolla, kalastuksella ja metsästyksellä ja toisaalta se, että kulttuurisen assimilaation voimakkein väline, koululaitos, ei ennen 1940-lukua ollut vielä levinnyt kaikkialle Saamenmaahan. Samanaikaisesti, kun koululaitos levisi saamelaisalueille, myös saamelaiselinkeinojen vaikeudet lisääntyivät ja saamelaiskulttuurin aineellinen pohja heikentyi. Suomen saamelaisten kannalta toinen maailmansota merkitsi käännekohtaa, koska tuolloin lähes kaikki saamelaiset joutuivat lähtemään evakkoon

³ Aikio-Puoskari 2006.

⁴ Ks. Liikanen 1995.

⁵ Pulma 2005, 457.

Pohjanmaalle saksalaisjoukkoja vastaan syyskuusta 1944 huhtikuuhun 1945 käydyin Lapin sodan jaloista. Saksalaisjoukot tuhosivat Lapin rakennukset, ties-tön ja muun infrastruktuurin lähes täysin. Sodan jälkeisellä jälleenrakennus-kaudella Lappi suomalaistui nopeasti. Samaan aikaan parantuneet tieyhteydet levittivät suomalaisen yhteiskunnan instituutiot ja virkavallan joka puolelle saamelaisaluetta. Asunnot rakennettiin suomalaisten mallien mukaisesti, myös vaatetus ja erilaiset taloudessa käytettävät tarvekalut suomalaistuivat. Utsjoen saamelaisenemmistöisessä kunnassa kunnanvaltuuston kokouskieleksi vaihtui suomi 1950-luvulla.⁶ Suomalaisten määrä kasvoi, mikä aiheutti sen, että esimerkiksi kalastus- ja metsästys elinkeinoina menettivät merkitystään.

Saamelaisopetuksen oikeudellisesta asemasta

Saamelaiskulttuurien ja saamen kielten nykytilannetta Suomessa selittävät olennaiset asiat tapahtuivat oppivelvollisuuden ulottuessa kaikkialle Saamenmaahan 1940-luvulla. Vuoden 1946 oppivelvollisuuslaki lakkautti saamelaisalueella tuohon asti toimineen katakeettalaitoksen, jonka opettajat olivat pitäneet kiertokoulua saamelaisalueen kylissä. Katakeetoista suuri osa oli saamenkielisiä tai ainakin opetti osittain saameksi.⁷ Suuri osa saamelaislapsista sijoitettiin kotiensa ulkopuolelle oppilasasuntoloihin, joissa saamen puhuminen oli kiellettyä ja joissa ei ollut mahdollisuutta harjaantua saamelaiskulttuurin jatkumisen kannalta välttämättömissä taidoissa. Marjut Aikion (1988) tutkimuksesta käy ilmi kielenvaihto, jonka suomalaisen yhteiskunnan assimilaatiopolitiikka aiheutti saamen kielelle Vuotson porosaamelaiskylissä.⁸

Pohjoissaamenkielinen opetus alkoi osassa kouluja 1970-luvulla. Saamen kielen asema huoltajan valitsemana opetuskielenä virallistettiin vuoden 1984 perusopetuslaissa, ja vuonna 1991 saamesta tuli äidinkielenä opetettava kieli. Saamen kielen taitoa suositeltiin viranomaisille Suomen kielilaisissa (1992). Vuoden 2004 alussa voimaan astunut Saamen kielilaki edellyttää, että saamelaisilla on Enontekiön, Inarin, Sodankylän ja Utsjoen kunnan alueilla ja tiettyjen viranomaisten sekä valtion laitosten kanssa asioidessaan oikeus käyttää saamen kieltä *”...omassa asiassaan tai asiassa jossa häntä kuullaan...”* (Saamen kielilaki 15.12.2003/1086)⁹. Muutos on kuitenkin ollut hidasta ja vaikka useat saame-

⁶ Lehtola 1997, 52.

⁷ Ks. Houtsonen 1996, 222; Seppänen 2010, 98.

⁸ Aikio 1988.

⁹ Näitä viranomaisia ovat mm. Lapin lääninhallitus, valtioneuvoston oikeuskansleri, eduskunnan oikeusasiamies, kuluttaja-asiamies ja kansaneläkelaitos. Kielilaki jättää ulkopuolelle vielä useita valtion laitoksia, joilla on huomattavaa merkitystä saamelaiskulttuurin säilymisen kannalta. Tärkein näistä on valtion liikelaitos Metsähallitus.

laislapset ovat voineet opiskella omalla kielellään 1970-luvun lopulta lähtien, ei tänä päivänä lähellekään kaikilla lapsilla ole tuota mahdollisuutta. Saamelaisalueen ulkopuolella saamen kielen opetusta on saatavilla kaksi viikkotuntia kerhomuodossa.

Saamelaisten poliittinen herääminen

Saamelaisten kansallinen herääminen ja yhdistystoiminta alkoivat Ruotsissa ja Norjassa 1900-luvun alussa. Ruotsin ja Norjan saamelaisten toiseen kokoukseen vuonna 1918 osallistui 200 henkilöä, jotka muun muassa vaativat saamelaisille oikeutta koulutukseen. Näihin aikoihin syntyi myös saamenkielistä lehdistöä. Suomen saamelaisten ensimmäinen oma yhdistys perustettiin evakkomatalla Pohjanmaalla vuonna 1945.¹⁰ Toisen maailmansodan jälkeen tapahtui ihmisoikeusajattelussa kansainvälinen muutos¹¹, joka konkretisoitui YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa. Tällöin korostui ihmisoikeuksien kansainvälisen suojelun tarve.

Suomessa saamelaisten koulutusasiat alkoivat konkreettisesti parantua 1970- ja 1980-luvuilla. Yhtenä sysäjäjänä tähän muutokseen oli saamelaisten aktiivinen toiminta saamelaisjärjestöissä. Saamelaisten etujen ajaminen sai pysyvemmän muodon vuonna 1975, jolloin valittiin ensimmäinen saamelaisvaltuuskunta, nykyisen saamelaisten kulttuurisen itsehallintoelimen Saamelaiskäräjien välitön edeltäjä.¹²

Saamelaisten oikeusasemasta

Saamelaiset ovat Suomen perustuslain mukaan maan alkuperäiskansa. Perustuslain 17 §:n 3 momentin mukaan *”Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla.”* Lisäksi perustuslain 121 §:n 4 momentin mukaan *”Saamelaisilla on saamelaisten kotiseutualueella kieltään ja kulttuuriaan koskeva itsehallinto sen mukaan kuin lailla säädetään.”* Saamelaisten kotiseutualue kattaa Sodankylän kunnan pohjoisosassa sijaitsevan Lapin paliskunnan sekä Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat. Näistä kunnista Utsjoella enemmistö väestöstä on saamelaisia.

Oikeusministeriön asettama vuoden 2000 Perustuslain toimivuutta tarkastellut työryhmä totesi mietinnössään: *”Saamelaisten oikeudet alkuperäiskansana*

¹⁰ Lehtola 1997, 47–48.

¹¹ Kymlicka 2007.

¹² Lehtola 1997, 58, 60; 2005, 43.

muodostavat käytännössä erään keskeisimmistä perus- ja ihmisoikeuksien toteutumiseen liittyvistä kysymyksistä Suomessa. Kansainvälisten ihmisoikeussopimusten valvontaelimet ovat toistuvasti kiinnittäneet huomiota siihen, ettei saamelais-ten oikeuksia heidän perinteisesti käyttämiinsä alueisiin ole sitovalla ja riittävällä tavalla vahvistettu.”¹³

Saamelaiset suomalaiskoulujen historianopetuksessa

Suomalaiset tietävät saamelaisten kulttuurista ja historiasta yleensä varsin vähän. Keskeisin syy tähän on, että opetus ja oppikirjat systemaattisesti ovat vaienneet saamelaisten historiasta ja kulttuurista. Vaikeneminen on osa Suomen politiikkaa ja ideologiaa, jolla saamelaisten asema ja kohtelu pyritään oikeuttamaan. Yhtenä osoituksena tästä on esimerkiksi se, että Etelä-Lapissa, Kuusamossa, Pohjois-Savossa ja Pohjois-Karjalassa paikannimissä on säilynyt muistoja saamelaisista, mutta suomalaiset eivät tiedä, mitä nimet merkitsevät. Saamen kieli, jolla paikat on nimetty, on unohdettu. Historian ja kielen kieltäminen on osaltaan vaikuttanut siihen, että saamelaiset on saatu tuntemaan häpeää omasta olemassaolostaan. Paikannimien säilyminen vuosisatojen takaa on osoitus historiasta, jolla on merkitystä edelleen nykypäivänä ja joka pitäisi ottaa huomioon esimerkiksi historian opetuksessa.¹⁴

Varsin tuoreessa, lukioiden oppikirjana käytettävän teoksen *Forum, Suomen historian käännekohtia*¹⁵ luvussa, jossa kuvataan suomalaisuuden syntyä ja 1800-luvun keskeisiä kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyviä kehityskulkuja, ei mainita saamelaisia lainkaan. Puhuttaessa Suomen kielitilanteesta mainitaan ainoastaan suomen ja ruotsin kielten välinen taistelu. 1960-luvulla ja 1970-luvuilla lukioissa käytetyssä teoksessa *Suomen historia lukioluokkia varten* mainitaan *lappalaiset* Suomen varhaisina asukkaina, joiden oletetaan saapuneen Suomeen pronssikaudella 1400–500 eaa. *Lappalaisten* oletetaan vetäytyneen vähitellen yhä pohjoisemmaksi nykyisille asuinsijoilleen suomalaisten asuttaessa Suomen niemeä.¹⁶ Saamelaisista on mainintoja vanhoissakin asiakirjoissa, mutta mainintoihin ei ole oppikirjoissa kiinnitetty juurikaan huomiota.

Kouluopetuksen käsitys, että suomalaiset muuttivat etelästä Suomenlahden yli ja kaakosta pitkin Karjalan kannasta maahan, jossa asui joitakin vaeltelevia saamelaisia, on ilmeisesti hyvin yksinkertaistettu ja pääosin väärä. Jääkauden

¹³ Oikeusministeriö 2008, 40.

¹⁴ Esimerkiksi Kemijokivarressa 50 kilometriä Rovaniemeltä yläjuoksun suuntaan on lukuisia saamelaisia paikannimiä. Lisäksi saamelaisperäisiä paikannimiä on Etelä-Suomea myöten. Ks. Aikio 2003, 2009; Vahtola 1980.

¹⁵ Kohi et al. 2006.

¹⁶ Vehvilä & Castren 1972, 14, 20.

jälkeen Suomea asutti kansa, joka tuli jään sulaessa kaakosta, idästä ja pohjoisesta. Tämän kansan keskuudessa tapahtui vuosituhansien kuluessa kulttuurista ja elinkeinojen eriytymistä, mikä johti suomen ja saamen kielten syntyymiseen. On varsin todennäköistä, että aikaisemmin suomen ja saamen kantamuotoja puhuneet ihmiset olivat jatkuvasti kanssakäymisessä keskenään ja ymmärsivät toisiaan varsin hyvin. Elinkeinojen eriytyminen yhtäältä maanviljelykseen ja karjanhoitoon ja toisaalta kalastukseen ja metsästykseen johti myös kielten kasvavaan eriytymiseen. Eri vaiheissa Suomeen myös muutti eri suunnilta pienhköjä väestöryhmiä, jotka sulautuivat kantaväestöön. Muuttajia tuli erityisesti Etelä-Suomen alueelle, minkä tuloksena muodostui kansa, jota nykyään kutsutaan suomalaisiksi. Suomi ei ole ollut jääkauden jälkeen asumaton. Arkeologisten löytöjen vähäisyys tietyiltä ajanjaksoilta ei välttämättä osoita asutuksen katoamista, vaan että yhteisöissä käytettiin eri aikoina työkaluja ja muita tavaroita, joiden säilyvyys vaihtelee. Kivi ja poltettu savi sekä palaneet luut säilyvät maassa pitempään kuin pronssi ja rauta tai orgaaniset aineet, kuten luu, nahka ja puu.

Arkeologisten, kielitieteellisten ja myös perinnöllisyystutkimusten perusteella suomalaiset ja saamelaiset ovat alun perin pitkälle samaa kansaa, joka on kuitenkin vuosituhansien aikana eriytynyt elinkeinojen, kielen ja kulttuurin suhteen. Suomen eteläosista lähtien, jossa ensimmäisenä omaksuttiin maanviljelys, on tapahtunut vähittäistä kulttuurista assimilaatiota, jonka tuloksena saamelaisväestö on suomalaistunut jättäen jälkeensä nimistöä ja jossakin määrin geenejään.¹⁷

Kielellinen syrjintä

Suomen koululaitoksen piirissä esiintyy monentyyppistä saamelaisiin kohdistuvaa syrjintää. Ennen saamen kielen opetuksen aseman vakiintumista Suomen saamelaisalueen kouluissa opettajien ja henkilökunnan suhtautuminen saamen kieleen vaihteli.¹⁸ Saamen puhuminen oli kielletty 1950-luvulta lähtien kouluissa ja asuntoloissa. Kielen puhumisesta rangaistiin. Kuitenkin jotkut opettajat olivat tuolloinkin kiinnostuneita saamelaiskulttuurista ja opettelivat saamen kielen. Esimerkiksi Sodankylän kunnan pohjoisosassa sijaitsevan Vuotson ky-

¹⁷ Savontaus 2000, 22. Marja-Liisa Savontauksen (2000) mukaan DNA-tutkimuksissa on löydetty niin sanottu saamelaismotiivi, kolmen emäksen yhdistelmä, jota ei esiinny millään muulla tutkitulla väestöllä paitsi muutamissa suomalais- ja karjalaisnäytteissä. Tämä täysin omintakeinen yhdistelmä osoittaa, että osalla saamelaisista on yhteinen alkuperä ja sen lisäksi se osoittaa, että suomalais- ja karjalaisväestöllä on ollut kanssakäymistä saamelaisten kanssa. Mielenkiintoista on myös se, että saamelaismotiivi on vain noin 30 prosentissa saamelaisista, joten tästä näkökulmasta saamelaisuus ei ole ensisijaisesti geneettinen, vaan kulttuurinen ilmiö. Myös Lehtola (1997, 20) on todennut, että saamelaiset eivät ole geneettisesti erityisen yhtenäinen kansa.

¹⁸ Lehtola 1997, 52–53.

län kansakoulussa opettaja järjesti 1950-luvulla oppilailleen kirjoituskilpailuja saameksi (ha1).

Saamelaislapset saivat mahdollisuuden opiskella peruskoulussa omalla äidinkiellään Suomessa vuonna 1992. Aikaisemmin saamen kieltä oli voinut opiskella vieraana kielenä. Kuitenkin kielellisten oikeuksien toteutuminen on ollut hyvin vaillinaista. Erityisesti pienempien saamen kielten, koltansaamen ja inarinsaamen puhujia on vähän ja näillä kielillä on niukasti niin oppikirjoja kuin muutakin kirjallisuutta. Tarvitaan voimakkaita toimenpiteitä, jotta kielen kuolemilta vältytään.

Saamelaisten syrjintätapauksia on käsitelty etnisen syrjinnän ehkäisyyn pyrkivän vähemmistövaltuutetun toimesta. Tapaukset ovat liittyneet etnisen yhdenvertaisuuden periaatteiden toteutumiseen. Vähemmistövaltuutettu on lausunut, että saamenkielisille lapsille ei ole järjestetty esimerkiksi saamenkielistä päivähoitoa siten, kuin siihen olisi ollut tarvetta ja lain mukaan mahdollista. On kiinnitetty huomiota esimerkiksi saamenkielisen päivähoiton saatavuuteen. Edelleen vähemmistövaltuutettu on kehottanut järjestämään päivähoiton siten, että saamelaislasten kielelliset ja kulttuuriset oikeudet toteutuvat.¹⁹

Saamen kielten asemaa uhkaa kuntien tiukentuva talous ja valtionosuuksien väheneminen, jotka estävät uusien toimintojen aloittamisen. Saamenkielisiä opettajia on vähän, ja yläasteiden ja lukioiden virat on usein ehditty täyttää suomenkielisillä viranhaltijoilla. Myös kaksikielisyyteen ja saamen opiskeluun kohdistuva ennakkoluuloisuus haittaa kielten opetuksen kehitystä.

