

Anne Heinola

# **“SYSTEEMI ON PETTÄNYT VALTAVÄESTÖNKIN”—DIHTOSIS- HANKE SAAMELAISIIN LIITTYVÄN TIETÄMÄTTÖMYYDEN PURKAJANA**

Kollaboratiivinen tutkimus Dihtosis-hankkeesta ja  
opettajien toimijuuskontekstista dekolonisaation ja  
päivittäisen rauhan saralla

Pro Gradu -tutkielma  
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta  
Helmikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Anne Heinola: "Systeemi on pettänyt valtaväestönkin"—Dihtosis-hanke saamelaisiin liittyvän tietämättömyyden purkajana: Kollaboratiivinen tutkimus Dihtosis-hankkeesta ja opettajien toimijuuskontekstista dekolonisaation ja päivittäisen rauhan saralla

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Peace, Mediation and Conflict Research

Helmikuu 2022

Vaikka viime vuosina on tullut parannusta, suomalaisessa yhteiskunnassa tietotaso saamelaisista ylipäänsä sekä koulutusjärjestelmässä on alhainen. Saamelaisten keskuudessa tämä on tunnistettu ongelmaksi vuosikymmeniä sitten, mutta hiljattain Euroopan rasismin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio sekä valtion raportit ovat päätyneet samanlaisiin päätelmiin. Saamelaisiin liittyvää yleistietoa, heidän historioitansa ja erityisesti saamelaisten oikeuksia ei yksinkertaisesti tunneta. Kun saamelaisten näkökulmat vääristetään tai ne ymmärretään väärin, luodaan kukoistava ympäristö stereotyyppioille vihapuheelle, syrjinnälle ja rasismille. Tällöin myös vallan väärinkäyttö on mahdollista ja saamelaisten oikeuksia rikotaan jatkuvasti. Monet saamelaiset toimijat ovat tehneet paljon tilanteen parantamiseksi. Yksi näistä on Dihtosis hanke, joka pitää työpajoja kouluissa ja tuottaa materiaaleja kouluttaakseen valtaväestöä saamelaisista. Tämä tutkielma on kollaboratiivinen eli yhteistyötutkimus Dihtosis-projektin kanssa ja käyttää apunaan alkuperäiskansatutkimusta ja kollaboratiivista etnografiaa paremmin taatakseen tiedon tuottamisen eettisin keinoin. Tarkastelin Dihtosis-yhteiskunnallista merkitystä haastattelemalla opettajia ja pitämällä keskusteluja projektin järjestäjien kanssa.

Tarkemmin sanottuna tämä tutkielma tarkasteli opettajien kokemuksia Dihtosisesta ja koulutusjärjestelmästä saamelaisista opettamiseen liittyen. Opettajien mukaan järjestelmä tarjoama tuki on hataraa viimeaikaisesta kehityksestä huolimatta ja vastuu aiheen esilletuomisesta jätetään yksittäisille opettajille. Lisäksi vastuunjako on epäselvä ja opettajat ovat valmiiksi hukkua asiatulvaan ja ajan puutteeseen, mikä vaikeuttaa opettajien tutkimista aiheeseen tietääkseen itse enemmän sekä sen selvittämistä, kuinka aiheesta tulisi valtaväestön edustajana puhua. Saamelaisten näkemyksiä ei puolestaan ole suuremmin otettu huomioon opetussuunnitelmaa tehtäessä. Osa opettajista oli myös huolissaan voivatko he ylipäänsä aiheesta puhua ottaen huomioon nykyisen asenneilmaston ja valtion hiljaisuuden. Toisin sanoen tilanne on episteemisesti väkivaltainen saamelaisia kohtaan, mutta jossain määrin myös saamelaisia tukeville—myös opettajien proaktiivista toimijuutta siis rajoitetaan. Opettajat itse selittivät tiedon puutetta rakenteellisen tiedon puutteen kehänä sekä vallan ja politiikan kautta. Suomalaisen valtaväestön totuudenhallinnosta (regime of truth) pidetään kiinni, kun yhteiskunnallisella tasolla saamelaiset jätetään valtakertomusten (master narrative) ja muistojen ulkopuolelle ja heidät rakenteellisesti unohdetaan. Tällä tavalla ylläpidetään vallitsevia valtarakenteita, kolonialismia, monia väkivallan muotoja ja rasismia sen monissa muodoissa.

Saamelaisten proaktiivisen toimijuuden kautta, esimerkiksi Dihtosisin muodossa, tiedon hierarkiaa voidaan rikkoa ja opettajille voidaan tarjota apuja proaktiivisesti toimimiseen. Dihtosis korostaa itsemääräämisoikeutta tiedosta tarjoamalla tietoa, jota saamelaiset haluavat esitettävän ja siinä muodossa, kun se halutaan esittää. Lisäksi Dihtosis pohjautuu saamelaiseen kasvatukseen perustuen vahvasti osallistamiseen, epäsuoraan oppimiseen ja saamelaisiin arvoihin. Dihtosis käyttää myös rauhankasvatuksen ja ennakkoluuloja torjuvia periaatteita. Ennen kaikkea Dihtosis on vastannut tarpeeseen ja sitä pidettiin käytännöllisenä koulujen kontekstissa. Dihtosis on kuitenkin kattavuudeltaan sekä valtion rakenteiden ja resurssien kautta rajoitettu, joten laajempia toimia tarvitaan, joissa otetaan huomioon itsemääräämisoikeus ja opettajien tilanne. Näiden käsitysten ja vaarallisten muistojen esiintuomisen kautta Dihtosisin työn voi nähdä osana päivittäistä rauhanrakentamista (everyday peace-building) ja dekolonisaation prosessia.

Avainsanat: Alkuperäiskansatutkimus, kollaboratiivinen etnografia, episteeminen väkivalta, tieto, valta, toimijuus, dekolonisaatio, Dihtosis, saamelainen kasvatusta, rauhankasvatusta, rakenteellinen rasismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# ABSTRACT

Anne Heinola: “The system has failed the majority too”—Deconstructing the unawareness regarding the Sámi with the Dihtosis project: A collaborative study about the Dihtosis project and the agency context of teachers for decolonisation and everyday peace

Master thesis  
Tampere University  
Peace, Mediation and Conflict Research  
February 2022

---

Though there has been improvement in recent years, knowledge of the Sámi in the Finnish society in general and in the educational system is low. Among the Sámi this has been recognised as an issue decades ago, but only recently have the European Commission against Racism and Intolerance and government reports also made similar conclusions. General knowledge of the Sámi, of their histories and especially their rights are simply not known. When their perspectives go misreported and misunderstood, stereotypes have fertile ground and the Sámi face hate speech, discrimination and racism. Abuse of power is also possible and Sámi rights continue to be infringed upon. Various Sámi actors have however done much to improve the situation. One of these is the Dihtosis project, which holds workshops in school and produces materials to educate the majority about the Sámi. This thesis is a collaborative study with the Dihtosis project, which employs indigenous research and collaborative ethnography to better ensure ethical production of knowledge. By interviewing teachers and having discussions with the project, I examined the societal meaning of Dihtosis.

More specifically, this thesis examined the teachers' experiences of Dihtosis and the educational system regarding teaching about the Sámi. According to teachers the system provides little support for teachers despite some improvement, and leaves them responsible in bringing up the topic. Moreover, the responsibility structure is unclear and teachers are already overwhelmed by the flood of topics and shortage of time, which hinders teachers looking into the topic themselves to know more about it and also to figure out how to talk about such a topic as a member of the majority. Simultaneously, Sámi perspectives have not been taken into consideration in the making of the curriculum. Some teachers were also concerned whether they can do so considering the attitude climate. In other words, the situation is epistemically violent towards the Sámi but also to some degree towards those who are sympathetic—also the proactive agency of teachers is hindered. The teachers themselves explained the lack of knowledge through the cycle of structural unawareness and power and politics. The majority Finnish regimes of truth are held onto as on the societal level the Sámi are left out of master narratives and memories and are institutionally forgotten. In this way the current power structures, colonialism, different forms of violence and racism in its many forms are maintained.

Through Sámi proactive agency, for instance in the form of Dihtosis, the hierarchy of knowledge can be broken and the teachers can be provided with aids to act proactively. Dihtosis highlights self-determination of knowledge by providing the knowledge that the Sámi want to be presented and in the form they would like it presented. Moreover, they draw from Sámi education, having a strong foundation on involvement, indirect learning and Sámi values, while it also employs principles of peace education and anti-prejudice methods. Most importantly Dihtosis has answered a need and it was found practical in the school context. However, it is still limited by scope, state structures and resources, also in which wider action is called for while considering self-determination and the context of teachers. In essence, through these notions and bringing out dangerous memories, Dihtosis can be seen as efforts of everyday peace building and decolonisation.

**Keywords:** Indigenous research, collaborative ethnography, epistemic violence, knowledge, power, agency, decolonisation, Dihtosis, Sámi education, peace education, anti-prejudice, structural racism

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

*Saamelaisille, joita systeemi on kohdellut julmasti ja jotka ovat tavalla tai toisella siitä kärsineet ja joutuneet sietämään kaiken muun ohella tietämättömyyttä sen kaikissa muodoissa ja valistamaan valtaväestöä—siitä huolimatta ovatko he tehneet sitä vai eivät.*

*Ei-saamelaisille, jotka systeemi on myös pettänyt ja ketkä haluavat hoitaa asiat paremmin.*

# SPÄ'SSEB—TAKKÄ—GIITU—KIITOS

Suuri kiitos kuuluu koko Dihtosis-porukalle, joka käytti paljon aikaa kanssani keskustelemiseen ja suunnittelemiseen, kertoi omista näkemyksistään ja antoi ehdotuksia ja neuvoja. Prosessi oli itselleni oppimiskokemus opinnäytteen lisäksi ja teitte siitä mielekkään. Olitte oman asiantuntijuutenne lisäksi suuri tuki ja yhteiset keskustelumme motivoivat ja innoittivat minua sekä herättivät aina ajatuksia. On todella ollut ilo työskennellä yhdessä ja sanoisin, että toivottavasti ei jää viimeiseksi kerraksi.

Dihtosis porukan lisäksi haluan kiittää, ja kiitän myös Dihtosisen puolesta, osallistuneita opettajia, jotka olivat tilanneet työpajan (ja siis käsitelleet aihetta koulussa) ja ottivat aikaa kiireisestä arjestaan kertoakseen koulujen tilanteesta omasta näkökulmastaan. Tästä on ollut suuri apu tilanteen kartoittamisessa ja syvemmän palautteen saamisessa. Keskustelut olivat itselleni hyvin antoisia, oivaltavia ja mielenkiintoisia, ja niiden kautta sain myös paljon energiaa työn jatkamiseen.

Työn alussa ja aikana olin myös yhteydessä moniin eri tahoihin erinäisten aiheiden tai kysymysten saralla. Kiitos kaikille teille, vastauksenne/viestikeskustelumme todella auttoivat minua eteenpäin herättäen ajatuksia tai vinkkaamalla vaihtoehtoisia tahoja, ja tähän oli kaikille teille ekstrapaa. Tässä haluan erityisesti kiittää Petra Laitia ideoista ja vinkeistä, ja Saara Alakorvaa, joka rohkaisi ja antoi neuvoja erityisesti metodologian ja analyysin suhteen. Haluaisin myös yleisesti lausua kiitoksen saamelaisille, jotka nostavat tärkeitä kysymyksiä esille ja näin herättelevät meitä valtaväestön ihmisiä.

Yliopiston puolelta minulla on ollut myös kahden ohjaajan tuki, kiitos Tarja Väyrykselle palautteista, ajatuksia herättävistä kysymyksistä ja myös haastavista näkökulmista sekä Bruno Lefortille—vaikket ollut virallisesti ohjaajani, yhtä hyvin olisit voinut olla. Antamasi tuki, neuvot ja inspiraatio olivat hyvin merkittäviä. Kiitos myös kaikille rahoitushakemukseni tukijoille ja suosittelijoille.

Viimeisenä, muttei ollenkaan vähäisimpänä kiitokset perheelleni ja ystäväilleni, jotka ovat tietenkin aina olleet tukena ja kuunnelleet graduuni tai aiheeseen liittyvää avautumista ja/tai tarpeen tullen vieneet ajatukset muualle. Monet teistä ovat myös aidosti halunneet tietää lisää, lukea työn tai tarjoutuneet oikolukijoiksi, mikä todella lämmittää mieltä. Valitettavasti en viitsi listata teitä kaikkia tässä, mutta haluan erityisesti mainita Essin, Shannonin ja äitini, jotka lukivat tai oikolukivat työtä jo ennen palautusta tai olivat muuten erityisen läsnä.

Tampere, 16 helmikuuta 2022

Anne Heinola

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	1
1.1 Dihtosiksen esittely .....	4
2. METODOLOGIA: ALKUPERÄISKANSATUTKIMUS & KOLLABORATIIVINEN ETNOGRAFIA .....	8
2.1 Perinnetiedon käyttö .....	14
2.2 Tutkijapositio .....	15
3. SAAMELAISET VALTION VALLAN KONTEKSTISSA: DIHTOSIKSEN LÄHTÖKOHDAT	18
3.1 Kolonialismin alkuvaiheet; maaoikeudet ja asuttakolonialismin määrittäminen .....	18
3.2 Saamelaisten resilienssi: keskiössä saamelaisliike, järjestäytyminen ja aktivismi.	23
3.3 Johdatus saamelaisten oikeuksien nykytilaan: lait ja oikeustapaukset .....	28
3.3.1 Katsaus nykytilanteeseen .....	38
3.4 Valtaväestön epätietoisuus ja sen vaikutukset .....	39
4. TEORIA: TIETO, VALTA JA TOIMIJUUS .....	48
5. SAAMELAISET JA SUOMALAINEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ .....	56
5.1 Opettajien kokemukset .....	58
5.1.1 Rakenteellinen tuki (sen puute) .....	59
5.1.2 Paine ja kysymys vastuusta .....	66
5.1.3 Epätasa-arvoisuus ja riskialttius .....	70
5.2 Opettajien narratiivit .....	71
5.2.1 Tietämättömyyden kehä ja rakenteiden jäykkyys .....	71
5.2.2 Valta ja politiikka .....	72
6. DIHTOSIS—MENETELMIÄ TIEDON HIERARKIOIDEN RIKKOMISEEN .....	76
6.1 Dihtosis tiedon itsemääräämisoikeutena ja saamelaisena kasvatuksena .....	76
6.2 Dihtosis rauhankasvatuksena ja ennakkoluulojen vastaisina menetelminä .....	83
6.3 Dihtosis käytännöllisenä ja tarpeellisenä .....	91
6.4 Dihtosis rajallisena—tarpeet toiminnalle .....	94
7. POHDINTA .....	99
LÄHTEET .....	104

## LISTA KAAVIOISTA (FIGURES)

<b>Figure 1.</b>	<i>Dihtosis aikajana</i> .....	7
<b>Figure 2.</b>	<i>Koonti opettajien taustoista</i> .....	11
<b>Figure 3.</b>	<i>Perinnetiedon ominaisuuksia, sovellettu Grenier:ilta (1998, ss. 1–2)</i> .....	14
<b>Figure 4.</b>	<i>Yksinkertaistettu kuvaus suomalaisesta opintopolusta alkaen oppivelvollisuudesta</i> .....	57
<b>Figure 5.</b>	<i>Yhteenveto tekijöistä, paineista ja huomioon otettavista asioista saamelaisista opettamiseen liittyen ja saamelaisten näkökulmien esiintuomisessa</i> .....	75
<b>Figure 6.</b>	<i>Saamelaisen kasvatuksen kulttuuriarvot, sovellettu (Sámediggi, 2009, 2013)</i> .....	78
<b>Figure 7.</b>	<i>Mekanismit ja työkalut ennakkoluuloja torjuville interventioille (Pedersen, Walker, ym., 2011)</i> .....	91
<b>Figure 8.</b>	<i>Yhteenveto Dihtosisen ja tiedonlisäämisen merkityksestä</i> .....	94

## LISTA SYMBOLEISTA JA AKRONYYMEISTÄ

ECRI	Euroopan rasismin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio (European Commission against Racism and Intolerance)
ILO	International Labour Organisation
KHO	Korkein hallinto-oikeus
KP-sopimus	Kansalais- ja poliittisten oikeuksien sopimus (International Covenant on Civil and Political Rights)
OKM	Opetus- ja kulttuuriministeriö
ops	opetussuunnitelma
YK	Yhdistyneet Kansakunnat



# 1. JOHDANTO

*Jos koulu nostaisi saamelaiskulttuurin arvoa oppilaiden silmissä, vahvistuisi saamelaisten omanarvontunne ja myös ulkopuoliset arvostaisivat sitä, mikä on saamelaista. –Pekka Lukkari ensimmäisessä saamelaiskonferenssissa 1953 (lähteessä Lehtola, 2015a, s. 102)*

Koulutusjärjestelmän roolin esiinnostaminen tietoisuuden edistäjänä ja tärkeyden osoittajana saamelaisten kohdalla ei ole uusi asia; sitä on korostettu saamelaisten keskuudessa jo vuosikymmenten ajan (H. West, 2021; Lukkari 1953 lähteessä Lehtola 2015a, s.102; Dihtosis ryhmä; Kuokkanen, 2007). Tämä on kuitenkin kuultu vasta hiljattain ja se on noussut keskustelun aiheeksi myös joillakin valtaväestön areenoilla: esimerkiksi Euroopan rasimin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio (ECRI) on toistuvasti raporteissaan noteerannut saamelaistietoisuuden alhaisen tason Suomen valtaväestössä sekä korostanut koulujen roolia ongelman jatkuvuudessa ja todennut opetuksen parantamisen ja tietoisuuden lisäämisen voivan vähentää saamelaisten kokemaa vihapuhetta (Tammela, 2019). Myös valtion raportit ovat kyseenalaistaneet koulukirjojen sisällön, joka on monin tavoin puutteellista, virheellistä ja/tai eettisesti kyseenalaista sekä esitetty valtaväestön näkökulmasta (Miettunen, 2020). Samanlaisia ongelmia valtaväestön tietoisuudessa ja kouluopetuksen puutteissa on nostettu esille myös Ruotsissa ja Norjassa (Oxenholt, 2017; Pettersen, 2014; Samer.se, ei pvm.). Koulutusjärjestelmällä itsessään on valtaa: usean tutkijan mukaan sitä kautta yhteiskunnan kehitystä ja suuntaa voidaan tietoisesti ohjata (Giddens, 1984, s. 286; Rahko-Ravantti, 2016, s. 15); ainakin Suomessa suurin osa käy tuon järjestelmän läpi. Dihtosisen kanssa näemme ongelman siis ennen kaikkea rakenteellisena.

Saamelaiset ovat itse tai yhteistyössä muiden tahojen kanssa tuottaneet paljon materiaalia suuren yleisön käyttöön tai koulutusmateriaaleiksi lisätäkseen tietoisuutta. Saamelaisten tuottamiin materiaaleihin kuuluu romaaneja, dokumenttielokuvia, sosiaalisen median sisältöä, erilaisia virallisia ohjeistoja ja projekteja, kuten Dihtosis. Dihtosis on Nuorten Akatemian ja Saamelaiskäräjien Nuorisoneuvoston (*Nuõrisuávtõs, Nuoráirääđi, Nuoraidrađđi*) yhteisprojekti, jonka tavoitteena on lisätä valtaväestön tietoisuutta saamelaisista ja sitä kautta vähentää kiusaamista, rasismia ja vihapuhetta.

Dihtosis järjestää työpajoja kouluihin ja tuottaa materiaaleja, kuten mobiilipelejä opettajien käytettäväksi tunneilla (Dihtosis keskustelu).

Tämä tutkielma on kollaboratiivinen eli yhteistyöprojekti itseni ja Dihtosisen välillä. Tämä tarkoittaa, että olemme yhdessä tehneet päätökset tutkielman suunnasta ja sisällöstä. Toisin sanoen lähdimme liikkeelle siitä, mikä olisi tarpeen ja hyödyllistä, josta sitten rakensimme eteenpäin—lopulta haastattelin 10:tä opettajaa heidän Dihtosis-työpaja kokemuksestaan ja kokemuksistaan koulutusjärjestelmästä saamelaisista opettamiseen liittyen. Lisäksi meillä oli ryhmäkeskusteluja tutkimusprojektin suunnittelemisesta ja etenemisestä sekä yksittäiset keskustelut aiheesta ja yksi peliä koskeva keskustelu. Metodologian osalta yhdistelin siis alkuperäiskansatutkimusta ja kollaboratiivista etnografiaa tiedon itsemääräämisoikeuden kunoittamiseksi ja ottaen huomioon tutkimusväsymyksen sekä tietojärjestelmiin ja tutkimukseen liittyvät valtarakenteet ja epäkohdat, joita monet ovat tuoneet esille (Chilisa, 2012; Lassiter, 2005; Smith, 2012; H. West, 2018).

Tässä tutkielmassa tutkin Dihtosisen kanssa yhteistyössä Dihtosisen vaikuttavuutta kontekstualisoimalla koulujen tilannetta opettajien kokemusten kautta ja vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin, jotka muotoutuivat matkan varrella:

1. Miten opettajat kokevat koulutusjärjestelmän saamelaisiin liittyen?
2. Mitä narratiiveja opettajat käyttävät selittääkseen tiedon puutetta?
3. Miten Dihtosis opettaa saamelaisista?

Kaksi ensimmäistä kysymystä käsittelevät siis opettajien toimijuuskontekstia--kokemuksia omista ja ilmapiirin edellytyksistä toiminnalle saamelaisiin liittyvässä opetuksessa. Käsitteiden saralla tarkastelen tiedon, vallan ja toimijuuden käsityksiä ja yhteyksiä, joihin kuuluu episteeminen väkivalta, rakenteellinen unohtaminen ja vaaralliset muistot. Ensinnäkin tieto ja valta nähdään Foucaultin (1980) mukaan toisiinsa kietoutuneina, valtaa tarvitaan tiedon luomiseen, ja valtasuhteita uusinnetaan tiedon avulla. Tämä liittyy totuusjärjestelmiin, jolloin tieto ei vain omaksu auktoriteettia 'totuudesta', vaan sillä on myös valta tehdä itsestään totta (ks. Hall, 1997). Lisäksi erityisesti aiemmista tapahtumista keskustellessa (vaikka niiden vaikutukset ulottuvat nykypäivään asti), tähän kuuluu muistin valikoivat prosessit. Koska tietotaso Suomessa on alhainen, puhutaan tässä enimmäkseen unohtamisesta, erityisesti rakenteellisesta unohtamisesta (ks. esim. Kansteiner, 2002; Linde, 2009), saamelaisen tai heihin ja valtioon liittyvien olennaisten aspektien systemaattisesta poisjättämisestä. Tämän ja valtaväestön totuusjärjestelmän voi nähdä johtavan episteemiseen väkivaltaan, jonka merkityksen tässä lyhennän tiettyjen, usein huonommassa yhteiskunnallisessa

asemassa olevien, äänien sivuuttamisena tai kuulemattomuutena (ks. esim. Dotson, 2011; Spivak, 1994).

Vaikka keskustelu keskittyy rakenteellisiin ongelmiin, yksilöt osallistuvat myös rajoitteiden puitteista: toimijuudesta keskustellaan enimmäkseen muutostavoitteisena; proaktiivisesta toimijuudesta, jossa muutokseen pyritään aktiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti ja rajoitetusta toimijuudesta, jossa muutosta halutaan, mutta sitä pidetään mahdottomana (Pietilä-Litendahl, 2014; Rahko-Ravanti, 2016). Tämän liitän vaarallisten muistojen käyttöön ja hyväksymiseen. Vaaralliset muistot nähdään status quota (vallitsevaa tilannetta) ja sen vallitsevia narratiiveja ja esimerkiksi identiteettikuvauksia haastavana (Bekerman & Zembylas, 2012; Ostovich, 2005).

Tutkielma rakentuu seuraavalla tavalla. Dihtosiksen tarkemman esittelyn jälkeen metodologia ja prosessi kuvataan tarkemmin sisältäen eettiset lähtökohdat, tutkijaposition ja perinteisen tiedon käytön. Tämän jälkeen kuvailen tarkemmin saamelaisten mennyttä ja nykyistä tilannetta erityisesti Suomessa asuttajakolonialismin ja resilienssin linssien läpi. Tämä osio päättyy alaosiotaan tietoisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa ja rakenteissa ja sen vaikutuksista—tässä nousevat esiin myös väkivallan ja rasismien<sup>1</sup> eri muodot. Tämä johtaa teoreettiseen keskusteluun tiedosta, vallasta ja toimijuudesta. Sitten sukellaan syvemmälle koulutusjärjestelmään opettajien kokemusten ja narratiivien kautta, jota seuraa Dihtosiksen perusteellisempi tarkastelu erinäisten linssien läpi: itsemääräämisoikeus ja saamelaiskasvatus; rauhankasvatus ja ennakkoluuloja torjuvat menetelmät; käytännöllisyyden ja tarpeellisuuden näkökulma sekä rajoitteet. Nämä yhdistetään myös päivittäisen rauhan ja dekolonisaation prosesseihin. Tätä seuraa lopulta pohdinta-osio.

Dihtosiksen ja koulutusjärjestelmän ohella erityisesti alkuosioissa tuodaan siis laajemmin esille saamelaisten yhteiskunnallista tilannetta ja sen juuria. Tarkoitus ei ole luoda yksinkertaistavaa kuvaa saamelaisista yksinomaan uhreina tai kuvaa jollakin tavalla kituvasta kulttuurista (mikä on itsessään väärä kuva), vaan päinvastoin tuoda esille heidän resilienssiänsä ja toimijuuttansa. Lisäksi tutkielmassa viitataan useasti kokonaisvaltaisesti valtioon—valtio itsessään kattaa kirjon toimijoita eri intresseineen, jota en tässä tilan puutteen takia tuo kattavasti esille. Kokonaisvaltaisissa viittauksissa kyse onkin siitä, millaisena valtion toiminta kokonaisuudessaan tai jonkin toimielimen osalta näyttäytyy. Myös valtaväestöön ja saamelaisiin viitataan yleisellä tasolla,

---

<sup>1</sup> Lyhyesti määriteltynä rasismi nähdään tässä rodun käsitteen ja rodullistamisen prosessien kautta muodostuneena järjestäytyneenä valtarakenteena. Se on moniulotteinen ilmiö, jota voi hahmottaa esimerkiksi jakamalla sen rakenteelliseen rasismiin, arjen rasismiin ja kulttuuriseen rasismiin (Keskinen ym., 2021).

menemättä syvemmin intersektionaalisuuteen<sup>2</sup>. Vaikkei myöskään syvempää alkuperäiskansojen sisäistä vertailua tehdä, ja eroja on, voi tutkielma tarjota näkemyksiä ja ideoita myös muille ryhmille (ja valtioille, joissa näitä ryhmiä on), joille kolonialismi, rakenteellinen rasismi, tietämättömyys ja/tai sivuuttaminen ovat jatkuvia ongelmia. Kontektstieroista ja ongelmien asteen eroista huolimatta, nämä ovat alkuperäiskansoille yhteisiä ongelmia (ks. esim. Mudde, 2018; Plater ym., 2020; Reid ym., 2019).

## 1.1 Dihtosiksen esittely

Dihtosis on yhteisprojekti Nuorisoneuvoston ja Nuorten Akatemian välillä. Nuorisoneuvosto on Saamelaiskäräjien (*Sää'mte'gğ, Sämitigge, Sámediggi*) alainen lautakunta, jonka tehtävänä on edistää saamelaisnuorten kielellisiä ja kulttuurillisia oikeuksia sekä vahvistaa heidän identiteettiään ja valmistella Saamelaiskäräjille aloitteet ja lausunnot, jotka koskevat saamelaisnuoria. Kaikki Nuorisoneuvoston jäsenet ovat saamelaisnuoria. Nuorten Akatemia on järjestö, joka edistää nuorten osallisuutta ja keskittyy innovatiivisiin, luoviin ja sektorirajat ylittäviin projekteihin usein yhteistyössä kumppaniorganisaatio(ide)n kanssa, esimerkiksi järjestötoimijoiden tai yritysten kanssa. Nuorten Akatemian jäseniin kuuluvat monet nuoriso- ja liikuntajärjestöt.

Dihtosis pyrkii valistamaan valtaväestöä saamelaisista sekä vahvistamaan saamelaisten identiteettiä. Dihtosis alkoi 7.1.2018 ja sitä on sen jälkeen vuosittain jatkettu, toistaiseksi kesäkuun loppuun 2022 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana. Hankkeen toimintaan kuuluu saamelaisnuorten pitämät työpajat/vierailut kouluissa. Työpajat/kouluvierailut sisältävät useimmiten ensin luentomaisemman esittelyn aiheeseen, jonka jälkeen on osallistavampia harjoitteita. Kokonaiskestoltaan työpajat ovat 45-90 minuuttia. COVID-19 pandemian vuoksi, työpajoista kehitettiin etäformaatti ja harjoitteet, joita ei voinut pitää turvaväleillä, jätettiin pois lähi-työpajoista.

Tämän lisäksi Dihtosis tarjoaa opettajille materiaaleja, joiden avulla he voivat itse pitää saamelaisiin liittyviä tunteja: menetelmäpakka sekä mobiilipelit eri ikäryhmille--Sukellus saamelaiskulttuuriin suomeksi ja pohjoissaameksi ylä-asteelle ja Pieni peli saamelaisuudesta 4.-6.-luokkalaisille. Pelit ovat työpajoihin verrattuna aihekirjoltaan laajempia (28 tehtävää), kun aikarajoitteita ei ole. Niitä ei ole tarkoituskaan tehdä kaikkea yhdellä tunnilla, vaan voi keskittyä vaikka tiettyihin aiheisiin tai tasoon ja palata muihin myöhemmin. Peli on suunniteltu ryhmässä pelattavaksi edistääkseen keskustelua, ja

---

<sup>2</sup> Alun perin Kimberlé Crenshaw'n kehittäämä käsite ja menetelmä, jolla viitataan päällekkäisiin ja yhteenkietoutuneisiin valtajärjestyksiin, kuten sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, rotuun, ikään ja seksuaaliseen suuntautumiseen. Esimerkiksi rasismi on usein sukupuolitunutta (Keskinen ym., 2021).

oppilaita myös rohkaistaan etsimään tietoa itse. Erityisesti työpajat ja pelit ovat olleet todella suosittuja korostaen tällaisten hankkeiden ja tiedon tarvetta. Hankkeen ensimmäisenä vuonna vierailupyynnöksiä tuli enemmän kuin mitä pystyttiin järjestämään ja myös hankkeen asettamat tavoitteet pelitilauksille on jatkuvasti ylitetty. Myös suomenkielinen menetelmäpakka on tilattu loppuun.

Saamelaisnuorten osallistaminen on ollut projektin ytimessä ja erittäin tärkeää sekä Nuorten Akatemialle että Nuorisoneuvostolle. Materiaalien tekemisprosessiin kuului siten useita työpajoja, joissa tiedusteltiin saamelaisnuorilta mitä he haluaisivat valtaväestön tietävän ja kuinka asiaa tulisi koulussa käsitellä. Myös kouluvierailijat, jotka pitävät työpajoja, ovat saamelaisnuoria. Dihtosis on kokonaisuudessaan ollut antoisa yhteistyöprojekti Nuorten Akatemian ja Nuorisoneuvoston välillä yhdistäen Nuorten Akatemian pedagogista osaamista ja yhteyksiä kouluihin ja Nuorisoneuvoston tietoa saamelaiskulttuureista ja yhteyksistä saamelaisnuoriin ja Saamelaiskäräjiin. Lisäksi molemmat jakavat samankaltaisia näkemyksiä saamelaisnuorten osallistamisesta ja nuorten osallistamisesta ylipäänsä, sellaisen tiedon jakamisesta, joka antaa monipuolisemman ja nykypäivää heijastavan kuvan saamelaisista sekä aiheen pitämisestä hyvin tärkeänä.

Hanke on kaiken kaikkiaan edistynyt sujuvasti ja koska materiaaleille on ollut suuri tarve, ne saatiin melko helposti tehtyä, "ei tekemällä tehty". Hankkeen päämäärä on lisätä tietosuutta saamelaisuudesta ja vähentää stereotyyppioita ja kiusaamista, mitä varsinkin etelään opiskelemaan lähtevät saamelaisnuoret kohtaavat. Lisäksi toiveena on, ettei saamelaisnuorten tarvitsisi toimia "tietopankkeina", ja siten vähennettäisiin saamelaisnuorten henkistä taakkaa. "Mitä enemmän saamelaisista tiedetään niin tulevaisuudessa toivottavasti päätöksentekoon vaikuttaa positiivisesti ja muutenkin saamelaisten aseman kehittämiseen" (Dihtosis, saamelainen).