Vuoden 1996 kulttuuri-itsehallintoon liittyen opetusministeriön alaisuudessa kymmenisen vuotta toiminut saamelaisten koulutusasiainneuvosto lakkautettiin. Sen tehtävät ja työntekijä siirrettiin saamelaiskäräjille. Myös Lapin lääninhallitus luopui saamenkielistä oppimateriaalityötä ohjaavasta virkamiehestään. Oppimateriaalinen suunnittelu ja valmistaminen siirtyivät käräjille. Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto pyrkii tuottamaan materiaaleja kaikille kieliryhmille. Henkilöstön ja varojen puute vaikeuttaa kuitenkin työtä. Toimisto yrittää tehostaa toimintaansa pohjoismaisella yhteistyöllä. Saamelaiset kouluviranomaiset ovat vuodesta 1988 lähtien julkaisseet joitakin opetus- ja oppimateriaaleja, mutta niitä on edelleenkin liian vähän erityisesti pohjoissaamea pienemmällä inarinsaamen ja koltansaamen kielillä.

Käytännössä saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen riittämätön rahoitus näyttää olevan johtamassa pienten saamen kielten vähittäiseen kuolemaan. Myös saamen enemmistökielen, pohjoissaamen asema on vaikea. Saamen kielen säilymisen kannalta erittäin tärkeää on, että kielilaisissa on säädetty saamenkielisten oikeus käyttää saamen kieltä asioidessaan viranomaisten kanssa, mikä kannustaa tai pakottaa viranomaiset opiskelemaan saamen kieltä. Myös saamenkielinen uutislähetys *Ođđasat* on tärkeä.

¹⁹ Ks. Vähemmistövaltuutettu 2007.

Jotkut saamen kielen käyttöä edistämään pyrkivien lakien sovellukset ovat johtaneet paikoin outoihin tilanteisiin. Saamenkielisiä sosiaali- ja terveystalve-lujen kehittämiseen annettuja rahoja on pitänyt palauttaa valtiolle, koska virkoi-hin ei ole löytynyt muodollisesti päteviä hakijoita. Saamen kielilisiä, jota myön-netään kunnille asukasluvun perusteella, saa eniten Sodankylän kunta, jonka alueella asuu vähiten saamenkielisiä.

V: ...kunnillehan myönnetään saamenkielisiä ihan juuri sen takia että saataisiin niitä saamenkielisiä palveluita lisää ja tämä kielilisiä myönne-tään kunnan asukasluvun perustuen eli Sodankylä jossa on vähiten saa-menkielisiä ihmisiä saa kaikista eniten rahaa. (ha3).

Saamenkielisten opettajien puute on ongelma.

V: ...nyt on käynyt niin että opettaja niin kuin minäkin, hirveän vähän on saamenkielisiä opettajia, jotka oikeasti tekee niitä opettajien töitä. Itä ainakin koen, että siihen on syynä se, että opettajien palkkaus on huono. Saamenkieliselä opettajalla on tuplasti enemmän töitä. Esimerkiksi ite olen nyt siellä ollut neljä kuukautta ylä-asteella opettajana ja mulla oli kaksitoista opetettavaa ainetta. Tietenkin oppilaita oli 7-9 luokkalaisia, heitä oli vain 14. Mutta se oli kuitenkin aika raskasta, koska mun piti hy-vin useita oppimateriaaleja kääntää saameksi ja on se aika laaja skaala ... hirveän nopeasti siinä vässyy... (ha3.)

Saamelaiskäräjät yrittää lievittää oppimateriaalipulaa, mutta senkin toiminta kärsii resurssipulasta. Tarkoitukseen suunnatut määrärahat eivät ole kasvaneet vuosiin.

K: Sanoit että pitää kääntää saameksi ... Onko se sitten absoluuttisesti niin, että juuri mihinkään aineeseen ei ole oppimateriaalia?

V: Siis saamelaiskäräjähän tekee oppimateriaalia mutta ... valtio myön-tää niihin oppimateriaaleihin rahat 265 000 euroa. Muistan tarkalleen. Tämä oppimateriaaliraha on pysynyt samana viimeiset kymmenen vuot-ta, elikkä sillä ei hirveästi ole resurssija uudistaa niin vauhdikkaasti kun mitä ne esimerkiksi suomen opetuksen puolella uudistuu ne oppimate-riaalit (...) opettajain oppaita ei ole. Sitten ihan mun yksi opetusaine oli kotitalous, niin siihen nyt tietenkin pitää olla kaikki ruokaohjeet.

K: Eikös Norjassa ja Ruotsissahan on, onko siellä enemmän näitä oppi-materiaaleja ...?

V: No niitä on mahdollisuus käyttää, mutta niissähän on se ongelma, että useimmiten nämä saamelaisalueen kunnat ovat aika köyhiä. Ne pitäisi ostaa, että Suomen saamelaiskäräjät jakaa ilmaiseksi valmistamiaan ma-

teriaaleja Suomen puolelle. Sitten on tietenkin opetussuunnitelmat vähän erilaisia ja meidän kuitenkin pitäisi täällä noudattaa sitä Suomen opetussuunnitelmaa ... Mie haluaisin vielä lisätä ... että meillä pitäisi olla ihan saamelaisten näkökulmasta kirjoitettu historianoppikirja, että tällä hetkellä me käytetään semmoista suomen kielestä käännettyä versiota. (ha3.)

Erityisen hankala tilanne on niillä saamelaislapsilla ja nuorilla, jotka asuvat saamelaisalueen ulkopuolella, kuten esimerkiksi Rovaniemellä, Oulussa tai Helsingissä. Näissä kunnissa saamelaislasten kielenopetuksessa sovelletaan samoja säännöksiä kuin maahanmuuttajalasten omakielisessä opetuksessa. Opetusta on vain kaksi tuntia viikossa. Useimmiten opetuksen järjestäminen on toteutunut koululaisten vanhempien aktiivisten vaatimusten ansiosta. Silloin, kun opetusta järjestetään, sen määrä on riittämätön kielitaidon kehittymisen tai edes ylläpitämisen kannalta.

...mutta sitten ongelmana nyt tällä hetkellä, jos puhutaan ihan siitä opetuksen toteuttamisesta, on se että saamelaisalueen ulkopuolella saamen kielen opetus on laitettu maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen kanssa samaan pykälään. Sen myötä, kun se maahanmuuttajien opetuksesta annettu laki tuli myös me saatiin tänne saamen kielen opetuksen ryhmä. Tämä opetushan on täydentävää opetusta ja ryhmät on usein heterogeenisiä.

V: Se tarkoittaa, että siellä on useamman ikäisiä oppilaita. Mulla oli yks ryhmä, jossa oli tokaluokasta ysiluokkalaisiin saakka.

K: Eliikkä se tarkoittaa, puhut nyt saamelaisalueen ulkopuolella olevasta?

V: Joo ja se ei millään lailla se saamelaisalueen ulkopuolella oleva saamen kielen opetus edes auta hirveästi sitä, että se kieli kehittyisi.

K: Kuinka monta tuntia se tarkoittaa viikossa?

V: Kaks viikkotuntia ja se on täydentävää opetusta, eli muun kouluajan lisäksi, ja tietenkin siihen liittyy se, että ryhmässä pitää olla vähintään neljä oppilasta. (ha3.)

Saamelaisten nimittäely ja pilkkaaminen

Nimittäely on tavallisinta saamelaisten kohtaamaa loukkaavaa käyttäytymistä, arkipäivän rasismia. Saamelaisia voidaan nimittää koulussa, kylillä ja vapaa-ajana. Nimittäely on ollut varsin yleistä, kuitenkin paikkakuntaakohtaisesti voi olla

suuriakin eroja. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen lapsuudessaan Vuotsossa ei oikeastaan esiintynyt minkäänlaista nimittelyä, koska suurin osa lapsista ja esimerkiksi oppilasasuntolan henkilökunnasta oli saamelaisia. Myös opettajat olivat kiinnostuneita saamen kielestä ja kulttuurista, jolloin voimakkaita vastakainasetteluja ei syntynyt. Hän kertoi kokeneensa mieleen jäänyttä nimittelyä ainoastaan Rovaniemellä, jossa hän kävi pikkupoikana isänsä kanssa sairaalassa pukeutuneena normaaleihin saamelaisasusteisiinsa. Kaupungin kadulla pikkupojat juoksivat heidän jäljessään ja huusivat: ”*Lappalainen, lappalainen*” (ha4).

Suomalaisten saamelaisista käyttämässä *lappalainen* -käsitteessä on tässä merkityksessä rasistinen sävy, sillä saamelaisilla on olemassa itsestään vakiintunut, vähemmistön itsensä hyväksymä nimitys saamelainen.

Suomalaisalueella asuva saamelainen haastateltava on vältellyt äidinkielen-
sä puhumista arkielämässään leimaamisen pelossa. Hän ei ole kuitenkaan peitellyt saamelaisuuttaan suomalaisilta ikätovereiltaan, vaikka seurauksena onkin voinut olla joutuminen suomalaislasten pilkan kohteeksi.

K: Oliko sitten jotakin muita kuin tähän kieleen liittyviä asioita joita sinä tai jotka muistat, että olisi kiinnittänyt sinun huomion ...?

V: ...mie oon ite aina hirveän avoimesti kertonut kaikille, että olen saamelainen varsinkin pienempänä, koska se on ollut ihan se mitä olen. Että puhun kahta kieltä. Mutta silloin ala-aste iässä tuli niitä nunnuka loilaa -vitsejä, niin silloin mulle joskus koulussa kyllä lällätettiin sitä, että ”nunnuka loilaa” ... Mutta en mie siitä ite sillä lailla sen suuremmin välittänyt. (ha3.)

Haastateltavan kokemukset osoittavat, että Pirkka-Pekka Peteliuksen ja Aake Kallialan vuosina 1989–1991 televisiossa esittämät rasistiset saamelaisketsit ovat vaikuttaneet saamelaislasten arkipäivään.

Toinen haastateltava kuvaa suomalaisen yhteiskunnan suhtautumista saamen kieleen pitemmällä perspektiivillä.

V: ...Saamen kielihän oli ihan kielletty kieli, kouluissa ei saanut puhua, välitunneilla ei saanut saamen kieltä puhua, asuntoloissa ei saanut puhua saamea ja pilkattiin siitä. Saamelaisia pilkattiin ... ja silloin vanhemmat varmasti päättivät, että on paljon helpompaa, jos ei lapset puhu saamea, koska pääse helpommalla yhteiskunnassa, kun sopeutuu sinne. Ja oli aika, jolloin saamen kieli oli hyvin halveksuttu kieli ja vanhemmat valitsi mielellään lapselle, että ei tarvitse opetellakaan saamea. (ha2.)

Sanallisen kiusaamisen lisäksi saamelaislapset joutuivat joskus myös suoran väkivallan kohteeksi.

V: *En tiedä kyllä, välillä aina hakattiin. Se oli semmoinen että...*

K: *Siis hakattin?*

V: *Että sitten hakattiin, niin mie tekeydyin, että pienemmät pääsi pakoon. (ha2.)*

Jos saamelaislapset käyttivät saamenpukuja, jotkut suomalaislapset saattoivat lausua ikäviä ja loukkaavia kommentteja, mikä tietysti rajoitti pukujen käyttöä. Siihen, että saamelaislapset ja -nuoret eivät käytä kulttuurinsa pukuja voi olla myös käytännöllisempiä syitä.

V: *...mutta pienenä se oli se pukeutumisprosessi aina niin hankala, että mie en sitä hirveästi käyttänyt. Elikkä sen suhteen ei ollut mitään, koska se ei tavallaan, mun mielestä se ei kuulu näihin suomalaisiin juhliin, mitä meillä oli esimerkiksi koulussa tai Rovaniemellä. Se oli enemmänkin äidinpuolen sukulaisten tapahtumat ja juhlat, jossa sitä käytettiin. (ha3.)*

Nuoremmat saamelaiset käyttävät pukuja lähinnä erilaisissa juhlissa ja muissa julkisissa tapahtumissa. Mutta joskus niiden käyttö on aiheuttanut kokemuksia, jotka ovat olleet loukkaavia tai häiritseviä.

V: *...lapinpuku päällä kävellyt olin, en muista mihin olin menossa ja sitten tuli semmoinen vähän vanhempi pariskunta vastaan. He jotenkin kattoivat hirveän ilkeästi ja osoittelivat ja alkoivat supisemaan. Jotenkin tuli sellainen inhottava olo, että jos nyt pitää valita, niin mieluummin jätän sitten ... käyttämättä Rovaniemellä. (ha3.)*

Toinen haastateltava kertoo kokemuksistaan seuraavasti:

V: *Vaatteet olivat yksi. Se oli ilman muuta selvää, että ... pilkattiin, meilähän oli saamen vaatteet ja meillä oli nutukkaat ja kun oli tällainen poron vasan nahasta tehty lakki niin lapset, Muoniossakin olin koulussa, niin lapset juoksi perässä ja huusi että poro mennee.*

K: *Miksikä sitä sanotaan sitä lakkia?*

MR: *Poronvasannahkalakki, poronvasannahkalakki. Vaatteista pilkattiin meitä. Sitten me ostettiin salaa pipot, äidiltä. Ja panin sen, kun pääsin kodin näkösilta pois, päähän. Muistan, että sitten mä aina mietin, että jos mulla joskus lapsia niitten ei koskaan tarvitse hävetä vaatteitaan. Se oli semmoinen ihan lapsuuden ajan päätös. (ha2.)*

Saamelaiset käyttivät aikaisemmin saamelaispukuja, jalkineita ja kenkiä arkielämässään päivittäin. Asusteiden käyttö on kuitenkin vähentynyt ainakin osit-

tain sen vuoksi, että erityisesti lapset ja nuoret eivät halunneet tulla pilkatuksi. Nuoruuden kokemukset voivat vaikuttaa kuitenkin vielä iäkkäämpänäkin. Yli kuusikymmentävuotias saamelaispoliitikko kertoo edelleenkin tuntevansa olonsa hiukan oudoksi pukeutuessaan saamelaisten kansallispukuun ja ihailevansa nuoria saamelaisia, jotka käyttävät pukuja ylpeästi arkisissakin tilanteissa. (ha4).

Myös toinen saamelainen kertoo lapsuuden kokemustensa vaikuttaneen pitkälle aikuisikään asti saamenpuvun käyttöön.

V: ...se lapsuuden ajan ja se kouluajan (kokemus) se varmaan vaikutti mulla pitkään, että mie en halunnut panna saamenpukua päälle. En halunnut näyttää sitä, että oon saamelainen. Esmes emäntäkouluun lähin tai kodinhoitajakouluun ... ei sitä koskaan kyllä esille millään tavalla, kyllä se varmasti monella nuorella teki se, että miksi peitti saamelaisuutensa. Ei siitä isoa ääntä pitänyt. (ha2.)

Suomalaiset käyttävät saamelaisten kansallispukuja useimmiten tavoilla, jotka ovat saamelaisten näkökulmasta vääriä, epäkunnioittavia ja loukkaavia. Eräs Rovaniemen katukuvassa perinteisesti näkynyt saamelaispuvun käyttötapa on ollut se, että Rovaniemen Lyseon oppilaat ovat käyttäneet sitä penkkaripäivänä. Haastateltava kertoo:

Ja toinen on tietenkin lukioaikana että ... siellä on ollut penkkaripäivänä tapana pukeutua saamelaisten kansallispukuihin. Itse olen sitä mieltä, että se ei ole sopivaa, koska meille se puku on kuitenkin semmoinen, että esimerkiksi voi olla jokaisella suvulla on oma tapansa tehdä puku. Siihen liittyy hirveästi erilaisia koodeja, joita ehkä ulkopuolinen ei osaa lukea ja se on meille semmoinen juhla-asu nykyään. Koen hyvin vääjänä, että sitten kaikki Lyskan (Rovaniemen lyseon lukio, vp) oppilaat pukeutuvat niihin pukuihin ja vetävät kännejä. (ha3.)

Saamelaisnuoret pyrkivät selviytymään eri tavoin etnisestä koulukiusaamisesta. Yksi haastateltava kertoi lahjoneensa kiusaajiaan ja harkinneensa vakavasti koulun keskeyttämistä.

K: No kun sie huomasit, että valtaväestö ei hyväksy sitä teidän kulttuuria ja kieltä ja vaatetusta ja näin edespäin, niin minkälainen tällöinen tulevaisuuden-käsitys omasta tulevaisuudesta sitten sulle muodostui? Sehän oli aika hankala tilanne, kun olit fyysisenkin väkivallan kohteena, niin mitenkä sie ajattelit, että sie pärjät?

V: Mie koulussa pärjäsin, että miehän maksoin, että saan olla rauhassa. Milloin ostin karkkia tai annoin rahaa, enkä uskaltanu kotona kertoa,

että mitä nyt tapahtui, tietenkään. Ei koskaan puhuttu kotona. ... Olin monta kertaa keskikoulun jättämässä kesken ja sitten laahasin sen läpi. Sillon oli A oli rehtorina Muoniossa ja jos ei se A ois ollut, niin varmaan mie oisin heittänyt pois.

K: Ja nimenomaan tämän häirinnän ja muun vuoksi?

V: Niin se oli aika ikävä siellä olla. Mie olin ainoa saamelaistyttö siellä, siellä oli kaksi poikaa ja he pärjäs paremmin. (ha2.)

Häpeä hallinnan välineenä

Melkein kaikissa tekemissäni saamelaishaastatteluissa tuli ilmi, että haastattelutavat olivat tunteneet häpeää saamelaisuudesta. Häpeän merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä on viime vuosina tutkittu melko paljon. Tunteiden tutkimuksen näkökulmasta häpeä on erityisen voimakkaasti yhteydessä minän (identiteetin) kehittymiseen tai murtumiseen. Kun ihminen havaitsee, että hänen identiteettiään tai tapaa, jolla hän esittää identiteettinsä, ei yhteisössä hyväksytä, tai että hän ei pysty täyttämään ympäröivän yhteisön identiteettiodotuksia, tai että tietyn identiteetin esittämisestä jopa rangaistaan, hän tuntee jotakin kolmesta perustunteesta: vihaa, pelkoa tai surullisuutta. Jos ihminen kokee kaikki nämä tunteet samanaikaisesti, hän tuntee myös häpeää ja syyllisyyttä.²⁰ Suomalaisen valtayhteisön lähettämä viesti saamelaisille on ollut vuosikymmenien ajan se, että heidän identiteettiään tai sen esittämistapoja ei hyväksytä. Ei ole ollut hyväksytyä käyttää saamenpukuja, ei puhua saamen kieltä eikä tuoda millään tavalla esille saamelaista identiteettiä.

Häpeällä on erittäin suuri merkitys inhimillisessä kanssakäymisessä: se on voimakas emotionaalinen rangaistus epäsovivasta käyttäytymisestä. Häpeän sisäistyessä lukuisten peräkkäisten kokemusten kautta, se muuttaa ihmisen käyttäytymistä. Häpeän sisäistäminen on samalla herruuden sisäistämistä ja juuri tästä on niin saamelaisten kuin muidenkin etnisten vähemmistöjen kohdalla usein kysymys. Valtaväestö ei välttämättä tietoisesti pyri synnyttämään vähemmistöjen mielissä häpeän tunnetta, mutta arkipäivän ja institutionaaliset käytännöt, joissa suomalaisenemmistö on kohdannut saamelaisvähemmistön, ovat kuitenkin tuottaneet sitä. Häpeän synnyttämiseen liittyy myös saamelaisten historian kieltäminen tai vaikeneminen siitä. Kansa vailla historiaa ei voi olla arvokas. Myös saamelaisten uskonnon tuhoaminen on osaltaan vaikuttanut saamelaisidentiteettien murtumiseen, saamen kielen huomiotta jättäminen ja sen

²⁰ Turner 2007, 108.

puhumisesta rankaiseminen, pilkkaaminen saamen kielen ja pukujen käytön johdosta, ja lopulta myös tiedotusvälineiden levittämät saamelaisstereotyyptiat ovat kaikki voimistaneet saamelaisten tuntemaa häpeää.

Esimerkiksi saamen kielen ja -pukujen käyttöä julkisesti vältellään edelleenkin osittain niihin liitetyn häpeän vuoksi. Toteamme haastateltavan kanssa, että alistettujen vähemmistöjen antama suostumus omalle alistamiselleen perustuu usein juuri omaa identiteettiä kohtaan tunnettuun häpeään, mikä on – kuten edellä on todettu – tuotettu valtaväestön hallitsemisissa instituutioissa ja arkisissa sekä institutionaalisissa käytännöissä.

Vielä 1980- ja 1990-luvullakin saamelaisalueella saamelaisten häpeää pidettiin yllä toistamalla 1800-luvulla, kansakunnan rakentamisvaiheessa, synnytettyä uskomusta, että saamelaiset ovat katoava, kuoleva kansa, saamelaisuus häviävä identiteetti ja että saamen kielen puhuminen loppuu. Tätä käsitystä pitivät yllä etupäässä suomalaiset, mutta myös saamelaisten joukossa oli niitä, joiden mielestä esimerkiksi saamen kielen puhumisesta ja opiskelusta on lapsille vain haittaa. Saamen kielen puhujat stigmatisoitiin ja kielen puhumisesta tuli tabu, kuten Marjut Aikio toteaa.²¹ Saamenkielinen vanhempi saattoi myös kielitäytyä puhumasta lapsilleen saamea, koska halusi tarjota lapsilleen paremmat elämän mahdollisuudet.²²

V: ...kahdeksankytluvun lopussa vielä, ... tuli selväksi tämä juttu, että minun lapsenlapset ei ole enää saamelaisia, niin kun saamelaisuus loppuu kohta. Ja mä muistan, kun tätä joka paikassa selitettiin.

K: Niin siis myös saamelaisten keskuudessa?

V: Niin. Että se oli ... semmonen kuoleva, kuoleva kansa.

K: Niin ja siihen ei kannata mitenkään kuulua eikä samaistua, koska se on...

²¹ Aikio 1988, 312–313.

²² Ks. myös Arild Hovland (1996, 217–218), joka tarkastelee norjalaisen saamelaisnuorison ja vanhemman sukupolven välisiä suhteita Finnmarkun alueella. Hovlandin mukaan eri sukupolviin kuuluvat Norjan saamelaiset näkevät saamelaisidentiteetin ja saamen kielen hyvin erin tavoin. Vanhemmalle sukupolvelle ne voivat näyttäytyä uhkana vaivoin omakсутulle norjalaiselle identiteetille, muistutuksena menneestä. Vanhemmalle sukupolvelle saamen kieli yhdistyi lapsuudessa, joka sattui voimakkaimpaan norjalaistamiskauteen, köyhyyteen, kärsimykseen ja syntiin. He eivät koskaan haluaisi lastensa tai lastenlastensa kokevan sellaista. Heille saamelaisuus edustaa jotakin taakse jätettyä, johon ei haluta palata. Nuorille saamelaisuus taas voi olla sidos arvostettuun menneisyyteen ja lupaus paremmasta ja kokonaisemmasta olemassaolosta. Nuoret voivat löytää saamelaisuudesta ankkurin, kuuluvuuden tunteen ja kodin, kun taas vanhoille saamelaisuus edustaa sellaista, josta he ovat pitkän taistelun jälkeen päässeet pois, saavuttaakseen jotakin, joka uhataan saamelaisuuden elpymisen vuoksi ottaa heiltä pois. Samanlainen sukupolvien välinen kiulu voi olla olemassa myös Suomessa.

V: Niin.

K: ...se on niinku tuhoon tuomittu yritys...

V: Niin, ... silloin selitettiin, että ... jos minä en osaa kieltä, ja minun lapset ei osaa kieltä, niin se on seuraava sukupolvi ... se on niinku viimeinen saamelainen, tässä minun jatkumolla. Sehän oli jotakin aivan kummallista, ... , semmoista vaan kuultiin et, näinkö tulee käymään. Niin mitäs siinä sitten voit tehdä. Tietää sitten, että olen kasvanut siihen, että sitä kieltä ei kannattanut opiskella, ei ole mitään järkeä ruveta sitä oppimaan. Ja siihen kasvo, kasvo sillä tavalla, että ne ovat eri tyyppit. jotka sitä kieltä puhuvat. Ne ovat niitä, jotka asuu siellä, niillä alueilla ja muuta tällöistä. Niin kyllähän siinä on semmoinen, että se vaan ... tuli jotenkin sisäistettyä se asia. ... No silloin tuli, että Ivalossa saamen kieltä pysty alkaen lukiossa opiskelemaan, oliko yläasteella, jommassa kummassa. Mut kyllähän se selkeästi oli semmoinen asia (...) äidin puolelta myös ... tietoinen valinta, että ei saamen kieltä kotona opetettu.... Paremman elämän lapsillensa tarjoaa, ajateltiin (ha4.)

Saamelaiset joutuvat tekemään monesti paljon enemmän työtä saadakseen samat palvelut kuin valtaväestöön kuuluvat. Valtaväestöön kuuluvat viranomaiset eivät tunne saamelaisten oikeuksia ja ovat haluttomia tai kyvyttömiä edesauttamaan niiden saamisessa muuten kuin pakon edessä. Saamelaiset voivat tarvita omien oikeuksiensa ajamisessa mediaa tai mediahuomion uhkaa sekä oikeutta.

V: ... mä joudun tekemään paljon enemmän töitä kuin vastaava suomalainen saadakseni sen saman asian.

K: Tarkoitatko sie nimenomaan esimerkiksi näitä päivähoitoasioita?

V: Joo, päivähoito, koulu, hoito. ... kun mun vanhempi tytär aloitti koulun, niin koulussa aloitettiin saamen kielen opetus. Se tapahtui uhkailun, kiristyksen ja säälin herättämisen keinoin. Minä kävin kiristämässä niitä koululla, ... että tuota nykyään on ne kielelliset oikeudet ja mitä näissä papereissa on luvattu ja mitä te ette tee ja et mä meen mediaan. ... itte joutuu aina kaikki omat oikeutensa selvittämään ja, tekemään töitä niiden hyväksi. Tällä hetkellä on niin, että mä olen hakenut täältä asuinpaikkakunnalta päivähoitopaikkaa, nuoremmalle lapselle, ... jos saamenkieliselle lapselle haetaan äidinkielistä hoitopaikkaa, niin se on järjestettävä. Koska ei ole järjestetty, niin me ollaan sovittu vanhempien kanssa, että menemme oikeuteen tämän asian kanssa. (ha5.)

Rakenteellinen ja arkipäivän rasismi

Edellä on kuvattu saamelaisten kokemuksia, joista osa liittyy suomalaisen yhteiskunnan lainsäädännöllä luotuihin kasvatusinstituutioihin sekä näiden instituutioiden käytäntöihin ja osa taas kanssakäymiseen valtaväestön edustajien kanssa erilaisissa arkielämän tilanteissa. Lait, asetukset ja muut hallinnolliset määräykset sekä niitä tulkitsevat ja toimeenpanevat viranomaiset muodostavat kokonaisuuden, jonka saamelaiset kohtaavat ulkopuolelta tulevana valtana. Tämä kokonaisuus on muotoutunut historiallisesti Ruotsin vallan (–1809), Suomen suuriruhtinaskunnan (1809–1917) ja itsenäisen Suomen (1917–) aikana. 1800-luvun puolivälissä voimallisesti alkaneen kansakunnan rakentamisprosessissa rakennettiin valtaväestöstä yhtenäistä kansakuntaa, jonka ulkopuolelle saamelaiset vähemmistönä jäivät. Suomen valtaväestön on ollut vaikea tarkastella kriittisesti omaa suhdettaan saamelaisiin, jotka ovat sekä kielellisesti että kulttuurisesti varsin läheinen sukulaiskansa.

Suomen valtion suhtautuminen saamelaisiin on itsenäisyyden aikana muuttunut. Alkuaikana saamelaiset yritettiin sulauttaa suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin, missä välineenä käytettiin erityisesti 1940-luvulta lähtien koululaitosta. Koululaitoksen levitessä Lappiin saamenkielinen opetus lähes loppui. Saamenkieliset lapset joutuivat muuttamaan kotikylistään koulujen asuntoloihin, joissa saamen kielen puhuminen oli usein kiellettyä vapaa-aikanakin. Suuri osa 1940–1960-luvulla syntyneistä saamelaisista menetti saamen kielentaitonsa, mikä heikentää tänäkin päivänä saamelaiskulttuuria. 1970-luvulla saamen kielen opetus (vieraana kielenä) aloitettiin vähitellen, mutta tuntimäärät olivat hyvin pieniä. Saamen kielen tunneilla pystyttiin jossakin määrin kehittämään kielitaitoa tai ylläpitämään sitä. Vielä 2010-luvullakin saamen kielen opetus on riittämätöntä.

Saamelaiskäräjien puheenjohtaja Klemetti Näkkäljärvi totesi puheessaan vuonna 2009, että vaikka Suomen valtio on periaatteessa pitänyt tärkeänä saamen kielen ja kulttuurin säilyttämistä ja kehittämistä, siihen ei kuitenkaan ole annettu riittäviä resursseja.²³ Riittävien resurssien takaaminen olisi tärkeää, koska kaikki saamen kielet ovat uhanalaisia. Saamen kielilaki (15.12.2003/1086) julistaa tarkoitukseksensa (1§) ”...turvata perustuslaissa säädetty saamelaisten oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.” Lain tavoitteena on myös, että ”...saamelaisten kielelliset oikeudet toteutetaan ilman, että niihin tarvitsee erikseen vedota.”

Saamelaiset elävät osana suomalaista yhteiskuntaa kotiseutualueellaan ja muualla Suomessa. Suomalaisessa yhteiskunnassa he kohtaavat viranomais-toiminnan ja lainsäädännön synnyttämän rakenteellisen rasismien lisäksi usein

²³ Näkkäljärvi 2009, 7.

myös muunlaista rasismia. Arkipäivän rasismi ilmenee saamelaisia halventavina pilkkaniminä, vitseinä, saamelaispukujen ja saamelaiskulttuurin epäkunnioittavana kaupallistamisena ja yhteisöstä ulossulkemisena. Vakavimmillaan rasismi voi olla joko avointa väkivaltaa tai sillä uhkailua.

Rakenteellinen ja arkipäivän rasismi ovat tuottaneet ilmapiirin, jossa valtaväestö eri tavoin osoittaa, että saamelaisten kulttuuri on vähempiarvoinen. Kielen ja kulttuurin halventaminen ja tukahduttaminen voivat synnyttää saamelaisten mielissä häpeää omasta alkuperästään, mikä voi johtaa haluttomuuteen tuoda esille omaa kulttuuria ja välittää sitä edelleen lapsille. Kaikkien edellä kuvattujen prosessien kautta saamelaiskulttuurit ja saamen kielet ovat edelleen vakavasti uhanalaisia.