Dihtosis on siis sekä valtaväestölle että saamelaisille:

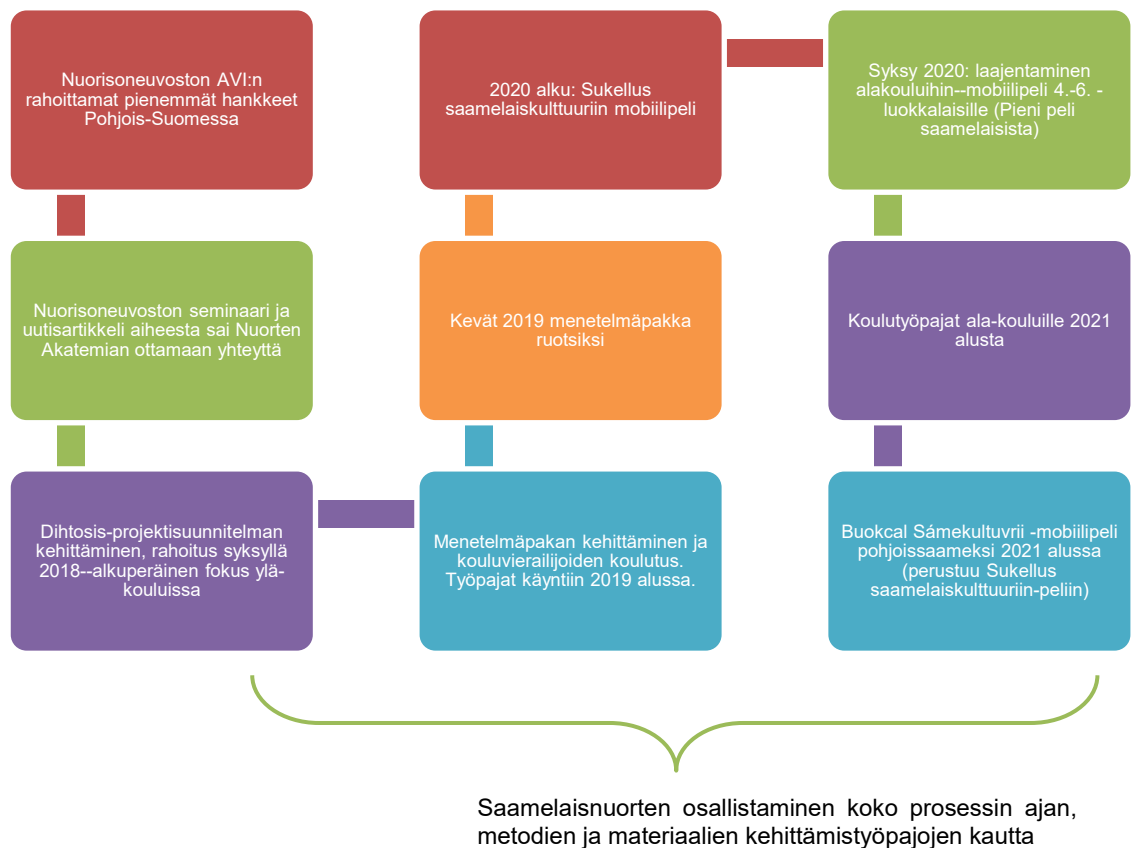
*Saamelaislapsista ja nuorista asuu niin suuri osa saamelaisalueen ulkopuolella, että on niin paljon lapsia, joilla ei välttämättä ole kytköksiä saamelaisuuteen, miettii, että ollaanko me nyt saamelaisia, kun me asutaan täällä kaupungissa, eikä ikinä käydä siellä pohjosesta, niin heille tosi tärkeä, vahvistetaan heidän identiteettiä. On paljon kielensä menettäneitä, niin varmasti epävarmuutta siitä (saamelaisidentiteetistä), kun on tavallaan irrallaan siitä saamelaiskulttuurista--ei välttämättä ole niin vahvaa identiteettiä tai nuorena niinkun valmis sen kanssa, niin kysely kaikesta ei välttämättä tunnu kivalta. --Dihtosis, saamelainen*

Nuorten osallisuus on lähestymistavan keskiössä ymmärryksen lisäämiseksi:

*Nuorten osallisuus tarkoittaa sitä, että nuorella on sellainen tunne, että hän uskaltaa sanoa mielipiteensä kun sen haluaa sanoa, tarpeeksi turvallista luokassa sanoa se, ja nuori kokee olevansa osa sitä yhteisöä—se on niiku sitä osallisuutta. Ja me koetaan niin, että jos ei sitä tapahdu, niin maailma helposti polarisoituu ja tulee kaksi leiriä, että siinä tapahtuu syrjäytymistä ja vastakkain asettelua että sen takia dialogi ja empatiataidot, että osaa asettua toisen asemaan ja osaa kuunnella ja keskustella, käydä sitä dialogia, on tärkeitä. [...] Pyritään siihen, että harjotellaan turvallisessa ilmapiirissä sitä, että kuinka voisin sanoa mielipiteeni vaikka saamenpuvuista ja vaikka en olisi samaa mieltä toisen kanssa niin kuinka me voidaan keskustella keskenämme. –Dihtosis, ei-saamelainen*

Ennen Dihtosista Nuorisoneuvostolla oli pienempiä, lähinnä paikallistason projekteja—yhteistyö Nuorten Akatemian kanssa on paitsi yhdistänyt tietoa ja ammattitaitoa, myös lisännyt resursseja, jotka ovat olleet niukat. Dihtosiksessa on otettu mallia Norjan *Ofelaš*-hankkeesta (tunnettu myös *Sámi Ofelaččat*, *Sámi veivisere*). Tavoite on sama: opettaa valtaväestöä saamelaiskulttuurista. *Sámi Ofelaččat* -hankkeella on kuitenkin pysyvä rahoitus ja siinä valitaan vuosittain neljä nuorta tähän tehtävään, jotka tekevät kokoaikaisesti vierailuja pääosin ylä-asteille ja he ovat aktiivisia myös sosiaalisessa mediassa. Toiminta on yhteydessä *Sámi allaskuvla*:an ja opiskelijat saavat toiminnasta opintopisteitä. Dihtosis-hankkeessa on puolestaan monta kouluvierailijaa, jotka pysyvät anonymimpinä suuremmalle yleisölle ja he usein tekevät vierailuja osa-aikaisina opiskelujen ohella. Myös Ruotsissa on samankaltainen projekti, *Nuoras Nurrii* (SámediggiS, 2019, s. 12).

Kaaviossa 1 näkyy Dihtosiksen kehitys ylä-asteisiin keskittyvästä projektista kattamaan myös ala-asteiden ja lukioiden tarpeita. Lisäksi toiminta on laajentunut työpajoista ja menetelmäpakasta mobiilipeleihin.



**Figure 1. Dihtosis aikajana**

## 2. METODOLOGIA: ALKUPERÄISKANSATUTKIMUS & KOLLABORATIIVINEN ETNOGRAFIA

Koska tein yhteistyötä Dihtosis ryhmän kanssa, joista suurin osa on saamelaisia, alkuperäiskansatutkimuksen käyttäminen oli selvää itselleni ja yhteistyökumppaneilleni. Vaikka alkuperäiskansatutkimuksella on yleisiä yhteisiä periaatteita, kuten osallistaminen, yhteisön tarpeet lähtökohtana ja perinnetiedon käyttäminen, ei tästä tule tulkita, että kaikki alkuperäiskansatutkimus olisi samanlaista tai että olisi olemassa yksi alkuperäiskansatutkimuksen metodologia (McGregor ym., 2018, s. 1). Monilla alkuperäiskansoilla onkin omat eettiset ohjeet, jotka perustuvat heidän näkemyksiinsä ja tarkemmat lähestymistavat neuvotellaan vuorovaikutuksessa osallistuvan ryhmän kanssa (Chilisa, 2012, s. 18). Suomessa on myös työryhmä, jonka tavoitteena on luoda saamelaisia koskevan tutkimuksen eettiset ohjeet, ja työryhmässä on pääosin saamelaisia (Lapin yliopisto, ei pvm.). Tarkentaakseni mitä alkuperäiskansatutkimus on tässä kontekstissa tarkoittanut ja selittääkseni tutkimuksessa tehtyjä valintoja, käytän sekä yleisiä periaatteita että työryhmän sivulla olleita eri alkuperäiskansojen ja -järjestöjen ohjeita, sillä työryhmän omat ohjeet eivät olleet vielä valmiit. Dihtosis-ryhmä linkkasi minulle työryhmän sivun itse.

Alkuperäiskansatutkimus pohjautuu jälkikoloniaaliseen ajatteluun korostaen tiedon kolonisoivia vaikutuksia, jolloin perinnetieto ja muut tietojärjestelmät ja metodologiat nähdään vähemmän pätevinä (Chilisa, 2012, ss. 1–49; Kuokkanen, 2008, ss. 1–22; Smith, 2012). Jälkikoloniaalista teoriaa on kuitenkin kritisoitu sen lähtökohdista ja mahdollisuudesta käyttää teoriaa tutkiakseen 'toisia' ryhmiä pohjautuen kuitenkin omiin arvoihinsa, perspektiiveihinsä ja metodologioihinsa sivuuttaen 'toisen' ryhmän arvot, perspektiivit ja metodologiat (Chilisa, 2012, ss. 49–50). Alkuperäiskansatutkimuksessa perinnetieto nähdään myös mahdollisena lähteenä. Tämä ei tarkoita olemassa olevan teorian ja tiedon täydellistä tyrmäämistä, mutta yhteisön ajatukset ja perspektiivit otetaan tutkimuksen lähtökohdaksi (Chilisa, 2012, s. 13; Smith, 2012, s. 41), jolloin perinnetietoa voidaan käyttää tai eri tiedon järjestelmiä yhdistää.

Tarkemmin sanottuna alkuperäiskansatutkimus perustuu suhteellisiin (relational) ontologioihin<sup>3</sup>, suhteellisiin epistemologioihin<sup>4</sup> ja suhteelliseen aksiologiaan<sup>5</sup>. Chilisan

---

<sup>3</sup> Näkemykset olevaisuudesta

<sup>4</sup> Näkemykset siitä mitä tieto on

<sup>5</sup> Näkemykset arvoista



(2012, s. 20) mukaan suhteellinen ontologia tarkoittaa sosiaalista todellisuutta, joka ymmärretään ihmisten yhteyksinä eläviin ja ei-eläviin asioihin. Suhteellisissa epistemologioissa, vaikkei mitään yhteistä määritelmää ole, tieto voidaan nähdä jonakin mitä ihmiset kehittävät kokiessaan asioita toistensa kanssa tai ympäröivässä maailmassa (Thayer-Bacon, 2003, s. 9) ja se on paikantunutta, vuorovaikutuksissa kehittyvää ja holistisempaan maailmankuvaan perustuvaa (Louis, 2007, s. 133). Lisäksi suhteelliset epistemologiat korostavat henkilökohtaisia ja kollektiivisia kokemuksia (Kuokkanen, 2008, ss. xvii–xviii). Myös tässä tutkielmassa kokemukset toimivat lähtökohtana ja opettajat nähdään koulutusjärjestelmän asiantuntijoina oman kokemuksensa kautta ja saamelaiset epätietoisuuden asiantuntijoina heidän kokemustensa kautta. Tätä korostaen yritän luettavuuden rajoissa antaa tilaa muille äänille kuin vain omalleni.

Suhteellinen aksiologia puolestaan tarkoittaa tässä tutkijan vastuuta kaikista suhteista ja kaikkien tutkimuksen osien yhteyksien tiedostamista; kunnioittavaa tutkimuksen, ihmisten ja itsensä representaatiota/edustusta, johon kuuluu mahdollisuuksien tarjoaminen alkuperäiskansalle kertoa näkemyksensä ja näkemysten todellinen kuunteleminen; tutkimuksen näkeminen tietynlaisena omimisena ja hyödyn tuottaminen sekä alkuperäiskansalle että tutkijalle; ja alkuperäiskansojen käytäntöjen noudattaminen sekä alkuperäiskansan omistajuus prosessista ja tuotetusta tiedosta (Louis in Chilisa, 2012, p. 20). Monien tutkijoiden mukaan tämä kattaa myös ymmärrettävällä kielellä kirjoittamisen ja pyrkimystä käyttää alkuperäiskansakieliä (sen ollessa sopivaa) (Chilisa, 2012, ss. 19, 57–58; Louis, 2007, s. 133). Tästä johtuen olen yrittänyt tehdä tutkielmasta luettavan myös akateemisen yleisön ulkopuolelle muun muassa käytetyn sanaston kautta, tarjoamalla selityksiä ja kunnollisen kontekstin. Asianmukaisen kontekstin tarjoaminen on erityisen tärkeää, koska valtaväestön tietotaso on alhainen, jolloin yleiset viittaukset oikeusrikkomuksiin tai kolonialismin ja saamelaisen toimijuuden pitkään jatkumoon eivät välttämättä yhdisty mihinkään konkreettiseen, jos näistä ei tiedä mitään. Lisäksi monien tutkijoiden mukaan valtaa, toimijuutta ja sosiaalista uusintamista (social reproduction), jotka ovat tutkielman keskeisiä ilmiöitä, tulisi käsitellä kontekstissa (Eteläpelto ym., 2011, s. 25; Giddens, 1984, s. 282). Käänsin tutkielman englannista myös suomeksi ja olen hakenut apurahoja, jotta tiivistelmäraportti voitaisiin kääntää Suomessa puhutuille kolmelle saamen kielelle.

Lisäksi merkittävä osallistuminen koko prosessin ajan on tärkeää monien eettisiä ohjeita saamelais- tai alkuperäiskansatutkimukselle tarjoavien toimijoiden mukaan (Sámi allaskuvlla, ei pvm.; Sámiid Riikkasearvi, 2019; The Pūtaoira writing group ym., 2010, ss. 9–10). Saamelaiset ovat yksi maailman tutkituimmista kansoista ja

tutkimusväsymystä on paljon—usein tutkimus ei hyödytä yhteisöä eikä (mahdollisille) osallistujille kerrota kunnolla tutkimusaiheesta, -tavoitteista tai -tuloksista (H. West, 2018). Tämä korostaa tarvetta perusteellisemmalle etiikalle ja yhteistyölle, jotka kunnioittavat itsemääräämisoikeutta. Chilisan (2012, s. 20) mukaan etiikka on alkuperäiskansatutkimuksen kantava voima ylipäänsä ja koko prosessin ajan olen yrittänyt toimia ajatuksella, että ”jokainen tutkimustoimi on tutkimusetiikan harjoittamista” (Clegg & Slife, 2009, s. 24).

Yhteistyö oli näin ollen itselleni luonteva valinta ottaen huomioon jo mainitut seikat. Jotkut alkuperäiskansatutkijat pitävät sitä myös edellytyksenä (Louis, 2007, s. 133). Myös Dihtosis ryhmä näki yhteistyön välttämättömänä, eivätkä he olisi osallistuneet, ellei kyseessä olisi ollut yhteistyössä tehtävä työ. Niimpä tutkielma pohjaa sekä alkuperäiskansatutkimukseen että kollaboratiiviseen etnografiaan, joka on kehittynyt kritiikeistä muun muassa antropologisen tutkimuksen kolonialisuudesta, ja joka tunnistaa akateemisen maailman ja tutkimuskohteiden tulkintojen eroavaisuudet ja hierarkiat (Lassiter, 2005, ss. 5–7). Tähän kuuluu tarkoituksellinen ja peittelemätön yhteistyön painottaminen prosessin jokaisessa vaiheessa (Lassiter, 2005, p. 16).

Tarkemmin sanottuna pidimme Dihtosis-ryhmän kanssa kokouksia ja keskusteluita koko prosessin ajan määritelläksemme tutkimuksen suunnan, sisällön ja sävyn. Käytännössä yhteistyön kautta päädyin ensinnäkin haastattelemaan opettajia, joilla oli ollut Dihtosis työpaja luokassaan. Alunperin keskustelimme eri tavoista keskustella oppilaiden kanssa, jotka olivat osallistuneet työpajaan. Tämä olisi kuitenkin käytännön ja eettisyyden näkökulmasta ollut hankalaa lupien ja suostumusten kannalta, joten päädyimme lähestymään opettajia. Opettajat pystyvät myös tarjoamaan tarkempia näkemyksiä koulujärjestelmästä, ympäristöstä ja omista kokemuksistaan hankkeesta ja saamelaisien aiheiden osasta opetuksessa—näimme sen hyödyllisenä, tutustumisenarvoisena alueena. Lisäksi vaikka aiempi tutkimus ja raportit viittaavat tai käsittelevät suomalaisten epätietoisuutta saamelaisista yleensä tai oppimateriaalien puutteita, ei opettajien kokemuksia aiheesta tai Dihtosisista itsessään ole tutkittu. Yhtenä ideana puhuimme myös pajoja ohjanneiden saamelaisnuorten kanssa keskustelusta, mutta helpottaaksemme saamelaisien tutkimusväsymystäakkaa ja pitääksemme tutkimuksen kohtuullisena laajuudessaan, päätimme keskittyä (pääosin) valtaväestön opettajiin.

Konkreettisesti pidin siis 9 opettajahaastattelua, joista yhdessä oli sekä opettaja että opettajaharjoittelija, molemmat olivat olleet työpajassa mukana. Opettajat tulivat eri paikkakunnilta, eri kouluasteilta ja opettivat eri aineita: koonti opettajien taustoista näkyy allaolevassa Kaaviossa 2.



**Figure 2.** Koonti opettajien taustoista

Dihtosis-ryhmän kanssa rakensimme yhdessä myös haastattelun kysymykset ja sovimme puolistrukturoidusta menettävästä, jotta tilanteen ja opettajan mukaan voisi toimia joustavasti. Puolistrukturoidut (teemahaastattelut) haastattelut eivät ainoastaan tarjoa opettajille tilaa tuoda esille omia näkökantojaan ja heille tärkeitä aiheita, vaan ovat myös sopiva lähestymistapa puhuttaessa kokemuksista, sekä monimutkaisista ja joskus aroista aiheista (Barriball & While, 1994, s. 330; Galletta, 2016, s. 24). Koronapandemian vuoksi haastattelut, yhteistyötapaamiset ja keskustelut pidettiin etänä käyttäen Microsoft Teams:iä tai Zoom:ia—haastattelut ja henkilökohtaiset keskustelut pidettiin alkukeväästä 2021. Käytin materiaaleja, joita Dihtosis-ryhmä oli minulle suositellut, kun se oli sopivaa. Näihin kuului esimerkiksi saamen kielibarometri, opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) raportit sekä saamelaisia koskevan tutkimuksen eettisten periaatteiden lähteet. Olen myös pyrkinyt käyttämään saamelaisia kirjoittajia akateemisesta maailmasta sekä sen ulkopuolelta, ottaen huomioon tiedon eri ilmaisumuodot esitettynä blogissa, taiteessa, videona, haastatteluna tai sosiaalisessa mediassa.

Opettajiin otettiin yhteyttä Nuorten Akatemian kautta. Kutsusähköposti, jossa oli ohjeet ilmoittautumiseen, lähetettiin opettajille, jotka olivat tilanneet työpajan. Prosessi oli siis itsevalikoiva (self-selective) ja näin ollen valtaväestön opettajien erilaiset taustat itsessään kertovat laajasta tarpeesta ja arvostuksesta Dihtosis-projektia kohtaan.

Samalla pitää ottaa huomioon, että haastatellut opettajat todennäköisesti ovat kiinnostuneempia ja ehkä tietoisempia saamelaisten näkemyksistä eivätkä näin välttämättä edusta kaikkia opettajia. Heillä on kuitenkin tietoa ja näkemystä sekä koulutusjärjestelmästä ja hankkeesta. Haastattelukieli oli suomi.

Opettajahaastattelujen lisäksi meillä oli keskusteluja Dihtosis-ryhmän kanssa, joka koostui ihmisistä, jotka olivat olleet hankkeen suunnitelmisessa ja toteuttamisessa mukana koordinaattoreista työpajanpitäjiin. Yhdessä sessiossa kaksi hankkeen jäsentä esitteli projektia ja peliä (Sukellus saamelaiskulttuuriin) minulle, ja peliä käytettiin lähtökohtana sille, mitä nähtiin tärkeänä tietää, miten asioista puhuttiin ja kuinka hanke on edennyt. Lisäksi perehdyin materiaaleihin, erityisesti Sukellus saamelaiskulttuuriin -peliin. Pidin myös neljä yksittäiskeskustelua Dihtosis-jäsenten kokemuksista hankkeesta—nämä olivat hyvin vapaamuotoisia ja koko tutkielma perustuu aineistolähtöiseen lähestymistapaan (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 83; Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 108–109). Siten haastatteluissa ja keskusteluissa esiintuotuja asioita pidetään luontaisesti tärkeinä, ja teorian ja käsitteiden käyttö on peräisin etnografisesta aineistosta sekä haastatteluaineistosta. Näistä myös keskusteltiin yhdessä Dihtosis-ryhmän kanssa. Lisäksi tavoitteena on ollut siirtyä ensisijaisesta “vahinkokeskeisyydestä”, jossa sorronalaisuudesta tulee yhteisön määrittävä ja patologisoiva tekijä, voimaannuttavampaan lähestymistapaan, jossa positiivisuus kattaa menetyksen ja kivut, mutta myös toivon, visiot sekä elettyjen elämien ja yhteisöjen viisaudet (Tuck, 2009, ss. 413, 417).

Sekä opettajien että yhteistyökumppanieni kohdalla tutkimus on tehty ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen mukaanlukien tietoon perustuvan suostumuksen (TENK, 2019). Vapaaehtoisen ja tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen antaminen on keskeistä myös alkuperäiskansatutkimuksen etiikassa (ks. Kuokkanen lähteessä Rahko-Ravanti, 2016, s. 123) ja koska keskusteltu aihe on monin tavoin sensitiivinen, tämä on entistä tärkeämpää. Tämän mielessä pitäen teimme yhteistyötä Dihtosisin kanssa koko prosessin ajan ja pyrin luomaan ilmapiirin, jossa voisimme todella yhdessä päättää asioista. Opettajien kohdalla tavoitteena oli jo kutsusähköpostissa kertoa mahdollisimman tarkasti kertomaan mistä tutkimuksessa on kyse ja kertaamaan sen joka haastattelun alussa. Samoin aiheen sensitiivisyydestä ja siihen kuuluvasta poliittisuudesta ja vihapuheen ongelmista johtuen anonymiteetin huomioonottaminen on tärkeää; opettajien kohdalla kysyin etukäteen tarkempien tarinoiden esittelystä ja yksityiskohdista, joiden avulla opettajat voisivat olla tunnistettavissa, sekä siitä miten ne voisi tuoda esille. Näin ollen lainauksissa on vain kaupunkiviite (tai jokin muu, esim. jos saamelainen/harjoittelija). Muut tarkemmat

kategorisoinnit jätettiin pois ja lainauksissa, joita voidaan sisällöltään pitää poliittisempina, myös kaupungit jätettiin pois. Dihtosiksen molempien organisaatioiden edustajat saivat itse päättää kuinka he halusivat itseensä viitattavan; saamelaiden ja ei-saamelaiden erottamista pidettiin tärkeänä ja siksi sitä hyödynnetään tutkielmassa. Sain tähän suostumuksen myös saamelaiselta opettajalta. Lisäksi hain koulun/kaupungin luvat etukäteen opettajien haastatteluja varten jokaisen kaupungin ohjeiden mukaisesti.

Myös aineiston analysoiminen, sen järjestäminen teemoihin ja tutkimuskysymysten muotoutuminen seurasi aineistolähtöistä lähestymistapaa: nämä eivät olleet ennalta määriteltäviä, vaan Dihtosiksen vaikuttavuuden tutkimisessa seurasin opettajien ja Dihtosis-ryhmän kokemuksia. On itsestäänselvää ja sitä on kritisoitukin, että on mahdotonta olla täysin induktiivinen (aineistolähtöinen) tai objektiivinen, sillä pohjimmaiset oletukset, aiemmin käytetyt käsitteet sekä tutkimuskehys voivat vaikuttaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 108–109). Tätä yritin lieventää alkuperäisten oletusten kirjaamisella ja olemalla niistä tietoinen koko prosessin ajan. Refleksiivisyyden harjoittaminen ja oman aseman tiedostaminen on myös osa tutkimusetiikkaa, sillä ne voidaan nähdä ensiaskeleina oman taustan vaikutusten ymmärtämiseen ja tämän huomioonottamiseen tutkimusprosessissa (Chilisa, 2012, ss. 173–174; Parson, 2019, s. 17; Sámi allaskuvlla, ei pvm.; Seurujärvi-Kari, 2011, s. 35). Pidän myös tutkimuspäiväkirjaa tutkimuksen vaiheista ja omasta ajatusprosessistani edistääkseni omaa refleksiivisyyttäni. Positioni on kerrottu tarkemmin yhtenä alalukuna.

Lisäksi Dihtosis-ryhmä sai tarkistaa omat lainauksensa ja lukea tutkielmaa, ja näistä asioista keskusteltiin, mikä on osa kunnioittavan kuvauksen ja heidän osissaan tulkinnan totuudenmukaisuuden varmistamista. Opettajien kohdalla monien äänteen mukanaolo keskustelussa, vaikkei tähän kuulunutkaan heidän omansa, sillä he eivät haastattelujen jälkeen olleet prosessissa mukana, lieventää mahdollisuutta täysin yksipuolisen tulkinnan muodostamisesta. Olen myös yrittänyt kuvailla prosessin tarkasti. Työn valmistuttua käyn Nuorisoneuvoston kokouksessa esittelemässä tulokset ja samalla varmistamassa, että tieto palautuu yhteisölle.

Viimeisenä tahdon korostaa, enkä voi kyllin korostaa, ettei tästä tutkielmasta olisi ikinä tullut tällaista, ellei meillä olisi ollut (ainakin omasta puolestani) niin hyvää yhteistyötä Dihtosis-ryhmän kanssa. He eivät ainoastaan motivoineet minua koko prosessin ajan, vaan he antoivat tutkimuksen kannalta elintärkeitä näkemyksiä projektista, aiheeseen liittyvistä materiaaleista ja teemoista, perinnetiedosta ja saamelaisesta kasvatuksesta, joihin en välttämättä itse olisi tajunnut perehtyä ilman keskusteluitamme. Lisäksi suunnittelimme haastattelukysymyksiä yhdessä ja muistaakseni opettajien haastatteleminen ei ollut edes oma ideani. Pystyin luottamaan heihin ja siksi toivonkin,

että pystyn tekemään oikeutta heidän aktiivisuudelleen ja osalleen tässä prosessissa sekä sen luomisessa.

## 2.1 Perinnetiedon käyttö

Perinnetiedolla (indigenous knowledge) on monia määritelmiä, esimerkiksi: perinnetietoa muodostetaan peilaten menneisiin olosuhteisiin ja sitä jaetaan yhteisön jäsenten kanssa kielen, suullisen kertoman ja seremonioiden kautta (Kuokkanen, 2008, s. xvii). Grenier (1998, ss. 1–2) kuvailee perinnetietoa monien ominaisuuksien kautta, jotka ovat kuvattuna kaaviossa 3 alla.



**Figure 3.** Perinnetiedon ominaisuuksia, sovellettu Grenier:ilta (1998, ss. 1–2)

Samoin Nuorisoneuvoston puheenjohtaja kuvaili perinnetiedon olevan läsnä organisaatioissa, toimintatavoissa ja arvoissa. Vaikkakin perinnetieto juurtuu vahvasti perinteisiin ja yhteisön yhdessä tekemiseen, perinnetieto voi myös tarkoittaa nykytilanteeseen sopeutumista. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi digitaalisen teknologian hyödyntämistä. Lisäksi hän totesi perinnetiedon kuten alkuperäiskansaidentiteettien kehittyvän jatkuvasti ja että nykyään perinnetieto on ottanut vaikutteita myös jälkikoloniaalisesta ja ihmisoikeusdiskursseista sen lisäksi, että siihen sisältyy esimerkiksi kokemuksen kautta saatua syvällistä tietoa ympäröivästä luonnosta, jota on kuljetettu sukupolvelta toiselle (Nuorisoneuvoston puheenjohtaja). Tässä tutkielmassa perinnetieto on läsnä prosessissa itsessään, jossa on osallistettu eri tahoja myös 'ensisijaisen yhteistyöryhmän' ulkopuolelta (esimerkiksi haastattelukysymyksistä keskusteltiin myös Saamelaiskäräjien oppimateriaalikeskuksen kanssa), pitämällä

useita kokouksia Dihtosis-ryhmän kanssa, pitämällä prosessin loppua kohden kokous myös Nuorisoneuvoston kanssa ja ylipäänsä muodostamalla holistisempi ymmärrys tilanteesta. Lisäksi, Dihtosis-projektista keskustellessa tuodaan esille saamelaisesta kasvatuserinnettä, joka on esimerkki perinnetiedosta käytännössä.

Perinnetiedon käytöstä Kuokkanen (2008, s. 107) toteaa, että jotkut alkuperäiskansatutkijat näkevät oman tietonsa opettamisen ulkopuolisille sekä mahdollisena että epäsovivana, sillä se välttämättä joko torjutaan, tulkitaan väärin, anastetaan tai väärinkäytetään. Tämä on ongelmana erityisesti abstrakteissa ja yleisissä käsityksissä. Koska asiaan on useita näkemyksiä ja perinnetiedon käyttäminen luo eettisiä huolia, vain perinnetietoa, jonka yhteityökumppanini jakoivat ja jota he pitivät sopivana, lisättiin ja ryhmä luki osia tutkielmasta läpi kunnioittavan representaation varmistamiseksi ja väärinymmärrysten välttämiseksi (ks. Sámiid Riikkasearvi, 2019). Toivomme myös, että näitä asioita käsitellään kunnioittavasti pitäen mielessä, että tutkimus- ja muut hankkeet, jotka koskevat saamelaista kulttuuriperintöä tai perinnetietoa tarvitsevat Saamelaiskäräjien ennakkosuostumuksen (Sámediggi, ei pvm.-c). Tätä tutkielmaa varten Saamelaiskäräjiä konsultoitiin ja heidän ohjeidensa mukaan lupaa ei tarvittu, koska Nuorisoneuvosto oli tiiviisti mukana prosessissa alusta asti ja oli tärkeässä osassa tutkimussuunnan ja -prosessin määrittämisessä. Saamelaiskäräjien päätös oli ehdollinen: prosessin tuli jatkua samaan malliin.

## 2.2 Tutkijapositio

Olen valkoinen, korkeasti koulutettu, hetero, cis-nainen melko varakkaasta perheestä ja kuulun suomalaiseen valtaväestöön. Itselläni on siis ollut paljon mahdollisuuksia—minulla tuskin on ensikäden kokemusta aseman rajoitteista tai paineista, kuten syrjinnästä tai rasismista. Enimmäkseen olen vain nähnyt sitä. Yleisesti ottaen uskon kokemuksen sanaan, joten en ole ikinä ajatellut, etteikö näitä ilmiöitä tapahtuisi, mutta hiljalleen ja etenkin viime vuosina olen tullut kriittisemmäksi ja tietoisemmaksi näistä asioista myös Suomessa.

Lisäksi minulla ei ollut aiempia yhteyksiä saamelaisiin. Vanhempani ovat kotoisin maaseudulta Lappeenrannan läheltä ja isäni vanhemmat ovat Karjalan evakkoja, mutta itse olen kasvanut Espoossa, Etelä-Suomessa, missä oman kokemukseni mukaan saamelaisasiat eivät ole olleet kovin näkyviä. Ennen kuin halusin tehdä tutkielmani liittyen saamelaisiin, minulla ei käytännössä ollut lainkaan tietoa saamelaisista tai heidän näkemyksistään. En muista aiheen tulleen puheeksi kouluajanani, enkä itse ollut hakenut tietoa, enkä nähnyt tai ainakaan noteerannut keskustelua mediassa ja suurin osa tuntemistani ihmisistä ei myöskään tuntunut tietävän asiasta. Toisaalta minulla on

tätä kautta itselläni kokemusta koulutusjärjestelmän läpikäymisestä ilman, että olen juuri saamelaisista oppinut ja tämä auttaa minua samaistumaan opettajiin sekä valtaväestöön—tämän takia en odottanut opettajien tietävän paljoa tai että he olisivat kovin sitoutuneita aiheeseen. Toisaalta tämä etäyttää minua ja antaa minulle vähemmän alkuperäistä pohjaa ymmärtää saamelaiskulttuureja ja heidän lähtökohtiaan. En siis itse ole kokenut, että jotakin olisi vaikea ymmärtää (ajattelen myös, että minun ei välttämättä tarvitsekaan kaikkea ymmärtää, vaan olen luottanut yhteistyökumppaneideni sanaan), mutta prosessin kautta sanoisin, että ymmärrys on syventynyt.

Olen opiskellut, asunut ja tehnyt harjoittelun ulkomailla, tarkemmin sanoen Kiinassa, Kirgisiassa ja Alankomaissa ja minulla on ystäviä ja perhettä eri sosioekonomisista ja kulttuurisista taustoista, sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä ja/tai roduista ja monia, jotka ovat jollain tapaa yhteiskuntakriittisiä<sup>6</sup>. Tämä ei tietenkään tee minusta täysin toisten asemia ymmärtävää tai jollakin tapaa immuunia rakenteellisille loukkaaville oletuksille ja rasismille tai kumoa valtaväestön ajatusjärjestelmien vaikutusta omiini, mutta on auttanut avaamaan silmäni monianisille intersektionaalisille asemille ja valtarakenteille ja on tehnyt minusta tietoisemman omistani. Tämä on auttanut minua tässä prosessissa.

Kun sitten aloin miettimään aihetta saamelaisiin liittyen, pidin tärkeänä, että perehdyn perustietoihin ja saamelaisten näkemyksiin ja luin *Vastatuuleen*-kirjan, joka on kirjoitettu ideana, että mitä saamelaisten mielestä suomalaisten tulisi saamelaisista tietää. Aloin myös seuraamaan uutisia, webinaareja ja tapahtumia tarkemmin sekä seuraamaan saamelaisia ihmisiä, organisaatioita ja aktivisteja sosiaalisessa mediassa. Lisäksi aloitin pohjoissaamen (*davvissámegiella*), opiskelun ja opettajani viikottaisten *áigeguovdilis áššit* (ajankohtaiset asiat) -katsausten ja oman kiinnostukseni kautta olen myös osallistunut joihinkin kulttuurillisiin tapahtumiin ja seurannut ajankohtaisia asioita, kuten *Skábmagovat* elokuvafestivaaleja, saamelaisia uutisia ja katsonut *Eatnameamet*-dokumenttielokuvan. Olen myös kuunnellut Niillas Holmbergin Halla Helle -romaanin. Tarkoitus ei ole sanoa, että tämä tekisi minusta millään tapaa saamelaiskulttuurin asiantuntijan tai sisäpiiriläisen, vaan tuoda esille omaa pyrkimystä syvempään ymmärrykseen erityisesti yhteiskunnallisista näkökulmista. Haluan myös korostaa, että tämä on enemmän omasta sisäisestä halustani lähtöisin kuin siitä, että voisin sillä jotenkin leuhkia tai perustella 'hyvyyttäni'—en halua ylikorostaa itseäni/rooliani tai

---

<sup>6</sup> En halua tehdä tästä mitään läheisten 'moninaisuuden' paraatia tai esineellistää heitä tietyllä tapaa—siksi tämä perustelu tuntuu minusta hieman pahalta tehdä, mutta halusin asian mainita, koska uskon, että tällä on ollut itseeni vaikutusta keskustelujen ja kaikenlaisten tilanteiden kautta. En myöskään halua pelkistää ihmisiä pelkästään asemaansa tai mielipiteisiinsä—ihmiset, joista puhun, ovat minulle paljon muuta, ensisijaisesti ja ennen kaikkea rakkaita ihmisiä.



maalata itsestäni valkoista pelastajaa, en muutenkaan, sillä sellaisena minua ei tarvita, mutta totuushan on, etten ole tehnyt kaikkea itse. Otin yhteyttä saamelaisiin organisaatioihin ja aktivisteihin myös melko aikaisessa vaiheessa, tiedustellakseni aiheista, jotka he näkisivät tärkeinä. Kaikki vastasivat minulle ystävällisesti ehdotusideoilla ja keneen voisi ottaa yhteyttä, mutta ymmärrettävästi myös tutkimusväsymyshuolilla. Näiden keskustelujen kautta löysin Dihtosis-hankkeen.