Kirjallisuus

- Aikio, A. 2003. Suomen saamelaisperäisistä paikannimistä. *Virittäjä*, 107, 99–106.
- Aikio, A. 2009. *The Saami Loanwords in Finnish and Karelian*. University of Oulu. Faculty of Humanities. Academic dissertation.
- Aikio, M. 1988. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aikio-Puoskari, U. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa*. Inari: Sámi Parliament.
- Houtsonen, J. 1996. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen; kahden saamelaisnaisen tapaukset. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Hovland, A. 1996. *Moderne urfolk. Samisk ungdom i bevegelse*. Oslo: Ungforsk/NOVA & Cappelen Akademisk Forlag.
- Kohi, A., Palo, H., Päivärinta, K. & Vihervä, V. 2006. *Forum. Suomen historian käännekoh-tia*. Helsinki: Otava.
- Kymlicka, W. 2007. *Multicultural Odysseys. Navigating in the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtola, V.-P. 1997. *Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 2005. *Saamelaisten parlamentti. Suomen saamelaisvaltuuskunta 1973–1995 ja Saamelaiskäräjät 1996–2003*. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Liikanen, I. 1995. *Fennomania ja kansa: joukkojärjestäytymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Näkkäläjärvi, K. 2009. *Puhe Lapin yliopiston 30-vuotsijuhlassa 4.5.2009*. http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&Itemid=185 (viitattu 12.5.2009).
- Oikeusministeriö. 2008. *Perustuslaki 2008 -työryhmän muistio*. Työryhmämietintö 2008:8. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Pulma, P. 2005. Piirteitä suomalaisesta etnopolitiikasta. Teoksessa A. Häkkinen, P. Pulma ja M. Tervonen (toim.) *Vieraat kulkijat – tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa*. Helsinki: SKS.

- Savontaus, M.-L. 2000. Saamelaisten geneettiset juuret. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari (toim.) *Beaivvi Mánát. Saamelaisten juuret ja nykyaika*. Tietolipas 164. Helsinki: SKS.
- Seppänen, R. 2010. *Ikäns elä, ikäns opi, oppimatta kuole. Saamelaisten ikämiesten elämänhallinnan muistelukset Pohjois-Lapissa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Tilastokeskus 2014. *Väestö, väestörakenne*. <http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/index.html> (viitattu 15.7.2014).
- Turner, J. H. 2007. *Human Emotions. A Sociological Theory*. London and New York: Routledge.
- Vahtola, J. 1980. *Tornionjoki- ja Kemijokilaakson asutuksen synty: nimistötieteellinen ja historiallinen tutkimus*. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys.
- Vehvilä, S. & Castren, M. J. 1972. *Suomen historia. Lukioluokkia varten*. Helsinki: WSOY.
- Vähemmistövaltuutettu. 2007. *Vähemmistövaltuutetun lausunto 1424/65/2006, 12.10.2007*. [www.vahemmistovaltuutettu.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/lausunto_Enontekiolle_121007/\\$file/lausunto_Enontekiolle_121007.pdf](http://www.vahemmistovaltuutettu.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/lausunto_Enontekiolle_121007/$file/lausunto_Enontekiolle_121007.pdf) (viitattu 15.5.2013).

LOPUKSI

Vähemmistökielten suojele ja vähemmistökielinen koulutus saamelaiskontekstissa

Kielisosiologian tutkijat ovat jo pitkään kiinnittäneet huomiota koulutuksen vähemmistökieliä tuhoavaan voimaan. Esimerkiksi Tove Skutnabb-Kangas on kuvannut monien valtioiden koulutuspolitiikkaa kielelliseksi kansanmurhaksi, joka johtaa vähemmistökansojen kielelliseen ja kulttuuriseen assimilaatioon.¹ Maailman noin 7 000 kielestä jopa 90 prosenttia on uhanalaisia. Suurin osa maailmassa tällä hetkellä vielä puhuttavista kielistä saattaa olla sammunut koulun vuosisadan loppuun mennessä. Keskeisenä syynä kielten kuolemaan ovat niiden puhujien elinympäristössä tapahtuvat muutokset, kuten urbanisaatio, perinteisten elinkeinojen katoaminen sekä oppivelvollisuus ja nouseva koulutustaso. Kielet kuolevat, koska niiden puhujat siirtyvät käyttämään alueidensa valtakielä ensin koulutuksen ja työn vaatimusten myötä ja pian myös kotikielenä, usein lopullisesti sukupolvien vaihtuessa. Täydellinen kielenvaihto kestää yleensä kolme sukupolvea, mutta joissakin tapauksissa se voi tapahtua jo yhden sukupolven aikana. Lapsuudessaan vain vähemmistökieltä taitaneet henkilöt omaksuvat koulussa enemmistökielisen identiteetin ja säilyttävät sen elämänsä loppuun asti. Usein he lopettavat vähemmistökielten käytön jopa omien per-

¹ Skutnabb-Kangas 2000.

heenjäsentensä kanssa erityisesti, jos ihmisen asuinpaikka vaihtuu pysyvästi enemmistökielisellemme alueelle.

Maailman kielistä valtaosa on puhujamäärältään hyvin pieniä. Kielen keskimääräinen puhujamäärä on vain noin 15 000 ja yli miljoonan puhujan kieliä on vain noin 200. Yli 95 prosenttia maailman kielistä puhuu vain arviolta 4 prosenttia maailman väestöstä. Tähän ryhmään kuuluu lähinnä alkuperäiskansoja, jotka puhuvat ylivoimaisesti suurinta osaa maailman kielistä. Koska jokainen kieli elää tietyssä sosiaalisessa verkostossa, tiettyjen elinkeinojen, sukujen, kylien tai yhteisöjen kielenä, alkuperäiskansojen elinehtojen nopea muutos uhkaa suurinta osaa maailman kielistä.

Historiallisessa kielitieteessä on jo pitkään tiedetty, että metsästäjä-keräilijä- tai metsästäjä-kalastajaväestöjen kielet ovat puhujamäärältään keskimäärin paljon pienempiä kuin maata viljelevien kansojen. Jossain määrin suurempia ovat nomadismia, kuten poronhoitoa harjoittavien kansojen kielet. Metsästäjä-keräilijöiden ja nomadien yhteisöt eivät yleensä ole käyttäneet kirjakieliä. Kulttuurin kirjallistuminen ja siihen liittyvä kielenkäytön standardisoituminen on keskeinen modernisaatioprosessi, joka on johtanut vain puhekielinä käytettyjen vähemmistökielten aseman huomattavaan heikkenemiseen. 1900-luvun jälkipuoliskolla tämä prosessi on entisestään kiihtynyt sähköisten medioiden yleistymisen myötä. Ne yhdistävät väestöjä laajoilla alueilla ja levittävät samalla standardisoituja enemmistökieliä ja niihin liittyviä identiteettejä. Kirjakiellet, koululaitos ja sähköinen media yhdessä vaikuttavat kieliympäristöön siten, että vähemmistökielen puhuja joutuu itse asiassa enemmistökielen kanssa tekemisiin huomattavasti enemmän kuin ensikielensä kanssa. Standardisoidun kielenkäytön mallit saattavat vaikuttaa myös hänen käsityksiinsä omasta vähemmistökielen taidostaan siten, että hän kokee osaavansa vähemmistökieltä puutteellisesti, koska ei kykene käyttämään sitä kirjallisesti tai muuten samoista asioista puhuttaessa kuin enemmistökieltä.

Kielten häviämisen aiheuttamat vaarat

Kielten häviäminen on yksi suurimpia maailman kulttuuridiversiteettiä uhkaavia tekijöitä. Tämä johtuu siitä, että kieli ei ole ainoastaan kommunikaatioväline, vaan myös ihmisyhteisöjen sosiaalisten suhteiden perusta ja avain maailman käsitteelliseen hahmottamiseen. Jokainen kieli ohjaa puhujansa hahmottamaan maailmaa hieman eri tavoin sanaston, kieliopin ja diskurssien tasolla. Myös käsitteiden suhteet ovat eri kielissä erilaiset muun muassa johtosuhteiden, riimisanojen, ylä- ja alakäsitteiden ja monien kulttuurisidonnaisten käsitteiden osalta. Kaikissa kielissä on sanastoa, ilmauksia ja rakenteita, joilla ei ole täsmällisiä

vastineita toisissa kielissä. Kielelliseen kulttuuriin kasvettaessa omaksutaan useimmiten myös joukko kieleen liittyviä tietoja ja taitoja, kuten laulu- ja kertonaperinnettä, paikkojen nimityksiä ja niihin liittyviä paikallistarinoita, fyysisiä eleitä, sukulaissanastoa, puhuttelutapoja ja -käytänteitä. Kulttuuriperintöä onkin hyvin vaikea erottaa kielellisestä perinnöstä siitä huolimatta, että kielen katoaminen ei useinkaan merkitse täydellistä kulttuurin kuolemaa, vaan joitakin sen piirteitä voi säilyä myös enemmistökielissä kontekstissa.

Useimmiten kielten kadotessa ihmisten kulttuurinen identiteetti kuitenkin muuttuu ja maailman kulttuuriperintö yksipuolistuu. Kielten katoaminen johtaa ihmiskunnan yhteisen muistiperinnön heikkenemiseen, paikantajun sekä monien yksityisten ja kulttuuristen assosiaatioiden muuttumiseen. Kyseessä ei siis ole pelkkä kielen muutos, vaan kielen vaihtoon liittyy läheisesti ajattelutapojen, sosiaalisten verkostojen, habitusten ja mentaliteettien muutos. On osoitettu, että kielten katoaminen on usein yhteydessä alkoholismiin, huumeiden käytön ja itsemurhien lisääntymiseen. Ilmiön taustalla lienee kielen merkitys yhteisöä ja eri sukupolvia yhdistävänä sosiaalisena siteenä, jonka katoaminen muuttaa sosiaalisia suhteita ja yhteisöjen identiteettejä, usein merkittävästi perinteisiä yhteisöjä heikentäen.² Vaikka kielen menetyksen seuraukset ovat sekä yksilö- että yhteisötasolla usein vaikeat, eivät ne aina ole samanlaisia. Vähemmistökielisyhteisöt eroavat toisistaan sekä siinä, minkälaisia arvoja ja asenteita ne liittävät käyttämiinsä kieliin että siinä, miten ne suhtautuvat kielenmenetykseen.

Koulutus ja vähemmistökielten uhanalaistuminen

Modernit yhteiskunnat edellyttävät jäsentensä osallistuvan vuosia kestäväan identiteettiä muokkaavaan koulutusprosessiin, joka tapahtuu kirjakielten, yleensä valtakunnan enemmistökielen välityksellä. Pääosin vain enemmistökielillä annettu koulutus on tehokas kielellisen ja kulttuurisen assimilaation väline. Maailman noin 7 000 kielestä on moderneja kaikilla yhteiskunnallisen toiminnan, erityisesti kaikkien eri tasojen koulutuksen, median ja hallinnon kielenä käytettäviä kieliä arviolta alle 100. Voidaan arvioida, että nousevan koulutustason maailmassa ainoastaan nämä kielet saattavat olla turvassa katoamiselta.

Koulu edistää assimilaatiota sekä virallisen että epävirallisen opetussuunitelman tasolla. Opetus annetaan valtiokielellä ja käsiteltävät asiat ovat paikallisen yhteisöelämän asemesta kytköksissä valtaväestön historiaan ja identiteettiin. Kun koulu ei anna sanastoa ja muita käsitteellisiä välineitä, joilla esimerkiksi luonnontieteistä, historiasta tai matematiikasta voisi puhua vähemmistökielillä, syntyy enemmistö- ja vähemmistökielen välille kielenkäytön niin sanottu-

² Zamjatin et al. 2012, 24–31.

jen domeenien eli käyttöalueiden välinen jako. Vähemmistökieltä voi käyttää ainoastaan kodin, perinteisten elinkeinojen, kotikylän tai sukuyhteisön asioista puhumiseen, ja sitä ei osata käyttää puhuttaessa modernista maailmankuvasta tai esim. yhteiskunnallisista kysymyksistä. Koulussa opetettava historia ja yhteiskunnallinen todellisuus on jäsenetty enemmistöväestön ehdoilla ja liittyy usein kaukaisiin alueisiin. Opettajien antama enemmistökielinen roolimalli yhdessä median levittämien vaihtoehtoisten enemmistökielisten roolimallien (esimerkiksi populaarimusikin, elokuvien ja tv-ohjelmien tähdet) kanssa sekä lasten voimakas samaistumispaive luovat usein tilanteen, jossa vähemmistökieli assosioituu paikallisyhteisöön ja perinteiseen kulttuuriin, kun taas suuri maailma ja tulevaisuuden mahdollisuudet näyttävät olevan kytköksissä enemmistökielen käyttöön.

Enemmistökielinen koulutus liittyy läheisesti työn muutokseen. Perinteisissä vähemmistökielisissä paikallisyhteisöissä työ on ollut yleensä ravinnontuottamista tai muuta fyysistä työtä kuten käsitöitä, metsästystä tai kalastusta. Moderneissa yhteiskunnissa yhä suuremmalla osalla väestöä kieli on osa paitsi päivittäistä kommunikaatiota myös työväline. Suurin osa ammanteista edellyttää valmiutta lukea ja tuottaa kirjakielisiä dokumentteja sekä ilmaista itseään kirjallisesti enemmistökielellä. Koska työelämä on useimmissa maissa organisoitu ainoastaan paikallisella pääkielellä ja joissakin tapauksissa myös kansainvälisillä kielillä, kuten englanniksi, marginalisoituvat modernissa työelämässä hyödyttömät vähemmistökielet ihmisten elämässä. Koulun ja työn oletetut vaatimukset ovat kielisosiologisen tutkimuksen mukaan myös keskeinen syy, miksi kielivähemmistöjen edustajat päättävät puhua lapsilleen enemmistökieltä äidinkielenä asemesta.

Enemmistökielisiä koulujärjestelmiä halutaan usein oikeuttaa väitteellä, jonka mukaan koulusta valmistuneiden täytyy pystyä toimimaan oman kotiseutunsa lisäksi koko yhteiskunnassa. Koulujärjestelmä onkin moderneissa yhteiskunnissa poikkeuksetta rakennettu sellaisen työelämän tarpeisiin, jolla on vähän tekemistä paikallisyhteisöjen kanssa. Kouluista valmistuvat muuttavat usein pois kotiseudultaan saamaan jatkokoulutusta ja integroituvat yhteisöön, joka on perinteistä vähemmistökielistä yhteisöä huomattavasti laajempi. Koulutus antaa ihmiselle näin mahdollisuuksia luoda identiteettinsä ylipaikallisissa yhteisöissä, joissa on paikallisyhteisöjä enemmän vaihtoehtoja ammatillisen, maailmankatsomuksellisen tai esim. seksuaalisen identiteetin luomiseen. Samalla se kuitenkin heikentää suku- ja paikallisyhteisön merkitystä yksilön elämässä. Vaikka moderni keskitetty koulutusjärjestelmä ja individualismin kulttuuri kuuluvatkin näin yhteen, heikentää koulutusjärjestelmissä käytettävien kielten vähälukuisuus kulttuuridiversiteettiä ja lopulta myös tulevien sukupolvien valinnan mahdollisuuksia erityisesti, jos vähemmistökielet ja niiden kannattelemaat kulttuurit kokonaan sammuvat.

Koululaitos saamelaisten kielellisenä assimiloijana

Lähes kaikissa valtioissa on kielellisiä vähemmistöjä, jotka koulutetaan ensi sijassa enemmistön tarpeisiin suunnitellussa koulujärjestelmässä. Euroopassa ja muissa länsimaissa tilanne on muuttunut vähemmistöjen kannalta parempaan päin vasta aivan viime aikoina ja prosessi on yhä kesken. Esimerkiksi monissa Afrikan maissa on edelleen vallitseva käytäntö antaa koulutusta lähinnä entisten siirtomaavaltojen kielillä.