Koko prosessin ajan, olen kiinnittänyt paljon huomiota eettisyyteen, turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen luomiseen, jotta yhteistyökumppanini (ja myös opettajat) voisivat sanoa mitä he oikeasti ajattelevat—jotta kyseessä olisi oikeasti yhteistyö ja olisi oikeasti mahdollisuus vaikuttaa. En sano, että olisin täysin onnistunut tai että olisin tehnyt kaiken täydellisesti. Olen varmasti kysynyt kysymyksiä tai kommentoinut jotakin niin, että tähän on sisältynyt jonkinlaisia oletuksia, jotkut olen huomannut ja avoimesti myöntänyt ja joitakin varmaan tulen vielä huomaamaan. Lisäksi vaikka huomattava osa tutkielmasta on opettajien haastattelut, ottaen huomioon Dihtosisen roolin luomisessa ja meidän keskustelumme, en myöskään mene takuuseen siitä, että olisin onnistunut välttämään antamasta liikaa taakkaa, joten toivon, että tämä on ollut ryhmälle heidän aikansa arvoista.

Kirjoittaessani olen myös yrittänyt olla tietoinen siitä millaisen kuvan annan ihmisistä ja tilanteesta—etten antaisi liian kapeaa ja yksipuolista kuvaa, että pysyisin luonteelle ja tilanteella todenmukaisena, mutta herkkiä aiheita käsiteltäisiin kunnioittavasti, ei mässäillen. Olen myös yrittänyt säilyttää ihmisten toimijuuden, niin että heidän sanansa voidaan ymmärtää sellaisinaan eikä pelkästään analyysin kautta. Lisäksi olen ajatellut reaktioita ja seurauksia: yrittänyt tasapainoilla asioiden totena pitämisen, mutta toivon ylläpitämisen välillä ja ainakin vihjata tapoihin toimia, etteivät ihmiset (valtaväestö) lamaannu mitääntekemättömyyteen (kun kuitenkin on asioita, mitä voi tehdä jos kapasiteettia löytyy, vaikka kyseessä onkin rakenteellinen ongelma). Myös asioiden esittäminen tavalla, jolloin se vastaanotettaisiin ymmärryksellä tai sen yrittämisellä enemmän kuin hyökkäyksenä, mutta samalla, ettei antaisi tämän estää meitä tuomasta asioita esille (tietenkin asiat, jotka ryhmä halusi jätettävän pois, jätettiin). Samalla tämän tulisi olla ymmärrettävä kokonaisuus. En väitä, että olisin tässäkään onnistunut. Toivon kuitenkin, että me, ja todella me olemme pystyneet luomaan jotakin hyödyllistä ja ajatuksia herättävää, mutta samaistuttavaa, josta itsensä voi löytää enemmän kuin jotakin todella vierasta.

### 3. SAAMELAISET VALTION VALLAN KONTEKSTISSA: DIHTOSIKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä osiossa tuodaan esille kolonialismin ja toisaalta resistenssin taustaa, jotka ulottuvat nykyisiin rakenteisiin ja tietämättömyyteen. Tämä osio on laaja valtaväestön alhaisen tietotason tähden, tarjotakseen tarpeeksi taustaa, jotta tilanteesta, jossa Dihtosikin toimii, olisi ymmärrettävissä täydempi kuva. Ensisijaisesti keskitytään Suomeen, koska se toimii myös Dihtosis-hankkeen kontekstina. Saamelaiset ovat kuitenkin valtion rajat ylittävä kansa, joten on olennaista kuvastaa tätä edes joidenkin eri *Sápmi*<sup>7</sup> alueiden elementtien ja esimerkkien kautta. Tässä osiossa siis hieman tasapainoillaan näiden välillä. Näin alkuun, saamelaiset ovat ainoa virallinen EU-alueen alkuperäiskansa; he asuvat pääosin Norjassa, Suomessa, Ruotsissa ja Venäjällä. Arvioiden mukaan saamelaisia on noin 75 000-100 000, joista noin 10 500 Suomessa vuonna 2015 ja suurin osa, noin 50 000-70 000, Norjassa (Ranta & Kanninen, 2019, 19). Saamelaiset eivät ole ryhmänä homogeeninen, vaan on eri kieliä (10 tai 9 kieltä riippuen akkalansaamen mukaanlaskemisesta), kulttuureja, tapoja ja uskontoja. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea (*davvisámegiella*), inarinsaamea (*anarâškielâ*) ja (koltansaamea) (*nuõrttsäämas*), joista pohjoissaame on puhujamäärältään suurin. Saamelaisiin perinteisiin elinkeinoihin kuuluu poronhoito, kalastus, metsästys ja saamelaiset käsityöt, *duodji*. Nykyään monet ovat "moderneissa" ammateissa ja vain viidesosa omistaa poroja (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 19–20).

#### 3.1 Kolonialismin alkuvaiheet; maa- ja asuttakolonialismin määrittäminen

Kolonialismista keskusteleminen on olennaista, sillä se on keskeinen asia saamelaisten ja valtion suhteessa, ja se selittää nykyisiä rakenteita ja saamelaisten asemaa, jonka parantaminen on myös yksi Dihtosis-tavoitteista. Kolonialismilla on monia kiisteltyjä määritelmiä, mutta laajasti ymmärrettynä kolonialismin voi ajatella sellaisten valtarakenteiden ja instituutioiden luomisena, jotka mahdollistavat kolonisoijan ylivoimaisen kolonisoitumisen nähden (Keskinen ym., 2021, s. 65; Mick, 2014, s. 126). Tähän kuuluu taloudellisen hyväksikäytön tai sen yrittämisen elementtejä, etäisen keskustan suora tai epäsuora hallinto usein eri etnisen ryhmän asuttamaan "periferiaan" nähden, joka voi

---

<sup>7</sup> Saamelaisten asuttamat maat, jotka ulottuvat nykyisten Suomen, Ruotsin, Venäjän ja Norjan valtioiden alueille

sisältää hallitsevan etnisen ryhmän ‘uusien maiden’ asuttamisen ja ennen kaikkea koloniaalisen diskurssin olemassaolon: rodullisten tai kulttuurillisten stereotyyppien kokonaisuuden, jolla alistaminen oikeutetaan (Hechter in Mick, 2014, p. 126). Ruotsi-Suomen saamelaisiin kohdistuvan kolonialismin katsotaan usein alkavan Lapin rajan lakkauttamisesta ja asuttamisen kannustamisesta.

1500- ja 1600-luvuilla valtioiden rajat *Sápmi*:llä olivat epäselvät ja *siida:ja*—saamelaisten perinteinen poronhoidon järjestämissysteemi—saatettiin verottaa kahden tai kolmen valtion taholta sen jälkeen, kun ne 1500-luvulla tuotiin verotuksen alaisiksi. Hiljattain tämä on nähty siidojen vaurauden merkinä kuten myös Lapin raja, joka rajoitti alueen uutta asutusta 1400-luvulta lähtien. Raja vahvistettiin moneen otteeseen 1600-luvulla saamelaisten aktiivisesti puolustaessa oikeuksiaan kasvavaa asutuspainetta vastaan. 1600-luvun lopulla uudisasutusplakaattien jakaminen kuitenkin alkoi: uudisasukkaille annettiin verohelpotuksia ja vapautus asepalveluksesta. Ruotsin kruunun motiivina oli hopean löytyminen ja työvoiman takaaminen kaivostyölle (Nyyssönen, 2007, ss. 47–48; Ranta & Kanninen, 2019, ss. 42–48).

Saamelaisten maat joutuivat näin kasvuhakuisen ja armottoman taloudellisen hyödyn tavoittelun alaisiksi asutusliikkeen jatkaessa yhä pohjoisemmaksi ja saamelaisten oikeudet ja resurssit murennettiin pikkuhiljaa. Asutusten tuomien hyötyjen takia ja myöhemmin varmistaakseen oikeuksia maihin ja resursseihin myös monet saamelaiset päättivät asettua pysyvästi ainakin virallisesti. Tästä seurasi myös hidas paikannimien suomalaistaminen, sillä asutustilat merkittiin suomeksi; joissakin tapauksessa näistä tuli myös tilojenpitäjien sukunimiä (Lehtola, 2015b, s. 25; Nyyssönen, 2007, ss. 47–50).

Lisäksi paikalliset *siidojen* vanhinten johtamat oikeusistuimet korvattiin valtion johtamilla markkinaoikeusistuimilla. Alueiden välillä oli toki eroja oikeuksien murentumisen ja assimilation asteessa, mutta asutusliikkeen mukantulleet käytäntöjen muutokset suurilta osin heikensivät saamelaisten oikeuksia. Suomen siirtyessä Venäjän vallan alle vuonna 1809, saamelaisten oikeudet ja *siidojen* etuudet unohdettiin, kun vuosittaiset piirioikeuden tilaisuudet lopetettiin pohjoisen alueilla, jotka nähtiin ”asumattomina” ja siellä missä satunnaisia tilaisuuksia pidettiin, ei paikallisia käytäntöjä tunnettu eikä siksi huomioitu. Lisäksi valtioiden rajat selvenivät ja jakoivat osan *siidoista*. Lopulta vuodenkiertoon liittyvälle muuttamiselle tehtiin käytännössä loppu valtionrajasuluilla 1800-luvun lopulla (1852 Suomen ja Norjan raja; 1889 Ruotsin ja Suomen raja) sekä pysyvän asutuksen kannusteilla ja paineilla, joiden valossa monet saamelaiset asettuivat ja osin luopuivat perinteisestä elintavasta ja omaksuivat sekatalousjärjestelmän (Lehtola, 2015b, s. 25; Nyyssönen, 2007, ss. 48–50).

Nykyään saamelaisilla ei ole kollektiivisia oikeuksia maahan suomalaisessa lainsäädännössä: 90% saamelaisten kotiseutualueesta on niin sanotusti valtion maata. Monista työryhmistä ja arvioista huolimatta, ei ole selvyyttä siitä kuinka maiden siirtyminen saamelaisilta Ruotsin, Venäjän ja lopulta Suomen valtiolle on tapahtunut. Valtio usein mainitsee vuoden 1886 metsälain, jolla 'ei-kenenkään omistamat' maat siirrettiin valtion omaisuudeksi. Saamelaiset eivät ainoastaan asuttaneet näitä alueita, vaan on olemassa asiakirjoja, joissa saamelaisten omistajuus maistaan sekä tiedot siitä, että he ovat myös maksaneet niistä veroa, ilmaistaan selkeästi (Ranta & Kanninen, 2019, s. 44). Ruotsissa tilanne on samankaltainen: valtio on ottanut haltuunsa 'omistamattomia' maita. Lailliset reunaehdot ja periaatteet, jotka määrittävät esimerkiksi metsästys-, kalastus- ja poronhoitooikeudet kuitenkin eroavat (perustuvat sameby-jäsenyyteen) (SámediggiS, 2021; Torp, 2010). Norjassa saamelaiset ovat saavuttaneet ILO 169 -sopimuksen (selitetään tuonnempana) ratifioinnin ja Finnmarkin lain, joka antoi noin 95% Finnmarkin maista uuden elimen (*Finnmarkseiendommen*) hallintoon. Puolet edustajista valitsee Norjan Saamelaiskäräjät (Lehtola, 2015a, ss. 217–219; Ravna, 2010, s. 222). Voitosta huolimatta soveltamisessa on yhä ongelmia, josta kuvaava esimerkki on Norjan valtion antama lupa kaivostoiminnalle ja jätteen laskemiselle Repparfjord:iin, jota vastustavat sekä saamelaisyhteisön jäsenet että ympäristöjärjestöt (Fisher, 2019; Ravna, 2010, s. 222; *REDD Repparfjorden*, ei pvm.).

*Sápmi* kolonialismiin sisältyi myös saamelaisten sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden, kuten *siida*-järjestelmän tuhoaminen. 1600-luvulla saamelaisten uskomusjärjestelmä leimattiin pakanalliseksi ja heidät pakotettiin kääntymään kristinuskoon, jonka todisteena oli pyhien paikkojen (*seitojen*), symbolien tai esineiden, kuten rumpujen, takavarikointi ja/tai vaadittu tuhoaminen—joskus saamelaiset on velvoitettu tuhoamaan näitä itse. Lisäksi fyysistä antropologiaa ja rotututkimuksia tehtiin 1800-luvulta 1970-luvulle, joiden lähtökohdat ja toimintatavat olivat hyvin alentavia. Saamelaiset 'vapaa-ehtoiset' saattoivat myös osallistua Euroopan kiertueille, joilla heitä esiteltiin primitiivisinä ihmisinä eläintarhoissa, sirkuksissa ja huvipuistoissa (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 93, 127–142; Valkonen, 2009). Ajan rasistinen ajattelu on siis hyvin selkeästi nähtävissä ja laajamittaisesti läsnä.

Eri valtioiden politiikassa oli myös eroja: Norja otti käyttöönsä tietoisien ja kirjoitetun norjalaistamispolitiikan 1840-luvulla, joka muun muassa rajoitti maaomistuksen pelkästään norjanpuhujille ja ajanjaksosta riippuen rajoitti tai kielsi saamen kielten käyttämisen kouluissa. Norjalaistamispolitiikka oli vaihtelevassa voimakkuudessa voimassa lähes vuosisadan, mutta virallisen politiikan hellyttyäkin asenteet säilyivät. Ruotsin lähestymistapa oli erilainen ja se kulminoitui *lapp skall vara lapp* -ajatteluun,

jonka mukaan saamelaisten ajateltiin olevan yksinomaan poronhoitajia, joita tulisi suojella ulkoisilta vaikutteilta, jotta heidän "autenttisuutensa" säilyisi. Näin ollen porosaamelaisten tuli käydä eri koulutusjärjestelmä, paimentolaiskoulu (nomad school), eikä heidän annettu asettua pysyvästi asumaan. Tämä aiheutti jakolinjan myös saamelaisten sisälle, sillä ne, ketkä eivät olleet poronhoitajia kävivät ruotsalaisen koulun. Kuolan niemimaan saamelaiset puolestaan kävivät läpi alueen rankan teollistamisen ja militarisoinnin, pakkosiirrot, maiden ja vesien kansallistamisen kommunistisen vallankumouksen jälkeen sekä Stalinin 'kansallisten vihollisten' vainot. Eri ryhmillä oli myös erilaisia vaikeuksia. Esimerkiksi koltansaamelaisten piti pysyvästi siirtyä pois Petsamosta ja he kohtasivat paljon vihaa, sillä heidät yhdistettiin venäläisiin. Heitä syrjittiin myös saamelaisyhteisön sisällä. Maailmansota itsessään asetti saamelaiset muodollisesti toisiaan vastaan valtionrajojen takia, ja kyseessä oli ensimmäinen kerta, kun saamelaisten tuli osallistua sotaan (Lehtola, 2015a, ss. 70–86, 108–113, 2015b, s. 27).

Suomalaiset ovat usein pitäneet suhdettaan saamelaisiin lievempänä verrattuna Skandinavian valtioihin: Suomen valtiolla ei ollut kirjoitettua alisteista politiikkaa ja kohtelivat saamelaisia tasa-arvoisina kansalaisina (Lehtola, 2015b, ss. 27–29; Nyysönen, 2007, s. 108). Tasa-arvo kuitenkin määriteltiin suomalaisen valtaväestön näkökulmasta eikä se ottanut huomioon saamelaisten lähtökohtia, tarpeita tai kulttuuria, eikä siten tarjonnut minkäänlaista suojaa saamelaiskulttuurille (Nyysönen, 2007, s. 108, 2013, s. 105). Toisin sanoen samojen oikeuksien antamisesta on seurannut riittämättömät oikeudet saamelaisille. Nyysönen (2007, ss. 66, 118) kutsuu tätä armottoman equalitääriseksi (tasa-arvoiseksi) politiikaksi, joka seuraa negatiivista tulkintaa tasa-arvosta ennemmin kuin positiivista tulkintaa, johon kuuluisi kulttuurilliset ja kollektiiviset oikeudet. Suomen kieli ja systeemit olivat saamelaisille vieraita, jolloin 'tasa-arvoiset' systeemit olivat ja ovat assimiloivia eli sulauttavia. Lisäksi kun suomalaiset kilpailivat samoista resursseista, he olivat epäluuloisia erityisen aseman tarjoamisesta saamelaisille, kun taas Skandinaviassa saamelaiset nähtiin erillisenä ryhmänä jo paljon aiemmin ja heillä oli erityisoikeudet esimerkiksi poronhoitoon. Suomessa poronhoito oli elinkeino molemmille ryhmille, ja sen lainsäädäntö kehitettiin suomalaisen tavan mukaan (Lehtola, 2015b, ss. 27–28).

1900-luvulla yhtenäisen ja homogeenisen kansallisvaltion rakentaminen antoi vahvan perustan epäviralliselle sulauttamiselle: saamelaiskulttuuri ja kielet nähtiin alempiarvoisina verrattuna suomalaisiin. Lisäksi monissa kouluissa saamenkielten puhuminen ja saamelaisten symbolien käyttö oli virallisesti kiellettyä tai kiusaamisella ja väkivallalla rangaistua. Kun pakonomaista vieraannuttamista ei ollut, lapset saattoivat

vaistota alemmuutensa siitä, mitä saamelaisista opetettiin tai opetuksen puutteesta (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 28-29).

Näin saamelaisten kielestä ja perinnöstä tehtiin hävettäviä asioita, minkä takia monet vanhemmat eivät siirtäneet saamen kieliä lapsilleen. Saamen kielten puhujamäärät näin ollen vähenivät suurissa määrin ja osa kielistä sammui. Lisäksi koulun ja hyvinvointijärjestelmän laajentaminen saamelaisille, vaikkakin on tuonut myös positiivisia vaikutuksia, on myös vieraannuttanut saamelaisia sukupolvia asuntolakoulujen ollessa kaukana ja lasten joutuessa jättämään kotinsa viikoiksi tai kuukausiksi, mistä monille on jäänyt traumoja kiusaamisesta ja väkivallasta sekä siitä, ettei ole oppinut vanhemmiltaan perinteisiä taitoja. Saamelaisista tehtiin taloudellisesti ja kulttuurillisesti riippuvaisia valtaväestöstä (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 25, 148–154, 243–248). Saamelaisten kohtelua ei ehkä nähdä yhtä julmana kuin joidenkin muiden alkuperäiskansojen ja siinä on ollut erilaista dynamiikkaa: Lehtola (2015) viittaa saamelaisten kohtelun perustuneen hiljentämiseen ja holhoavaan otteeseen: tiedettiin mikä oli/on parasta saamelaisille ilman, että heiltä kysyttiin tai heitä kuunneltiin, mikä heijastaa valkoisen miehen taakka -menteliteettia.

Vaikka kolonialismista on runsaasti todisteita, jotkut tutkijat ovat kieltäneet kolonisaation ja/tai kolonialismin (Enbuske, 2008, 2012; Lähteenmäki, 2006). Heidän argumenttinsa ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että saamelaisille on tyrkytetty heille vieraat kielet, järjestelmät, arvot ja asutus, joiden tieltä perinteisemmät mallit ovat paljolti väistyneet (Lehtola, 2015b, s. 25; Valkonen, 2009, ss. 24–25). On myös huomattavaa, että tutkijat, jotka kieltävät kolonialismin ovat ei-saamelaisia, usein itse pohjoisessa asuvia, kuten Lähteenmäki ja Enbuske, kun taas kolonialismista puhuviin kuuluu sekä saamelaisia että ei-saamelaisia tutkijoita (ks. Lehtola, 2015b, ss. 24–25).

On myös tärkeä muistaa, että eri valtaväestö- ja saamelaisia toimijoita on ollut paljon eri strategioineen; on ollut myös hyvähenkisiä kohtaamisia sekä saamelaisia, jotka näkivät suomalaiset vaikutteet positiivisina (Lehtola, 2015b, ss. 29–30). Kolonisaatio narratiivilla on kuitenkin vahva pohja ja Nyysösen sanoin (2013, s. 114): “Kolonisaationarratiivin täysi kieltäminen tarkoittaisi myös tiettyjen elämäkokemusten kieltämistä, mikä on kyseenalainen lähestymistapa”. Saamelaisneuvosto (*Sámiráđđi*) on puhunut kolonialismista ainakin vuodesta 1959 asti (Ranta & Kanninen, 2019, s. 24) eikä kyseessä ole henkilökohtainen tarina, vaan Saamen kansan kollektiivinen kipu (S. West, 2021b).

Tarkemmin sanottuna asuttajakolonialismi, alkuperäiskansatutkimuksessa lähtöisin oleva käsite, on kuvaava, sillä siihen kuuluu asutusliikkeen kohdistuminen “uusille,

tyhjille maille” alkuperäiskansan syrjäyttäminen ja ”hävittämisen logiikan” (logic of elimination) seuraaminen (Kuokkanen, 2020, s. 298; Veracini, 2010). Alkuperäiskansan nähdään luonnollisesti katoavan, joten siksi ei ajatella, että heidät syrjäytetään (Veracini, 2010, s. 14). Asuttajakolonialismiin kuuluu myös asuttajien rakenteiden asettaminen alkuperäiskansojen rakenteiden tilalle. Asuttajakolonialismiin verrattuna klassinen kolonialismi ei välttämättä sisällä pysyvää asuttamista. Lisäksi asuttajakolonialismille tyypillistä on sen alituinen pyrkimys normalisoida jatkuvuutensa ja asettaa kolonialistinen valta menneisyyteen (Kuokkanen, 2020, s. 298; Strakosch, 2015, s. 55)—asuttajakolonialismi on jatkuva rakenne, ei tapahtuma (Holmberg, 2021; Nuorisoneuvoston puheenjohtaja; Wolfe, 2006).

### **3.2 Saamelaisten resilienssi: keskiössä saamelaisliike, järjestäytyminen ja aktivismi**

Kolonialismi on siis tärkeä osa pohjoisten valtioiden ja Saamen kansan menneisyyttä ja nykyisyyttä. Kolonialismin ja sukupolvien ylittävien traumojen ylikorostaminen ja yksinkertaistaminen voi kuitenkin luoda yksipuolisen kuvan saamelaisista passiivisina uhreina ja jättää pois muut tarinat (Lehtola, 2015b, ss. 23–24, 29–30; Nyysönen, 2013, ss. 114–115; Valkonen, 2009). Siksi alla esitellään lyhyesti saamelaisliikettä ja aktivismia laajemman kuvan antamiseksi, ja tässä pohjaan enimmäkseen Lehtolan (2015a) kirjoituksiin aiheesta. Tarkoitus ei ole sanoa, etteikö saamelaisilla olisi aiempaa historiaa tai muita historioita eikä antaa ymmärtää, että tässä annettu representaatio olisi jotenkin kaikenkattava, vaan enemmänkin valittu keskittymisalue rajatussa tilassa. Tämä puoli historiasta tuodaan esille monesta syystä: Tuckin (2009) mainitseman patologisoivan kuvan luomisen estämiseksi, jotta saamelaisten tekemä työ ja ansiot olisivat näkyvämpiä, eikä olisi helppo ajatella, ottaen huomioon alhaisen tietotason (ks. osio 3.4), että oikeuksien kehitys olisi ollut valtiolähtöistä ja luonnollista tai että saamelaiset puhuisivat oikeuksistaan vasta nyt.

Saamelaisen järjestäytyneen vastarinnan historia alkoi 1900-luvun alussa, kun monia paikallisia järjestöjä perustettiin Ruotsissa ja Norjassa: Ruotsin ensimmäisen saamelaisjärjestön, *Fatmomakke*:n (myöhemmin Wilhelmina-Ásele) vuonna 1904 perusti Elsa Laula, myöhemmin Elsa Laula Renberg, merkittävä saamelaisaktivisti, ja Norjassa viisi saamelaisjärjestöä perustettiin vuosina 1906-1908. Järjestöt keskittyivät saamelaisalueiden eteläosiin, missä oli eniten yhteyksiä norjalaisiin ja ruotsalaisiin ja siksi enemmän kiistoja ja ongelmia. Lisäksi saamelaiset kirjailijat esimerkiksi Johan Turi, Pedar Jalvi, Isak Saba ja Anders Larsen toivat esille saamelaisten näkökulmia ja saamelaisia sanomalehtiä perustettiin vaikuttamiskeinoiksi: esimerkiksi *Nuorttanaste*,

*Sagai Muittaleagje, Waren Sardne ja Samefolkets Egen Tidning*. Finnmarkissa perustettiin monia järjestöjä 1910-luvulla (Lehtola, 2015a, ss. 75–80; NRK, 2017; Oktavuohta, ei pvm.).

Jo vuonna 1917 Elsa Laula, *Brurskanken samisk kvindeforening* -järjestön perustajana ja johtajana (saamelainen naistenjärjestö), kutsui koolle ensimmäisen pohjoismaisen saamelaiskokouksen, jossa saamelaiset Norjasta ja Ruotsista kokoontuivat Trondheimissa keskustelemaan maankäytöstä, poronhoidosta ja koulutuksesta (NRK, 2017; Oktavuohta, ei pvm.).

Kokous vaati syrjinnän lopettamista ja muutoksia laissa poronhoidon suojelemiseksi maantalouselta ja kaivostoiminnalta sekä parempaa opetusta saamen kielillä, joista suuri osa on yhä olennaista (Lehtola, 2015a, ss. 75–80; NRK, 2017; Oktavuohta, ei pvm.). Tuohon aikaan, joka oli synkintä assimilaatiota, valtiot suurilta osin sivuuttivat vaatimukset. Kokous on kuitenkin tärkeä, sillä se korostaa saamelaisten valtionrajat ylittävää yhteistyötä ja saamelaisten identifikaatiota yhtenä kansana sekä edustaa järjestäytyneen poliittisen aktivismin alkuvaiheita oikeuksien puolustamisessa. Elsa Laula sanoi kokouksen avauspuheessaan: ”Emme ole koskaan ymmärtäneet toimia yhdessä yhtenä kansana. Tänään yritämme ensi kertaa sitoa [...] saamelaiset toisiinsa.” (Oktavuohta, ei pvm.). Säännöllinen rajat ylittävä yhteistyö ei vielä alkanut, mutta sille rakennettiin vahva pohja: Östersundissa Ruotsissa pidettiin seuraavana vuonna (1918) toinen kokous ja Norjan Deatnussa toinen sitä seuraavana vuonna. Ensimmäistä pohjoismaista kokousta, 6. helmikuuta vuonna 1917, on juhlittukin saamelaisten kansallispäivänä vuodesta 1992 alkaen (Lehtola, 2015a, ss. 75–80; NRK, 2017; Oktavuohta, ei pvm.).

Suomessa järjestäytynyt toiminta alkoi vuonna 1945 sodan jälkeen, kun Samii Litto perustettiin evakkomatalla Alavieskassa—eri saamelaisryhmät, jotka olivat olleet suhteellisen erillään toisistaan Suomessa, olivat löytäneet toisensa evakkoaikana. Ennen Samii Littoa, suomalainen *Lapin ystävät* oli perustanut *Sámi Cuvgehussearvi:n* (Lapin Sivistysseura). He alkoivat yhdessä Sami Litton kanssa julkaista saamenkielistä *Sabmelaš* -lehteä ja yhdessä he vaikuttivat saamelaislähetystön perustamiseen Helsinkiin vuonna 1947, josta seurasi ensimmäisen Saamelaisasiain komitean perustaminen. Saamelaisasiain komitea antoi edistyksellisiä ehdotuksia valtion toimiksi parantaakseen saamelaisten asemaa. Tähän kuuluivat esimerkiksi ehdotukset saamelaisalueesta ja saamelaislaista. Jo saamelaislähetystö oli ehdottanut pysyvän saamelaisen elimen perustamista, joka valvoisi saamelaisten asioita. Samii Litto teki myös töitä Saamelaisten kristillisen kansanopiston (*Sámii kristtalaš nuoraidskuvla*) vuonna 1952 (-1993) ja Saamelaismuseon avaamiseksi (*Sámi musea*, nykyään *Siida*)



Inariin vuonna 1962. Sodan jälkeisen ajan merkittäviin aktivisteihin kuului Johan Nuorgam, Erkki Jomppanen, Nilla Outakoski, Pekka Lukkari ja Jaakko Sverloff (Lehtola, 2015a, ss. 95–104; Oktavuohta, ei pvm.).

Monia uusia järjestöjä perustettiin myös Ruotsin ja Norjan *Sápmi:lle* (Norja myös poisti kiellon saamenkielisestä kouluopetuksesta) ja ensimmäinen saamelaiskonferenssi pidettiin vuonna 1953. Tämä johti (Pohjoismaiden) Saamelaisneuvoston, *Sámiráđđi:n*, perustamiseen, joka pitää konferensseja joka neljäs vuosi. Sodanjälkeinen aika oli kuitenkin ristiriitainen. Yleinen ilmapiiri oli suvaitsevaisempi vähemmistöille ja yksilö- ja ryhmäoikeuksille. Lisäksi parantuneet tie- ja muut yhteydet edistivät saamelaisten ryhmien yhteyksiä toisiinsa ja siten ajan saavutuksia. Tämä oli kuitenkin myös asuntolakoulujen aikaa, jolloin monet saamelaiset vieraannutettiin kielestään ja kulttuureistaan sekä monilla oli traumatisoivia kokemuksia, jotka johtivat häpeään. Koulujärjestelmä toimi myös kolonialismin välineenä, sillä sitä kautta opetettiin valtaväestön arvot, järjestelmät ja tavat. Suomalainen vaikutus oli lisäksi merkittävää evakkoaikana ja Lapin sodan jälkeen saamelaisten alueet rakennettiin uudelleen suomalaisina alueina, joiden parantunut infrastruktuuri edisti myös suomalaisten asutuksen leviämistä (Lehtola, 2015a, ss. 86–104).

1960-luvun lopulla alkoi saamelaisliike, jota johtivat nuoret, ensimmäinen asuntolakoulujen sukupolvi. Tätä kutsutaan myös joskus nimellä saamelaisrenesanssi. Liike oli osa maailmanlaajuista vähemmistöjen ja alkuperäiskansojen heräämistä, mutta ensisijaisesti sulauttamisen vastustamista. Taide, kirjallisuus ja musiikki olivat tärkeässä osassa: esimerkiksi Nils-Aslak Valkeapää kohotti *luohiti* -perinteen, joiun (inarinsaamelaisilla *livđe* ja koltansaamelaisilla *leu'dd* perinteet) kansalliseksi symboliksi, kirjoitti pamfletteja ja kirjallisuutta. Muihin ajan taitelijoihin ja vaikuttajiin kuuluu muun muassa Kirsti Paltto, Veijo Länsman ja *Daed`nugadde nuorat* yhtye. Perinteitä elvytettiin, mutta myös yhdistettiin moderneihin elementteihin esimerkiksi musiikissa. Myös saamelaista käsityöperinnettä, *duodji:a* elvytettiin, mikä johti järjestöjen, kuten *Sabmelaš Duoddjarat*, perustamiseen vuonna 1975. Myöhemmin Sámi Duodji -merkki perustettiin suojelemaan aitoa saamelaista käsityötä (Lehtola, 2015a, ss. 114–117; Valkonen, 2009, ss. 74–87).

Saamelaisilla taiteilijoilla on siis ollut ja on edelleen suuri rooli aktivismissa: perinteiden ja kielten vaalimisessa ja uudistamisessa sekä äänen antamisessa saamelaisille kokemuksille, tunteille ja asioille oli muoto mikä tahansa—monet ottavat suoraan kantaa. Usein taiteilijat ovat osallistuneet ja osallistuvat myös muuta kautta esimerkiksi politiikassa, aktivistiliikkeissä tai paikallisten palvelujen järjestämisessä eivätkä ole taiteilijoita sanan tyypillisessä valtaväestön merkityksessä (Lehtola, 2015a, ss. 151–

153). Kaikkia on tarvittu oikeustilanteen parantamiseksi, joten päältäpäin katsoen pienet, arkipäiväiset teot, kuten perinteisten taitojen tai elinkeinojen harjoittaminen tai oman lapsen laittaminen saamelaiseen päivähoitoon, ovat merkittäviä. Tämä voi kuitenkin aiheuttaa etnostressiä, painetta toimia tietyllä tavalla siksi, että kuuluu johonkin etniseen ryhmään: yksilöt voivat tuntea stressiä, surua tai riittämättömyyttä siitä, ettei osaa perinteisiä taitoja tai kieltä, tai ettei ikinä tee tarpeeksi oman kulttuurin hyväksi (Dihtosis materiaalit; Kuokkanen and Lehtola in Ranta & Kanninen, 2019, ss. 297–298).