Saamelaiskielten tapauksessa koulutuksen assimiloiva vaikutus on tapahtunut monissa eri vaiheissa. Jo 1700- ja 1800-luvulla kristillistymiseen liittynyt integraatio uuteen uskonnolliseen ja yhteiskunnalliseen kulttuuriin johti saamelaiskielten väistymiseen laajalla alueella. Varhaista saamelaisten assimilaatiota suomalaisiin Suomen Lapin eteläosissa ei ole systemaattisesti tutkittu, mutta siihen on ilmeisesti vaikuttanut merkittävästi myös saamelaisten ryhtyminen uudistilallisiksi, jotta he voisivat säilyttää sukumaansa. Kulttuurista assimilaatiota seurasi kielellinen assimilaatio. Kiinnostavaa on, että samaan aikaan saamelaiskulttuurin omaksuneet suomalaiset muuttuivat hekin *lappalaisiksi* ja ilmeisesti saamelaistuivat myös kielellisesti ajan mittaan.

1900-luvun mittaan ovat saamelaiset kaikissa saamelaisalueen maissa joutuneet käymään enemmistökielisiä kouluja, jotka usein ovat olleet internaatteja. Enemmistökielinen koulutus ja internaatit ovat toimineet tehokkaana kielellisen ja kulttuurisen assimilaation välineenä sekä virallisen että epävirallisen opetussuunnitelman tasolla. Opetus on annettu valtiokielellä, käsiteltävät asiat ovat saamelaisyhteisön asemesta liittyneet valtaväestön historiaan. Saamelaisista koulutusprosessissa annettu kuva on vastannut enemmistökulttuurin stereotyyppioita. Saamelaiskielten puhuminen on ollut koulussa joko kokonaan kielletty, tai ainakaan siihen ei ole rohkaistu. Vastaavat yksikieliset ja enemmistökulttuurin ehdoilla toimivat koulutusjärjestelmät ovat olleet vähemmistöjen merkittäviä assimiloijia myös esim. Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Venäjällä. Monissa kolonisoiduissa maissa, kuten Afrikassa, enemmistöväestön koulutus, sikäli kuin sitä on lainkaan ollut olemassa, on sekin ollut järjestetty samalla tavalla siirtomaaisäntien kielen ja kulttuurin lähtökohdista.

Koulujärjestelmä ja vähemmistökielten revitalisaatio

Vähemmistöaktivistit ovat jo pitkään ymmärtäneet, että vähemmistökielten säilyttämisen kannalta keskeistä on modernisoida niitä koulutuksen kieliksi. Tämä liittyy havaintoon, että koulutustason nousu ja työn muutos on vähemmistöyhteisöissäkin jossain määrin välttämätöntä. Sen sijaan on kiistetty yk-

sikielinen enemmistökielellä annettavaa koulutusta oikeuttava retoriikka ja pyrittä osoittamaan, että ainakin osittain vähemmistökielellä annettava koulutus antaa itse asiassa enemmistökielistä koulutusta enemmän valmiuksia. Tavoitteena on integroida vähemmistökieliset lapset sekä paikallisyhteisöön ja sen perinteisiin, että myös laajempaan valtakunnan tason ja globaaliin yhteisöön. Samalla omakielinen koulutus nostaa paikallistasolla vähemmistöjen kulttuurista itsetuntoa ja valtakunnan tasolla lisää kulttuurin diversiteettiä ja sitä kautta koko yhteisön joustavuutta sekä kykyä integroitua erilaisiin kansainvälisiin kulttuurisiin verkostoihin tai sopeutua uusiin yhteiskunnallis-poliittisiin tilanteisiin.

Vähemmistökielisen koulujärjestelmän perustaminen aiheuttaa useimmiten muutoksia kieliyhteisön identiteettiin ja sukupolvien välisiin suhteisiin. Aikaisemmin halveksitusta vähemmistökielestä tulee nyt kieli, jonka avulla kokonainen sukupolvi integroidaan sekä paikalliseen että maailmankulttuuriin. Samalla vähemmistökieli ja siihen liittyvä identiteetti käy yleensä läpi standardisointiprosessin. Aikaisemmat sukupolvet eivät ole kenties osanneet lukea tai kirjoittaa äidinkieltään, mutta uusi polvi oppii kirjoittamaan sitä standardisointivarianttina, joka ei vastaa kaikkien alueiden puhekieltä ja voi aiheuttaa vastarintaa tai vierauden tunnetta. Koulun oppimäärän opettaminen edellyttää uudissanojen ja ainakin osittain uudenlaisen kielellisen kulttuurin luomista. Vähemmistökieliyhteisöihin kuuluvien vanhempien (ainoastaan enemmistökieliseen koulutukseen osallistuneiden) sukupolvien keskuudessa on yleinen kokemus, että uusi sukupolvi käyttää monia sanoja, joita ei voi ymmärtää ja puhuu tavalla, joka ei ole paikallinen. Kysymys siitä, minkä alueen kielellistä varianttia tulisi käyttää kouluopetuksessa, on usein vaikeasti ratkaistavissa ja aiheuttaa ristiriitoja.

Koululaitos on yleensä myös keskeisessä roolissa kansojen ja etnisten ryhmien omakuvan luomisessa ja standardisoinnissa. Ketkä olivat meidän esi-isiamme? Entä ketkä ovat aivan erilaisia kuin me? Millä alueella kansamme elää? Opetusmateriaalina käytettävät kartat, jotka osoittavat keskukset, periferiat ja rajat, historian tapahtumat, joita opetus painottaa, tai käsitys siitä, mitkä ryhmät ovat oman etnisen ryhmän kanssa samankaltaisia ja mitkä taas historiallisia vihollisia tai vastustajia, muokkaavat etnisiä suhteita ja myös yhden etnisen ryhmän sisäisiä sukupolvien välisiä suhteita. Jos aikaisemmin paikallisyhteisön etnisten ryhmien suhteet ovat voineet olla hyvin pragmaattisia ja kielenkäyttö tilanteisesti monikielistä, saattaa koululaitos jakaa ihmiset eri etnoksiin ja kieliryhmiin aikaisempaa selkeämmin. Tulee päättää, ketkä osallistuvat millekin etniselle ryhmälle tarkoitettuun opetukseen, ja millä perusteella. Samalla tehdään kauaskantoisia yksilöiden ja ryhmien identiteettejä koskevia päätöksiä.

Erityyppisiä monikielisiä koulutusjärjestelmiä

Vähemmistökielisiä koulujärjestelmiä voidaan jakaa ryhmiin mm. sen suhteen, ovatko ne tavoitteiltaan inklusiivisia vai vain jotain tiettyä etnistä ryhmää koskevia. Tämä liittyy läheisesti kysymykseen, onko käytössä areaalinen vai yksilöiden etniseen identifikaatioon perustuva autonomiamalli. Inklusiivisissa koulutusmalleissa kaikki vähemmistön asuinalueella asuvat osallistuvat vähemmistökieliseen koulutukseen tai ainakin heille tarjotaan siihen mahdollisuutta. Tällainen koulutus liittyy tyypillisesti ainakin jossain määrin federalistiseen hallintojärjestelmään ja alueelliseen autonomiaan. Esimerkiksi Suomessa Ahvenanmaa on yksikielinen ruotsinkielinen maakunta ja alueen asukkaat käyvät koulua ruotsin kielellä etnisestä identiteetistään ja kotikielestään riippumatta. Sveitsissä, jossa on neljä virallista kieltä, riippuu näiden käyttö ensi sijassa alueesta. Vaikka italiankielinen väestö on Sveitsissä vain noin 8 prosenttia valtion väestöstä, on italian kieli valtakieli italiankielisissä kantoneissa ja suurin osa näiden alueiden väestöstä käy koulua italiaksi kotikielestään riippumatta. Vastaava järjestelmä on käytössä myös Belgiassa, jossa on flaamin- ja ranskankieliset alueet sekä pieni saksankielinen alue itärajalla.

Espanjan Baskimaalla, jossa autonomian ja baskinkielisen koulutuksen rakenteet on luotu vasta 1980-luvulta alkaen, on käytössä joko kokonaan baskinkielinen koulutus, kaksikielinen (baski/espanja) koulutus tai espanjankielinen koulutus, jossa kuitenkin annetaan melko runsaasti baskin kielen opetusta aluekielenä. Kaikki alueella asuvat osallistuvat siis ainakin jossain määrin erilaiseen koulutukseen kuin muualla Espanjassa, mutta he voivat valita eri koulutusmalleista, joissa baskin kielen ja kulttuurin osuus on erilainen. Valinta ei ole riippuvainen koulutukseen osallistuvien lasten etnisiteetistä, vaan vanhempien valinnasta. Koulutuspolitiikan tavoitteena on inklusiivinen monikielisyys. Espanjankielinen valtakunnan pääväestö pyritään integroimaan paikalliseen baskinkieliseen yhteisöön siten, että hekin osaavat kieltä ainakin jonkin verran ja voivat ymmärtää sen puhujien maailmankuvaa ja tarpeita.

Suomessa on ruotsin- ja saamenkielten yhteisöissä käytössä yleensä yksilön etniseen ja kielelliseen identifikaatioon perustuva koulutusmalli. Ruotsinkieliseen ja saamenkieliseen opetukseen osallistuvat ne, joiden äidinkieleksi on rekisteröity ruotsi tai saame. Vähemmistökielinen (ruotsin- tai saamenkielinen) opetussuunnitelma eroaa merkittävästi enemmistökielisestä (suomenkielisestä). Tällainen järjestelmä takaa yleensä vahvan kielellisen identiteetin niille perheille ja lapsille, jotka selkeästi identifioituvat vähemmistöön kuuluviksi. Se ei kuitenkaan tue kovin hyvin niitä, jotka ovat epävarmoja identiteetistään, tai ovat identiteetiltään selkeästi monikielisiä.

Useat monikieliset yhteisöt ovat historiallisesti olleet pikemminkin monikielisistä ja monietnisistä yksilöistä kuin kahdesta toisistaan selvästi erottuvasta

ryhmästä koostuvia. Tällaisissa tapauksissa yksilöiden etnisen ja kielellisen identiteetin tunnistamiseen perustuvat kaksikielisen koulutuksen mallit johtavat ajan mittaan usein vähemmistön heikkenemiseen. Esim. Suomessa on äidinkielenään ruotsinkielisiksi rekisteröidyn väestön määrä pudonnut sadassa vuodessa 13 prosentista 5,7 prosenttiin. Kieli on säilynyt lähinnä niissä yhteiskuntaluokissa, jotka ovat olleet joko täysin yksikielisesti ruotsinkielisiä (maalaisväestö) tai saaneet kaksikielisyydestään hyötyä (akateemisesti koulutetut ja kaupallisella alalla työskentelevät). Ne yhteiskuntaluokat, jotka ovat asennoituneet kaksikielisyyteen pragmaattisesti, ovat yleensä panneet lapsensa suomenkieliseen kouluun (kaupunkien työväestö), mikä on assimiloitunut seuraavat sukupolvet.

Suomen koulujärjestelmässä inklusiivista ulottuvuutta edustaa ns. pakko-ruotsi. Pakkoruotsin puolustajat esittävät yleensä, että myös valtakielen puhujien on hyvä oppia tuntemaan vähemmistökieltä sen verran kuin ruotsin pakolliseen oppimäärään kuuluu. Tätä perustellaan kulttuurisilla ja historiallisilla syillä sekä vähemmistön palveluntarpeen tyydyttämisellä. Saamelaisyhteisöissä inklusiivista toimintaa on ollut inarinsaamen kielipesätoiminta ja laajemminkin inarinsaamen kielen elvytys. Anaraskiela servi ry. on toimintansa alusta alkaen korostanut, että seura toimii kaikkien inarinsaamenkielen taitoisten kanssa heidän etnisestä taustastaan tai äidinkielestään riippumatta.



Kuva 1. Inarinsaamen kielipesän virikemateriaaleja (valokuva Annika Pasanen).



Kuva 2. Sanakortit (valokuva Annika Pasanen).



Kuva 3. Muistipeli (valokuva Annika Pasanen).

Kansainvälinen suomalais-ugrialaisten vähemmistökielten asemaa eri maissa tutkinut tutkimushanke *ELDIA* havaitsi, että lähes kaikissa maissa on mm. koulutukseen liittyviä rakenteita. Ne tukevat vähemmistöjä, mutta juuri missään maassa ei ole monikielisyttä tukevia koulutuksen rakenteita siitäkkin huolimatta, että vähemmistöt ovat yleensä aina monikielisiä ja hallitsevat oman kielensä lisäksi myös enemmistökieltä. Toinen *ELDIA*-hankkeen havainto oli, että järjestelmät, jossa enemmistölle annettaisiin koulutusta vähemmistökielissä ja -kulttuurissa ovat hyvin harvinaisia.³ Vähemmistöjen tukemiseen ja vähemmistökielten säilyttämiseen suhtaudutaan siis länsimaissa periaatteessa positiivisesti, mutta samalla oletetaan, että ne kuuluvat ainoastaan tietylle ryhmälle, joka perii vahvan vähemmistöidentiteetin ja haluaa integroitua nimenomaan vähemmistökulttuuriin. Kuitenkin historiallinen sosiolingvistinen tutkimus osoittaa, että ainakin Euroopassa juuri monikieliset identiteetit ovat menneisyydessä olleet tavallisempia kuin puhtaat yksikieliset vähemmistöidentiteetit.

Saamelaiskielet koulutuksessa: globaalí näkökulma

Saamelaiskielet kuuluvat puhujamäärältään pienimpiin kieliin, joita nykyään käytetään laajalti koulutuksessa, joukkotiedotuksessa ja hallinnossa. Saamen kielten noin 25 000 äidinkielisellä puhujalla on periaatteessa sellaisia oikeuksia, joita monilla useiden satojen tuhansien tai jopa miljoonien henkien kielivähemmistöillä ei aina ole. Tärkeimpänä näistä on oikeus äidinkieliseen koulutukseen periaatteessa lastentarhasta yliopistoon asti. Esimerkiksi Venäjän yli kymmenen kertaa suuremmalla suomalais-ugrilaisella väestöllä ei ole vastaavia oikeuksia millään koulutuksen tasolla. Saamelaiskielen nostamista koulukieleksi voi pitää menestystarina myös sikäli, että se heijastuu eri aloja käsittelevän saamelaisen kirjallisuuden, nuorisokulttuurin, muun muassa kevyen musiikin ja elokuvan sekä televisio- ja radiotarjonnan huomattavana lisääntymisenä.

Saamelaiskielisiä koulutusmalleja vertailtaessa voidaan todeta, että Norjassa on käytössä inklusiivinen malli, jossa saamenkieliseen opetukseen voivat osallistua kaikki halukkaat. Suomessa on käytössä enemmän yksilöiden etniseen ja kielelliseen identifikaatioon perustuvia malleja, vaikkakin monin paikoin saamen kielellä opiskelee myös valtaväestöön kuuluvia lapsia. Saamen- ja suomenkielisen nuorison erottaminen eri opetusryhmiin kaikilla tasoilla on paikoin muuttanut aikaisempia yhteisötason monikielisiä käytänteitä, mutta asiaa ei ole riittävästi tutkittu. Saamelaiskielisen koulutuksen järjestämisessä on Suomessa havaittavissa myös areaaliseen autonomiamalliin liittyviä piirteitä. Saamenkie-

³ www.eldia-project.org.

listä koulutusta on käytännössä mahdollista saada lähinnä laissa määritellyllä saamelaisalueella. Vaikka suurin osa saamelaisnuorista asuu nykyisin kaupungeissa, heillä on hyvin vähän mahdollisuuksia osallistua saamenkieliseen koulutukseen.

Kirjallisuus

Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

www.eldia-project.org.

Zamjatin, K., Pasanen, A. & Saarikivi, J. 2012. Как и зачем сохранять языки народов России? MinorEuRus. Хельсинки: Конференция «Двужычыное образование: теория и практика» (Хельсинки, Финляндия, 26–28 апреля 2011 г.) под эгидой МАПРЯЛ – POGA: The Language Survival Network. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Uusia suuntia, vanhoja rajoja – saamelaiden kouluhistorian moniaäninen tulevaisuus

Suomen saamelaisiin kohdistunutta koulutuspolitiikka koskeva tutkimuskirjallisuus vaatii näkökulman muutosta kolmelta suunnalta. Ensinnäkin tutkimus on ollut pitkälti kansallisvaltiopainottunutta, eli valtionrajoja on pidetty liian itseltään selvinä tutkimuskehyksinä. Toiseksi saamelaisten oma näkökulma on vasta viime aikoina päässyt kunnolla esille tutkimuksessa. Kolmanneksi alueellisia eroja ja eri saamelaisväestöjen ominaispiirteitä tulisi korostaa, jotta tutkimus ei syyllisty anakronistiseen käsitykseen yhtenäisestä, kautta aikojen muuttumattomana pysyneestä saamelaisesta identiteetistä. Tässä artikkelissa keskityn ennen kaikkea ensimmäiseen ongelmakohtaan, tarjoten ratkaisuksi vertailevaa näkökulmaa. Kahta jälkimmäistä ongelmakohtaa sivuan lopussa. Nämä kolme kohtaa liittyvät antologian tutkimuskysymyksiin: 1) Millaiset ovat saamelaisen kouluhistorian juuret Suomessa? 2) Miten saamelainen kouluhistoria näyttäytyy uudemmassa ajassa? 3) Millainen asema saamelaisten opetuksella on suomalaisessa koululaitoksessa? Näihin kysymyksiin sisältyvät seuraavat alaongelmat: Mitkä ovat saamelaisen kouluhistorian kehityspiirteet? Miten suomalaistamisen prosessi eteni? Miltä prosessi vaikutti muihin Pohjoismaihin verrattuna? Mikä oli tunnuksenomaista suomalaiselle saamelaiselle sivistysprosessille osana alkuperäiskansojen voimaantumista ja tiedostumista?

Miten lähestyä saamelaisten kouluhistoriaa vertailevan tutkimuksen keinoin? Tukeudun vastauksessani *Comparison and History* -kirjan ajatuksiin. Ensinnäkin, vertailun kohteet ja taso tulee valita tarkasti. *Comparison and History* kirjoittajien mukaan vertailu toimii parhaiten keskitasolla (erotuksena suurista järjestelmien välisistä tai toisaalta paikallistason vertailuista), jossa tarkastellaan tiettyä rajattua ilmiötä esimerkiksi kahden tai kolmen valtion välillä.¹ Tällöin on mahdollista rajoittaa myös tutkimuskirjallisuuden määrä inhimilliselle tasolle. Toiseksi, kuten Nancy L. Green on kirjoittanut, täytyy vertailevassa tutkimuksessa ottaa huomioon prosessin kaksijakoisuus.² Hyvä vertaileva tutkimus vertailee, eli asettelee rinnakkain ilmiöitä löytääkseen yhtäläisyyksiä ja yleisiä kehityslinjoja. Yhtäläisyyksien kautta päästään käsiksi tutkimuskohteiden väliin sekä laajempiin kansainvälisiin yhteyksiin. Toisaalta hyvä vertaileva tutkimus myös asettelee vastakkain, eli kontrastoi. Kontrastointi kertoo eroavaisuuksista ja kunkin tutkimuskohteen erikoislaatuista.³ Omassa tutkimustyössäni olen lähtenyt liikkeelle tästä vertailevan tutkimuksen kaksijakoisuudesta. Toinen lähtökohtani on Raymond Grewilta lainattu ajatus siitä, että vähemmistöhistoriallisen vertailun mielekkäin kohde on *prosessi*, eli vähemmistöjen leimaaminen ja leimautuminen erilaisiksi enemmistöistä.⁴

Omassa 1900-luvun alkupuolelle sijoittuvassa tutkimuksessani olen ensisijaisesti kiinnostunut kansallisvaltion rajat ylittävästä ideoiden ja ideologioiden virrasta. Suomen saamelaisväestön historiaa, kehitystä ja suhteita valtioon ei voida tarkastella tyhjiössä. Vaikkakin kansallisromanttisen periferisoivat ilmaukset, kuten *Pohjan perillä* ja *näillä raukoilla rajoilla* olivat yleisiä virkamiesten kirjoituksissa Lapista, ei Suomen valtion koulutuspolitiikkaa voida tarkastella eristäytyneenä erityistapauksena. Koulutuspolitiikka oli osa laajempaa kansainvälistä kokonaisuutta. Samalla on todettava, ettei saamelaisten kouluhistorian tutkimuksessa voida ennalta päättää, että saamelaisuus olisi ollut se ensisijainen ja ainoa ominaisuus tai identifikaatio, jonka varaan yhtäältä valtion koulutuspolitiikka ja toisaalta saamelaisten näkökulma rakentui. 1900-luvun alun koulutuspolitiikka oli itsessään elitististä. Sen tavoitteena oli kansan sivistäminen, riippumatta siitä oliko kansa suomen-, saamen- vai ruotsinkielistä. Toisaalta koulutukseen sisältyi myös voimaannuttavia piirteitä, sillä sitä kautta kansa sai käyttöönsä tietoja ja taitoja, joiden avulla voitiin osallistua ja vaikuttaa yhteiskuntakeskusteluun.⁵ Saamelaisten oman järjestäytymisen kohdalla täytyy muistaa, että tarjolla oli muitakin ajatusten ja tekojen taustalla vaikuttavia identifikaatioita ja tekijöitä kuin saamelaisuus. Tämä pätee myös saamelaisten

¹ Cohen & O'Connor 2004.

² Green 2004, 44.

³ Baldwin 2004, 11.

⁴ Grew 2001, 12–13.

⁵ Ahonen & Rantala 2001, 9.

aktiivien tapauksessa. Usein saamelaisasioissa aktiiviset henkilöt olivat koulutettuja⁶, ja heidän ammatti-identiteettinsä esimerkiksi opettajina vaikutti varmasti paljonkin heidän ajatuksiinsa ja toimintaansa. Paikallis- ja sukuidentiteetin vaikutusta ei myöskään voida ylenkatsoa. Edeltävä keskustelu ei tietenkään tarkoita, etteikö saamelaisuudella määritelmänä olisi ollut merkittävä rooli politiikan ja sen vastustamisen muotoutumisessa.

Kehotuksia ja myös avauksia vertailevemmän pohjoismaisen saamelaistutkimuksen suuntaan on tehty. Jukka Nyysönen on verrannut suomalaista koulutuspolitiikkaa Norjan ja Ruotsin koulutuspolitiikkoihin.⁷ Hän toteaa Suomen politiikan olleen äärimmilleen viedyn tasa-arvoista. Norjasta ja Ruotsista poiketen mitään erityistä saamelaisiin kohdistunutta koulutuspolitiikka ei ollut. Tällä tosin oli käytännön tasolla saamelaisten kannalta negatiivisia seurauksia, koska saamelaisten kulttuuria ja kieltä ei otettu huomioon. Useimmiten pohjoismainen (mukaan tai pois lukien Venäjä) vertailu on ollut tutkimuksissa sivujuonne ja se on toteutettu tutkimuskirjallisuuden tasolla. Norjassa ja Ruotsissa lienee vaikuttanut puutteellinen kielitaito suomen osalta ja kaikissa Pohjoismaissa venäjän osalta.

Lisää vertailevaa tutkimusta tarvitaan, jotta päästään valmiiden vastausten tuolle puolen, käsiksi siihen, miksi Suomessa ei koettu tarpeelliseksi ohjata saamelaisten kohtaloa erityisellä koulutuspolitiikalla, kuten Ruotsissa ja Norjassa. Mahdollisia selityksiä ovat muun muassa saamelaisten pieni osuus kokonaisväestöstä ja fennomaaninen kiinnostus sukulaiskansojen suojeluun. Tällainen paternalistinen fennomania oli erityisen voimakasta koko pohjoisen Suomen kattaneessa Kuopion-Oulun hiippakunnassa, jonka piiristä useat Lapin papit sekä opettajat tulivat.⁸ Jukka Nyysönen on myös pyrkinyt selittämään 1900-luvun tasa-arvoideaalia tiukalla valtion tason legalismilla, joka oli peruja autonomian ajalta, jolloin Ruotsista periytyviä lakeja puolustettiin kiivaasti venäläistämispyrkimyksiä vastaan. Tämän valtion legalismin peruseriaatteena oli tasa-arvoinen kansalaisuus, joka kuitenkin saamelaisten kohdalla tarkoitti assimilaation vaatimusta, koska mitään erityisasemaa saamen kielelle ja kulttuurille ei suotu.⁹ Käytännön tasolla suomalaiset ja saamelaiset olivat tiiviisti yhteyksissä Suomen Lapissa. Kuten esimerkiksi Lehtola on osoittanut, joissain tapauksissa elinkeino tai asuinympäristö oli lähes yhtä tärkeä määrite kuin kielellinen alkuperä. Tästä esimerkkinä Lehtola käyttää erästä rovaniemeläistä talonpoikaisukua, joka saamelaistui pohjoisemmaksi muutettuaan, ja suomalaistui jälleen uustilojen perustamisen jälkeen.¹⁰ Tässäkin yhteydessä on kuitenkin syytä

⁶ Lehtola 2012, 127, 133.

⁷ Nyysönen 2011.

⁸ Mustakallio 2009, 153.

⁹ Nyysönen 2011, 88.

¹⁰ Lehtola 2012, 41.

huomauttaa, että alueelliset erot olivat suuria. Esimerkiksi Tenon saamelaiset olivat perinteisesti huomattavasti vähemmän tekemisissä suomalaisten kanssa kuin etelämpänä asuvat saamelaiset.¹¹ Kuitenkin voidaan kysyä, oliko tällainen sekoittuminen yleisempää Suomessa kuin Norjassa ja Ruotsissa. Norjassa ja Ruotsissa poronhoito oli selkeämmin saamelainen elinkeino, ja kieliolosuhteet varsin erilaiset kuin Suomessa, jossa Lapissa puhutut kielet olivat sukua keskenään. Näiden olosuhteiden seuraukset koulutuspolitiikalle ovat valitettavasti toistaiseksi spekuloinnin varassa.

Mitä tulee laajempaan vertailukehykseen, on tilanne samanlainen kuin Pohjoismaiden vertailujen osalta. Saamelaisten kouluhistoriaan ja assimilaatioon pureutuvassa tutkimuskirjallisuudessa viitataan lähes säännönmukaisesti laajempaan maailmanlaajuiseen ideoiden ja ideologioiden kenttään, johon myös saamelaisten kouluhistorian taustalla näkyvät ajatusrakenteet liittyvät. Näistä ideoista ja ideologioista voidaan mainita nationalismi, paternalismi, sosiaalievolutionismi ja kolonialismi.¹² Kuitenkaan tätä laajempaa kehystä ei ole laajalti tutkittu empiirisellä tasolla, vertaillen Pohjoismaissa vaikuttaneita saamelaisten koulutukseen ja assimilaatioon liittyviä ideoita ja motiiveja kansainvälisiin argumentteihin alkuperäisväestöjen ja vähemmistöjen kohtelusta ja koulutuksesta. Syynä tähän on se, että aikaisemman tutkimuksen fokus on vain pieneltä osin ollut kansainvälisten yhteyksien kartoittamisessa. Poikkeuksena säännöntapaiseen voidaan mainita ruotsalaisen Julia Nordbladin tuore väitöskirja, joka vertailee Ranskan ja Ruotsin koulutuspolitiikkaa neljää eri väestöryhmää koskien.¹³ Tutkimuksessaan Nordblad näyttää, että Länsipohjan suomalaiset ja Ranskassa bretagnelaiset olivat suoran assimiloivan koulutuspolitiikan kohteena. Ruotsin porotaloutta harjoittavien saamelaisten lapset ja Ranskan protektoraatin Tunisian arabiankieliset lapset taas joutuivat eristävän ja kulttuurisia eroavaisuuksia korostavan koulutuspolitiikan kohteeksi. Nordbladin väitöskirja havainnollistaa, mitä etuja kauttaaltaan vertailevalla tutkimusotteella voi olla. Rinnastamalla Ruotsin saamelaisia ja Ranskan tunisialaisia koskevan koulupolitiikan Nordblad osoittaa, että yhtäläisyyksiä löytyi yllättävistäkin tutkimuskohteista. Samalla väitöskirja herättelee kysymyksen siitä, oliko Ruotsin porosaamelaisia koskeva koulutuspolitiikka jonkinlainen sivujuonne eurooppalaiselle kolonialistiselle koulutuspolitiikalle. Toisaalta Nordbladkin käsittelee Pohjoismaiden osalta vain Ruotsin saamelaisten koulutusta.

Tähänastisessa tutkimuksessani olen vertaillut Suomen ja Norjan saamelaisia koskevan koulupolitiikan toimijoiden argumentteja Perun alkuperäisväestön koulutukseen liittyvään argumentointiin. Kutsun koulutuspolitiikkaan virallisesti vaikuttaneiden toimijoiden ryhmää termillä koulutusauktoriteetti.

¹¹ Lehtola 2012.

¹² Kortekangas 2013, 43–45.

¹³ Nordblad 2013.

Tähän ryhmään kuuluu poliitikkoja, virkamiehiä, opettajia ja Pohjoismaiden osalta myös pappeja. Tutkimusajanjaksona on 1900-luvun neljä ensimmäistä vuosikymmentä. Selvitän seuraavassa lyhyesti muutamia yhtymäkohtia maiden välillä.

Ensinnäkin kaikissa kolmessa maassa koulutusauktoriteettien argumentoinnista on löydettävissä perustelu, että kanssakäyminen ja tiivis vuorovaikutus valtaväestön kanssa parantavat alkuperäisväestön mahdollisuuksia välttää sukupuutto. Koulutusauktoriteetit olivat sitä mieltä, että alkuperäiskansojen edustajat voivat selvittää yksilöinä vain mikäli he hylkäävät kulttuurinsa ja omaksuvat valtaväestön kulttuurin.¹⁴ Toisekseen Norjassa ja Suomessa suhde kansallisuuteen oli erilainen kuin Perussa. Siinä missä *”todellinen kansakunta”* Perun koulutusauktoriteettien mukaan oli alkuperäisväestö (joka kuitenkin tuli assimiloida eurooppalaisperäiseen väestöön), näyttäytyi saamelaisväestö Norjan koulutuspoliittisessa keskustelussa vieraana väestönä. Saamelaiset olivat norjalaisiin verrattuna kehittymätön väestö, joka joko assimiloituisi norjalaisiin ja häviäisi kulttuurina tai kuolisi rodullisesti heikompana kansana sukupuuttoon.¹⁵ Suomen tilannetta on jo selostettu aiempana, mutta vaikuttaa siltä, että saamelaisuuden määrittelyminen suhteessa suomalaisuuteen oli sallivampaa ja löyhempää kuin määrittelyminen suhteessa norjalaisuuteen.