1960- ja 1970-luvuilla perustettiin myös monia järjestöjä koko *Sápmi:n* alueella, kuten saamelaisten keskusjärjestö Norjassa vuonna 1968, *Norgga samiid riikkasearvi*, joka muiden saamelaisjärjestöjen ohella ajoi saamelaisten oikeuksia maahan ja veteen ja oli tärkeässä osassa Altan mielenosoituksissa (lisää tuonnempana). Suomessa saamelaisasiain komitean mietintö raivasi tietä vaaleilla valitun Saamelaiskäräjien perustamiselle Suomeen vuonna 1973, jonka tuli edustaa Suomen alueen saamelaisten virallista näkemystä. Kyseessä oli ensimmäinen kerta, kun Suomen valtio virallisesti tunnusti saamelaiset ja Saamelaiskäräjät toimi mallina samankaltaisille elimille, jotka perustettiin myöhemmin Norjaan (1989) ja Ruotsiin (1993). Norjassa kyseinen elin oli vielä 70-luvulla ennenkuulumaton, mutta Suomen Saamelaiskäräjien kanssa samana vuonna perustettiin Pohjoismainen saamelaisinstituutti (2000-luvulla yhdistyi *Sámi allaskuvla:n* (Saamelaisen korkeakoulun) kanssa (Lehtola, 2015a, ss. 114–117). 1970-luvun alussa luotiin myös iskulause ČSV, joka on lyhenne muun muassa lauseesta *Čájehehkot Sámi Vuoinna*, “näytä saamelainen henki”, joka levisi läpi *Sápmi:n*. Se korostaa ylpeyttä, toimijuutta ja kaiken sen takaisinottamista, mitä saamelaisilta oli viety. 1970- ja 1980-lukuja kutsutaankin joskus ČSV-ajaksi ja iskulausetta käytetään edelleen (Valkonen, 2009, ss. 74–77).

Sodan jälkeen myös luonnonvarojen ekstraktivismi on lisääntynyt ja on ollut useita hankkeita, jotka ovat olleet haitallisia saamelaisten elinkeinoille, kulttuurille ja luonnolle, kuten Lokka-Porttipahdan tekojärvet, Angelin kaivokset ja hakkuut Suomessa, Vattenfallin padot Ruotsissa, Kuolan niemimaan ympäristökatastrofit ja 1970-luvulle mennessä 60 vesialueen hyödyntäminen energiantuotantoon Norjassa—näihin kuului myös Alta-Koutokeinon tapaus. Saamelaiset protestoivat Altan voimala-hanketta 10 vuotta. Vesi- ja maa- oikeuksien ohella vaadittiin myös virallista asemaa saamen kielelle ja kulttuurille sekä omaa poliittista elintä. Vaikka voimala rakennettiin, viranomaisten käyttämät voimakeinot mielenosoitusten rikkomiseksi herättivät monet saamelaiset nuoret ja taiteilijat identiteettiinsä ja vahvistivat sitä. Norjan politiikka saamelaisia kohtaan muuttui tapauksessa kärsityn mainetappion myötä—monet vaatimuksista toteutettiin seuraavan 10 vuoden aikana. Lisäksi Saamen lippu juontaa juurensa Altaan. Saamen

kansan laulun, *Sámi Soga Lávlla:n* kanssa vuoden 1986 saamelaiskonferenssissa hyväksytty nykyinen lippu eroaa vain hieman Altassa käytetystä. Mielenosoitusliikkeen lisäksi saamelaiset hakivat monissa tapauksissa oikeutta maan ja veden omistuksesta oikeuslaitokselta tai kansaivälisiltä elimiltä (Lehtola, 2015a, ss. 118–125, 151–153; Ranta & Kanninen, 2019, ss. 182–190; Valkonen, 2009, ss. 80–84).

Saamelaiset pyrkivät myös systemaattisesti saamen kielten suojeluun perustamalla *Sámi giellalávdegoddi:n* (saamen kielilautakunta), joka loi virallisen muodon kirjoitetulle pohjoissaamelle ja muille saamen kielille. Saamen kielet saivat myös paremman aseman kouluissa ja kielipesät inarin- ja koltansaamelle 1990-luvulla ovat auttaneet kielenelvytyksessä, vaikka puhujamäärät ovat edelleen alhaisia (Lehtola, 2015a, ss. 105–110, 139–142; Ranta & Kanninen, 2019, ss. 243–267; Seurujärvi-Kari, 2011, ss. 42–44). Myös muita puhujamääriltään pienempiä saamenkieliä, kuten kildininsaamea Venäjällä (yleisin Kuolan saamen kielistä) ja piitimensaamea Norjassa ja Ruotsissa, on pyritty/pyritään elvyttämään (Lehtola, 2015a, s. 113; Rauhala, 2016).

1980- ja 1990-luvuilla paikallisten ja rajat-ylittävien järjestöjen kirjo laajeni eri ammatteihin, taiteilijoihin, naisiin ja nuoriin sekä järjestöihin saamelaisalueen ulkopuolella kuten City-Sámit. Lisäksi kuolansaamelaiset perustivat oman keskusjärjestönsä ja liittyivät Saamelaisneuvostoon Perestroikan sallivamman ilmapiirin myötä (nykyään kuolansaamelaisia edustaa kaksi järjestöä). Heillä on myös oma edustuksellinen elimensä, mutta Venäjän lainsäädäntö ja hallinto eivät ole tunnistanee sitä. Suomessa koltilla on myös oma yhteistyöelimensä, *Saa'mi siidsååbba*, kolttien kyläkokous. Saamelaisneuvosto ja Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto (*Sámi Parlamentáralaš ráđđi*) ovat edelleen saamelaisten kansalliset pääelimet (Lehtola, 2015a, ss. 126–136; Sámediggi, ei pvm.-d).

Kansainvälisesti saamelaiset ovat olleet yksiä alkuperäiskansaliikkeen uranuurtajista ja ovat toimineet inspiraationa muiden alkuperäiskansojen järjestäytymiselle. Saamelaisneuvosto liittyi Alkuperäiskansojen maailmanneuvostoon vuonna 1976. Saamelaiset ovat aktiivisia myös esimerkiksi Arktisessa neuvostossa (tosin rajoitettu pysyvien jäsenten neuvoo-antavaan asemaan) ja Barentsin euroarktisessa neuvostossa. YK-järjestelmässä alkuperäiskansat ovat onnistuneet pääsemään neuvoo-antavasta asemasta taloudellisessa ja sosiaalisessa neuvostossa (Economic and Social Council) ja aikaansaaneet ensin Alkuperäiskansojen työryhmän perustamisen ja viimein Alkuperäiskansojen pysyvän foorumin (Permanent Forum for Indigenous Issues) perustamisen (Seurujärvi-Kari, 2011, ss. 37–42).

Tämän kehityskulun aikana, ajatukset ja kuvaukset saamelaisidentiteeteistä kävivät läpi monia vaiheita (Nyyssönen, 2007). Lisäksi vaikka saamelaiset järjestäytyivät yhtenä kansana, myös valtioiden välisiä eroja oli siihen nähden miten liike eteni ja eri järjestelmien ja ajan pakottavien aiheiden myötä. Niiden kaikkien kuvaaminen tässä on tutkielman fokuksen ulkopuolella. Kokonaisuudessaan saamelaisten voidaan kuitenkin nähdä käyttäneen alkuperäiskansa- ja kansadiskursseja tullakseen poliittisiksi subjekteiksi (Valkonen, 2009). Tällä strategiseen essentialismiin perustuvalla lähestymistavalla on ollut vahvoja voimauttavia vaikutuksia valtion sorron vastaisessa taistelussa, mutta se on Valkosen mukaan myös tuottanut sisäistä jakoa, hierarkioita ja vaikeuksia yhteenkuuluvuuden tunteen saralla: Kaikki saamelaiset eivät samaistu ideaaliseen saamelaisen kuvaan, joka on luotu yhdistämään kansaa ja mikä tärkeämpää huomata, tullakseen ulkopuolelta tunnistetuksi yhtenäisenä ryhmänä. Jotkut myös esimerkiksi identifioivat itsensä sekä suomalaisiksi että saamelaisiksi. Nämä ihmiset voivat tulla määriteltyksi tai määrittää itsensä siksi 'vähemmän saamelaisiksi' kuin joku, joka on lähempänä kuvausta. Yleisesti ottaen tämä on kuitenkin voimauttanut saamelaisia ja monet ovat ylpeitä saamelaisidentiteetistään (Valkonen, 2009, ss. 276–280). Lehtola (2015a, ss. 213–214) myös huomauttaa, että viime aikoina saamelaisyhteisö aktivistit ja taiteilijat mukaan lukien on tullut moniäänisemmäksi tuoden esille myös eroja pelkän yhtenäisyyden korostamisen sijaan.

### **3.3 Johdatus saamelaisten oikeuksien nykytilaan: lait ja oikeustapaukset**

Kuten osiossa 3.1 mainittiin asuttajakolonialismi ei ole ainoastaan tapahtuma, vaan myös rakenne. Siten on tärkeä ymmärtää kuinka se ilmenee rakenteissa ja/tai niiden toteutuksessa. Myös haastattelemieni opettajien mukaan saamelaisten oikeudet olivat aihepiiri, josta he sanoivat tietävänsä vähiten, ja kuten monet raportit ja kirjoittajat ilmaisevat, lakimiehet ja virkamiehetkin ovat usein näistä tietämättömiä (ks. esim. Erholtz ym., 2021; Holmberg, 2021; Ranta & Kanninen, 2019). Siten väestön on hankala pitää valtiota toimistaan vastuussa, kun jopa ammattilaisilta jää ymmärtämättä ihmisoikeusrikkomusten tapahtuminen. Joidenkin opettajien mukaan nykytilanne ja oikeudet olivat myös hankalampi keskusteltava luokassa poliittisten syiden vuoksi. Lisäksi vaikka tässä esilletuodut tapaukset ovat tuoreempia, valtaväestön tietotason takia (ks. osio 3.4), ei ole tavatonta, että nämä tapaukset ovat edelleen suhteellisen tuntemattomia. Alla on ensin lyhyt yleisesittely laillisesta asemasta, jonka jälkeen esitellään lyhyesti kansainvälistä lainsäädäntöä ja sitten suomalaista lainsäädäntöä sekä tuoreita oikeusrikkomuksia.

Saamelaisten asema alkuperäiskansana vahvistettiin Suomen perustuslaissa vuonna 1995. Saamelaisilla on perustuslain mukaan kielellinen ja kulttuurillinen itsehallinto saamelaisten kotiseutualueella. Näitä tehtäviä toteuttaa ja valvoo vaalein valittu itsehallintoelin, Saamelaiskäräjät (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 20–21). Saamelaisten kotiseutualue kattaa Enontekiön, Utsjoen, Inarin sekä Sodankylän pohjoisosat (Lapin paliskunnan alue) (Laki Saamelaiskäräjistä, 1995 §4). Saamelaisten kotiseutualueella saamelaisten oikeudet ovat myös laajemmat kattaten muun muassa oikeuden saamenkieliseen perusopetukseen, kun taas kotiseutualueen ulkopuolella kunta voi itse määrittää tarjotaanko saamenkielen kursseja saati saamenkielistä opetusta.

Nykyään noin 60% Suomessa asuvista saamelaisista asuu kotiseutualueen ulkopuolella. Kotiseutualue itsessään sisältää vain murto-osan historiallisesta asuinalueesta ja on työntynyt kauemmas pohjoiseen verrattuna Ruotsin ja Norjan saamelaisten kotiseutualueeseen (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 20–21). Vaikka monia suojakeinoja ja -lauseita on, kolonialistiset asenteet ja/tai tietämättömyys sekä huomiotta jättäminen ovat edelleen yleisiä rakenteissa ja sitä kautta heijastuvat myös arkielämään. Kansainvälisten sopimuksien ja julistusten ohella tässä kohtaa pääpaino on suomalaisissa rakenteissa. On kuitenkin hyvä muistaa, että saamelaiset navigoivat kahden EU-valtion, yhden NATO-valtion ja Venäjän välillä, joilla on erilaiset lailliset järjestelmänsä muiden rakenteiden ohella. Sekä Norjalla että Suomella on esimerkiksi erikseen saamen kieliä koskevaa lainsäädäntöä, kun taas Ruotsissa näin ei ole yrityksistä huolimatta (Elo, 2012; SámediggiS, 2019, s. 6). Venäjän lainsäädännöstä puolestaan löytyy potentiaalia, mutta ristiriitoja on paljon sellaisen lainsäädännön lisäksi, jota ei ole koskaan sovellettu (Rantala, 2010, ss. 255, 260). Soveltamattomuus on myös yhteinen piirre: vaikka lakeja on, niitä ei välttämättä yksinkertaisesti laiteta täytäntöön (Hirvasvuopio lähteessä Vihreät nuoret, 2021). Koronapandemian vuoksi valtionrajojen merkitys on myös korostunut jälleen.

Alla keskeisimmät saamelaisia koskevat lait ja sopimukset esitellään pääpiirteittäin sekä annetaan esimerkkejä niiden toteutuksesta. Nämä koostuvat vain muutamista laeista ja sopimuksista.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Kattavammat katsaukset löytyvät seuraavista linkeistä: <https://www.samediggi.fi/kansainvaliset-sopimukset/> kansainvälisille sopimuksille ja <https://www.samediggi.fi/lautakunnat/elinkeino-ja-oikeus/lainsaadanto/> suomalaiselle lainsäädännölle.

## Kansainvälinen lainsäädäntö ja sopimukset

- YK:n alkuperäiskansajulistus

Vuonna 2007 hyväksytty julistus on kattavin kansainvälinen asiakirja alkuperäiskansojen oikeuksiin liittyen ja sillä on laaja tuki sekä YK:n jäsenvaltioilta että alkuperäiskansoilta. Julistus perustuu moniin laillisesti sitoviin ihmisoikeussopimuksiin ja asettaa minimistandardit alkuperäiskansojen hyvinvoinnille ja arvokkuudelle sekä vahvistaa ihmisoikeuksien kuuluvan myös alkuperäiskansoille. Myös Suomi on allekirjoittanut julistuksen (Sámediggi, ei pvm.-a; UN, ei pvm.).

Julistuksen keskiöön kuuluvat alkuperäiskansojen itsemääräämisoikeutta, oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin, valtioiden vastuuta alkuperäiskansakulttuurien turvaamisessa, oikeutta luonnonvaroihin sekä sulauttamispyrkimysten kieltämistä koskevat artiklat. Joissakin valtioissa julistus on otettu lainsäädäntöön, mutta suurin osa pitää sitä lähinnä moraalisen velvoitteenä. Ihmisoikeuselimet, jotka vastaavat ihmisoikeussopimusten tulkinnasta ja soveltamisesta, usein korostavat syrjimättömyyden, kulttuurisen koskemattomuuden ja itsemääräämisoikeuden velvoitteita päätöksissään (Sámediggi, ei pvm.-a; United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, 2007).

- Kansalais- ja poliittisia oikeuksia koskeva yleisopimus (KP-sopimus)

KP-sopimus on laillisesti velvoittavampi valtioita kohtaan. Ensimmäisessä artiklassa taataan kaikkien kansojen itsemääräämisoikeus ja siten myös oikeus vapaasti määrittää oma poliittinen asennoituminen sekä vapaasti harjoittaa taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen olojensa kehittämistä. Ihmisoikeuskomitea on vahvistanut tämän koskevan myös alkuperäiskansoja. Keskeisiin artikloihin kuuluvat lisäksi artiklat 25 (poliittiset oikeudet mukaanlukien oikeudenmukaiset vaalit, jotka edustavat äänestäjien vapaata tahtoa), 26 (oikeudellinen yhdenvertaisuus) ja 27, jonka nojalla vähemmistöiltä ei saa kieltää oikeutta nauttia omasta kulttuuristaan. Ihmisoikeuskomitea on tulkinnut kulttuurista nauttimisen kieltämisen ulottuvan sellaiseen maan ja luonnonvarojen käyttöön, jotka haittaavat alkuperäiskansojen elinkeinojen menestymistä alueella. Lisäksi komitea on linjannut, että artikla edellyttää myös positiivisia toimia vähemmistökulttuurien suojelemiseksi. Suomi on ratifioinut sopimuksen vuonna 1976, ja se on osa Suomen oikeusjärjestelmää lainsäädäntönä. KP-sopimuksen toimeenpanoa valvoo YK:n ihmisoikeuskomitea, jolle myös yksityishenkilöt voivat valittaa rikkomuksista (Sámediggi, ei pvm.-a; International Covenant on Civil and Political Rights, 1966).

- ILO 169

Kansainvälisen työjärjestön (ILO) sopimus 169 alkuperäis- ja heimokansojen oikeuksista hyväksyttiin vuonna 1989. Pohjoismaista ainoastaan Norja ja Tanska ovat ratifioineet sopimuksen. Suomi on aika ajoin tehnyt sopimuksen ratifioimisesta tavoitteensa ja ratifioimista on selvitetty ministeriöiden ja saamelaiskäräjien lausunnoilla. Saamelaiskäräjien rohkaisusta huolimatta ratifiointi ei ole edennyt. Artiklat 14 ja 15 koskevat alkuperäiskansojen oikeutta maahan, veteen ja luonnonvaroihin (Indigenous and Tribal Peoples Convention, (No. 169), 1989; Sámediggi, ei pvm.-a).

### **Suomalainen lainsäädäntö**

- Perustuslaillinen asema ja Saamelaiskäräjälaki: saamelaismääritelmä, neuvottelovelvoite ja ekokolonialismi

Suomen perustuslain §17 mukaan saamelaisilla on alkuperäiskansana oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki, 1999). Lisäksi saamelaisilla on kielellinen ja kulttuurillinen itsehallinto saamelaisten kotiseutualueella pohjautuen perustuslain pykälään §121, joka on laajemmin tarkennettu saamelaiskäräjälaissa (Laki Saamelaiskäräjistä, 1995; Suomen perustuslaki, 1999). Saamelaiskäräjälaissa myös määritellään saamelainen, joka voi äänestää saamelaiskäräjävaaleissa. Äänioikeutettu saamelainen määritellään ihmisenä, joka pitää itseään saamelaisena, edellyttäen:

(1) että hän itse tai ainakin yksi hänen vanhemmistaan tai isovanhemmistaan on oppinut saamen kielen ensimmäisenä kielenään; tai; (2) että hän on sellaisen henkilön jälkeläinen, joka on merkitty tunturi-, metsä- tai kalastajalappalaiseksi maa-, veronkanto- tai henkikirjassa; taikka (3) että ainakin yksi hänen vanhemmistaan on merkitty tai olisi voitu merkitä äänioikeutetuksi saamelaisvaltuuskunnan tai saamelaiskäräjien vaaleissa (Laki Saamelaiskäräjistä, 1995).

Etenkin määritelmän toinen kohta on ongelmallinen: esimerkiksi kielimääritelmä menee ajassa vain muutaman sukupolven taaksepäin, kun taas lappalaismääritelmällä ei ole aikarajaa eikä se tarkoita, että ihminen olisi saamelainen (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 277–293). Ennen kaikkea saamelaiset eivät hyväksy lappalaismääritelmää. Se nähdään enemmänkin suomalaisten yrityksenä päästä käsiksi valtaan ja saamelaisten oikeuksiin—tilannetta kuvaa hyvin se, että lappalaislauselman tultua voimaan, hakemustulva tuli ensisijassa ihmisiltä, jotka olivat aiemmin vastustaneet saamelaisten oikeuksia. Kaiken lisäksi lappalais-sanankäyttö on loukkaavaa. Saamelaiset sen sijaan korostavat elävää yhteyttä saamelaiskulttuuriin sekä itsemääräämisoikeutta. Suomen korkein hallinto-oikeus (KHO) on puolestaan monissa erimielisyystapauksissa tehnyt

päätöksiä lappalaislauselman nojalla eli käytännössä väkisin päästänyt Saamelaiskäräjille ihmisiä, joita saamelaiset eivät ole hyväksyneet (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 277–293). Lisäksi tämä on asettanut saamelaiskäräjien legimitetin kyseenalaiseksi saamelaisyhteisön silmissä (Juuso in Vihreät nuoret, 2021; West, 2021). Tämä on myös esimerkki siitä, kuinka suomalainen lainsäädäntö itsessään valtion toimien ohella on ristiriidassa kansainvälisten sopimusten ja velvoitteiden kanssa, kuten YK:n julistuksen artikloiden 3 ja 4 kanssa, koskien itsemääräämisoikeutta yleisesti, sekä oikeuden kehittää omat poliittiset rakenteensa artikloiden 5 ja 20 mukaisesti, jotka ilmaistaan myös laillisesti sitovammassa KP-sopimuksessa. Myös kansainvälinen oikeus katsoo, että itseidentifikaatioon kuuluu ryhmän hyväksyntä ja siten saamelaisten tulisi itse saada määrittää kuka on saamelainen (Ranta & Kanninen, 2019, s. 287).

Lisäksi KHO:n vuosikirjapäätökset tuottavat ristiriitaisen identiteettikäsitteen, jossa se toisaalta nähdään sukupolvien yli pysyvänä ja muuttumattomana, mutta toisaalta yksilötasolla se on strategisesti valittavissa (Tervaniemi, 2019). Etnisyydessä törmätään samankaltaiseen ristiriitaan, jossa henkilöä 'tulisi' pitää saamelaisena yhden saamelaisen esivanhemman perusteella, kun taas saamelaisen saamelaisidentiteetti voidaan kyseenalaistaa yhden suomalaisen esivanhemman perusteella. Tällaisilla ulkopuolisten identiteettijulistuksilla ja tapauksilla on tuntuvat diskursseihin vaikuttavat ja poliittiset seuraukset: näihin kuuluu rodullistaminen sekä todellisen syrjinnän ja rodullistamisen kokemuksen näkymättömäksi tekeminen (Valkonen ym., 2018). KHO näin ollen samalla sivuuttaa saamelaisuuden olevan myös poliittinen yhteisö, etnisen identiteetin ohella (Tervaniemi, 2019).

Viimeisimmässä saamelaismääritelmään liittyvässä tapauksessa KHO hyväksyi 93 henkilöä, jotka Saamelaiskäräjät oli aiemmin hylännyt, Saamelaiskäräjien vaaliluetteloon vuonna 2015. Saamelaiskäräjät ja ryhmä saamelaisia jättivät kaksi valitusta Ihmisoikeuskomitealle, joka vuonna 2019 linjasi Suomen toimineen KP-sopimuksen vastaisesti (artiklat 25 ja 27) itsemääräämisoikeuden kannalta ja kehotti muuttamaan saamelaiskäräjälain kolmatta pykälää (saamelaismääritelmää) saamelaisten itsemääräämisoikeuden varmistamiseksi. Päätökset myös peräänkuuluttivat muita tarpeellisia toimia vastaavien rikkeiden estämiseksi tulevaisuudessa (2018a, 2018b; Tynkkynen, 2019). Tästä huolimatta KHO hylkäsi Saamelaiskäräjien hallituksen purkuhakemuksen ja Suomen hallitus päätti olla perumatta tai lykkäämättä saamelaiskäräjävaaleja vuonna 2019, mitä Saamelaiskäräjät kannatti estääkseen vastaisuuden ihmisoikeusloukkaukset ennen lain korjaamista—myös Ihmisoikeuskomitea näki näiden valtion toimien olevan ristiriidassa komitean aiempien



suositusten kanssa (Oikeusministeriö, 2019; Sámediggi, 2019; UN Human Rights Committee, 2021).

Vuonna 2021 komitea peräänkuulutti saamelaiskäräjälain uudistamisprosessin nopeuttamista, etenkin koskien pykälää 3 (saamelaismääritelmä) ja 9 (neuvotteluelvoite), jotta vapaan, tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen saamisen periaate toteutuisi. Lisäksi komitea suositteli muun lainsäädännön tarkistamista ja ILO 169 -sopimuksen ratifioimista sekä viranomaisten asianmukaisen koulutuksen varmistamista alkuperäiskansaoikeuksien kunnioittamiseksi. Samalla Ihmisoikeuskomitea otti saamelaisten oikeuksia koskevien suositusten toteuttamisen nopeutettuun seurantaan (Sámediggi, 2021; UN Human Rights Committee, 2021). Saamelaismääritelmä on tämän myötä avattu käsittelyyn, mutta toistaiseksi muutosta ei ole saatettu loppuun.

Saamelaiskäräjälain toinen muutettava osa on artikla 9, neuvotteluelvoite, jonka nojalla valtion tulee neuvotella Saamelaiskäräjien kanssa saamelaisia koskevista asioista antamalla tilaisuus tulla kuulluiksi ja neuvotella. Suomi on rikkonut tai käyttänyt velvoitetta puutteellisesti/väärin useita kertoja esimerkiksi jäämeren rataan tai Deatnun (Tenojoen) sopimukseen liittyen. Kokemukset kuulemistilaisuuksista hyvän kuvan luomisen vuoksi, jolloin päätökset on tehty jo aikaisemmin, kuulemisten pitämisestä myöhäisissä vaiheissa ja/tai saamelaisten äänten sivuuttamisesta ovat yleisiä. Esimerkiksi vuonna 2017 Saamelaiskäräjät kuuli uutisista Liikenneministeriön avaavan jäämerenradan hankkeen uudelleen (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 229–239). Radalla, joka olisi leikannut Saamelaisalueen läpi, olisi ollut katastrofaaliset seuraukset poronhoidolle ja koko saamelaiskulttuurille. Hanke laitettiin jäihin vasta, kun se selvistysten mukaan ei ollut taloudellisesti kannattava, mutta hanketta on vähän väliä herätelty uudelleen aikaisemminkin ja vuonna 2019 saamelaiset ja Saamelaiskäräjät saivat uutisista uuden yllätyksen ratahankkeen aloittamisesta—tällä kertaa liikemies Peter Vesterbackalta. Hanke myös viherpestiin puhumalla ympäristöystävällisestä liikenneyhteydestä pohjoiseen, vaikka ensisijainen suunnitelma oli päästä käsiksi pohjoisen jääpeitteen alta paljastuviin luonnonvaroihin, lähinnä fossiilisiin polttoaineisiin. Vuosien saamelaisten protestoinnin ja oikeuksiensa puolustamisen jälkeen, rata otettiin pois Pohjois-Lapin maakuntakaavasta vuonna 2021 (Yle, 2021a).

Vuoden 2017 Deatnun sopimus on toinen kuvaava esimerkki: paikalliset saamelaisedustajat olivat muodollisesti mukana prosessissa, mutta joutuivat odottamaan eteisessä, kun Suomen ja Norjan valtion edustajat tekivät päätökset suljettujen ovien takana (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 175–180; Vilpponen, 2019, ss. 51–60). Saamelaiskäräjät oli mukana 'neuvotteluissa' vasta valtioiden tultua

yksimielisyyteen. Lisäksi tuloksena oli se, että saamelaisten, alkuperäiskansan kalastusoikeuksia leikattiin eniten (80%), kun taas turistien vähiten (40%) saamelaisten protestoinnista huolimatta. Sekä apulaisoikeuskansleri että perustuslakivaliokunta totesivat, että maa- ja metsätalousministeriö oli rikkonut neuvotteluelvoitetta (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 175–180). Vaikka tässä kohtaa Suomen laki ei tällä hetkellä vaadi saamelaisten näkemysten huomioon ottamista (vain niiden kuulemista), kansainväliset sopimukset vaativat, mikä näkyy YK:n ihmisoikeuskomitean päätöksestä, joka edellyttää neuvotteluelvoitteen muuttamista.

Vaikka saamelaiset ovat myös saavuttaneet voittoja oikeudessa Deatnu-sopimukseen liittyen (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 181–182), tämänhetkinen kalastuskielto Deatnulla toimii myös esimerkkinä. Vaikka pohja-ajatuksella vaikuttaakin olevan hyvä tarkoitus, lohikannan elpymisen, on tämäkin esimerkki päätöksestä, joka tehtiin ilman saamelaisten, keihin päätös ensisijaisesti vaikuttaa, konsultaatiota tai suostumusta: saamelaisten perinnetieto ja -taidot vaativat niiden käyttämistä (Ellos Deatnu, 2021). Lisäksi kalastuksen ollessa kiellettyä, ei tietotaitoa voida siirtää seuraavalle sukupolvelle. Saamelaiset ovat kaiken päälle kalastaneet vastuullisesti sukupolvien ajan ja ajatus siitä, että ihmiset pitää erottaa luonnosta, jotta sitä voidaan suojella on valtaväestö-suomalainen näkökulma. Aktivistiliike Ellos Deatnu, joka piti ääntä jo protestoidessaan Deatnun sopimusta, jatkaa saamelaisten oikeuksien puolustamista Deatnulla. Deatnun tapahtumat myös havainnollistavat millaisia seurauksia valtaväestönäkökulmalla ja suomalaisella 'tasa-arvo' ideaalilla (kaikilla samat oikeudet alkuperäiskansaan kuulumisesta ja eri lähtökohdista huolimatta -merkityksessä) voi olla.

Molemmat tapaukset liittyvät myös laajempaan kolonialismin ilmentymismuotoon, tarkemmin sanottuna vihreään/ekokolonialismiin, jolloin alkuperäiskansojen maita tai luonnonvaroja käytetään (usein valtiot käyttävät) 'uusiutuvasti' valtaväestön tarpeisiin eikä alkuperäiskansan (Laiti, 2021b; Nordic Sámi youth conference, 2021). Kuten Laiti toteaa, kun valtasuhteet ovat epätasapainossa ja saamelaisille ei ole annettu paikkaa päätöksenteossa, valtioiden on helppo sivuuttaa tai olla välittämättä saamelaisten näkemyksistä ja tehdä päätöksiä, jotka ovat 'hyviä' ja perusteltuja omasta kulttuurisesta näkökulmasta, kun oikeastaan ne on tehty alkuperäiskansakulttuurien kustannuksella riippumatta siitä, onko alkuperäinen tarkoitus ollut hyvä. Tämä jatkaa kolonialismin perinnettä, vaikka argumentit näyttävätkin erilaisilta: valtio edelleen käyttäytyy ikään kuin se tietäisi paremmin kuin saamelaiset itse mikä on saamelaisille hyväksi tai vaihtoehtoisesti tavoittelee omia etujansa saamelaisten kustannuksella sillä oletuksella, että alkuperäiskansan maat ja luonnonvarat eivät kuulu alkuperäiskansalle vaan 'löytäjälle' (Laiti, 2021b; Laiti lähteessä Vihreät nuoret, 2021). Laiti jatkaa, että kun

ilmastokriisiä yritetään ratkaista tällä tavoin, 'yhteinen tulevaisuus' tarkoittaa sitä, että saamelaisilla ei ole tulevaisuutta.

Deatnun lisäksi vihreän kolonialismin esimerkkeinä toimivat jo toteutetut ja meneilläänolevat tuulipuistohankkeet *Sápmi*:llä, jotka ovat sivuuttaneet saamelaisten vastustuksen ja edenneet sekä perinteisille elinkeinoille että saamelaiskulttuureille kohtalokkaista vaikutuksista huolimatta (Laiti, 2021b). Tuulipuistojen lisäksi myös kaivosyhtiöt jättävät varaushakemuksia *Sápmille* perustellen toimintaansa muun muassa tuottamalla 'ekologisia' sähköautoja (Hirvasvuopio lähteessä *Vihreät nuoret*, 2021). *Sápmi*:n alueen kaivostoimintaa vastustaviin aloitteisiin ja liikkeisiin kuuluu Kaivostoiminnalle rajat -kansalaisaloite ja Ei kaivoksia Suomen käsivarteen -kollektiivi. Saamelaiset ovat myös erityisen haavoittuvassa asemassa ilmastokriisin takia. Saamelaiskulttuuri (systeemit, tieto, kieli, kaikki) perustuu maayhteyteen ja siksi, kuten monet ovat tuoneet esille, tämän yhteyden menettäminen luonnon olosuhteiden muuttuessa on uhka koko kulttuurille uhkaamalla perinteisiä elinkeinoja ja muuttamalla perinnetietoa hyödyttömäksi. Tähän sisältyy myös esimerkiksi saamenkielten ilmaisut ja sanasto (Laiti, 2021b; Nordic Sámi youth conference, 2021).

Saamelaisilla on myös hyvin tarkkaa tietoa (lähi)ympäristöstä ja ilmaston muutoksesta on havaittu merkkejä 1960-luvulta lähtien (Laiti, 2021b). Itseasiassa 80% maailman biodiversiteetistä on alkuperäiskansojen asuttamilla alueilla, jotka muodostavat noin 20% maailman maa-alasta—alueet, joita harhaanjohtavasti ajatellaan 'koskemattomiksi' tai 'asumattomiksi'. Nykyään myös valtiot alkavat olla kiinnostuneempia perinnetiedosta, mutta toistaiseksi enemmänkin omia tarkoituksia silmillä pitäen antamatta alkuperäiskansoille enempää päätösvaltaa ja perinnetieto on edelleen epätasaroisessa asemassa (Laiti, 2021b; Nordic Sámi youth conference, 2021). Ilmastokriisiin liittyen saamelaiset ovat myös valtaväestön odotusten ristipaineessa: toisaalta alkuperäiskansan elämäntapaa eksotisoidaan, mutta toisaalta ulkopuolelta kyseenalaistetaan perinteisten elinkeinojen 'riittävä alkuperäisyys', jos saamelaiset vaikka hyödyntävät nykyteknologiaa (Laiti, 2021b).

- Kielelliset oikeudet ja niiden tila

Kielelliset oikeudet määritellään tarkemmin Saamen kielilaisissa (Saamen kielilaki, 2003). Laissa saamen kielellä viitataan kaikkiin kolmeen Suomessa puhuttaviin saamen kieliin: pohjoissaameen (*Davvisámegiella*), inarinsaameen (*Anarâškielâ*) ja koltansaameen (*Nuõrttsää'mm*) §3. Viranomaisiin, joita laki koskee, kuuluu saamelaisten kotiseutualueella toimivat viranomaiset sekä viranomaiset, joiden toimialueeseen saamelaisten kotiseutualue kuuluu.