Kolmas esimerkki, jonka haluan nostaa esiin tutkimuksestani on tietty kaksiosainen argumentti, joka oli selkeästi esillä lähdeaineistossa. Tämä argumentti oli ajatus siitä, että alkuperäisväestön koulutus ja sivistäminen oli kaikkien etu. Alkuperäisväestön sivistämisen katsottiin olevan yhteiskunnan parhaaksi, mutta myös palvelus itse alkuperäisväestölle, joka täten kiskottaisiin ylös sivistymättömyyden tilasta. Kaksoisargumentin mukaan alkuperäisväestön sivistäminen on siis sekä kansallinen välttämättömyys, että alkuperäisväestön hyvinvointiin myötävaikuttava tekijä. Argumentin läheisempi tutkiskelu osoittaa tärkeän yhteyden Perun ja Pohjoismaiden välillä. Perulainen yliopistomies ja koulutuspoliitikko Alejandro Deústua viittaa nimittäin kaksoisargumenttia selittäessään tanskalaiseen filosofi Harald Høffdingiin. Kaksoisargumentti muistuttaa itse asiassa mitä suurimmassa määrin niin sanottua Høffdingin hyvinvointiperiaatetta. Tämän hyvinvointiperiaatteen mukaan yksilön tai kansalaisen tulee omaksua yhteiskunnan ehdot ja perinteet. Vasta tämän jälkeen yksilö voi vaikuttaa myönteisesti yhteiskunnan kehitykseen.¹⁶ Høffdingistä linja kulkee paitsi Pohjolasta Peruun, myös keskieuropalaisiin suuriin valtiofilosofeihin. Høffdingin hyvinvointiperiaate oli sukua muun muassa Hegelin ajatuksille yksilön alisteisesta asemasta yhteiskunnan kokonaisuudelle.¹⁷

¹⁴ Kortekangas 2013, 32.

¹⁵ Kortekangas 2012, 34–35, 64.

¹⁶ Høffding 1887, 162.

¹⁷ Oittinen 2006.

Kaikkien kolmen maan osalta lähdemateriaalin argumentoinnissa on nähtävissä tietty determinismi sen suhteen, että alkuperäisväestö joka tapauksessa taipuu ja väistyy ”*vahvemman*” valtakulttuurin tieltä. Tämän argumentin kautta kulkee yhteys kansainvälisiin 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun ideologioihin, jotka pyrkivät oikeuttamaan sekä kolonialismin että nationalismin.¹⁸

Samat, tai ainakin hyvin saman oloiset, koulutusfilosofiset ideat matkustivat siis ydinalueiltaan Keski-Euroopasta maailman eri ääriin. Voidaan todeta, että saamelaiden assimilaatioon tähdännyt koulutuspolitiikka ei ollut erityisen suomalaista, norjalaista tai pohjoismaista. Samantyyppisiä argumentteja käytettiin myös toisella puolella maapalloa alkuperäisväestön kouluttamisesta keskusteltaessa.

Vertaileva tutkimus niin Pohjoismaiden kuin laajemmankin kehityksen osalta on tärkeä työkalu, kun saamelaiden koulutushistorian yleisempää kontekstia sekä erityispiirteitä tutkitaan ja vanhoja oletuksia kyseenalaistetaan. Se ei kuitenkaan ole itsessään riittävä panostus, vaan muitakin tutkimussuuntia tarvitaan. Vertailevassa tutkimuksessa paikalliset ja alueelliset erot sekä hienosyiset yksityiskohdat jäävät helposti pimentoon. Sama koskee saamelaiden omaa kokemusmaailmaa. On tärkeää kytkeä Suomen saamelaisia koskevaa koulutuspolitiikkaa globaaleihin kehysiin, mutta tässä täytyy edetä varoen, ettei liian raakoja ja ylimalkaisia yleistyksiä tehdä. Kuten Lehtola on kirjoittanut, kolonialismi-käsitteen käyttö voi esimerkiksi olla täysin perusteltua, mutta toisaalta se saattaa johtaa liian nopeisiin johtopäätöksiin ja assosiaatioihin saamelaisista uhriutuneina politiikan pelinappuloina. Tosiasiassa saamelaiset osallistuivat yhteiskunnan rakentamiseen aktiivisesti, ja esimerkiksi Utsjoella heillä oli paljonkin vaikutusvaltaa aina kunnanhallinnossa asti.¹⁹ Tätäkin tutkimuskehystä täytyy siis soveltaa tarkasti ja paikallisista olosuhteista tietoisesti. Sama koskee alkuperäiskansatutkimusta (*indigenous studies*). Suuntaus on itsessään tervetullut näkökulma, joka pyrkii ottamaan huomioon vaihtoehtoiset tiedon kategoriat ja tallentamistavat alkuperäisyhteisöissä.²⁰ Tämän, kuten minkä tahansa muunkin paradigman liian tiukka noudattaminen saattaa toisaalta johtaa ennalta määrättyihin tutkimustuloksiin (vrt. kolonialismin käsite ja saamelaiden uhriutuminen tutkimuksessa).

Saamelaisia koskevan historian tutkimuksen kentällä on selkeä tilaus vanhoja rajoja rikkovalle tutkimukselle. Tilaa on sekä vertailevalle, pohjoismaisia ja muitakin valtionrajoja ylittävälle tutkimukselle, että paikallisemmalle historialle. Jälkimmäisessä suuntauksessa saamelaisalueen sisäinen monimuotoisuus ja saamelaisväestön oma ääni pääsevät kunnolla esille. Esimerkkinä monimuotoisesta ja -äänisestä historiankirjoituksesta voidaan mainita pohjoismainen *Saamelainen kouluhistoria* -projekti, johon tämäkin antologia niveltyy. Samassa yhteydessä on hyvä tilaisuus nostaa esille kouluhistorian ikävien piirteiden ohella myös sen va-

¹⁸ Kortekangas 2013, 68–70.

¹⁹ Lehtola 2012, 16, 135.

²⁰ Mustonen 2012, 255–257.

loisampaa ja rakentavampaa puolta. Pahimmillaan koulu oli suomalaistamislaitos, parhaimmillaan se tarjosi ja tarjoaa työkaluja saamelaisen identiteetin rakentamiseen ja saamelaisen elämänmuodon säilyttämiseen ja elvyttämiseen.

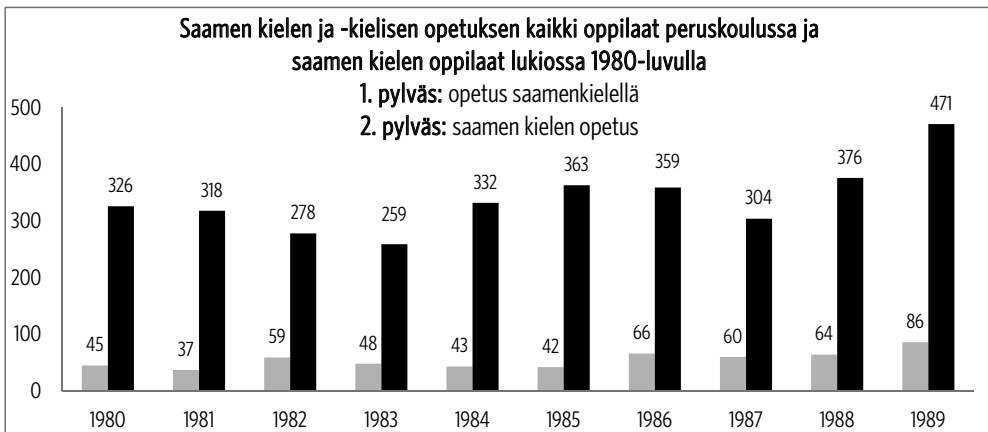
Kirjallisuus

- Ahonen, S. & Rantala, J. 2001. Introduction: Norden's Present to the World. Teoksessa S. Ahonen ja J. Rantala (toim.) *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Baldwin, P. 2004. Comparing and Generalizing, Why All History is Comparative, yet no History is Sociology. Teoksessa D. Cohen ja M. O'Connor (toim.) *Comparison and History, Europe in Cross-National Perspective*. New York & London: Routledge, 1–22.
- Cohen, D. & O'Connor, M. 2004. *Comparison and History, Europe in Cross-National Perspective*. New York and London: Routledge.
- Green, N.L. 2004. Forms of Comparison. Teoksessa D. Cohen ja M. O'Connor (toim.) *Comparison and History, Europe in Cross-National Perspective*. New York & London: Routledge, 41–56.
- Grew, R. 2001. Introduction. Teoksessa A. Burguière ja R. Grew (toim.) *The Construction of Minorities. Cases of Comparison across Time and around the World*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1–14.
- Høffding, H. 1887. *Etik. En fremstilling af de etiske principer og deres anvendelse på de vigtigste livsforhold*. København: P.G.Philipsens Forlag.
- Kortekangas, O. 2012. *Inclusion through exclusion – comparing elite discourses on the assimilation through education of the indigenous peoples in early twentieth century Norway and Peru*. Julkaisematon Master's Thesis, Erasmus School of History, Culture and Communication, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Kortekangas, O. 2013. *En nationell nödvändighet för allas bästa: Utbildningsauktoriteternas diskurser om assimilering genom utbildning av ursprungsbefolkningarna i tidigt 1900-tals Finland, Norge och Peru i ett jämförande perspektiv*. Julkaisematon pro gradu, Humanistiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Lehtola, V. 2012. *Saamelaiset suomalaiset – kohtaamisia 1896–1953*. Helsinki: SKS.
- Mustakallio, H. 2009. *Pohjoinen hiippakunta – Kuopion–Oulun hiippakunnan historia 1850–1939*. Helsinki: Kirjapaja.
- Mustonen, T. 2012. Kohti saamelaistutkimuksen uutta tulkintakehystä. Teoksessa V. Lehtola, U. Piela ja H. Snellman (toim.) *Saamenmaa. Kulttuuritieteellisiä näkökulmia*. Helsinki: SKS, 254–264.
- Nordblad, J. 2013. *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken 1880–1925*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.
- Nyysönen, J. 2011. Principles and Practice in Finnish National Policies towards the Sámi People. Teoksessa G. Minnerup ja P. Solberg (toim.) *First World, First Nations – Internal Colonialism and Indigenous Self-Determination in Northern Europe and Australia*. Brighton and Portland: Sussex Academic Press, 80–96.
- Oittinen, V. 2006. *Snellman ja Hegel*. Esitelmä, symposiumissa J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut. Helsinki 30.1.2006. <http://filosofia.fi/tallennearkisto/tekstit/2738> (viitattu 15.6.2014).

Tilastoliite 1

SAAMEN KIELEN JA SAAMENKIELISEN OPETUKSEN OPPILASMÄÄRÄT 1980-LUVULTA 2000-LUVULLE¹

1. Oppilaslujuja 1980-luvulta

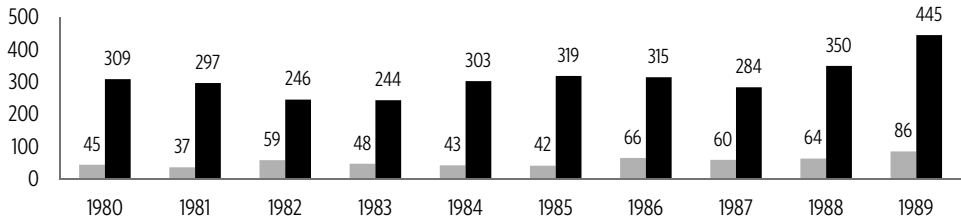


¹ Lähteet: Lapin lääninhallitus ja saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ sámiid skuvlenáššiidráđđi 1980–1996, saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto 1997 alkaen. Lapin lääninhallituksen, saamelaisten koulutusasiainneuvoston ja saamelaiskäräjien kokoamat tiedot perustuvat saamelaisten kotiseutualueen kunnilta ja saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella saamen opetusta antaneilta kouluilta ja opettajilta saatuihin tietoihin. Ks. myös Aikio-Puoskari 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Lapin yliopisto/ Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti, Juridica Lapponica 25, 190–207.

Pohjoissaamen kielen ja -kielinen opetus peruskoulussa ja kielen opetus lukiossa 1980-luvulla

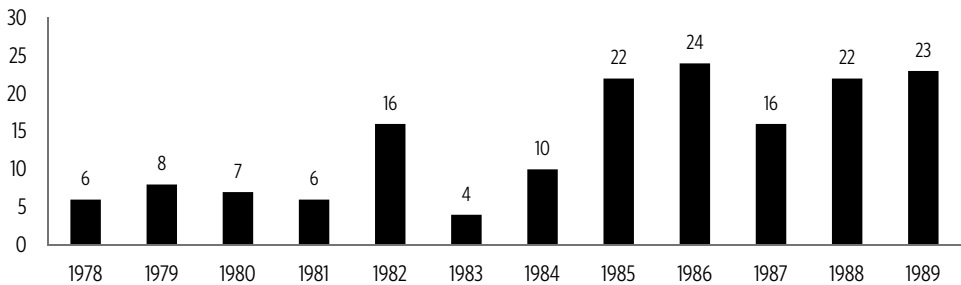
1. pylväs: opetus saamenkielellä

2. pylväs: saamen kielen opetus



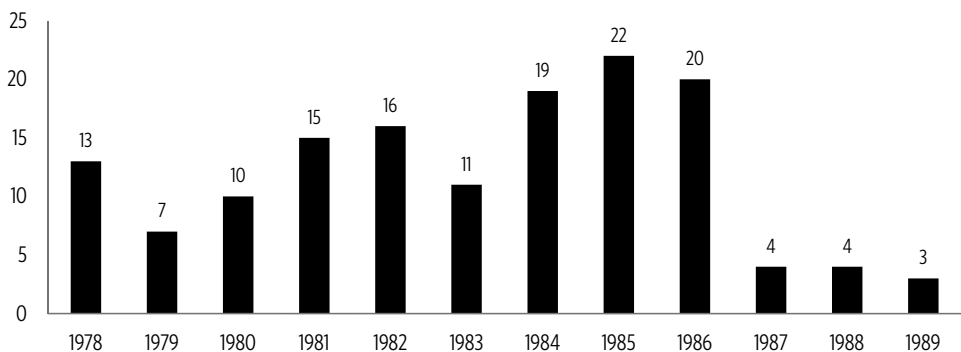
Inarinsaamen kielen opetus peruskoulussa (ala-asteella) 1978-1989