Käytännössä saamelaisilla on aina oikeus käyttää saamenkieltä viranomaisissa kotiseutualueella (Oikeusministeriö, ei pvm.; Sámediggi, ei pvm.-b). Vastuu palveluiden tarjoamisesta saameksi on viranomaisilla ja lisäksi heillä on vastuu järjestää tulkkaus- ja kääntämispalveluita, jos heillä ei ole kyseisessä saamenkielessä pätevää henkilöä. Omakielisen palvelun saannin ei tulisi aiheuttaa lisävaivaa, eli toisin sanoen niitä ei tulisi joutua pyytämään tai vaatimaan. Kotiseutualueen ulkopuolella saamelaisilla on edelleen oikeus käyttää saamea viranomaisissa, mutta tämä rajoittuu henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn. Viranomasten, joita laki koskee, tulee myös käyttää saamenkieltä yleisissä tiedotteissaan (Oikeusministeriö, ei pvm.; Sámediggi, ei pvm.-b).

Koulutuksen saralla saamelaisilla on oikeus saamenkieliseen varhaiskasvatukseen koko Suomessa (Varhaiskasvatustalaki, 2018) (§8). Käytännössä kuitenkin vain Helsinki, Oulu ja Rovaniemi järjestävät saamenkielistä varhaiskasvatusta kotiseutualueen ulkopuolella (Arola, 2021, s. 21). Perusopetuslain mukaan saamea osaaville tulee kotiseutualueella antaa perusopetus pääosin saamen kielellä (Perusopetuslaki, 1998), kun taas kotiseutualueen ulkopuolella he ovat oikeutettuja kahden viikkotunnin äidinkielen opetukseen olettaen, että kunta järjestää sitä (Oikeusministeriö, ei pvm.). Sosiaali- ja terveystalueluissa saamelaisilla on oikeus käyttää saamea kotiseutualueen toimipisteissä ja siten myös Lapin sairaanhoitopiirissä (kuntayhtymä, jonka jäsenenä kotiseutualueen kuntia). Kotiseutualueen ulkopuolella muu lainsäädäntö painottaa, että potilaan kieli, yksilölliset tarpeet ja kulttuuri tulee ottaa huomioon hänen hoidossaan (Oikeusministeriö, ei pvm.). Myös yhdenvertaisuustalaki tukee näitä menettelytapoja (Sámediggi, ei pvm.-b).

Kielioikeudet ovat siis paljon laajemmat saamelaisten kotiseutualueella, kun taas sen ulkopuolella ne rajoittuvat lähinnä saamenkieliseen varhaiskasvatukseen ja tiettyjen kielilaisissa mainittujen viranomaisten kanssa asioimiseen ja yleisten kielipykälien kattamiin asioihin (Oikeusministeriö, ei pvm.). Kotiseutualueen ulkopuolella olevat kunnat eivät myöskään voi hakea valtion tukea tai määrärahoja järjestääkseen varhaiskasvatusta, perusopetusta tai sosiaali- ja terveystalueluita saameksi (Arola, 2021, ss. 13–15).

Oikeusministeriön julkaiseman Arolan (2021) Saamebarometrin mukaan saamelaiset arvioivat mahdollisuutensa saada palveluita saameksi riittämätömäksi: kotiseutualueella, jossa oikeudet ovat laajimmat, vain 7% piti palveluiden saatavuutta hyvänä. Lähes puolet piti tilannetta heikkona. Kotiseutualueen ulkopuolella vain neljännes piti tilannetta edes tyydyttävänä. Monet eivät pyri saamaan palveluita saameksi, mitä voidaan selittää heikolla tilanteella, negatiivisilla asenteilla pyyntöjä kohtaan ja huonoilla kokemuksilla. Avoimissa vastauksissa kokemuksiin liittyen ei ollut

yhtäkään, joka olisi ollut yksiselitteisen positiivinen. Erojakin kuitenkin löytyi: inarin- ja koltansaamelaisten kielioikeudet olivat heikoimmat Sodankylän pohjoissaamen puhujien ohella, kun taas parhaiten toteutuivat pohjoissaamen puhujien oikeudet Utsjoella, Suomen ainoassa saamelaisenemmistöinsessä kunnassa. Kuitenkin myös Utsjoella oli huomattavia puutteita (Arola, 2021).

Barometrin mukaan saamelaisten kielellisten oikeuksien heikko tila sekä kotiseutualueella että sen ulkopuolella johtuu ensisijaisesti saamenkielitaitoisen henkilökunnan puutteesta, viranomaisten heikosta tietotasosta esimerkiksi kielilakiin liittyen, saamenkielisten palveluiden saannin tiedottamisen puutteista sekä palveluiden epäkäytännöllisyydestä (Arola, 2021). Kielioikeuksien toteutumattomuuteen vaikuttavat myös puutteet saamenkielissä oppimateriaaleissa (suuri osa on vanhentunutta), riittämättömät saamenkieliset koulutusmallit sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille sekä opettajille ja varhaiskasvattajille (Arola, 2020; Korpela, 2020; Miettunen, 2021; OKM, 2021b). Tämä liittyy tietenkin rahoitukseen tai ennemminkin sen puutteeseen, johon palataan myöhemmin.

Lisäksi kaksi kolmasosaa barometriin vastaajista koki, etteivät he voi juurikaan vaikuttaa kielellisiä oikeuksia koskeviin päätöksiin valtion tasolla (Arola, 2021, s. 68). Vaikuttaa siltä, ettei paljonkaan ole muuttunut, kun tulokset ovat samankaltaisia kuin aiemmissa raporteissa eri vuosikymmeniltä lähestymistavasta (kysytäänkö saamelaisilta, palveluiden vastaanottajilta, vaiko kunnan henkilökunnalta, palvelun tarjoajilta) ja raportin tuottajasta riippumatta (eri ministeriöt, Sámediggi jne.) (Arola, 2021, ss. 15–18).

*Ihan älytöntä, että tällanekin julkastaan. Siis niinku tämmönen selvitys ja sitten me ei saada rahotusta saamenkieliselle tieto- ja neuvontasivustolle, johon me omalla rahallamme panostetaan [...] Siellä oli jotakin suosituksia, yllätys yllätys, samoja kuin viime vuonna. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

Ei siis ole ihme, että Arolan ensimmäinen suositus, joka on linjassa saamelaisyhteisön kehotusten kanssa, on siirtyminen selvityksistä tekoihin. Vastanneet ja raportti itsessään antoivat myös konkreettisia suosituksia tilanteen parantamiseksi, esimerkiksi saamenkielisen henkilöstön kouluttaminen, saamenkielisten palveluiden näkyvyyden parantaminen ja saamenkielisen opetuksen/varhaiskasvatuksen järjestäminen (viimeisin kotiseutualueen ulkopuolella). Myös asennetyö ja kielilain tiukentaminen velvoittavamaksi mainittiin (Arola, 2020, ss. 57, 71–74).

### 3.3.1 Katsaus nykytilanteeseen

Paitsi, että Suomen lainsäädäntö itsessään rikkoo saamelaisten oikeuksia, kyse on myös rakenteellisesta rasismista<sup>9</sup>—tällä hetkellä saamelaisia ei tarvitse kuunnella ja saamelaisten virallinen vaikutusvalta on hyvin rajattu asettaen heidät eriarvoiseen ja alempaan asemaan. Kolonialismi ja rasismihan kulkevat käsi kädessä (Keskinen ym., 2021). Poliittisen tahtotilan puutteen ja muiden intressien tavoittelun lisäksi merkittävä tekijä tilanteen jatkuvuudessa on laajamittainen yhteiskunnallinen tiedonpuute, joka ulottuu korkeamman portaalan viranhaltijoihin ja hallitukseen (Ranta in Vihreät nuoret, 2021). Opettaja, joka oli ollut aiemmin mukana politiikassa mainitsi avoimesta syrjinnästä systeemissä:

*Kyllä siellä valitettavasti saamelaisten ihan avointa syrjintää esiintyy tuolla päätöksenteossa, ei julkisissa tilaisuuksissa, mutta suljettujen ovien takana juuri tämän tyyppistä mitä kuvailin, että 'äh ne taas nää saamelaiset, että no pitää kuulla nyt niitäkin, mutta nehän vaan riitelee keskenään', että kyllä poliitikkojen parissa on sitä tietämättömyyttä todella paljon ja meillä olikin vireillä sellanen, joka ei sitten toteutunut, mutta meillä oli silloin, kun mä olin politiikassa niin saamelaiskäräjien kanssa yritettiin viritellä sellasta, että oltaisi tavallaan pidetty tällanen kansanedustajien Dihtosis-hanke tavallaan, että oltas pietty joku tämmönen iso seminaaripäivä esimerkiksi [...] poliitikkojen ja kansanedustajien parissa on kyllä molempia, että on sellasia niiku vähemmistöjen oikeuksia ihan kautta linjan puolustavia puheenvuoroja ja asennetta ja sitten on sitä asennetta, että 'äh onko nyt pakko taas nää saamelaiset huomioida'.*

Monilla saamelaisilla on tämä kokemus valtiosta, joihin lukeutuu hiljentämisen yritykset ja työn kyseenalaistaminen sillä perusteella, että kyseessä on saamelainen (S. West, 2021a). Tämä on vallan käytön lisäksi rasismia. Suomen valtio ei myöskään ole pyytänyt saamelaisilta toimiaan anteeksi, kuten Norjassa ja Ruotsissa on tehty (Ranta & Kanninen, 2019, 29, 234). Positiivista kehitystäkin toki on, kuten jäämeren radan poistaminen maakuntakaavasta, saamen kielten elvyttäminen, saamelaisaktiivismin kukoistus ja ylpeys omasta saamelaisidentiteetistä sekä kansallismuseon saamelaiskokoelman palautus *Siida:an Sápmi:iin* (Ranta & Kanninen, 2019, ss. 7, 30–32; Suomen kansallismuseo, 2021; Yle, 2021a). Myös totuus- ja sovintoprosessit on

---

<sup>9</sup> Instituutioiden käytännöissä ja yhteiskunnan rakenteissa esiintyvä rasismi, rodullinen ylemmyys. Aiheuttaa eriarvoisuutta estämällä pääsyä esimerkiksi valtaan ja resursseihin. Myös terveyserot eri rodullistettujen ryhmien välillä usein luetaan tähän (Agénor ym., 2021; Keskinen ym., 2021). Paljon päällekkäisyyttä rakenteellisen väkivallan kanssa (ks. Galtung, 1969) (rakenteellinen rasismi on siis myös rakenteellista väkivaltaa), tutkielmassa puhun enemmän rakenteellisesta rasismista.

aloitettu Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Prosesseilla ja komissioiden rakenteissa on huomattavia eroja valtioiden välillä (Juuso in *Historians without Borders*, 2021). Vaikka nämä prosessit voisi nähdä positiivisena kehityksenä siltä kannalta, että valtio voisi ottaa vastuun menneistä ja nykyisistä oikeusrikkomuksista, ovat ne toisaalta ehkä enemmänkin äärimmäisiä keinoja tilanteen parantamiseksi:

*Totuus- ja sovintokomission asettaminen ei ole ilo eikä voitto. Tähän äärimmäiseen toimenpiteeseen ryhdytään siksi, etteivät aiemmat keinot puolustaa saamelaisten alueita ja kulttuureita ole riittäneet muuttamaan pyrkimyksiä assimiloida saamelaisia valtakulttuuriin. Komission aloittaminen on jaetun surun hetki tietoisena siitä, kuinka monet eivät omana elinaikanaan ehtineet saamaan oikeutta. --Saamelaiskäräjien edeltävä puheenjohtaja Tiina Sanila-Aikio (lähteessä Juuso, 2021)*

Totuus ja sovintoprosessiin kohdistuu myös paljon epäluuloja, kun muut valtion toimet ovat olleet ristiriidassa prosessien hengen kanssa—konkreettiset toimet ovat välttämättömiä, eikä kaikkien niiden tarvitse odottaa prosessin päätökseen (Kuokkanen in *Historians without Borders*, 2021; Kuokkanen, 2020; West, 2021a). Seuraavassa osiossa keskustellaan yhteiskunnassa vallitsevasta saamelaisiin liittyvästä epätietoisuudesta tarkemmin, josta päästään keskusteluun tiedon ja vallan suhteesta.

### 3.4 Valtaväestön epätietoisuus ja sen vaikutukset

Ratkaiseva ongelma on järjestelmän epäonnistuminen oikean tiedon välittämisessä saamelaisista ja heidän näkemyksistään: enemmistön tietotaso on matala, joskus olematon, minkä ECRI on todennut useaan otteeseen raporteissaan (Tammela, 2019). Tiedon puute oli myös yksi opettajien mainitsemista esteistä aiheen opettamiselle ja monet sanoivat, että saamelaisten aseman parantamiseksi ja stereotyyppien ja vihapuheen välttämiseksi tiedon lisääminen valtaväestössä on tärkeää. Siten tiedon puutteen voi nähdä haittaavan kunnollisen keskustelun käymistä ja näihin asioihin tarttumista. Näin myös edellisten osioiden tieto on tärkeää, jotta saamelaisia ymmärrettäisiin ja kuultaisiin, jotta vältettäisiin episteemistä väkivaltaa, sillä "saamelaisaiheet" ovat yhteydessä tähän aiempien kokemusten koko verkkoon. Lisäksi tässä osiossa tuodaan esille kokemuksia, joissa arjen rasismi, rakenteellinen rasismi sekä psykologinen väkivalta<sup>10</sup> nousevat esiin. Arjen rasismia voi olla esimerkiksi

---

<sup>10</sup> Mieleen kohdistuva, henkinen väkivalta, esimerkiksi valheet, uhkailu, painostus, indoktrinaatio jne, jotka pureutuvat mentaaliin potentiaalisuuksiin (Galtung, 1969). Tässä kohtaa nostan tämän erikseen, mutta hyvä muistaa, että kolonialismi sekä rasismi voidaan nähdä (muun muassa) myös laajamittaisena psykologisena väkivaltana.

vihamielinen huutelu, eksotisointi tai holhoava suhtautuminen—kyseessä ei ole sattumanvaraiset tapaukset, vaan valtarakenteen kertautuminen arjen tilanteissa.

Kuten monet kirjoittajat tuovat esille, saamelaiset jätetään Suomessa yhä uudelleen kansallisen narratiivin ulkopuolelle, jossa Suomi luonnehditaan vääryyden uhriksi suhteessa Ruotsiin ja Venäjään/Neuvostoliittoon (esim. Ranta & Kanninen, 2019, ss. 23–27). Lisäksi vahvan kansallisvaltion rakentamiseen kuului ajatus yhtenäisestä kansasta: yksi kansa, yksi mieli, yksi kieli. Myös Tuominen (2011) esittää, että saamelaiset eivät sopineet näihin narratiiveihin, joten heidät jätettiin pois eikä koloniaalisia puolia tai pohjoisen historioita ylipäänsä valtaväestön keskuudessa tunneta. Hegemoniset (vallalla olevat) poliittiset ja kulttuurilliset diskurssit Suomesta tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena hyvinvointivaltiona myös horjuttavat muita narratiiveja valtiosta mukaan lukien kolonialismin kokemukset ja oikeusloukkaukset (Nyysönen, 2013, ss. 104, 114–115).

Tietotasoon liittyen myös opettajat olivat yksimielisiä tiedon puutteesta valtaväestössä, vaikka muutama mainitsi myös joistakin parannuksista. Opettajat luonnehtivat tilannetta seuraavalla tavalla:

*Se on semmonen tuntematon asia, että ei mitään kosketuspintaa. Tiedetään, että saamelaisia on olemassa, mutta that's it. –Opettaja Kalajoki*

*Edelleen on ihmisiä, jotka ajattelevat, että saamelaiset käyttää vaan niitä saamenpukuja esimerkiksi. --Opettajaharjoittelija*

*Asia on kyllä hirveen helppo sivuuttaa joka elämän alalla, koulussa, uutisissa, vapaa-ajalla. --Opettaja Tampere*

Osa mainitsi myös vanhemman sukupolven vaikuttavan tietävän enemmän, vaikka heidän 'tietonsa' on stereotypoisten värittävä, kun taas nuorempi polvi tietää saamelaisten olemassaolosta, eivät paljoa enempää, mutta heillä ei välttämättä ole stereotypioita. Systemaattisina ja kaikkia koskettavina tiedon lähteinä pidän erityisesti koulutusjärjestelmää ja mediaa. Koska koulutusjärjestelmästä puhutaan tarkemmin seuraavissa osioissa, keskityn tässä mediaan ja tietämättömyyteen liittyviin kokemuksiin.

Uutisointi ja näkyvyys saamelaisten näkökulmista ja asioista on minimaalista valtamediassa, joten saamelaisten tärkeänä pitämät asiat eivät saavuta suurempaa yleisöä ja näin katalysoi julkista keskustelua (Pietikäinen, 2003, s. 603). Lisäksi kun uutisia tehdään, menettelytavassa ja raportoinnissa on suuria ongelmia: saamelaiset ovat kertoneet myöhäisestä raportoinnista, siitä, etteivät he ole tulleet ymmärretyiksi liian vähäisen tiedon ja eri maailmankuvien takia, kommunikaatio-ongelmista sekä jutuista,



joissa argumentteja ja/tai ongelmien tausta jätetään pois, kommentteja otetaan irti kontekstista ja ääniä jätetään pois—asioita, joista kaikki vaikuttavat saamelaisiin liittyvistä asioista välittyvään kuvaan, jos niitä ylipäänsä katsotaan uutisenarvoisiksi valtaväestölle (Paltto, 2017; Vilpponen, 2019, ss. 66–77). Kuvaukset ovat usein stereotyyppisiä ja essentialistisia esittämällä yhden saamelaisen näkemyksen edustavan kaikkia, saamelaisten aina loukkaantuvan tai esittämällä saamelaisten riitelevän keskenänsä, joka voi kyseenalaistaa kollektiivisten oikeuksien tarpeellisuuden. Riitelyajatus on muutenkin ongelmallinen: suomalaiset poliitikot voivat olla eri mieltä asioista ja väitellä jostakin asiasta, mutta kun saamelaiset ovat eri mieltä, keskustelevat ja väittelevät jostakin asiasta, he 'riitelevät' (Suvi West in Yle, 2021). West jatkaa, että joistakin asioista, kuten sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin liittyvistä asioista, ei välttämättä keskustella, koska on huolta siitä, että valtaväestö voisi käyttää tuon keskustelun elementtejä valtansa oikeuttamisena. Muiden asioiden lomassa sille ei välttämättä ole tilaakaan. Eräs saamelainen sanoi myös kokemuksestaan Deatnu-sopimuksen uutisoinnista, että media, joka raportoi valtaväestön asioista ei esitä juttuja, jotka näyttäisivät valtaväestön huonossa valossa (Vilpponen, 2019, ss. 64–65).

Lisäksi saamelaisilla, jotka ovat olleet näkyviä mediassa tai työskennelleet saamelaismedialle, on kokemuksia vihapuheesta, häirinnästä, disinformaation levittämisestä ja uhkailuista heidän vaientamiseksi (Näkkäljärvi, 2021). Näkkäljärvi tunnisti tutkielmassaan saamelaisten sananvapaudelle useita uhkia, joihin kuului vaientaminen, alistaminen muun muassa stereotyyppien avulla, yksittäisten saamelaisten tai Saamelaiskäräjien deligitimointi, aktiivinen disinformaation levittäminen ja epistemologinen tuho. Näkkäljärvi yhdisti nämä esseessään Berit Ås:in vallan temppeihin: näkymättömäksi tekeminen, naurunalaiseksi tekeminen, tiedon salaaminen, kaksoisrangaistus sekä häpeän ja syyllisyyden herättäminen. Tässä kyse on siis episteemisestä ja psykologisesta väkivallasta sekä rakenteellisesta rasismista.

Myös opettajat sanoivat, että aiheita tuodaan esille valtamediassa harvoin, ja että annetut kuvaukset ovat ongelmallisia:

*Julkinen keskustelu minusta on vielä semmosta, että syyllistetään vähän saamelaisia siitä, jos he puolustavat oikeuksiaan, niin käytetään just tätä 'he pahottavat kaikesta mielensä' ja seki menee tämän 'kun mitään ei saa sanoa' -muka argumentin piikkiin niinkuin kaikki vähemmistöjen puolustaminen ja ihmisoikeuksien loukkaamisen kieltäminen, niin tämmönen on vielä tosi yleistä keskustelukulttuurissa Suomessakin, että ei vaan nähdä sitä, että miksi on väärin loukata vähemmistöjen oikeuksia. –Opettaja Oulu*

*Ne mitkä nousee esiin, niin on sitte tavallaan aina tämmösiä poikkeustapauksia tai ongelmia tai riitoja tai jotenkin tälläisiä.—Opettaja Tampere*

On myös hyvä huomata, että negatiivisten kokemusten ohella joillakin saamelaisilla on myös positiivisia kokemuksia, ja jotkut toimittajat ovat perillä saamelaisaiheista (Leukumaavaara, 2017, ss. 35–37). Lisäksi saamelaismedioiden ja valtamedioiden välillä on eroja, vaikka osa yllämainituista ongelmista ulottuu saamelaismedioihin ja myös ne ovat saaneet vahvaa kritiikkiä saamelaisilta esimerkiksi työskentelystä valtion yhtiöiden raamien mukaisesti, jotka ovat johtaneet moniin samankaltaisiin ongelmiin (Vilpponen, 2019, ss. 77–79).

Esimerkiksi saamenkieliset *Ođđasat* (uutiset) tuovat kuitenkin tietoa myös valtaväestölle. Monet opettajista mainitsivat katsoneensa tai ainakin tienneensä uutisista. Saamelainen opettaja kuvasi niillä olevan positiivista vaikutusta ja antavan virallisemmän aseman saamen kielille.

*Sillä on tavallaan myönteinen vaikutus, että tämä on ihan virallinen asia tämä saamen kieli ja kulttuuri tässä maassa, että on uutiset [...] Ehkä monet ei vaikka tiedä, että saamen kielelle on käännetty näitä muumeja ja muita. Koska onhan ihan hauska kuulla sitä. Sitä pitää jonkin aikaa kuunnella sitä saamen kieltäkin, että sitä tavallaan pääsee siihen rytmiin ja siihen. Että nyt tältä se nyt kuulostaa, että se on semmosta oikeeta se kieli. —Saamelainen opettaja*

Muutama ilmaisi lisääntyneen sisällön olevan positiivista, mikä näkyi erityisesti saamelaisten kansallispäivän ympärillä vuonna 2021, johon sisältyi myös kriittisempää sisältöä valtiosta, ja myös saamenkielisiä lastenohjelmia on—Muumit ja Unna junna. He mainitsivat myös, että parantunut näkyvyys on varmaankin vaatinut paljon työtä.

Lyhyesti sanoen ongelmat ovat näkyvimmit ja pahimmillaan valtamedioissa viimeaikaisista kehityksen ensiaskelista huolimatta ja niillä on sananmukaisesti eniten valtaa. Toisin sanoin valtamedia on yksi niistä paikoista, joissa saamelaiset pidetään poissa valtaväestön tietoisuudesta ja jos tarjotaan vilaus, se on monin tavoin puutteellinen. Juttuja, joita kirjoitetaan pitää myös usein etsiä, ne eivät pääse pääuutisiin. Media on tässä kohtaa keskeinen asenteiden muodostamisessa: Asenteiden ensisijaiset lähteet ovat Pedersen, Walker ym:n (2011, s. 60) mukaan arvot, epäsuora ja suora kokemus. Suurimmalla osalla valtaväestöstä ei ole suoraa kokemusta tai tietoa sellaisesta, jolloin epäsuoralle kokemukselle, kuten medialle ja sosiaaliselle verkostolle—muiden tuntemamme (tai keihin olemme yhteydessä) ihmisten asenteet—jää enemmän valtaa. Arvot tietenkin vaihtelevat ihmisten ja ryhmien välillä ja niihin on vaikea tässä kollektiivisella tasolla paneutua, mutta sanoisin esimerkiksi Nyyssösen

(2013) ajatuksia peilaten, että suomalainen yhteiskunta on tietyllä tapaa rakennettu tasa-arvon ajatuksen, oikeudenmukaisen hyvinvointijärjestelmän ja perinteisesti kapean, yhtenäisen ja homogeenisen kansakuvan varaan (Tervonen, 2014), jolloin ei kyseenalaisteta kenelle ja kenen toimesta järjestelmät on rakennettu, kenet jätetään ulkopuolelle, tasa-arvo millä ja kenen standardeilla. Kuten myös kriittinen kasvatustieteilijä Kristiina Brunila toteaa (Puttonen, 2021) koulutusjärjestelmään liittyen, tämä voi tuottaa mielikuvan siitä, että valtio ja sen järjestelmät ovat 'tasa-arvoisia' ja 'oikeudenmukaisia' kaikille ja siksi huonommassa asemassa olevien ryhmien tukeminen voidaan nähdä epäolennaisena tai epätasa-arvoisena—ongelmien nähdään yleensä olevan jossakin kaukana. Sosiaalisessa mediassa on paljon saamelaiden yksityishenkilöiden, aktivistien ja ryhmien tuottamaa sisältöä, mutta täytyy seurata oikeita ihmisiä, jotta pysyy asioista perillä.

Koska tietotaso on yleisesti alhainen ja kuten mainittua saamelaiden kuvauksissa on ongelmia, saamelaiset kohtaavat stereotyyppioita, vihapuhetta, häirintää ja eksotisointia. Valtaväestö saattaa kyseenalaistaa heidän saamelaisidentiteettinsä, kun se ei vastaa valtaväestön ajatusta saamelaisista, vaikka saamelaisidentiteettien määrittely ei ole lainkaan valtaväestön tehtävä, vaan saamelaiden itsemäärämisoikeuskysymys (Laiti, 2021a). Muun muassa tällainen eksotisointi ja identiteettioletukset saamelaisuuden perusteella ovat arjen rasismia. Laiti ja jotkut opettajat mainitsivat myös lisääntyneen uteliaisuuden ja mielenkiinnon saamelaisia kohtaan. Tämä on usein hyväntahtoista ja on hyvä, että ihmiset tahtoisivat lisätä tietoisuuttaan, mutta monet saamelaiset ovat myös väsyneitä vastailemaan kaikkien kysymyksiin saamelaisista, kuten seuraavat kokemukset tuovat ilmi:

*Ei mitään kiusaamista (omissa kokemuksissa), mutta aika raskasta, jos nyt vaan haluaisi keskittyä johonkin asiaan, niin sitten siellä kysellään, niin se on tosi väsyttävää. Monesti vilpittösti ja hyväntahtosta, mutta kyllä siihen väsyä tosi nopeaan. On helppo piiloutua massaun, eikä välttämättä tuoda esille, että on saamelainen, kun ei jaksa sitten vastaila kaikkiin hassuihin kysymyksiin. --Dihtosis, saamelainen*

*Sitä on hyvin paljon läpi elämän tottunut valistamaan ihmisiä saamelaisista. Siinä on tietty semmonen asenne, että tätä tulee varmaan tehtyä sitten kuolemaan asti. [...]Mä oon todennut sen, että noilla vierailuilla musta on kiva selittää vaikka mitä saamelaisista, mutta opiskeluaikoina mä muistan, että kun kertoi, että on saamelainen, niin se hieman rupesi tympäsemään, kun ne kysymykset oli aina samoja, ei niinkään ennakkoluulosia, mutta aina samoja kysymyksiä, se niinkun kyllästytti, kun kaikki tutustumistilanteet meni sillain, että nyt toi saa kuulla, että mä olen*

*saamelainen ja olen Saamelaisalueelta, että nyt tämä keskustelu keskittyy vain siihen. --Dihtosis, saamelainen*

Tarve valtaväestön valistamisesta ei rajoitu vain vertaiskohtaamisiin, mutta ulottuu myös ammattilaisiin: saamelaisten pitää usein valistaa asianajajia oikeuksista tai psykologeja historiasta ja kulttuurista (Erholtz ym., 2021, s. 39; Holmberg, 2021). Mielenterveysongelmiin liittyen kantaväestöllekin tyypillisten ongelmien lisäksi saamelaisilla voi olla jatkuva huoli ja paine kulttuurin jatkuvuudesta, etnostressiä, omia tai ylisukupolvisia traumoja, hiljentämisen ja ei-kuuntelemisen kokemuksia monien jo mainittujen yhteiskunnallisten epäkohtien takia, jotka vaikuttavat avun tarpeeseen, ja itsemurhat ovat keskimäärin yleisempiä saamelaisilla kuin valtaväestössä. Suomen puolella avun saaminen millä tahansa saamen kielellä on kuitenkin lähes mahdotonta (Rahko, Sámediggi & Somby-Rahko lähteessä Mikkonen, 2017).

Lisäksi kuten aiemmista lainauksista käy ilmi, oman saamelaisidentiteetin esilletuominen voi johtaa keskustelun kaappaamiseen, jolloin keskustellaankin vain siitä, vaikka se ei olisi keskustelun tarkoitus (West lähteessä Yle, 2021b). Saamelaisen voidaan myös väärin olettaa olevan kaiken saamelaisiin liittyvän asiantuntija, koska se sitten oikeuksia, poliittista asiaa tai kulttuuria: ”Pitäs olla joka alan tai aiheen asiantuntija--Pitäs tietää kaikesta kaikki siksi koska on saamelainen” (Dihtosis, saamelainen). Ei ole ihme, että monet ottavat käyttöön strategioita kuten ovat valikoivat tarkkaan mihin osallistuvat tai eivät tuo esille saamelaista identiteettiään ainakaan heti (ei sillä, että tarvitsisikaan):

*Sitten mä opin hyvin taitavaksi siinä, että mä jätin ihan kertomatta, että mistä mä oon kotosin tai mitään, kun sekin jo sai ihmiset villiksi niin piti aina olla vähän matalalla profiililla, että niin joo en ole kotosin täältä ja sitten alko kovasti kyselemään siltä toiselta ihmiseltä jotain. Ja sitten siinä on semmonen, että jos ne saa myöhemmin tietää tälläsen huippujännittävän seikan, että mä oon Saamelaisalueelta kotosin, niin sitten se ei ole enää niin jännittävää, kun he on jo huomannu, että tuo on aika tavallinen ihminen. --Dihtosis, saamelainen*

Toisaalta vallitseva epä tietoisuus voi luoda painetta ja vastuuntuntoa ihmisten tiedon lisäämisestä, jotta tilanne parantuisi:

*Tietenkin on tosi paljon tutkimusväsymystä ja haastatteluväsymystäkin—tutkimusväsymys on se mistä puhutaan, mutta haastatteluväsymys jää vähän sillain, että siitä ei puhuta niin paljoa, mutta se on vaan niinku pakko, se on pakko jaksaa ja se on aivan perseestä. --Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

Joskus virheelliset uskomukset saamelaisista voivat tuntua jopa jollain tavoin hauskoilta, kun ne ovat niin kaukana todellisuudesta:

*Ne on tuntunu sillä tavalla aika epätodellisilta, että ihanko oikeasti sä ajattelet noin (nauraa). Niin huvittavan kaukana todellisuudesta, että vähän naurattaa, mutta samalla sitten, että kyllä tässä pitää selittää tuolle ihmiselle, että miten tämä asia oikeasti on, että se nyt ihan vilpittömästi luulee näin. --Dihtosis, saamelainen*

Lisäksi epätietoisuus nostattaa tunteita molemmin puolin, eivätkä ne rajoitu turhautumiseen ja väsymiseen, mutta myös esimerkiksi häpeän tunteeseen, kun valtaväestön edustajana ei tiedä.

*Joo kyllä se on aika yleinen ja se on yleensä kaikkien haastattelujen alussa tai tämmösten, että se on aina se ensimmäinen, että joo, että tiedän tosi vähän saamelaisista, mutta että eihän se niiku mikään paha juttu ole että sanotaan siitä, mutta kyllä siinä tulee aina semmonen vähän vaivaantunut olo, kun en mie halua, että ihmiset tuntee huonoa omaatuntoa siitä, että he ei tiedä, koska se ei ole niiden vika. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

Tietenkään ja ennen kaikkea, ei ole yksilöiden syytä, etteivät he tiedä:

*Me kyllä tiedetään, että se vastuu ei ole yksilöillä [...] systeemi on pettänyt heidätkin. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

*Ei siitä pidä potea huonoa omaatuntoa, koska eihän meillä ole ollut oppilaitoksissa, että oltaisi me varmasti opittu, jos olisi silloin tuotu enemmän esille ja käytyä niitä asioita, mutta näin ei ole. –Dihtosis, ei-saamelainen*

Häpeän tunteminen, vaikkei tarvitsisi, on kuitenkin luonnollista kuten myös tilanteen surettaminen, mutta saamelaiselle (tilanteen ensisijaiselle kärsijälle) ilmaistuna voi tuloksena olla vaivaantuminen ja/tai tarve osoittaa myötätuntoa—tilanne, jossa saamelaisen pitää vastaanottaa myös valtaväestön tunnekuorma, ei pelkästään omansa tai joskus jopa lohduttaa valtaväestöön kuuluvaa saamelaisen näkemyksen kuulemisesta (Nuorgam, 2021). Kuten Nuorgam toteaa, viimeisimmässä tapauksessa valtaväestön edustaja vie fokuksen, oli se sitten tahatonta tai ei, ja keskittää sen uudelleen itseensä. Ei ole tarkoitus sanoa, etteikö tunteita saisi olla tai etteikö niitä saisi ilmaista, vaan kyseenalaistaa onko tässä tilanteessa saamelainen paras kohde tälle (Nuorgam, 2021). Tällainen tunteiden hegemonia näkyy myös kulttuurisen omimisen keskustelussa, jossa siitä huolimatta, että saamelaiset tai muut ryhmät itse sanovat sen olevan epäkunnioittavaa ja loukkaavaa, jotkut valtaväestön edustajat inttävät, että tämä pitäisi nähdä imartelevana tai hyödyllisenä (ks. esim. Hapuli, 2021). Käytännössä valtaväestö siis tällöin sanelee, miltä heidän toimintansa pitäisi muista tuntua sen sijaan, että kuunneltaisiin ja kunnioitettaisiin toisten tunteita ja näkemyksiä ja muutettaisiin omaa toimintaa sen mukaisesti. Tämän voi nähdä viittaavan valtaväestön mielen

kolonisaatioon, jolloin siitä on tullut joillekin 'normaalia', että meillä olisi oikeus tietää ja kysyä kaikesta, koskea mihin tahansa (esimerkiksi tuntemattoman saamenpukuun (ks. esim. Laiti, 2021c)) ja pitkälti määritellä muiden totuuksia, tunteita ja identiteettejä. Ja toistaiseksi vaikuttaa siltä, että silloinkin kun meille tarjotaan eri näkökulmia, valtaväestön määrittämät ovat kuitenkin ne, jotka pitkälti vallitsevat.

Ei ole tarkoitus sanoa, että kaikki kulttuurisen omimisen tapaukset olisivat aina selkeitä, sillä kulttuurit eivät ole muuttumattomia ja joissakin tapauksissa ryhmän sisällä voi olla erimielisyyksiä siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä kulttuurista omimista sekä kysymyksiä siitä, kuka tämän saa määrittää. Sen sijaan, että kulttuurisen omimisen syytökset mitätöidään perustellen inspiraatiolla, epäkriittisellä asioiden virralla (asioiden virta tai liikkuvuus kyseenalaistamatta näennäisen virtaavuuden alkuperää ja sen luomia esteitä; voi olla myös sortavien järjestelmien seurausta) ja historisoinnilla (monien tai eri alkuperien väitteet), pitäisi kiinnittää huomiota sosiaali-politiittiseen kontekstiin—usein perimmäinen ongelma—jossa nämä väitteet tehdään (Kyriakides, 2017). Näin ollen, ottaen huomioon edellisissä osioissa esitetty saamelaisten konteksti, tulisi kulttuurinen omiminen ja siihen liittyvät tapaukset ottaa vakavasti.

Monet Dihtosiksesta kuitenkin sanoivat, että vihapuhetta on vähemmän kuin muutama vuosi sitten ja myös valtaväestö tietää hieman enemmän, kuten alla mainitaan:

*He oli tosi pihalla, siis ihan pihalla ja nykyisin tuntuu, että ihmisillä on jotain pientä perustietoa saamelaisista ja ihan semmostakin, että saamelaiset ihan elää nykypäivänäkin nykyajassa ihmisten keskellä, että kyllä se on hyvä. --Dihtosis, saamelainen*

Eryteisesti viime aikoina saamelaiset tahot ja organisaatiot ovat myös tuottaneet paljon julkaisuja, dokumenttielokuvia, kirjoja ja projekteja, joiden avulla myös valtaväestö voi saada lisää tietoa, konkreettisia ohjeita ja ymmärtää paremmin. Esimerkkeihin lukeutuu Halla Helle, Eatnameamet, Katkeamaton, Vehádat vehádaga siste, sekä blogit, kolumnit ja sosiaalisen median sisältö. Saamelaismatkailun eettiset ohjeet, joiden avulla kamppaillaan monia matkailun jatkuvia ongelmia, kuten kulttuurista omimista vastaan, ovat myös yksi esimerkki tästä (Sámediggi, 2018). Matkailun ongelmat heijastavat siis myös tietämättömyyttä. Vaikka tarjolla on enemmän materiaalia, kehitys on osittaista, joka on johtanut myös vastaiskuihin ja polarisaatioon:

*Kun ei tiedetä mitään, niin sitten moni asia saattaa näyttäytyä vähän kummallisena [...] se on kurjaa, että joskus tällanen anteeksipyyntö (loukkaaviin sketseihin liittyen) voi johtaa siihen, että jotenkin se asia saattaakin ihan kääntyä pyllylleen ja sitten onkin enemmän ihmisiä, jotka ihmettelee, että miksi täällä on nyt näitä*

*'mielensäpahottajia', että jotenki tuntuu, että meillä on kaksi semmosta puolta, eikä ne pysty millään lailla kohtaamaan ja mä tunnistan, että mä oon itekkin, että jos mä nään tämmösen kirjoituksen, että 'mitä ihmettä tää tarkoittaa', niin mä oon heti, että 'mikäs hullu toi on', että on kurjaa, että ei kohdata, vaan on tämmöstä polarisaatiota vaan tässä.--Opettaja*

Tämä viittaa systemaattisempien lähestymistapojen tarpeeseen, sillä vastuu on ensisijassa suuremmilla järjestelmillä.

## 4. TEORIA: TIETO, VALTA JA TOIMIJUUS

Tässä osiossa käsitellään tiedon, vallan ja toimijuuden yhteyksiä, joihin kuuluvat myös aiheeseenliittyvät käsitteet, kuten totuusjärjestelmät, rakenteellinen unohtaminen, episteminen väkivalta ja vaaralliset muistot sekä kuinka nämä yhdistyvät aiempiin sekä seuraaviin osioihin. Myös muita teorioita ja käsitteitä voisi tietenkin käyttää ja käsitteitä koskevat keskustelut eivät ole täydellisiä. Nämä valinnat on tehty sekä aineiston että kirjallisuuden perusteella ja niistä on sovittu yhdessä yhtestyökumppaneideni kanssa. Tarkemmin sanottuna ne olivat opettajien ja Dihtosiksen esille tuomissa asioissa tulkintani mukaan ilmeisiä. Lisäksi tiedon ja vallan yhteydestä keskustellaan jälkikoloniaalisissa teksteissä ja alkuperäiskansatutkimuksessa (ks. esim. Childs & Williams, 2006; Chilisa, 2012), mikä tuntuu esitetyn kontekstin perusteella sopivalta. Etenkin alkuperäiskansatutkimuksessa myös toimijuus on tärkeä elementti.

Foucaultin tutkimuksissa valtasuhteista valtaa ei nähdä omaisuutena, vaan se määritellään strategiana, joka toimii tietyllä tavalla ja herättää vastustusta. Valtaa ei siis omisteta, vaan valtasuhteet ovat läsnä kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja relationaalisissa (suhde-) rakenteissa ja näitä suhteita pitää jatkuvasti uusintaa (Balan, 2010). Foucault näkee myös vallan ja tiedon kietoutuvan kiinteästi toisiinsa: valta perustuu tietoon, mutta myös tuottaa tietoa. Tieto siis toimii vallan muotona ja se levittää vallan vaikutuksia ja valtasuhteet pysyvät ja siirtyvät tiedon kautta (Foucault, 1980, ss. 51–69).

Tiedon ja vallan yhteyttä kehitetään ehkä vielä konkreettisemmin Saidin Orientalismissa, jossa tutkimusta idästä pidetään osana eurooppalaisen identiteetin itsemuodostamisprosessia, jota käytettiin vaikutusvallan laajentamiseen oikeuttavana syynä: vallan ansiosta tiedon tuottaminen orientista oli muiden vallan muotojen ohella mahdollista ja sillä oikeutettiin kolonialismi, jonka onnistuminen validoi tuotetun tiedon ja tuotti lisää mahdollisuuksia tiedon tuottamiselle tulevaisuudessa (Childs & Williams, 2006, ss. 99–100; Choudhury, 2016, ss. 82–83). Toisin sanoen tieto tuotettiin tietystä valta-asemasta, joka oikeutti kyseisen valta-aseman (tuottaen totuusjärjestelmän) ja siten uudensi vallitsevia asemia. Siten ”tieto, joka linkittyy valtaan, ei ainoastaan omaksu auktoriteettiä ‘totuudesta’, vaan sillä on valta tehdä itsestään totta” (Foucault in Hall, 1997, s. 49) luoden ‘totuusjärjestelmiä’:

*Totuus ei ole vallasta irrallaan ... Totuus on tämän mailman asia: se tuotetaan vain monenlaisten rajoitteiden nojalla. Ja se tasaisesti aiheuttaa vallan vaikutuksia.*



*Jokaisella yhteisöllä on oma totuusjärjestelmänsä, oma totuuden 'yleinen politiikka': toisin sanoen diskurssin tyypit, jotka se hyväksyy ja laittaa toimimaan tosina; mekanismit ja tapaukset, jotka mahdollistavat ihmisen erottamaan toisistaan todet ja valheelliset väittämät, ja joiden avulla jokainen arvostellaan ja sanktioidaan; tekniikat ja menettelytavat, joita arvostetaan totuuden hankinnassa; niiden asema, keille on annettu tehtäväksi sanoa, mikä lasketaan todeksi. (Foucault, 1980, s. 131)*

Vaikka jokaisella yhteisöllä on oma totuusjärjestelmänsä, joillain järjestelmillä, usein valtaväestön on enemmän valtaa ja ne voivat määrittää yhteisön järjestymistä ja siten tulvia tai jopa pyrkiä määrittämään muiden järjestelmiä. Totuusjärjestelmät luovat myös pohjan kollektiivisten ja institutionaalisten muistien muodostamiselle sekä sille, mitä unohdetaan. Kollektiivinen muisti viittaa sosiaalisen ryhmän jakaamiin muistoihin, jolloin "voidaan sanoa, että yksilö muistaa asettamalla itsensä ryhmän perspektiiviin, mutta voidaan myös todeta, että ryhmän muisti realisoituu ja ilmentyy yksilöiden muistoissa" (Halbwachs, 1992, s. 40). Kollektiivinen muisti, vaikkakin 'epämääräinen' ja kritisoitu monitulkintaisesta luonteestaan, voidaan siis nähdä ihmisten jaettuina muistikuvina menneistä tapahtumista sekä niiden ruumiillistamisena teknologioihin esimerkiksi elokuvaan, muistelmiin, lauluihin ja dokumentteihin (Conway, 2003, s. 309; Kansteiner, 2002, s. 180). Kollektiivinen muisti voidaan myös nähdä seuraavien elementtien yhteenkietoutuneena tuloksena:

1. Intellektuaaliset ja kulttuuriset perinteet, jotka muovaavat kaikkia menneisyytemme representaatioita
2. muistin tekijät, jotka valikoidusti omaksuvat ja ohjailevat näitä perinteitä,
3. ja muistin kuluttajat, jotka käyttävät, sivuuttavat tai muuttavat muistin esineistöä omien intressiensä mukaisesti (Kansteiner, 2002, p. 180).

Lisäksi kollektiiviseen muistiin kuuluu sekä yksilöllinen muistamisen prosessi sekä uppoutuneisuus yhteiskuntaan sosiaalisten käytäntöjen ja instituutioiden kautta (Bekerman & Zembylas, 2012, s. 56). Tähän sisältyy muistin luonne interaktiivisena, neuvoteltuna ja valikoituna, jolloin sen manipulointi on mahdollista esimerkiksi kouluissa. Siksi kollektiivisella muistilla on myös kosketus nykyhetkeen ja tulevaisuuteen, sillä menneisyys rakennetaan nykyhetken perusteella ja siten kyse on kansan tietoisuudesta (Halbwachs, 1992; Kansteiner, 2002, s. 180; Ostovich, 2005, s. 42). Toisin sanoen se, mitä ja miten muistetaan oli kyse sitten menneistä tai nykyhetken asioista ovat usein linjassa ja luovat uudelleen vallalla olevaa totuudenjärjestelmää. Kollektiivinen muisti antaa pohjan myös kollektiivisille (ryhmä) ja/tai kansallisille

identiteeteille tuottamalla merkitystä itselle yhteisössä (johon yksilö kuuluu) ja sen kautta suhteutettuna muihin (Bekerman & Zembylas, 2012, s. 55; Conway, 2003, ss. 310–313; Ostovich, 2005, s. 42). Muistoja voidaan lisäksi rakentaa ja kommunikoida tarinankerronnan kautta narratiivien muodossa (Linde, 2015).

Kollektiivinen muisti on läsnä myös rakenteissa, jolloin voidaan puhua institutionaalisesta tai rakenteellisesta muistista—rakenteiden toimintatavoissa, kirjoitetuissa tiedoissa ja menettelytavoissa sekä tavoissa, joilla niitä käytetään tai niihin viitataan vuorovaikutuksessa (Linde, 2009, ss. 7–13)—esimerkiksi mitä koulutusjärjestelmässä opetetaan, opetussuunnitelma ja oppimateriaalit voidaan nähdä osana rakenteellista muistia. Samoin mitä jätetään opettamatta voidaan nähdä rakenteellisena unohtamisena (institutional forgetting), vaikka muistaminen ja unohtaminen eivät ole toistensa vastakohtia, vaan voivat esiintyä yhtäaikaaisesti eri muodoissa. Rakenteellista unohtamista on myös käytetty kuvaamaan, kuinka vähemmistö- tai alkuperäiskansakulttuurit on suurilta osin saatu unohtamaan omat kulttuuriset käytäntönsä hegemoonisten systeemien kautta (JanMohamed & Lloyd, 1991, s. 6; Lehtola, 2015b, s. 26). Tämä ohella valtaväestö unohtaa muita näkökulmia ja asioita, jotka nähdään haitallisina nykyiselle maailmanjärjestykselle—jos niitä ei unohdeta kokonaan, niiden representaatio esitetään tavalla, jolla se mitä ja miten asiat muistetaan (ja millaiset aspektit unohdetaan) on linjassa totuusjärjestelmän kanssa, esimerkiksi saamelaisten kuvaaminen vähemmistönä eikä kansana, jolloin oikeusvaatimukset eivät ole samat. Suuri osa siitä, mitä pidämme tietona ja neutraalina tietona perustuu valtarakenteisiin ja muistiin, joka on luonnostaan valikoiva ja jolla on tarkoituksensa.

Spivak laajentaa selvemmin jälkikoloniaalisen tiedon ja vallan diskurssia kattamaan neokolonialistiset rakenteet, rasismien, luokkasyrjinnän, seksismin ja kansainvälisen työnjaon (Childs & Williams, 2006, 157). Lisäksi hän tuo esille sen, miten paikantunut tieto ja historia on hyväksytty normatiivisina, vaientaen muut versiot historiasta alempiarvoisina ja puutteellisina (Spivak, 1994, 76-78). Spivak nostaa esille myös episteemisen väkivallan, jonka avulla marginaaliryhmien tietoa yritetään eliminoida esimerkiksi vahingoittamalla ryhmän kykyä puhua ja tulla kuulluksi (Dotson, 2011). Näin ollen rakenteellista unohtamista itsessään sekä kollektiivisten muistojen esittämistä neutraalina tietona voidaan pitää episteemisenä väkivaltana, sillä se haittaa ymmärtämistä ja todellista, tässä tapauksessa saamelaisten, äänten kuuntelemista.

Lisäksi episteeminen väkivalta voi sisältää sekä ihmisen sivuuttamisen tietäjänä (usein sen takia, että hänet yhdistetään tiettyyn ryhmään) että painostetun itsensä hiljentämisen, kun välitön yleisö on tai se tulkitaan asiassa epätietoiseksi tai sivuuttavaksi, vastahakoiseksi tai kykenemättömäksi saavuttamaan sopivaa

käsityskykyä/reaktiota (Dotson, 2011, s. 244) ja asian sisältöä pidetään riskialttiina, jolloin oma lausuma tyristetään. Esimerkiksi afroamerikkalaiset naiset saattavat vaieta yhteisön sisäisestä perheväkivallasta naisia kohtaan, sillä asian esilletuominen saattaa vahvistaa stereotyyppioita yhteisöistä ylipäänsä tai 'väkivaltaisista' tummaihoisista miehistä (Dotson, 2011).

Diskurssien ja representaatioiden lisäksi episteeminen väkivalta voidaan liittää eurosentrismin, kapitalismin, voiton maksimoinnin, materialismin ja kansallisvaltioperusteisiin rakenteisiin (Brunner, 2021) ja Shivan mukaan se voi tuottaa väkivaltaa tiedon tekijälle, tiedon kohteelle, tiedosta hyötyjälle ja tiedolle itselleen (Shiva lähteessä Brunner, 2021, ss. 201–202). Yhdistäessään episteemisen väkivallan kapitalismiin hän liittää sen myös ilmastokriisiin resurssien hyödyntämiseen perustuvan luontokuvan kautta. Lisäksi episteeminen väkivalta liittyy tiukasti muihin väkivallan muotoihin, rakenteelliseen<sup>11</sup> ja myös psykologiseen sekä fyysiseen ja suoraan väkivaltaan (Brunner, 2021; Galtung, 1969). Episteeminen väkivalta on iskotettu käytettävissämme oleviin tiedon järjestelmiin, joihin myös vaihtoehtoisten epistemologioiden luominen nojaa (Dotson, 2014), jolloin sen täysi välttäminen on vaikeaa.

Edellisten osioiden keskustelujen perusteella nämä käsitykset totuusjärjestelmistä ja episteemisestä väkivallasta ovat näkyviä valtaväestön ja saamelaisen suhteessa ja toimivat osana asuttajakolonialismin hävittämisen logiikkaa: vallalla olevat kollektiivisen muistin nattatiivit Suomesta vääryyden uhrina ja toisaalta tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena valtiona ovat valtaväestön totuusjärjestelmän versioita, joiden kautta saamelaisen näkökulmat menneisyydestä ja nykypäivästä suljetaan pois ja rakenteellisesti unohdetaan. Tähän kuuluu laaja episteemisen väkivallan erimuotoinen kirjo saamelaisia kohtaan, joka vaihtelee rakenteellisesta unohtamisesta hiljentämiseen, delegitimisointiin ja vihapuheeseen (muutaman nimetäkseni) ja paikoin siihen asti, että jotkut mielummin hiljenevät tai tietyistä aiheista ei keskustella (esim. sateenkaariyhteisö), jotta vältetään antamasta valtiolle mahdollisuutta kollektiivisten oikeuksien kieltämisen oikeuttamiseen. Lisäksi vaikka materialistinen, kapitalistinen ja utilitaristinen maailmanjärjestys voidaan nähdä episteemisesti väkivaltaisena kaikille ilmastokriisin kautta, saamelaisen haavoittuvan aseman takia (mm. perinteisten elinkeinojen kautta) unohtamatta vihreää kolonialismia, on se yksinkertaisesti väkivaltaisempaa saamelaisille

---

<sup>11</sup> Rakenteisiin upotettu väkivalta, joka aiheuttaa eroja potentiaalisen (mitä olisi voinut olla) ja todellisuuden (mitä on) välillä. Siihen ei välttämättä kuulu ihmisen suora vahingon teko toiselle, vaan se näyttäytyy eri arvoisena valtana ja epätasa-arvoisina elämän mahdollisuuksina. Voidaan kutsua myös yhteiskunnallisiksi epäoikeudenmukaisuuksiksi (Galtung, 1969, ss. 168–171). Tähän kuuluu oletuksia ja käytäntöjä, jotka pitävät yllä epätasa-arvoisuutta.

ja muille alkuperäiskansoille. Vallan ja tiedon yhteyden kautta saamelaisten nykyisen aseman voi nähdä sekä valtaväestön puutteellisen tiedon syynä että seurauksena ja samoin puutteellinen tieto saamelaisten aseman syynä ja seurauksena. Myös Kuokkanen on tulkinnut tilannetta samankaltaisesti:

*Kun valtaväestö ei tiedä juuri mitään saamelaisista, saamelaisia koskevia päätöksiä ja julkista keskustelua saamelaisten oikeuksista on mahdollista manipuloida niin, että saamelaiset nähdään, kuvataan ja ymmärretään valtayhteiskunnan intressien mukaisesti, eikä saamelaisilla itsellään ole juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa asiaan. (Kuokkanen, 2007, s. 152).*

Kuokkanen (2007, s. 152) lisää, että tiedon puute, välinpitämättömyys ja se, ettei nykytilannetta tarkastella kolonialismin valossa ylläpitää sitä, ettei saamelaisten oikeuksia tunnusteta, sillä heitä ei nähdä erillisenä kansana ja näin epäsymmetriset valtasuhteet uudentavat itseään.

Onneksi tämä ei ole koko totuus. Saamelaisten asema ei olisi parantunut ilman saamelaisten toimijuutta, joka on herättänyt myös ei-saamelaista toimijuutta asian saralla.

Toimijuudella (human agency) tarkoitetaan usein yksilön kapasiteettia tehdä ja toteuttaa päätöksiä (Gordon, 2005, s. 115). Toimijuus on siten tiiviissä yhteydessä valtaan, sillä toimijuus ei ole mahdollista, jollei ole valtaa vaikuttaa asioihin ja tehdä päätöksiä—tärkeänä elementtinä on valinnan mahdollisuus (Giddens, 1984, ss. 283–284; Rahko-Ravanti, 2016, s. 27; Ronkainen, 1999, ss. 53–54). Samalla toistuvat epätasa-arvoisuuden kokemukset, jotka usein liittyvät positioon (sosiaalinen/yhteiskunnallinen kategoria) esimerkiksi kansallisuus, etninen tausta, ikä, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka voivat rajoittaa toimijuutta: ihmisillä on erilaiset positiot sekä kykyjen, kapasiteettien ja taitojen muokkaamat mahdollisuudet suunnitella, neuvotella ja rakentaa toimijuuttaan (Giddens, 1984, ss. 281–284; Gordon, 2005, ss. 114–116; Rahko-Ravanti, 2016, s. 27). Siten valta toimii sekä toimijuuden resurssina että rajoittajana (Eteläpelto ym., 2011, ss. 14–16).

Toimijuus on siis myös vuorovaikutuksellista. ”Se rakentuu sosiaalisesti osana instituutioita ja yhteisöjä, kulttuurisia käsityksiä ja normeja sekä vuorovaikutussuhteita” ja esiintyy ihmisen tilanteellisena ulottuvuutena sosiaalisissa kategorioissa (Ojala ym., 2009, ss. 21–22). Nämä kategoriat muokkaavat realiteetteja ja käsityksiä siitä, mitä on mahdollista tehdä tietyissä tilanteissa. Siten toimijuus on kontekstuaalista ja eri konteksteissa mahdollisuudet ja rajoitteet sekä paine toimijuudelle voivat vaihdella (Pietilä-Litendahl, 2014, s. 25). Sosiaaliset kategoriat vaikuttavat myös sosiaalisten

suhteiden kuten perheen, ystävien ja työn tuomiin vastuisiin, jotka voivat myös vaikuttaa toimijuuteen (Ojala ym., 2009, ss. 20–23). Toimijuuden tunteeseen kuuluu ajatuksia omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä sekä rajoituksista niiden tekemiselle ja huolta omasta toimijuudesta (Gordon, 2005, ss. 114–115).

Toimijuuden ja rakenteiden suhde on paljon keskusteltu aihe, joka kattaa näkemykset kaikkien olemisesta täysin autonomisia oman tulevaisuutensa luoja aina rakenteen täysivaltaiseen määrittämiseen asti, sen määrittäessä myös vastustamisen muodot (Eteläpelto ym., 2011, s. 20; Gordon, 2005, ss. 117–118). Tässä hyödynnän Giddens'in (1984) strukturaatioteoriaa, joka on tässä välissä ja tunnistaa rakenteen kaksitahoisuuden, jossa rakenteet muovaavat toimijuutta ja toimijuus muovaa rakenteita luomalla uusia käytänteitä. Samoin kuin toimijuusfeminismissä, tähän kuuluu mahdollisuuksien ja rajoitteiden verkko; vaikka järjestelmä on vaikuttava tekijä, on mahdollista toimia omasta tahdosta ja/tai toisin. Toimijuus voi olla sekä itsenäistä että kollektiivista (Gordon, 2005, ss. 117–122). Yhdistettäessä kolonialismiin kolonisoimattomalla ryhmällä on usein ”vain” niin sanottujen omien rakenteiden rajoitteet, kun taas kolonisoidulla on (ainakin alunperin) vieraat rakenteet, jotka voivat tuottaa ristipaineen toisaalta assimiloitua ja sopeutua ja toisaalta paineen suojella ja vaalia omaa kulttuuria, jonka hävittämiseksi tyrkytetyt rakenteet toimivat.

Toimijuutta voidaan myös tietoisesti kehittää toimijuuden rajoitteita kaatamalla: valta ja voimaantumisen voivat olla toimijuuden tavoitteita samalla, kun ne toimivat resursseina (Eteläpelto ym., 2011, s. 15; Pietilä-Litendahl, 2014, s. 26). Oman toimijuuden reflektointi nähdään olennaisena muutokselle—rakenteita uusinnetaan arkisissa usein automaattisissa toiminnoissa, jotka ovat tuottateet toimijalle kapasiteetin ja tietämisen tunteen, jolloin jo näiden toimien tiedostaminen ja/tai kyseenalaistaminen on merkittävää (Giddens, 1984, s. 282; Pietilä-Litendahl, 2014, ss. 26–27). On hyvä huomata, että toimijuus ei välttämättä ole näkyvää toimintaa tai se voi olla hienovaraista, toimintaa tietyllä tavalla, jota on vaikea havaita—sen takana olevan ajatusprosessin tietäminen on tärkeää. Toimijuus voi siis myös olla toiminnasta kieltäytymistä ja siihen kuuluu sekä toiminta että toimijuutta ohjaavat ajatusprosessit. Kyseenalaistamisen ajatusprosessi onkin muutokselle tärkeää (Gordon, 2005, s. 124; Ojala ym., 2009, s. 21; Pietilä-Litendahl, 2014, ss. 25–27). Tässä erotan proaktiivisen/aktiivisen toimijuuden ja rajoitetun toimijuuden toisistaan. Proaktiivinen toimijuus tarkoittaa tiedostettua ja tarkoituksellista toimintaa omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja vaikuttaakseen omaan toimintakontekstiinsa (Pietilä-Litendahl, 2014, ss. 111–112; Rahko-Ravanti, 2016, s. 97). Siksi tulkitsen tilanteet, joissa ihmisestä tuntuu, ettei hänellä ole muuta vaihtoehtoa kuin toimia, tässä tapauksessa saamelaisten tilanteen parantamiseksi, myös

toimijuutena, sillä tähän kuuluu tavoitteellinen, tarkoituksenmukainen toiminta. Rajoitettu toimijuus on ilmaistua tahtoa tai tavoite toimijuudesta, jonka ihminen kokee mahdottomaksi sen hetkisessä kontekstissaan (Pietilä-Litendahl, 2014, ss. 111–112).

Tieto, valtaan yhteennivoutuneena, voi tätä kautta myös toimia sekä toimijuuden resurssina että rajoittajana: tietoa vaihtoehtoisista poluista ja menettelytavoista, asioista, joista päätöksiä tehdään, tietoa rakenteista ja miten niitä navigoidaan, tietoa muiden toimijoiden rinnakkaisläsnäolosta (co-presence), missä määrin ihminen tunnistetaan tietäjänä, tieto toiminnan seurauksista—näitä ei tietenkään täysin voi ennustaa, mutta tieto aiemmista tapauksista, muiden, joihin samaistutaan, toiminnan seurauksista. Episteeminen väkivalta jo määritelmänsä pohjalta rajoittaa toimijuutta, kun toista näkökulmaa ei nähdä arvokkaana nykyisten tieto-valtarakenteiden pohjalta ja ihmiset saattavat esimerkiksi hiljentää itsensä (Brunner, 2021; Dotson, 2011). On selvää, että valtaväestön epätietoisuus rajoittaa saamelaisten toimijuutta yhteiskunnallisella tasolla monissa tapauksissa ja asioissa (mistä asioista voidaan keskustella ja kuinka pitkälle päästään) ja toisaalta painostaa toimijuuteen. Erityisesti opettajien kohdalla, jotta he voisivat opettaa aiheesta, tulisi heillä olla siitä tietoa.

Toimijuus yhdistyy myös kiinteästi identiteettiin, sillä toimijuus rakennetaan identiteetin pohjalta, mutta toimijuuden kautta rakennamme identiteettiämme (Ronkainen, 1999, ss. 53, 73–78). Kuten toimijuus ja kuten mainittua, myös tieto rakentuu positiosta<sup>12</sup>, paikantumisemme kautta perimme ja opimme ymmärtämisen tapoja, joiden kautta tulemme tietystä näkökulmasta. On keskeistä tunnistaa positiot, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita, että olisimme positiomme, jolloin erot voi nähdä sosiaalisten identiteettien kilpailuna, jolloin ne helposti nähdään uhkaavina (Ronkainen, 1999, ss. 111–121, 221–224; Skeggs, 1997, s. 9).

Tätä voidaan kuvata vaarallisten muistojen (dangerous memories) kautta, jotka haastavat status quon (vallitsevan tilan) (Bekerman & Zembylas, 2012, s. 196; Ostovich, 2005, s. 43). Siten ne voi ymmärtää kollektiivisen muistin, joka perustuu valtanarratiiveille ja -ajatuksille, haastajana (Bekerman & Zembylas, 2012, s. 203; Ostovich, 2005, ss. 48–49). Tähän lukeutuvat häiriöt valtion intresseille sekä essentialististen ja kaksijakoisten identiteettinäkemysten kumoaminen. Lisäksi ne usein luovat vaatimuksia nykyhetkelle ja tulevaisuudelle (Bekerman & Zembylas, 2012, s. 196; Ostovich, 2005, s. 43). Yksilötasolla tämä voi vaatia oman toiminnan sekä identiteetin reflektointia.

---

<sup>12</sup> Tämä ei tarkoita, että tieto voi olla mitä tahansa, vaan on olemassa kriteerit, jotka ovat yhteisesti hyväksytyjä ja jaettuja, yhteisön vakuuttamiseksi (Ronkainen, 1999, s. 107)

Siten vaaralliset muistot voivat sisältää ei-hallitsevia narratiiveja, jotka on tukahdutettu ja jotka kumoavat progressiivisuuden (edistymisen) myyttejä (Ostovich, 2005, ss. 48–49). Nämä myytit tai ‘voitokkaat’ narratiivit ovat erityisen selviä kansallisissa muistoissa, sillä kansa tähtää esittelemään itsensä positiivisesti sekä sisäisesti kansalaisilleen että ulkopuolisille ja useimmiten ne nousevat esiin historiaan liittyen (Christou, 2007, s. 711). Pidän kuitenkin kiinni muistin nykyhetken yhteyksistä sekä vaikutuksista muihin aiheisiin. Lisäksi, vaikka vaaralliset muistot haastavat ja tuovat jossain suhteessa ‘vaaraa’ niiden voidessa vaarantaa yksilön tai valtion ontologisen turvallisuuden<sup>13</sup>, ne tarjoavat etenkin toivoa ja mahdollisuuden uusien narratiivien muodostamiselle sekä monipuolisempien identiteettikäsitteiden muodostamiselle, jotka mahdollistavat solidaarisuuden (Bekerman & Zembylas, 2012, ss. 197–198). Itse korostaisin muutoksen toiveikasta puolta, mutta vaarallisuus kuvaa mahdollista hyväksymisen vaikeutta—Väittäisin myös, että vaarallisuus riippuu siitä, kuinka totena status quota ja sen narratiiveja sekä identiteettimääritelmiä pidetään ja ihmisen yhteydestä niihin ja kuinka kokeineita ja tottuneita niiden kyseenalaistamiseen ollaan—liittyen valta-asemiin, intersektionaalisuuteen ja niiden tunnistamisen kykyihin. Kun tutkielmassa viitataan vaarallisiin muistoihin, niihin viitataan yhteiskunnallisella tasolla: Itse en tiedä, kokevatko ihmiset ne sellaisina, ne nähdään enemmänkin jollakin tavoin vallalla olevien valtion tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden narratiivien vastaisina.

Opettajien toimijuus perusajatuksena liittyy opetussuunnitelman velvoitteisiin, mutta saman aikaisesti vaikutusvaltaan siitä mitä opetetaan. Tässä keskitytään saamelaisen näkökulmien ja siihen liittyvän tiedon esilletuomiseen rajoitteiden keskellä: saamelaisiin liittyvän perustiedon antaminen (edelleen on hyvin mahdollista, ettei tätä tapahdu), vaarallisten muistojen hyväksyminen (reflektio), Dihtosis-materiaalien/työpajan tilaaminen, niiden tai muiden ylimääräisten materiaalien käyttö, joista erityisesti viimeisimmät voidaan nähdä vaarallisina muistoina, sillä ne tuovat esiin saamelaisia näkökulmia ja monipuolisempaa identiteettikuvaa. Dihtosis voidaan nähdä sekä saamelais-suomalaisen toimijuuden tuotteena että sen edistäjänä sekä opettajatoimijuuden mahdollistajana tämän asian esilletuomisessa. Toimijuus itsessään on keskeistä myös sekä päivittäisen rauhan että dekolonisaation prosesseissa (Rahko-Ravanti, 2016; Richmond, 2009), joihin palataan hieman tarkemmin analyysi-osiossa.

---

<sup>13</sup> Asioiden jatkuvuus entiseen malliin ja sitä kautta identiteetin vakaus ja positiivinen käsitys itsestä, myös valtiolle positiivinen käsitys itsestä— yhteys kollektiivisiin/kansallisiin identiteetteihin (Giddens, 1984, s. 282; Zarakol, 2010)

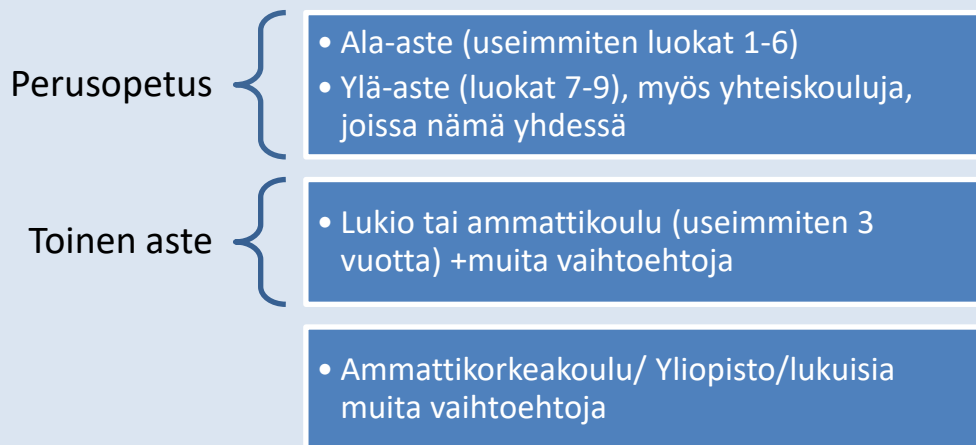
## 5. SAAMELAISET JA SUOMALAINEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Ennen opettajien kokemuksia koulutusjärjestelmästä, on tärkeää tarkastella miten se toimii ja kuinka saamelaiset otetaan siinä huomioon. Ensinnäkin saamelaiset tuskin mainitaan koulutussysteemissä minkään oppiaineen alla, saati sitten käsitellään aiheita alkuperäiskansanäkökulmasta. Saamelaiset henkilöt, aktivistit ja toimijat ovat kritisoineet koulujen roolia, laadukkaan tiedon puutetta ja sen vaikutusta saamelaisten oikeuksiin jo vuosikymmenien ajan (for instance, H. West, 2021; Lukkari in 1953 in Lehtola 2015a, p.102; Dihtosis crew; Kuokkanen, 2007). Myös Nyysönen (2007, p. 53) kuvaili suomalaisen koulutusjärjestelmän olevan ”tehokkain assimilaation instituutti” vaikka sillä on ollut myös voimaannuttavia vaikutuksia (Nyysönen, 2019). Etenkin viime aikoina myös valtion raportit ja Euroopan rasismin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio ovat kritisoineet tiedon puutetta korostaen koulujen vastuuta, mutta myös muita kampanjoita (Miettunen, 2020; Tammela, 2019). Ruotsissa ja Norjassa samankaltaisia ongelmia koulutusjärjestelmän ja tietämättömyyden saralla ovat nostaneet esille muun muassa Oxenholt (2017) tutkimuksessaan oppilaiden kokemuksista ruotsalaisista kouluista, Ruotsin saamelainen tietokeskus (Samiskt informationscentrum) (Samer.se, ei pvm.) ja antirasismikeskus (Antirasistisk senter) Norjassa (Pettersen, 2014).