pylväs: saamen kielen opetus

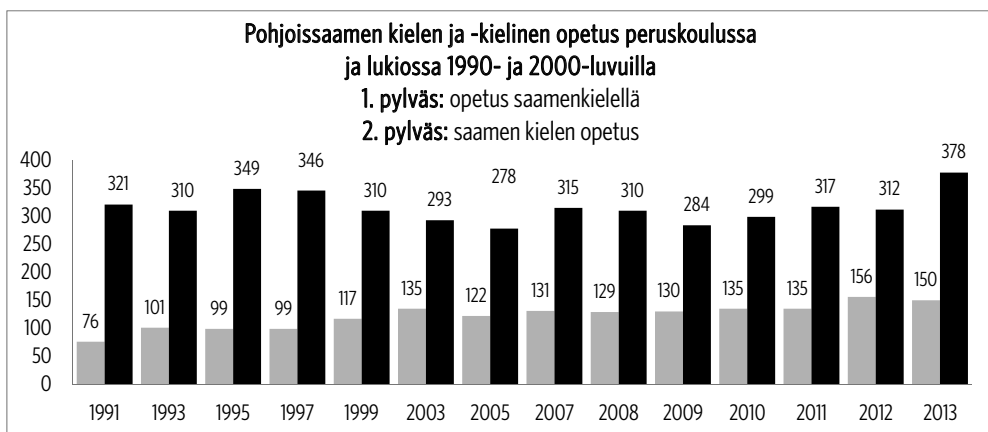
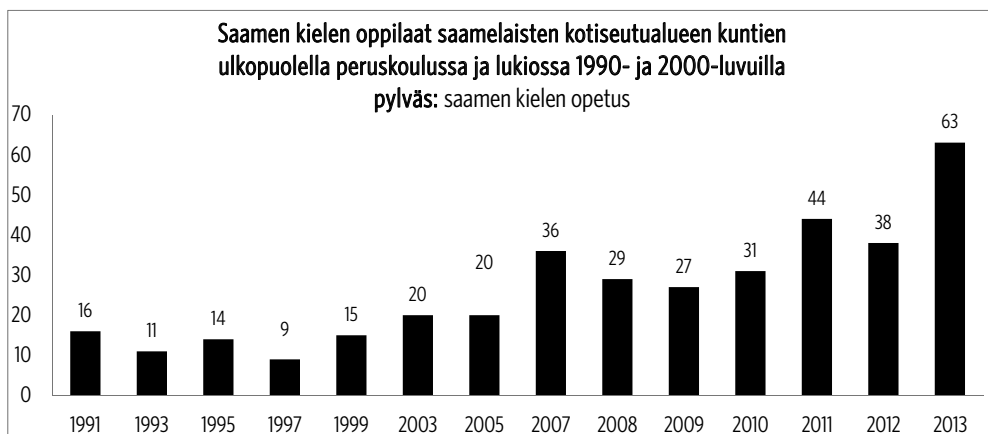
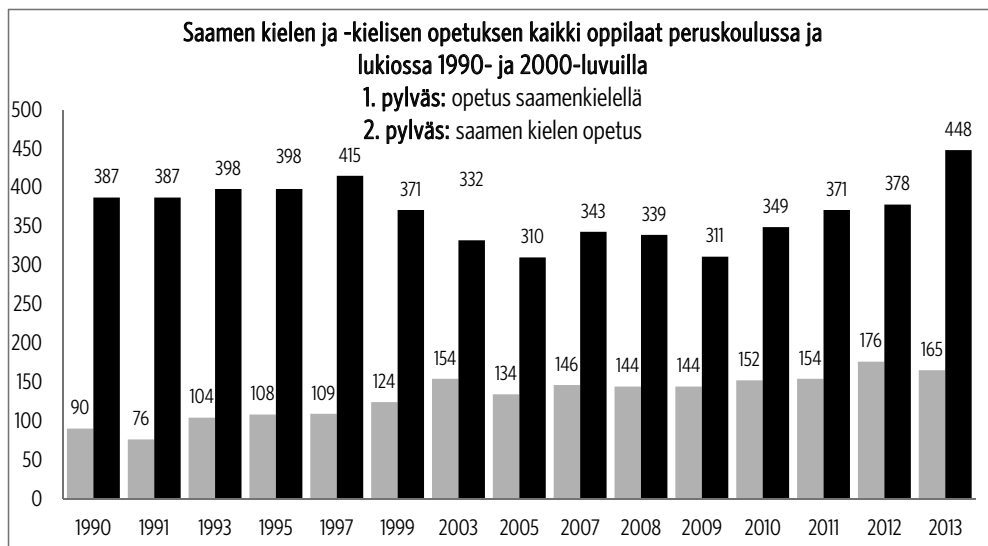


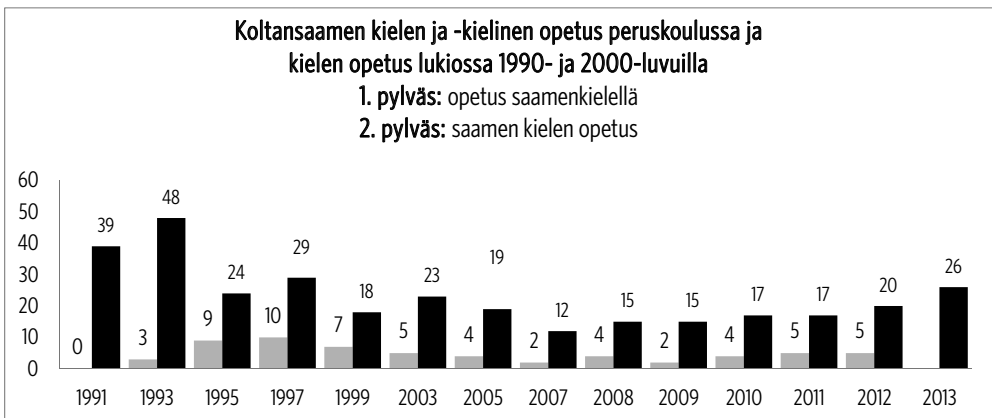
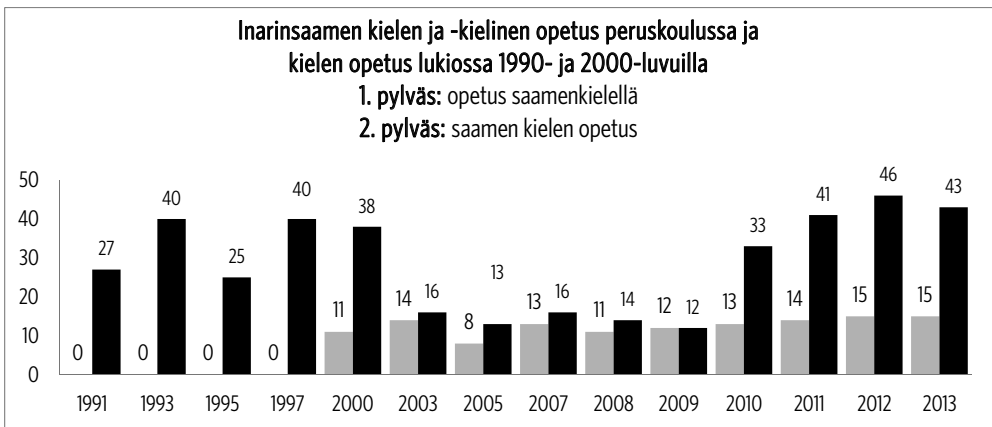
Koltansaamen kielen opetus peruskoulussa (ala-asteella) 1978-1989

pylväs: saamen kielen opetus

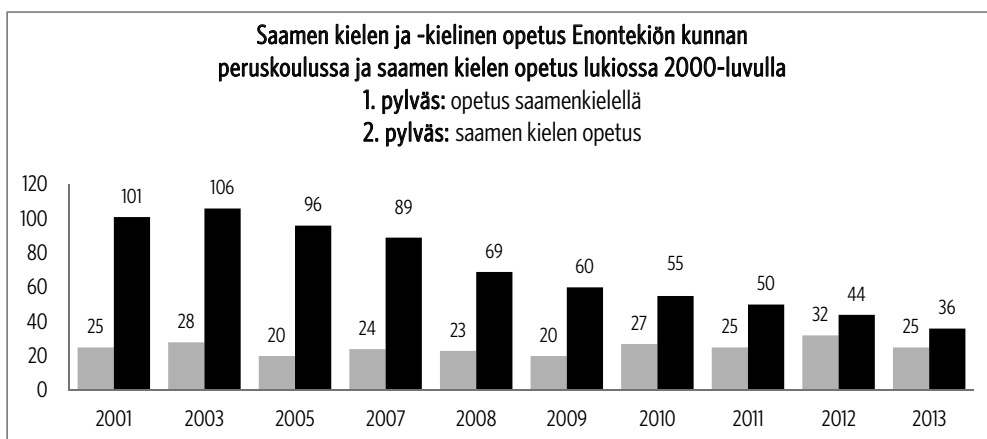
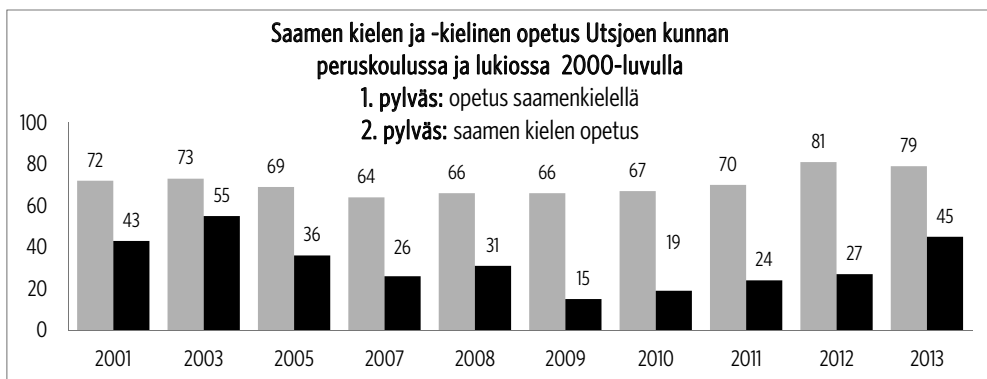
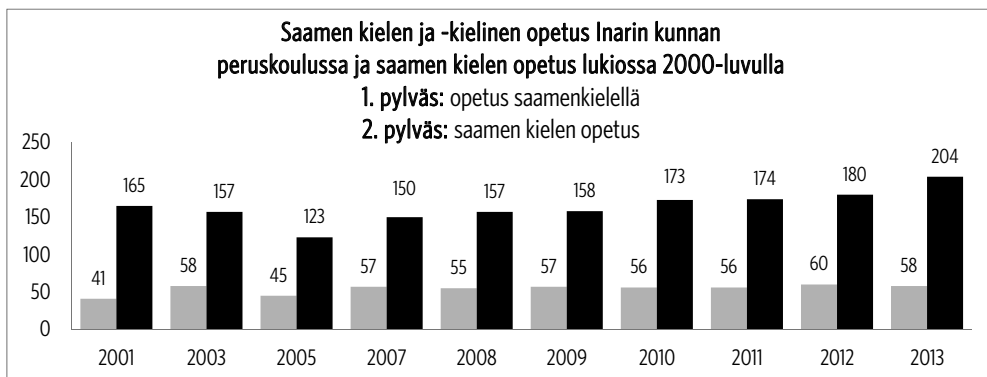


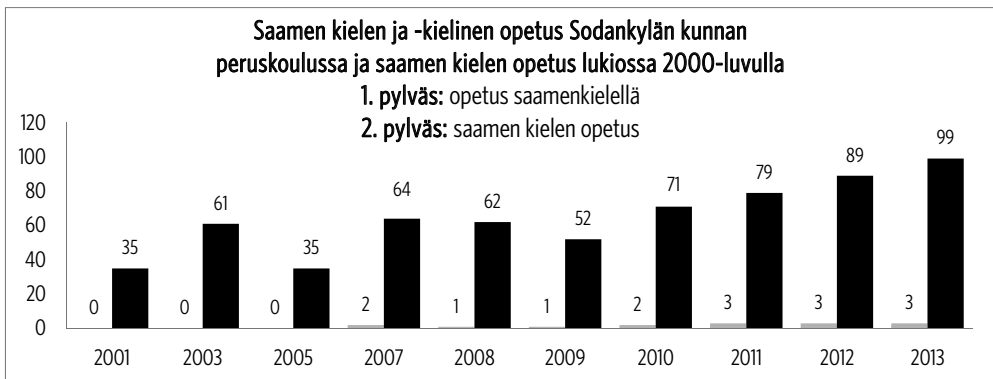
2. Oppilaslukuja 1990- ja 2000-luvuilta





3. Oppilaslukuja 2000-luvulta





Kirjoittajaluettelo

Aikio-Puoskari, Ulla, YTM, koulutussihteeri saamelaiskäräjät, jatko-opiskelija, Oulun yliopisto

Capdeville, Sophie Alix, FM, tutkijakoulutettava, Jyväskylän yliopisto

Erkkilä, Raija, KT, yliopettaja, Oulun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Estola, Eila, KT, professori, Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Keskitalo, Pigga, KT, 1. amanuessi, Sámi allaskuvla, dosentti, Helsingin yliopisto, verkostotutkija, Siirtolaisuusinstituutti

Korpilähde, Outi, FL, lehtori SAKK, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Kortekangas, Otso, FM, MA, tohtorikoulutettava, Tukholman yliopisto, Historian laitos

Kurkela, Paavo, KM, luokanopettaja (eläkkeellä), Enontekiön kunta

Kylli, Ritva, FT, tutkija, Oulun yliopisto, historiatieteet

Lassila, Juhani, KT, FT, MMT, koulutoimentarkastaja (eläkkeellä), Lapin lääninhallitus

Lehtola, Veli-Pekka, FT, professori, Oulun yliopisto, Giellagas-instituutti

Lund, Svein, ammattiopettaja, freelanser, päätoimittaja, Saamelainen kouluhistoria Norjassa

Moshnikoff, Satu, erikoistunut luokanopettaja (eläkkeellä), Inarin kunta, Sevetijärven koulu

Määttä, Kaarina, KT, professori, vararehtori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Nikunlassi, Laila, KM, rehtori-sivistystoimenjohtaja, Enontekiön kunta

Nyysönen, Jukka, Dr. art., postdokstipendiaatti, Tromssan yliopistomuseo, Kulttuuritieteiden osasto

Oinas, Outi, FT, lehtori (eläkkeellä), Lapin yliopiston harjoittelukoulu

Paksuniemi, Merja, KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, verkostotutkija, Siirtolaisuusinstituutti

Pasanen, Annika, FM, tutkijakoulutettava, Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

Pentikäinen, Juha, FT, uskontotieteen professori emeritus, Helsingin yliopisto, pohjoisen etnografian professori, Lapin yliopisto 2007–2016

Pulkkinen, Risto, TT, uskontotieteen dosentti, Helsingin yliopisto, pohjoisen etnografian dosentti, Lapin yliopisto, Pohjoisen Etnografian Seura ry:n puheenjohtaja

Puuronen, Vesa, YT, professori, Oulun yliopisto

Rantala, Leif, FK, saamen kielen lehtori (eläkkeellä), Lapin yliopisto

Rasmus, Minna, FM, yliopisto-opettaja, Oulun yliopisto, Giellagas-instituutti

Saarikivi, Janne, FT, professori, Helsingin yliopisto

Salonen, Irene, TaM, koulunjohtaja, Enontekiön kunta, Peltovuoman koulu

Seurujärvi-Kari, Irja, FT, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto (saamentutkimus)

Tuominen, Timo, Pko, koulunjohtaja, Enontekiön kunta, Kilpisjärven koulu

Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola ja
Merja Paksuniemi (toim.)

Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa

Millaiset ovat saamelaisen kouluhistorian juuret Suomessa? Miten saamelainen kouluhistoria näyttäytyy uudemmassa ajassa? Millainen asema saamelaisten opetuksella on ollut suomalaisessa koululaitoksessa?

Kasvatuksen historian tutkimuksia julkaistaan Suomessa paljon, mutta tiedämme erittäin vähän Suomen saamelaisten kouluhistoriasta ja heidän koulukokemuksistaan. Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa on ensimmäinen kokoava esitys siitä, millaiset saamelaisen kouluhistorian kehitysvaiheet ovat ja millainen asema saamelaisten opetuksella on suomalaisessa koululaitoksessa.

Kirja tekee yhteenvetoa siitä, mitä saamelaisten kouluhistoriasta tiedetään sekä tulkitsee niitä keskusteluja ja linjauksia, joiden pohjalta saamelaisten koulutus ja saamen kielen asema ovat muotoutuneet. Artikkelikokoelma perustuu arkisto- ja lähdemateriaalityöhön sekä kouluhallinnon ja koulutuksen tehtävissä toimineiden henkilöiden kouluhistoriallisiin kokemuksiin.

Kirja on suunnattu kaikille saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historian vaiheista kiinnostuneille, koulumaailmassa toimijoille, opiskelijoille, tieteentekijöille ja aiheesta kiinnostuneelle suurelle yleisölle.



Siirtolaisuusinstituutti
Migrationsinstitutet
Institute of Migration
www.siirtolaisuusinstituutti.fi

ISBN 978-952-5889-76-5 (painettu)
ISBN 978-952-5889-77-2 (PDF)
ISSN 0356-9659