Koulutusjärjestelmä on tärkeä ottaa tässä kontekstissa huomioon, sillä lähes kaikki meistä käyvät sen läpi: se leikkaa koko yhteiskunnan läpi ja vaikuttaa siihen kokonaisuudessaan. Se kouluttaa päättäjät, asianajajat, opettajat, terveydenhuollon ammattilaiset ja niin edelleen. Giddens:in (1984, s. 286) mukaan se on moderneille valtioille myös tapa, jolla voi pyrkiä valvomaan institutionaalista uusintamista. Lisäksi koulutuksen rooli on yhdistetty totuus- ja sovintoprosessiin: yksi prosessin tavoitteista on lisätä tietoisuutta saamelaisista alkuperäiskansana (Erholtz ym., 2021, s. 6). Myös Kuokkanen korosti koulutuksen osaa totuus- ja sovintoprosessissa (Historians without Borders, 2021). Ennen kuin järjestelmän puutteita ja positiivista kehitystä käsitellään tarkemmin, tekstikehyksessä 1 ja kaaviossa 4 selitetään kuinka suomalainen koulutusjärjestelmä ja opetussuunnitelmat toimivat.



Tekstikehys 1: Kuinka suomalainen koulutusjärjestelmä ja opetussuunnitelmat toimivat



**Figure 4.** Yksinkertaistettu kuvaus suomalaisesta opintopolusta alkaen oppivelvollisuudesta

Suomen kansalaisten oppivelvollisuus laajeni juuri 18 ikävuoteen tai kunnes nuori on tätä ennen suorittanut ammatillisen tutkinnon tai ylioppilastutkinnon (OKM, 2021a). Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta. Kaikilla opetuksen asteilla ja oppilaitoksilla on oma opetussuunnitelmansa. Jollei toisin mainita, kun viitataan opetussuunnitelmaan, tarkoitan valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Suomalainen järjestelmä perustuu korkeasti koulutettuihin opettajiin, joilla on työssään autonomia (paljon itsenäisyyttä). Näin ollen opetussuunnitelma antaa melko yleiset teemat ja ohjeet oppimiselle konkreettisten ohjeiden sijaan (Opettajakeskustelu). Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistaminen on pitkä prosessi, jossa kuullaan eri tahoja ja lisäksi myös suuremman yleisön kommentteja. Opetushallitus (Opetus- ja kulttuuriministeriön alla, osa valtion koneistoa) julkaisee uuden opetussuunnitelman noin kymmenen vuoden välein (Opetushallitus, 2016a). Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella tehdään paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka voivat esimerkiksi lisätä paikallista painotusta tai tarkennusta valtakunnallisen 'ydin' suunnitelman ympärille. Opetussuunnitelma voidaan jakaa karkeasti kahteen osaan: yleisosaan ja oppiainekohtaiseen osioon. Yleisosa koskee koko oppimisympäristöä ja sisältää yleisiä tavoitteita, arvoja ja toimintakulttuurin ohjeita sekä ohjauksen, tuen ja arvioinnin periaatteita. Oppiainekohtainen osio sisältää lyhyesti ainekohtaiset ydinsisällöt ja tavoitteet sekä joitakin ainekohtaisia arviointikriteerejä.

Norjassa ja Ruotsissa on saamelaisia kouluja, joilla on omat opetussuunnitelmansa ja jotka näin ollen tarjoavat enemmän vaihtoehtoja (SámediggiN, ei pvm.; Sameskolstyrelsen, 2020). Niissä myös hyödynnetään saamelaista kasvatusperinnettä. Osa saamelaisista opettajista Suomessa myös hyödyntää sitä, vaikka esimerkiksi perinteisten taitojen, tiedon ja saamelaisen historian esille tuominen riippuu opettajan

taidoista ja resursseista sekä ajan rajotteista, sillä suomalainen opetussuunnitelma, joka keskittyy suomalaisiin historioihin, sitoo heitäkin (Rahko-Ravanti, 2016, ss. 75–88). Suomessa saamelaisilla ei ole omaa opetussuunnitelmaa ja vaikka Saamelaiskäräjiä konsultoidaan opetussuunnitelmaa luotaessa, heidän palautettaan otetaan harvoin huomioon (Dihtosis keskustelu).

## 5.1 Opettajien kokemukset

Ennen opettajien kokemuksiin syventymistä, alla annetaan opettajille ja haastatteluille enemmän kontekstia. Ilokseni sain siis haastatella monia opettajia ja olin kiitollinen siitä, että sain kuulla heidän tarinoitansa ja näkökantojansa. Joka haastattelun jälkeen olin täynnä energiaa ja valitettavasti tekstini ei tee oikeutta kaikille eläville ja ainutlaatuisille tarinoille. Vaikka haastattelut tehtiin etänä, tai ehkä juuri siksi, haastattelut olivat myös melko interaktiivisia: saatoimme katsoa kirjaa tai opetussuunnitelmaa yhdessä; kun mainittiin jokin dokumenttielokuva, uutinen tai muuta materiaalia, etsin ne itselleni taustaksi, en niinkään varsinaista analysointia varten. Jotkut myös lähettivät sähköpostia tarkentaakseen jotakin tai jakoivat tekemänsä linkkilistan.

Opettajat olivat itse kiinnostuneet saamelaiskulttuureista ja saamelaisiin liittyvistä aiheista montaa kautta: joillekin alkusysäys oli ollut pohjoisessa asuminen tai matkustaminen, kiinnostus alkuperäiskansoja kohtaan ylipäänsä, omien kontaktien tai kielen kautta, havahdus omasta tiedon puutteesta tai yhdenvertaisuuteen liittyvien aiheiden seuraaminen sosiaalisessa mediassa. Monille kyse oli monen edellämämainitun asian yhdistelmästä. Alkukosketuksen innoittamana osa oli syventänyt tietoaan käymällä *Siida*:ssa, lukemalla Vastatuuleen-kirjan tai seuraamalla saamelaisia aktivisteja ja saamelaista journalismia. Yhdellä opettajalla saamelainen bändi oli esiintynyt koulussa ja hän oli syventynyt aiheeseen opiskelujen mittaan valitsemalla näitä aiheita koulutehtäviensä aiheiksi. Muilla ei ollut muistikuvaa siitä, että saamelaisista olisi koulussa tai opettajan opinnoissaan keskusteltu. Yksi opettaja oli käynyt vähemmistöjä koskevan kurssin.

Opettajat olivat myös hyvin aktiivisia: Monet olivat sekä tilanneet työpajan, joka itsessään on jo merkittävää, että itse pitäneet tunnin/tunteja saamelaisiin liittyen työpajaa ennen tai sen jälkeen, suositelleet työpajaa kolleegoilleen tai lähettäneet linkkilistan, jotka tarjoavat tai joita voisi käyttää materiaalina oppitunneille. Osa oli myös järjestänyt tai suunnitellut järjestävänsä tilaisuuksia laajemmalle kuin oman luokan yleisölle esimerkiksi tilaamalla koko koululle yhteisen Dihtosis vierailun tai päivänavauksen tai Dihtosisen etätyöpajan useammalle koululle ja/tai luokalle. Osa suunnitteli myös lisätoimintaa tulevalle kuten ohjelmaa kansainväliselle viikolle tai oma-aloitteisesti sanoivat, että

tilaisivat työpajan uudelleen ensi vuodelle, jos niitä edelleen järjestetään. Osa ilmaisi laajempaa kiinnostusta kollegoissaan ja osa sen olemattomuudesta. Opettajat, joita haastattelin, vaikuttivat suurimmaksi osaksi aktiivisimmilta omissa kouluyhteisöissään tämän asian saralla ja toimijuus näkyi omassa tiedonhaussa, Dihtosiksen tilaamisessa sekä aiheeseen liittyvien tuntien pitämisessä tai muiden toimien järjestämisessä. Osa heistä ilmaisi varmuutta omasta tietotasostaan ja valmiuksistaan samalla kuin moni sanoi, ettei tiedä paljoakaan, vaikka usein kuitenkin ehkä enemmän kuin luulivatkaan ainakin yleiseen tasoon verrattuna. Tietyistä aiheista oli vähemmän tietoa: monet sanoivat esimerkiksi, etteivät tiedä saamelaisen oikeuksista. Oli myös tapauksia, joissa kulttuurista omimista ei ymmärretty saamenpuvun ulkopuolelle. Tavoitteena ei ole ollut eikä ole opettajien syyttely tai moralisointi, vaan perspektiivin saminen hankkeesta ja koulun tilanteesta. Tämä kerrottiin haastattelun alussa ja toimii edelleen tutkielman periaatteena. Keskitymme Dihtosiksen kanssa positiivisempaan lähestymistapaan ja olemme kiitollisia opettajien panoksesta Dihtosis työpajan kautta, saamelaisaiheiden keskustelusta sekä osallistumisesta tähän tutkielmaan.

### 5.1.1 Rakenteellinen tuki (sen puute)

Tällä hetkellä saamelaiset mainitaan muutaman kerran opetussuunnitelman yleisessä osassa, joka on siis Opetushallituksen määrittelemä: YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista mainitaan otettavaksi huomioon saamelaisen oikeuksien turvaamiseksi (Opetushallitus, 2016b, s. 15). Saamelaiset mainitaan myös kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä -osiossa, jossa sanotaan, että tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvamista kieleensä, kulttuuriinsa ja yhteisöönsä sekä antaa heille mahdollisuus omaksua saamelainen kulttuuriperintö”. (Opetushallitus, 2016b, s. 86). Lisäksi seuraava opetussuunnitelman kohta mainitsee saamelaiset tavalla, joka koskee suuremmin myös valtaväestöä:

*Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä. (Opetushallitus, 2016b, s. 28)*

Yleiset periaatteet yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta, maininnat ihmisoikeuksista ja kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena sekä ajatus, että oppiessa oppilas

rakentaa identiteettiään tukevat näitä kohtia (Opetushallitus, 2016b, ss. 14–16, 28). Saamelaisia ei mainita ainekohtaisessa osiossa paitsi saamen kielen oppiaineissa. Saamen kieliin tutustutaan yleisesti äidinkiesssä (suomi 7-9 luokka) osana sukukieliin tutustumista (Opetushallitus, 2016b, s. 292).

Opettajien kanssa keskustelimme tarkemmin sisennetystä lainauksesta, jossa puhutaan saamelaiskulttuurin merkityksen esiintuomisesta ja YK:n julistuksen maininnasta. Suurin osa kommentoi yleisen osan pituutta ja laajuutta sekä mainitsi, ettei se velvoita kertomalla missä kohdin aihetta tulisi käsitellä tai suoraan sen riittämättömyyteen:

*No eihän sieltä sillä lailla ihan ops:ista löydy tähän asiaan niin yhtään mitään –  
Opettaja Oulu*

*Se mikä tossa on hyvä, toihan antaa sellasta hyvää omaatuntoa siihen, että jos mä haluan käyttää siihen useamman tunnin, niin mä voin käyttää ja perustella sen tuollaisilla kohdilla, että täällähän sanotaan näin, mutta noissa yleisissä kohdissa opetussuunnitelmassahan on aina se ongelma, että tämmösessä ylä-aste systeemissä ainaki meillä niin kaikki opettajat lukee sitä omaansa ja sitten aina on helppo ajatella, että joku muu varmaan sitten tekee tuota [...] että toihan (opetussuunnitelman, ops:in osa) voi olla melkein mitä tahansa, tuo on niin ympäröyvästi sanottu. –Opettaja Espoo*

Muutamalla oli hieman positiivisempi näkemys opetussuunnitelmasta. Yksi näki enemmän tarvetta kirjojen kehittämiseksi kun taas toinen oli Rovaniemeltä, jonka kanssa keskustelimme myös sijainnin merkityksestä. Hän mainitsi, että kaupungilta oli toivottu, että saamelaisia huomioitaisiin enemmän ja hänen koulussaan tätä oli aloitettu jo aiemmin. Tämä liitettiin siihen, että läänissä saamen kielet ovat myös virallisia kieliä ja monet oppilaat saamelaisia.

*Kaupungin koulutoimen puolelta niin on toivottu huomioitavan ja se on minusta tosi hieno homma ja me ollaan pyritty huomioimaan sitä kyllä jo aiemminkin—ehkä vähän sillä tavalla luokkakohtaisesti tiettenkin, mutta nyt sitten tuota [...] kolmena viimeisimpänä vuotena paitsi ei viime vuonna niin meillä on ollut ihan sellasia salissa olevia yhteisiä tapahtumia.*

Vaikka opettaja ei itse sanonut tietävänsä paljoa, oli ilmeistä, että verrattuna joihinkin etelän opettajiin, hänellä oli melko paljon tietämystä ja aihe vaikutti koskettavan hänen elämäänsä konkreettisemmin. Tämä vaikutti tekevän myös tiedon etsimisestä helpompaa:

*No ei kai tuohon nyt hyvänen aika tarvia hirviän paljoa. Nehän nyt löytyy kun googlettaa ja sieltähän löytyy ties vaikka mitä, että ihan vaan henkilöhakusanoilla, että*

*en mie sitä (omaa tietämystä) nostais mitenkään, että enemmän se on se halu ja motivaatio kertoa ja tuua sitä alueen erityispiirrettä esille vaikka edes kerran vuodessa, että kyllä se on siinä se idis mun mielestä [...] he (etelässä asuvat) varmaan tarttisivat enemmän semmosia valmiita paketteja, jotka vaan pannaan tyyliin play-napista pyörimään.—Opettaja Rovaniemi*

Tämä liittyy toimijuuden kontekstiaalisuuteen: muiden toimijoiden läheisyyteen ja rinnakkaisläsnäoloon (ks. Giddens, 1984, s. 282). Opettaja toki edelleen on myös aktiivinen toimija, mutta sijainti voi mahdollistaa sitä paremmin ja tehdä siitä helpompaa ja välttämättömämpää, kun saamelaisaiheet ja saamelaisten näkemykset ovat yleisesti ottaen enemmän esillä. Vaikka kuten mainittua suuri osa saamelaisista asuu etelän kaupungeissa ja on järjestöjä sekä tapahtumia, ne ehkä helpommin hukkuvat kaiken muun alle ja jäävät huomaamatta. Kyseinen opettaja myös korosti saamelaislasten identiteettien kehityksen tukemista ennen kuin olimme keskustelleet mistään siihen liittyvästä ja että heidän koulussaan on paljon saamelaislapsia. Haastattelun jälkeen itse myös tarkistin Rovaniemen perusopetuksen opetussuunnitelman ja siinä viitattiin useamman oppiaineen kohdalla saamelaisiin, esimerkiksi elämänskatsomustiedossa, kuvataiteessa, ortodoksisessa uskonnossa ja yhteiskuntaopissa (Rovaniemen kaupunki, 2016, ss. 506, 546, 819, 849). Yhteiskuntaopin alla sanotaan, että paikallistasolla korostetaan saamelaisuuden tuntemusta ja teemoina mainitaan saamelaisuus sekä saamelaisten oikeudet ja niiden toteutuminen (Rovaniemen kaupunki, 2016, s. 849). Saamelaiset siis opetussuunnitelman tasolla myös rakenteellisesti muistettiin paremmin. Koska kyseinen opettaja ei opettanut näitä aineita, on vaikea sanoa kuinka nämä toteutuvat käytännössä, mutta ainakin muodollisesti saamelaiset mainitaan useammin ja kyseinen opettaja oli aktiivinen liittämällä tietoa saamelaisista ja saamelaisten näkökulmia opetukseensa.

Lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tilanne on samankaltainen kuin perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa: saamelaiset mainitaan yleisessä osiossa—ehkä yksityiskohtaisemmin kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta suunnattuna saamelaisten kasvatukseen ja koulutukseen (Opetushallitus, 2019, s. 42)—mutta ennen 2019 opetussuunnitelmaa (käyttöönotto alkaen 2021), saamelaisia ei suoraan mainittu ainekohtaisessa osiossa. Lukio-opettajan kanssa keskustelimme aiemmasta opetussuunnitelmasta, jossa oli yleisiä mainintoja vähemmistöistä tai arktisista kulttuureista valinnaisten historian kurssien alla. Uudessa lukion opetussuunnitelmassa saamelaiset mainitaan ensimmäistä kertaa suoraan jonkun muun kuin saamen kielten aineiden alla: historian alla. Yksi moduulin 5 tavoitteista on “  
tuntee suomalaista, saamelaista ja muiden vähemmistöryhmien kulttuuriperintöä ja arjen

historiaa” (Opetushallitus, 2019, s. 288). Vaikka tämä onkin positiivinen ja tervetullut parannusaskel, tulee muistaa, että lukion historian viides kurssi on valinnainen ja 56% hyväksytyistä hakijoista (sama prosenttimäärä viime vuosina) ylipäänsä jatkoi peruskoulusta lukioon (Opetushallitus, 2020b, 2021). Edistysaskeleet jätetään siis edelleen paikkoihin, joissa ei tavoiteta niin monia ihmisiä kuin voitaisi, jos ne sijoitettaisiin muihin paikkoihin—vaikka tämä edustaa parempaa muistamista, saamelaiset edelleen unohdetaan ainakin paikkoihin, missä heidän näkökulmiensa esilletuominen ei todennäköisesti saavuta kaikkia.

Osa opettajista mainitsi tilanteen toisaalta parantuneen, sillä aiemmin tietoa ei ollut ollenkaan tai se oli vielä ongelmallisempaa:

*Mäki nyt olen melkein 30 vuotta ollut opettajana, niin minun mielestä vasta nyt viimesen viiden, max kymmenen vuoden sisällä on tullut tätä, että ollaan huomioitu kansallispäivä ja ollaan otettu tämä lippu esille ja vähän puhuttu niiku saamelaisista, että ei 15 vuotta sitten mainittu missään saamelaisista, että se on nyt vasta näihin uusiin oppikirjoihin tullut tai uudempiin oppikirjoihin. —Opettaja Turku*

*Nythän meillä on historian paras tilanne kuitenkin, mikä on hyvin vaillinainen, että jos mennään vuosikymmenissä taaksepäin, niin siellähän oli väärää tietoa tai sitten ei ollut tietoa ollenkaan, että saamelaisalueen kohalla oli joulupukki ja kyllähän se kouluvierailija otti sen omassa (työpajassa), että mitä tulee mieleen, niin siellä oli joulupukki muun muassa mainittu ja jos se saamelaisuus on semmosta, että se on vaan matkailukrääsän markkinointia, niin eihän se hyvä ole.—Opettaja Kalajoki*

Samaan aikaan, kuten viimeisestä lainauksesta käy ilmi, kirjojen tarjoama sisältö nähtiin enimmäkseen ‘ohuena’, ‘sirpaleisena’ ja ‘pinnallisena’. Alla oleviin lainauksiin ei kuulu kielten opettajia (paitsi suomi äidinkielenä).

*Eikä meillä ainakaan tässä nelosenkaan ympän kirjassa niin oliko siinä 10 riviä saamelaisista ja se oli tavallaan sillä kuitattu, että ne on sitten henkilökohtaisia intressejä enempi miksi niitä on sitten käyty enempi läpi.—Opettaja Oulu*

*No siis jos mä nyt tota ajattelen sitä meidän ympäristötiedon ja elämäntutkimustiedon juttuja niin se oli aika semmosta ohkasta tavallaan, ohutta mitä se niiku tarjoaa, mutta se että mulla nyt jotain tietoo oli jo etukäteen ja sen verran sain kyllä netistä kaivettua, että mä pärjäsin.—Opettaja Turku*

*No se jää aika pinnalliseksi. Siitä ei oikein välity vaikka saamelaisuus tänä päivänä ja historiastaki kerrotaan niin vähän, että kerrotaan oikeestaan vaan ne elinkeinot ja ehkä verrataan enemmän vaan niiku muihin alkuperäiskulttuureihin tai*

*luonnonuskontoihin, että puhutaan tosi semmosella yleisellä tasolla, jolloin sitten ei siitä ihan semmosta kokonaista omaa aihetta tule.—Opettaja Oulu*

*Sekä kasi- että ysiluokan maantiedossa ihan himpun verran sivutaan saamelaisasioita, mutta jäänyt itelle sellanen olo, että se jää vähän niikuin irralliseksi palasiksi, että joskus mä oon vaan raa’asti itse käyttänyt siihen kokonaisen oppitunnin [...] nää on vaan tällain yhden maininnan tasolla kuitenkin, että kiinni siitä opettajasta itsestään, että kuinka paljon sitten painottaa sitä asiaa, että mä nyt oon ottanut sen linjan, että jos nyt kerran puhutaan monikulttuurisuudesta ja vähemmistökansoista, no tottakai pitää vähintään niiku oman maan vähemmistökansoista jotain tietää [...] vaatii niinkuin erityistä satsausta opettajalta siihen, että ne asiat saa käsitellyksi. Ei täällä ole kuitenkaan edes niitä kaikkia faktoja oppikirjoissa kerrottu, mitä kouluvierailija kertoo siinä työpajassa.—Opettaja Kalajoki*

Yksi suomea äidinkielenä opettavista mainitsi, että tieto kirjoissa on peräti vähentynyt.

Opettajien huomiot yhtenevät Mieltusen (2020) tekemään OKM:n raporttiin perusopetuksen oppikirjojen sisällöstä. Raportin mukaan perusopetuksen oppikirjoissa (suomen- ja ruotsinkielisissä) on kokonaisuudessaan hyvin vähän tietoa saamelaisista, se on sirpaloitunutta ja tiedon laatu vaihtelee. Joskus saamelaiset mainitaan yhdessä lauseessa, joskus laajemmin tekstissä. Hän jatkaa, että on yleistä koota joitakin perustietoja saamelaisista ja vähemmistöistä pieneen omaan osioon, mutta ei tarjota heidän näkemyksiään teemoista. Yleisesti ottaen pääpaino on menneisyydessä, kuvat toistavat stereotypioita (esimerkiksi saamelaisia vain saamenpuku yllään ja/tai porojen kanssa antaen yksinkertaistetun ja etäisen kuvan ja kuvia joissa ei-saamelaisella on epäaito saamenpuku) ja saamenkielet ja kulttuurit yksinkertaistetaan yhteen kieleen ja kulttuuriin kaikissa aineissa paitsi äidinkielessä. Lisäksi Mieltunen (2020) toteaa, että saamelaisia ei liitetä suomalaiseen historian tai nyky-yhteiskuntaan ja lukijapositio on ei-saamelainen, useimmiten valtaväestön positio.

Monet tehtävät ovat raportin mukaan myös yleisesti ottaen alkuperäiskansojen kohdalla ongelmallisia (Mieltunen, 2020). Tästä esimerkkinä ovat ”intiaaninimien” keksiminen tai unisieppareiden tekeminen, joissa helposti toistetaan rasistisia stereotypioita ja harjoitetaan kulttuurista omimista, mitä alkuperäiskansat eri maailmankolkissa kritisoivat. Laadukkaan ja kunnioittavan tiedon ja tehtävien puutteen vuoksi saamelainen oppilas saattaa joutua kohtuuttomaan hankalaan tilanteeseen ja rikkomaan koko luokan stereotypioita sekä vääriä käsityksiä ja/tai puolustamaan saamelaista identiteettiään, jos/kun se ei sovi kirjojen luomaan kapeaan kuvaan. Siksi myös tehtävät, joissa vähemmistöön kuuluvaa pyydetään kertomaan kielestään ja kulttuuristaan voivat olla

ongelmallisia ja ajattelemattomia, kun mietitään sukupolvia ylittäviä traumoja kielen ja kulttuurin menetyksestä. Oppilaiden oppimateriaalien lisäksi opettajien oppaat tarjoavat vähän tietoa saamelaisista jos ollenkaan puhumattakaan ohjeista mistä luotettavaa tietoa voisi saada lisää (Miettunen, 2020). Lyhyesti sanottuna puutteet ovat valtavia.

Lukion opettajan kanssa vertailimme kahden eri historian oppikirjasarjan sisältöjä (valinnaiset kurssit) ja huomasimme suuria eroja näiden kahden välillä.

*Koska alkuperäiskulttuurit täällä on yleisesti ja eniten on aboriginaaleista. (Selaa)Tässä, esim. alkuperäiskansat ja kulttuurit ja on täällä saattaa monestikin, että joku esimerkki on nostettu vaikka tälleenkin, että on nostettu joku tällanen kuva. Esim. tosta suohpanterror on saamelaistaiteilijoista koostuva ryhmä, joka ottaa teoksillaan kantaa saamelaisten kokemiin epäkohtiin, niin tälleen saatetaan nostaa ja sitten no ILO-sopimus mainitaan, esimerkiksi Suomi ei ole allekirjoittanut sopimusta ja turvannut saamelaisten oikeuksia maahansa. Eli joo, enemmänkin, että tässä yleisessä taustassa vähän niikun viitataan vaikka saamelaistenki asemaan Suomessa, mutta sitten täällä ei oo ollenkaan saamelaisten historiasta tässä.*

Ensimmäinen kirjasarja, Forum, tarjoaa esimerkkejä, kun taas toinen sarja tekee asiasta enemmän oman aiheensa:

*Tässä Historia ajassa se on täällä Arktiset kulttuurit -osiossa; Joo ja täällä on kuitenkin historia lähtee siitä, että miten katsotaan, että se kulttuuri että missä kohtaa aletaan puhumaan saamelaisesta kulttuurista ja kuitenkin mainitaan koko Saamenmaa ja kielet, no sitten mennään elinkeinoihin ja on täällä, täällä on yllättävän paljon. Tää on kuitenkin niin, tässä on yli aukeama, että tässä mennään tälleen, joo puhutaan elinkeinot ja näin ja sitte tulee tämä, että miten näissä eri valtioissa, että tulee nämä rajasulut mainittua<sup>14</sup>*

Yhdessä totesimme, että tässä on jo paljon enemmän kuin moni suomalainen tietää ja olimme positiivisesti yllättyneitä. Kun saamelaiset määritellään valtaväestön perspektiivistä, usein unohdetaan ja/tai sivuutetaan ja siitä seurauksena saamelaisille annetaan vähemmän arvoa, tämä on myös toiseuttavaa (Rahko-Ravantti, 2016, s. 26). Rakenteellisen unohtamisen taso ja aste kuitenkin vaihtelevat etenkin kirjoissa, mutta myös jonkin verran opetussuunnitelmissa ottaen huomioon paikalliset opetussuunnitelmat sekä opettajien/koulujen erot niiden toteuttamisessa. Nämä

---

<sup>14</sup> Kirja mainitsee myös sulauttamispolitiikan, saamelaisten kulttuurillisen itsehallinnon ja kuvassa on uutisotsikko, jossa Sápmi:in viitataan Suomen siirtomaana



tarjoavat erilaiset lähtökohdat toimijuudelle, mutta tällä tasolla tilanne voidaan nähdä episteemisesti väkivaltaisena Spivakin (1994) ja Dotsonin (2011, 2014) ajatuksiin peilaten, sillä koulun tarjoama pohja saamelaisten kuuntelemiselle (saamelaisten tunnistamiselle tiedon haltijoina) ja ymmärtämiselle on minimaalinen. Asetelma on itsessään myös rakenteellisesti rasistinen jättäessään pois ja väheksyen saamelaisten historioita ja saavutuksia (ks. Davis, ei pvm.).

Osa opettajista nosti esille myös sen, että ainakaan saamelaisia ei esitetä negatiivisessa valossa ja näkivät yleisen avoimuuden erilaisuutta kohtaan tuovan jonkin verran tukea:

*Tuo sitä niiku ihan hyvällä tavalla esille, että kyllä minä ajattelen, että se suosii tavallaan sitä, että ei ainakaan missään negatiivisessa valossa tuo.—Opettaja  
Turku*

*Niin, että vähän niiku, että kun tavallaan kun itekki ajattelee, että jos on joku muu kulttuuri niin se on aina vaan rikkaus, niin ihan samalla tavalla tässä saamelaisuudessa ajattelee, että se on vaan hyvä juttu.—Opettajaharjoittelija*

Näille opettajille saamelaiset kuuluivat monikulttuurisuuden narratiiviin—tätä ei oikeastaan tehdä selkeästi, vaan se jätetään opettajan tulkinnan varaan (Rahko-Ravanti, 2016, s. 41):

*Paljon puhutaan kouluissa siitä kulttuurien monimuotoisuudesta, niin se tavallaan keskittyy aika pitkälle niihin kulttuureihin, jotka tulee tänne Suomen ulkopuolelta, se kiinnostus tavallaan, niin mun mielestä olisi tärkeää pitää niiden lisäksi, että Suomessakin on näitä kulttuureja, sama romanit toisena, ei nyt tietenkään samanlaisena, mutta kuitenkin niinkun yhtenä vähemmistönä. —Opettaja Oulu*

Toki monikulttuurisuus-keskustelu itsessään ei ole täysin ongelmaton, vaan se voi myös rodullistaa (Keskinen ym., 2021), mikä tulisi ottaa huomioon.

Myös positiivista kehitystä ja hankkeita on ollut. Vuonna 2018 Helsinkiin perustettiin ensimmäinen pohjoissaamenkieltä opetuskielenä käyttävä luokka saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella Suomessa. Noin 750 oppilasta, joista 200 oli saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella, sai saamen kielen opetusta tai opetusta saamen kielellä. Opetus- ja kulttuuriministeriö myös rahoittaa monia hankkeita, kuten 'Oktavuohta', joka edistää Suomessa puhuttavien kolmen saamen kielen etäopiskelua ja tarjoaa tietosivustoja sekä 'Dihtosis', joka lisää valtaväestö nuorten tietoisuutta saamelaisista (Opetushallitus, 2020a). Hiljattain myös Kulttuurien koulu -hanke, joka järjestää koulutuksia opettajille romaneihin ja saamelaisiin liittyen, on alkanut; sekä Rauhankasvatusinstituutin ja Eatnameamet-elokuvan yhteistyöprojekti, jossa 9-luokkalaisille ja lukio-opiskelijoille pidetään työpajoja dokumenttielokuvasta. Vaikka

nämä hankkeet ovatkin hyviä kehityksiä, ne ovat yksinään riittämättömiä ja lyhytnäköisiä ratkaisuja, sillä toistaiseksi ne ovat väliaikaisia hankkeita.

### 5.1.2 Paine ja kysymys vastuusta

*Siellä yleisosassa on 300 sivua [...] Niin juuri se, että jos se ei jonkun aineen kohdalla lue, niin sitten siihen ei välttämättä tartuta niinkun moni muukin aihe on samalla lailla, että sanotaan, että tämä on tärkeätä ja yleistä, mutta kun sitä ei oo määritelty yhteen aineeseen, niin sitten se jää sinne seilaamaan. –Opettaja Tampere*

*Riippuu varmasti paljon opettajasta, että kuinka paljon siihen käyttää aikaa.—  
Opettajaharjoittelija*

Kun yleisosa on pitkä ”eikä helposti lähestyttävä”, osa opettajista ei tiennyt tai muistanut saamelaiskulttuurin mainintaa opetussuunnitelmassa sen hukkuessa helposti pitkään yleisosioon, johon ei helposti palata tarkistamaan jotakin. Osa opettajista ei myöskään tiennyt syvennetäänkö ymmärrystä saamelaiskulttuureista ja -asioista ylä-asteella tai päinvastoin esitelläänkö niitä ala-asteella tai ottaako toinen opettaja niitä esille samassa tai eri aineessa. Ei ole tarkoitus vihjata, että opettajien tulisi tietää, vaan pikemminkin huomata, että tämä toimii osana epäselvän vastuun mekanismia ja ”joku muu varmaan sitten tekee tuota” -ajattelua. Samalla kun asiaa ei mainita selvästi opetussuunnitelmassa tai oteta kunnolla esiin materiaaleissa, vastuu esiintuomisesta jää yksittäisille opettajille.

Opettajat ovat myös melkoisen aika- ja aihepaineen alla, joka mutkistaa ’extra’-asioiden esilletuomista ja vastuunottamista, joihin pitää perehtyä ja/tai etsiä ja luoda materiaalia. Tämä nostettiin esiin erityisesti perusopetuksessa.

*Kyllä monet muutkin on niinkun osottanu semmosta kiinnostusta saamelaisuuteen, mutta pääsääntöisesti, kyllähän mä ymmärrän sen, että koulussa on siis trendihän on se, että meillehän tulee koko ajan kaikkee lisää ja aikaahan ei ole yhtään enempää eikä palkkaa yhtää enempää, että mä ymmärrän sen hyvin, että tässä on monta vuotta puhuttu, että yritetään nyt keskittyä vain perustehtävään ja unohdetaan kaikki muu sälä, kun aina tulee joku uus, jos ei muuta niin uus opetussuunnitelma, jota ihmetellään ja tota, kyllä mä sen ymmärrän, että ihmiset karsii ja kunnioitan sitä, että he osaa karsii.—Saamelainen opettaja*

*Pelkäämpä, että jos se asia on vieras opettajalle, niin se asia mennään silleen, että ’no tällänenki täällä on’, mutta ei hirveesti perehdytä siihen. Ei siihen yksinkertaisesti ole opetussuunnitelmassa ja tuntikehyksessä aikaakaan [...] että jos mä*

*oon korostanu saamelaisasioita, niin kyllä mun täytyy sitten jotakin muuta osiota supistaa, että ei ne tunnit muuten riitä. Että sehän on meidän krooninen ongelma peruskoulussa ihan oppiaineesta ja asiasta ja aiheesta riippumatta, että oppisisällöt kasvaa koko ajan, kun maailma kasvaa ja kehittyy, ja tietoa tulee joka tuutista ja sitten, kun tuntimäärä ei lisäännny, vaan paremminkin vähentyy, että kunnat leikkaa sitä meidän tuntimäärää, koska opettajille maksetaan tuntitöinä, tuntiperusteisena kuitenkin palkkaa ja näin pois päin, niin asiaa on valtavasti ja välillä tuntuu, että peruskoulun pitäis olla 10 vuotinen, että me ehittäisi nää kaikki opetussuunnitelman mukaset sisällöt ihan oikeesti rauhassa opiskella.—Opettaja Kalajoki*

Kuten ylläolevista otteista käy ilmi, koulussa on valtava aika- ja asiapaine, joka liittyy sekä opettajan itsensä tietotasoon sekä aiemmin mainittuihin opetussuunnitelman ja oppimateriaalien riittämättömään tukeen ja epäselvään vastuunjakoon. Tiedon puute mainittiin selittävänä tekijänä itsessäänkin, tunnettiin epävarmuutta puhua asiasta, josta ei juurikaan tiedä ja asiaan paneutuminen vie myös aikaa. Lisäksi opettajat yhdistivät tämän aiheen sensitiivisyyteen—oli huolta siitä, että sanoisi jotakin väärin tai voiko asista ylipäänsä valtaväestöön kuuluvana puhua:

*Opettajan pittää ite erikseen taustottaa ja selvittää ja mulla itelläkin, musta se on aina ollut, mua on se aihe aina kiinnostanut ja musta se olisi tärkeätä sitä tuoda enemmän esille. Oppilaat ja opiskelijatkin on saamelaisuudesta kiinnostuneita, mutta mullakin on mennyt nyt kuitenkin pitkä aika, että mä oon saanut vihdoin tehtyä sitä taustotusta, jotta mulla olisi vähän enemmän matskua tarjota ja sitten oon myös vähän välillä kamppaillu sen kanssa, että kokenu, että kuinka hyvin mä pystyn jotenki varsinki sellasesta saamelaisesta kokemuksesta en puhumaan, koska ite oon ihan kantasuomalainen, niin sitten siinä on vähän ollut semmonen, tuntunut just, että ei oo itelläkään riittävästi tietoa aiheesta.—Opettaja Oulu*

*Myöskin voi olla, että pelätään, en tiedä, että ei me nyt uskalleta tästä puhua, ettei me nyt vaan puhuta sivu suun ja sanota jotain väärää tästä saamelaisuudesta, että kokeeko ihmiset sitten niin sillä tavalla, että he ei uskalla siitä alkaa kertomaan, mistä he ei ittekään juurikaan mitään tiedä, että onks se se juttu? [...] Että suhtaudutaan sillain pelonsekasin, että 'apua, että en mä nyt ainakaan halua mitään loukkaavaa tehdä'.—Saamelainen opettaja*

Samalla kun opettajien kesken ei ole selkeää vastuunjakoa, opettajat jätetään siis itse vastuuseen tiedon etsimisestä ja sen tarjoamisesta.

Osa nosti esille myös huolta kasvojen menettämisestä opettajana:

*Kyllä siihen pitää ite pikkusen perehtyä, ettei tuu tavallaan nolanneeks sitä tilanetta, että 'oho ei ope nyt tienny, mikähän kumma tääki juttu on, kukapa tän nyt tietäs'—Opettaja Rovaniemi*

Tämän voi liittää Vuorikoski ym:n (2003, ss. 40–47) nostamiin rakenteellisiin käsityksiin ammattimaisuudesta.

Tietämyksen suhde toimijuuteen ei siis ole mitenkään yksinkertainen. Vaikka tieto on välttämätöntä toisin toimimiselle (tiedostaminen, että sille on tarvetta), tieto voi myös jumiuttaa rajoitettuun toimijuuteen, kun ollaan enemmän tietoisia nyansseista ja tarkkuudesta ja pelätään väärintekemistä ja jonkinlaista epäkunnioittamista, joka voi jarruttaa proaktiivista toimijuutta. Tietoisuus ja reflektio omasta toiminnasta ja sen vaikutuksesta on tietenkin tärkeää etenkin valta-asemasta käsin, mutta kun opettajilla ei ole tukea ja rajoitetut resurssit itse perehtyä siihen, miten asiaa tulisi käsitellä sen lisäksi, että mitä ylipäänsä tuoda esille, ei ole ihme, jos yleisosion lavea maininta jää huomiotta. Osa opettajista mainitsi myös huolen piilo-oppimisesta, jolloin kyseisen aihe ei ole välttämättä paras kenen tahansa käsiteltäväksi, vaan enemmänkin jonkun, joka on kiinnostuneempi, enemmän yhteydessä aiheeseen tai jolla on enemmän tietoa aiheesta:

*Se oppilas näkee vaikka esimerkiksi siinä luokassa, miten tuo ope suhtautuu tähän asiaan, niin sehän heti paikalla piilo-oppii sen, että suhtautuuko toi ope tähän hirveen myönteisesti ja arvostavasti vai ajatteleeko tuo ope, että tämä nyt oli vaan semmonen pakollinen pikku juttu, mikä tässä piti tehdä, että kyllä siinä tarvii olla silkkihanskat käsissä ja kunniotusta ja arvostusta niinkuin selkeästi välittävä, että onhan se todella tärkeä, että kuuluu alkuperäiskansaan ja sä olet oikeasti tosi arvokas yksilö.—Opettaja Rovaniemi*

Myös poliittinen paine nostettiin esille:

*Että se on vähän silleen, että jos siitä ei puhuta valtiollisella tasolla tai tavallaan päättäjien tasolla niin, jos tällaset alemmat virkamiesnyhvertäjät alkaa puhumaan siitä, niin siitä tulee sellanen vähän jännä, että mitäs se ope nyt haukkuu, että Suomi on tehnyt sitä ja tätä. --Opettaja*

Tähän liitettiin maininnat tiukentuneesta “asenneilmapiiristä”, esimerkkinä Perussuomalaisten puheenjohtaja (haastattelun aikaan mielipidemittausten mukaan suosituin puolue) kutsui Opetusalan Ammattijärjestöä (OAJ) ‘mamukiimaiseksi’. Lisäksi Amnestyn kirjekampanjasta, jossa oppilailta oli vaihtoehtona Suomen translain muuttamisen puolesta kirjoittaminen, nousi kohu. Opetushallitus oli hyväksynyt Amnestyn kirjekampanjaan osallistumisen. Yksi opettajista viittasi myös Perussuomalaisten Nuorten ilmiantamiskampanjaan, jossa oli tarkoitus paljastaa

opettajat, jotka levittivät puolueen vastaisia asenteita (virallisten valitusmekanismejen käyttämisen sijasta) sekä vanhemmat joka pitävät kiihkeästi silmällä sitä, mitä opetetaan. Tämä dynamiikka yhdistettynä valtion asiasta vaikenemiseen voi jättää miettimään ”että mitä saa sanoa [...] että missä menee tämmönen politiikan tekemisen ja näitten ihmisoikeuksien raja vai onko sitä, vai pitäskö olla vaan super-rohkee ja vetää tuolla täysillä” (Opettajahaastattelu).

Tässä kohtaa episteemisen väkivallan voi nähdä laajentuvan yksilötasolla niihin, jotka puhuvat tässä tapauksessa saamelaisen puolesta—osa opettajista on huolissaan siitä, mitä he voivat sanoa, näin linkittyen episteemiseen väkivaltaan; Shivan (lähteessä Brunner, 2021) ajatukseen episteemisen väkivallan ulottuvuudesta useampia ryhmiä, myös tiedon tuottajia, koskevaksi sekä Dotsonin (2011) ajatukseen itsen hiljentämisestä. Spivakin (1994) ajatuksia seuraten ei tunnu olevan merkitystä sillä kuka tuo ääniä esille, tietyt äänet pyritään joka tapauksessa vaijentamaan. Ei ole tarkoitus väittää, että myötämielisen valtaväestön kokema episteeminen väkivalta olisi samanlaista tai samalla tasolla kuin saamelaisen tai viedä huomiota siitä pois ”all lives matter” -tavalla, vaan osoittaa, että keskusteluilmapiiri voi olla toksinen kenelle tahansa, jolla on tietty viesti. Kun valtio pysyy lähestulkoon hiljaa asiasta eivätkä sen rakenteet tarjoa tai edistä tukea asialle, jätetään opettajat myös yksin käsittelemään näitä asioita ilman auttavia mekanismeja. Nykyisen tietojärjestelmän seurauksena, ihmisiä, jotka tuovat esille saamelaisia näkökulmia, olivatpa he saamelaisia tai eivät, voidaan maalittaa pyrkimyksenä hiljentää heidät ja viedä heidän toimijuutensa. Tämä on näkynyt myös Dihtosiksessa, vaikka projektiin liittyen vihapuhetta on tullut vähän:

*Vihapuhetta on tullut myöskin hyvin vähän, mutta pari vuotta sitten kansallispäivänä, kun oltiin aamu-TV:ssä, niin itekin sain siitä sähköpostiin semmosen hyvin kärkkään vihapuhemellin, että sitä jäi ajattelemaan, että kun mä en edes ole saamelainen ja se oli ihana, mun mielestä se oli tosi positiivinen ja ihana se haastattelutilaisuus ja se hanke näyttäytyi kivasti siinä, mutta miten sekin kuitenkin herätti jossain henkilössä vihaa ja halusi tuoda ja suoltaa sen, niin sitten sitä rupes vaan miettimään, että miten paljon avoimesti saamelaisena itseään esittävät kohtaavat sitä vihapuhetta, koska minäkin, suomalainen. Ja sitten meillä on ollut hankaluuksia rekrytoida näitä saamelaisnuoria nyt viime aikoina ja muistan, että hankkeen alkuvaiheessa siitä oli puhetta, että jotkut saamelaisnuoret ei halua profiloitua saamelaisiksi just sen takia, että se voi olla hyvin raskasta jos siitä tulee vihasta palautetta. --Dihtosis, ei-saamelainen*

### 5.1.3 Epätasa-arvoisuus ja riskialttius

Suurin osa opettajista näki tiedon nykyisen tason riskialttiina ja kaiken kaikkiaan koulun antavan ”hataraa” tai ei minkäänlaista” tukea saamelaisille identiteetin kehittämisessä verrattuna siihen mitä valtaväestö saa.

*No ei se sitä varmasti mitenkään tue. Ei varmasti sinänsä lyttääkään, mutta ei myöskään mitenkään hirveesti tue, että toki tietysti sillä, että on kulttuurinkirjoja muutenkin niin tavallaan kaikkien annetaan täällä näkyä ei siinä, mutta että meidän koulu ei valitettavasti kuulu niihin kouluihin myöskään, joissa se olisi sillä tavalla positiiviseksi voimavaraksi vielä nostettu, että enempi se kulttuurien kirjo toistaiseksi nähdään työtä lisäävänä tekijänä, että uskoisin, että se saamelaisuus siinä tavallaan tietyllä tavalla menis suht vähillä panostuksilla kuitenkin, jos meidän koulussa olisi, että ei varmasti väheksyittäisi, mutta ei mitenkään ihan hirveästi myöskään tuettaisi tällä nykyisellä mentaliteetillä. –Opettaja Oulu*

*Ainakaan Etelä-Suomessa ei tuo kyllä mitään koulu. –Opettaja Tampere*

Opettajat myös näkivät tiedon tason riskialttiina stereotyyppioille ja väärälle tiedolle sekä jättävän valtaväestön kykenettömäksi keskustelemaan näistä aiheista ja monet peräänkuuluttivat myös negatiivisten asioiden käsittelyä.

*Yleensähan semmonen tietämättömyys ei ole ainakaan hyväksi, että sitten enemmän tilaa ja valtaa ennakkokäsityksille ja väärälle tiedolle. Yleensähan tieto ainakin kuitenkin lisää sitä tai pienentää riskiä väärin ennakkoluulojen ruokkimiselle. Siinä mielessä se olis tietenkin tärkeätä, että saamelaisista sais oikeeta tietoa edes koulussa. —Opettaja Kalajoki*

*Ei vieläkään tiedetä tarpeeksi ja ei riitä se, että tuodaan, toki sekin on tärkeätä, että tuodaan sillain myönteisessä mielessä kieltä ja kulttuuria esille, mutta kyllä sitten tämä vähän valitettava historia on kyllä oikeesti haudattu aika hyvin lakastu maton alle mä sanon Suomessa, että ei siitä oikein monetkaan puhu eikä tiedä edes. -- Saamelainen opettaja*

*No ei se ainakaan sitä tietämystä lisää eikä sitä asiaa edistä ja sitten jotenki myöskään semmonen niiku ihan hyssyttely tietyllä tavalla, että muun muassa just se, että miksi esimerkiksi kieltä puhutaan niin vähän niin on se, että se torpattiin, että ei saanu puhua, niin tottakai se niiku jäi, niin muun muassa semmosetki asiat täytyis kertoa kyllä [...] että se ei oo semmonen, että no ei puhuta siitä, kun puhutaan vaan näistä kivoista jutuista. Kirkkaista väreistä ja kivoista lauluista ja poroista, että tavallaan, että sen pitäis olla sitten se koko paketti myös tietyllä tavalla—Opettaja Oulu*

Mitä enemmän valtaväestön opettajat vaikuttivat saamelaisista tietävän, sitä suorasanaisempia ja/tai enemmän ymmällään he olivat valtion toiminnasta.

*Tietysti kaikki tietous kaikesta on hirveen tärkeätä ja sitten mun mielestä jotenkin se, valtiolla on tosi paha, jos elää tietynlaisessa kaksinaismoralismissa, että tuomi-taan muualla maailmassa tapahtuvat alkuperäskansoja sorretaan, mutta ei nähdä, että mitä tapahtuu omassa maassa, niin ei se ole kauheen hyvä lähtökohta oikeen mihinkään järkevään päätöksentekoon, että ei nähdä sitä mitä itsellä tapahtuu, että sekin on jo tommonen moralistinen asia, että mitä me tehdään, niin onko se lin-jassa sen kanssa mitä me ohjataan muut tekemään [...] meillä on tämmönen oma pimeä lokero, kaappi mihin me lakastaan sitten omat asiat ja toivotaan, että kukaan ei sitä nää sitten.--Opettaja*

Koska nämä näkemykset eroavat tasa-arvoisuuden päänarratiivista, tämä johtaa käsittelemään opettajien narratiiveja tilanteen selittämiseen.

## 5.2 Opettajien narratiivit

Keskustelimme opettajien kanssa myös siitä, miksi tilanne on mitä on tällä hetkellä. Usein opettajat käyttivät useaa narratiivia samanaikaisesti selittääkseen opetuksen tilaa. Siten narratiiveja ei tulisi nähdä kilpailevina, vaan toisiaan täydentävinä.

### 5.2.1 Tietämättömyyden kehä ja rakenteiden jäykkyys

*Moni on kysynyt esimerkiksi, kun olen sanonut, että meillä oli tai että ollaan pidetty 'että no mistä sä tiedät', että onko sulla taustoja, että moni ajattelee, että jotta voisi kertoa, niin pitäisi itse olla saamelainen tai jotain muuta, emmä tiedä mitä, mutta pitäisi olla tietämystä jotenkin enemmän [...] Mä luulen että se on nimenomaan just siitä, että ei tiedä edes välttämättä, että kun mä mietin esimerkiksi no meilläkin on niitä opettajia jonkun verran, jotka on just jäämässä eläkkeelle niin he on ehkä käyny oman lapsuutensa sillan, kun siitä asiasta on vaiettu, se ei ole ollut hyväksyt-tävää edes, että ollaan mielummin painettu se ihan sillä lailla tonne johonkin taka-alalle. Ehkä tosissaan enempi siitä, että ei ole tietoa itsellä monellakaan opettajalla ja sitten ehkä tietysti meiänkin koulu on semmonen, että tässä on paljon haasteita moneen suuntaan monilla luokilla, niin sitten voi olla, että ei riitä vaan kertakaik-kisesti myöskään, että jos ei ole sellasta henkilökohtasta inspistä asiaan vihkiytyä, niin sitten ei riitä mihinkään ylimääräseen myöskään puhti. —Opettaja Oulu*

Ensimmäiseen narratiiviin kuuluu siis tietämättömyyden jatkuva kehä, kun yksittäisellä opettajalla/koululla ei välttämättä ole aikaa tai resursseja sen rikkomiseen omin päin.

Tästä seurauksena ”kun saamelaiset tuo itseensä esille, niin monet ei ymmärrä sitä, että miksi, että mikä tää tilanne on”.

Muutama opettajista kuvaili myös systeemin muuttuvan hitaasti. Opettajat kuvailivat pyörien pyörivän hitaasti ja tilanteen tahmeutta ennen kuin asiat muuttuvat. Tämä yhdistyi aina tietämättömyyden kehään tai valtaan, kuten käy ilmi alla olevasta esimerkistä.

*Yhteiskunta muuttuu tosi hitaasti ja opettajatkin on niinkuin, me pitkään opetetaan jotenkin silleen, mihin me on totuttu, niin sitten semmonen uusi tieto myös vaikka tiedettäsi jotain enemmän, niin jos se ei ehdi näihin oppikirjoihin, niin osa opettajista opettaa vielä sitä, mikä on niissä vanhoissa oppikirjoissa. Jotenki, että kaikki tapahtuu pikkusen hitaammalla syklillä kuin mitä sitten reaaliajassa ja sitten, että se on niin helppoa valtaväestöllä valta-asemasta unohtaa, mä luulen, että se on ihan vaan se, että niitä ääniä ei ole annettu tarpeeksi vähemmistöille ja esimerkiksi saamelaisille, niin tota nyt ollaan vasta siinä, että oikeasti jotenkin päästäs etteensä, että vaikka jos yheksänkytä luvulla on perustettu Saamelaiskäräjät ja sillon herätty tähän, että hei meidän täytyy antaa näitä oikeuksia heille, niin vasta nyt sitte alkaa, vielä aletaan niitä piileviä rakenteita hoksaamaan, että hei me edelleen jatketaan kuitenkin tätä samaa vanhaa tarinaa, jos ei me muuteta tätäki rakennetta. --  
Opettaja*

Lisäksi yksi opettaja mainitsi opetussuunnitelman jäykkyyden ja yhteyden lakiin yhtenä selityksenä sen riittämättömyyteen, jolloin sen pitääkin olla epämääräinen.

### **5.2.2 Valta ja politiikka**

Toinen laajasti mainittu selittävä narratiivi liittyi valtaan ja politiikkaan, jolloin vallitsevien valtarakenteiden, tiettyjen puolueiden tai ylipäänsä valtion nähtiin hyötyvän saamelaisiin liittyvän tiedon piilossa pitämisestä. Opettajat mainitsivat, että oppilaille tai ihmisille yleensä olisi vaikea olla mielipidettä mihinkään asiaan liittyvään saati sitten ymmärtää saamelaisten näkökantoja tai olla aktiivisia poliittisia keskustelijoita aiheesta, kun he eivät tiedä siitä oikeastaan mitään. Suuri osa opettajista näki myös yhteyden tietoisuuden ja asenteiden välillä sanoen, että parempi tietotaso auttaisi saamelaisten aseman parantamisessa. Valtarakenteet ja poliittiset tarkoituksetperät mainittiin myös suoraan syynä saamelaisten pimennossa pitämiselle:

*Asian esilläpitäminen ei edesauta vallitsevien valtarakenteiden toimintaa, niin kannattaa pitää piilossa. Tai no median kannattaa tietysti aina sillon tällön nostaa, kun siitä saa hyvää juttua.--Opettaja*



*On siinä sitä poliittistakin varmasti [...] että kun Lapissa on aika voimakas keskusta-puolue valta, ja halutaan, että ne, joilla on niitä maita, niin ne on tyytyväisiä ja saa pitää niitä, että nytkin, kun on tällanen hallitus, joka on kuitenkin jollain lailla puhunut tosi paljon ihmisoikeuksista, niin että mä nään sen myös ehkä vähän poliittisena, että ei uskalleta sitä, että sitten yksi puolue ei tykkäisi siitä, että jos yhtäkkiä tuliskin sillain, että alettais pelkäämään, että viekö joku nyt mun maita tai mitä täällä tapahtuu, mutta en tiedä mikä on totuus.--Opettaja*

Valtio itseasiassa näyttää hyötyvän epä tietoisuudesta—ainakin ne valtion tahot ja yritykset, jotka tahtovat hyödyntää saamelaisten maita ajaakseen omia etujaan ja/tai ovat laiskoja ottamaan huomioon muita näkökantoja kuin omiaan hankkeissaan. Lisäksi vallitsevan tilanteen ylläpitäminen ja samalla kurssilla pysyminen on helppoa verrattuna oman ajattelun ja toiminnan kyseenalaistamiseen ja muuttamiseen (Pietilä-Litendahl, 2014, s. 27). Se, hyötyvätkö hekään siitä pitkällä tähtäimellä ajatellen esimerkiksi ilmastokriisiä, luonnon tilaa ja mielenterveyskustannuksia on kyseenalaistettavissa. Samalla ajatus siitä, että saamelaisten pitäisi olla valtaväestölle hyödyllisiä kulttuurin arvon näkemiseksi, perustuu utalitaristiseen oppiin ja senkin voi tulkita episteemiseksi väkivallaksi. Olivat valtion pyrkimykset mitkä tahansa, opettajia ei ainoastaan jätetä vastuuseen saamelaisten (aiheiden) esilletuomisesta, mutta kuten mainittua osa tunsi myös jääneensä poliittisen paineen alle hiljaisuuden seurauksena.

Lisäksi omien etuoikeuksien ja ylipäänsä valtarakenteiden tiedostaminen nostettiin esille:

*Mää nään, että vielä hirmun moni suomalainen varsinkin tota valkoinen suomalainen hetero ei ymmärrä sitä omaa valta-asemaansa ja niitä etuoikeuksia, mitä se oma asema on antanut, niin tämmöstä ylipäänsä jotenkin sen oman etuoikeuden kriittistä tarkastelua niin tarvis vielä laajemmin kaikille sukupolville.--Opettaja*

Kaikki vallan ja politiikan narratiivit vaikuttavat olevan jollain tavalla ristiriidassa Suomi tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena hyvinvointivaltiona -narratiivin kanssa ja siten nämä opettajat vaikuttavat hyväksyneen vaarallisia muistoja. Toisin sanoen valtaväestön totuusjärjestelmä rakoilee.

Nämä näkemykset olivatkin yhteydessä opettajien näkemyksiin saamelaisten asemasta sekä valtaväestön ja saamelaisten suhteesta. Samaan aikaan kuin monet näkivät, että nykyään näkyvyyttä on jonkin verran enemmän ja että asema on parempi verrattuna muihin alkuperäiskansoihin tai aiempaan tilanteeseen, suuri osa (joskus edellisen ajatuksen lisäksi) kuvaili asemaa/suhdetta alemmaksi, kolonialistiseksi, näkymättömäksi tai huonoksi:

*Alistettuna tai semmosena rajattuna” viittaa saamelaismääritelmään ”että kyllä vähemmistöllä täytyy olla oikeus itse määrittää sitä kulttuuriaan ja oikeuksia ja niin siinä on semmonen kuitenkin se kolonialismin perintö, mitä mun mielestä Suomessa ei muutenkaan tunnusteta [...] siellä on tosi pitkä semmonen jotenkin alistamisen ketju, jota täytyy lähteä avaamaan, että kyllä mä nään sen silleen vielä heikompana sen aseman Suomessa.--Opettaja*

*Se on vähemmistökansan asema, jolla on myöskin sitten ne haittapuolensa, että aina vähän niinkuin lapsipuolen asemassa tavallaan. --Opettaja*

*No kyllä mun mielestä se asema on huono ja pitäisi olla parempi, että mun oma käsitys on se, että Saamelaiskäräjien se vaikutusvalta on aika minimaalista siihen verrattuna, mitä se vois olla, että siitä mä oon ilonen, että kielen ja kulttuurin säilymiseen niin siihen on olemassa jotenki sellanen konsensus, että se on tärkeätä ja siihen tulee käsittääkseni kuitenkin tukea jonkin verran, että tavallaan sen kielen ja kulttuurin kohdalta mun mielestä ollaan menossa tosi paljon parempaan tilanteeseen, mutta sitten taas tällaset Jäämeren rata ja maan omistamiset ja ylipäänsä alkuperäiskansan oikeudet, niin niissä on huono tilanne ja mun mielestä hallituksen pitäisi pyytää anteeksi saamelaisilta niinkun on tehty naapurimaissa, että en ymmärrä mikä sitä siinä estää siitä. --Opettaja*

*Kolonialistinen, koska sellasena se esittäytyy kysymyksissä vaikka maasta, tai maankäytöstä tai metsähakkuista tai kaivauksista tai niinkun tälläsissä yhteyksissä hän se niinkun eniten on esillä. --Opettaja*

Yksi opettajista mainitsi myös, että opetuksen tilasta on keskusteltu historian opettajien kesken, mutta toistaiseksi ei ole systemaattisesti onnistuttu tuomaan sitä kouluihin. Vaikka tämän tiedon ja näkemysten laaja-alaisuutta ei tule ylikorostaa, voi tämä herättää ajatuksia siitä, että kuinka moni on tarttunut ja hyväksynyt nämä näkemykset omissa kuplissaan, mutta jotka pysyvät julkiselta keskustelulta näkymättömissä? Ja milloin vaarallisen muiston hyväksymättömyydestä tulee 'vaarallisempaa' kuin sen hyväksymisestä oman itse-käsityksen ja kasvojen säilyttämiseksi oli kyseessä sitten yksilö tai valtio?

Vaikka suurempi osa opettajista kuvaili tilannetta huonoksi kuin suoraan puhui vallasta ja politiikasta, monet (myös niitä, jotka eivät suoraan maininneet politiikkaa ja valtaa) ilmaisivat tukensa saamelaisille monissa asioissa. Myös se, että yksi opettajista piti asiaa monipiippuisena, riippuen asiasta tai keneltä kysytään viittaa kysymyksen poliittisuuteen ja tietenkin on mahdollista, etteivät kaikki opettajat halunneet tai pitäneet oman

näkemyksen ilmaisemista luontevana tai turvallisena. Lisäksi muutama piti kysymystä vaikeana tai sanoi suoraan, ettei tiedä.

Kaikki narratiivit olivat systeemi-tason selityksiä silloinkin, kun ne yhdistettiin yksilötasoon. Nämä myös vastaavat suunnilleen Kuokkasen (2007) näkemyksiä tilanteesta. Lisäksi kun ne sisältävät ajatusprosesseja, ne myös heijastavat toimijuutta ja sanoisin, että ne vaikuttavat sisäiseen paineeseen toimia proaktiivisesti, kun nähdään tarve muutoksille ja myös millaiselle sellaiselle on tarvetta. Kaavio 5 vetää yhteen vaikuttavia tekijöitä saamelaisen esilleottamiseen opetuksessa. Nämä summittaisesti vastaavat toimijuuden tarkastelun tasoja (Ojala ym., 2009, ss. 13–16).



**Figure 5.** Yhteenveto tekijöistä, paineista ja huomioon otettavista asioista saamelaisista opettamiseen liittyen ja saamelaisten näkökulmien esiintuomisessa

## 6. DIHTOSIS—MENETELMIÄ TIEDON HIERARKIOIDEN RIKKOMISEEN

Hanketta tarkastellaan lähemmin Dihtosisen järjestäjien, opettajien kokemusten ja *Sukellus saamelaiskulttuuriin* -pelitehtävien (seppo.io -alustalta) ja/tai menetelmäpakan tehtävien kautta. Tämä on jaettu useampaan osioon selkeyden vuoksi ja ne edustavat eri tapoja nähdä Dihtosis-hanke. Jako on analyyttinen: yhden osion esimerkit voisivat hyvin olla esimerkkejä toisessa. Siten osiot eivät ole toisensa poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä ja läsnä samanaikaisesti.

### 6.1 Dihtosis tiedon itsemääräämisoikeutena ja saamelaisena kasvatuksena

*Minusta se on onnistunu tässä tosi hyvin ja se on tärkeää, että saamelaisnuoret ja saamelaiset on ite tässä tosi tärkeässä, ihan keskiössä tän hankkeen taustalla [...] halutaan enemmän korostaa saamelaisten itsemääräämisoikeutta omasta kansasta, omasta kielestä ja omasta kulttuurista, niin minusta se on myös tässä yksi tärkeä, että mitä me kerrotaan, mitä tehtävät käsittelee, että täällä on semmosta tietoa, mitä saamelaiset haluaa saamelaisista kerrottavan, niin minusta se on tärkeää itsemääräämisoikeuden kannalta [...] ja että se on tärkeää, että se on oikeeta tietoa, mikä ei sitten niitä stereotyyppioita lisää entisestään. –Dihtosis, saamelainen*

Kuten ylläolevasta lainauksesta käy ilmi, Dihtosis edustaa saamelaisten itsemääräämisoikeutta tiedosta, jota saamelaisista levitetään. Tieto on yhteisöstä lähtöisin, mitä he pitävät olennaisena tietää ja siten linkittyy myös saamelaisiin arvoihin (ks. alempana). Lisäksi Dihtosisen voi nähdä rikkovan suomalaista tietojärjestelmää ja saamelaisia ei pelkästään muisteta, vaan heidät esitetään tavalla, jolla he haluavat tulla esitellyiksi. Tämä edustaa myös proaktiivista toimijuutta tiedon antamisessa ja sen laadussa. Tämä näkyy myös käytetyssä sanastossa:

*Katottiin aika tarkkaan, että mitä käsitteitä ja minkälaista sanastoa käytetään, että se on sitä kieltä, mitä saamelaiset puhuu ite itestään [...] että on se sanasto, mitä niikuin toivotaan, että käytetään saamelaisista ja saamelaisiin liittyvistä asioista. -- Dihtosis, saamelainen*

Itsemääräämisoikeus realisoituu myös saamelaisen kasvatuksen periaatteiden soveltamisessa:

*Osallisuutta ja, että nuoret itse pääsee luomaan aiheesta mielipiteitä ja keskustelemaan toisten kanssa, että se on ollut tärkeää ja sitten myös se, että se integroituu moneen eri oppiaineeseen ja että oppilaslähtöisesti voi valita ja sitten sen taito- ja tietotason mukkaan. --Dihtosis, saamelainen*

Saamelainen kasvatus perustuu epäsuoraan oppimiseen—lapsia johdatetaan ajattelemaan, seuraamaan ja tekemään johtopäätöksiä itse esimerkiksi kertomalla tarinoita tapahtumista tai muista ihmisistä sen sijaan, että suoraan neuvottaisiin (Sámediggi, 2009, s. 11). Faktatiedon lisäksi lapset oppivat siten myös asenteista, tunteista ja arvoista. Tämä ei tarkoita manipulaatiota tai rajojen sekä tuen puutetta, vaan tarjoaa tilaisuuden itseohjautuvampaan ja yritykseen ja erehdykseen perustuvaan oppimiseen tekemällä ja leikkimällä (Sámediggi, 2013, s. 29). Tämä on keskeistä Dihtosis työpajoissa ja materiaaleissa, joissa nuoria kannustetaan olemaan aktiivisia tehtävien kautta, keskustelemaan toistensa kanssa ja etsimään tietoa. Oppijoilla on osallistuvampi ja itsenäisempi rooli. Myös monet pedagogit (esimerkiksi, Montessori ja Freinet) ovat tunnistaneet nämä piirteet hyvän oppimisen tunnusmerkkeinä (Rahko-Ravanti, 2016, s. 108).

Kuten Nuorisoneuvoston puheenjohtaja tuo esille, tapa, jolla hanke on edistynyt, osallistaen yhteisöä, eri kieliryhmiä ja saamelaisnuoria, pohjautuu myös saamelaiskasvatukseen. Hän jatkaa, että nuoria ei nähdä pelkästään tulevaisuutena, vaan tärkeinä nykyhetkessä, jolloin on tärkeää, että he saavat vaikuttaa ja toimia itsenäisesti, tavalla, joka on heille sopiva. Kaikki saamelaisnuoret eivät välttämättä ole saaneet perinnetietoa—kyse on identiteetistä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta, joita Dihtosisen kautta toteutetaan. Nuorisoneuvoston puheenjohtajan mukaan tähän kuuluu yhteisen hyvinvoinnin edistäminen: yhdessä toimiminen tiedon luomiseksi yhteisön käyttöön ja hyväksi sekä yhdessä selvittäminen, kuinka nykytilanteeseen sopeudutaan. Saamelaisnuorien ja Saamelaiskäräjien osallistamisen materiaalien kehittämisprosessiin voidaan nähdä kuvastavan itsemääräämisoikeuden lisäksi myös saamelaisia arvoja ja ymmärryksiä paikasta—oppiminen ei rajoitu koulujärjestelmiin (itseasiassa koulu on alunperinkin vieras käsitys). Perinteisesti tiedot ja taidot opitaan siinä ympäristössä, jossa niitä käytetään, ja painotetaan sitä, mikä on paikallisesti olennaista, kulttuuria kunnioittaen (Sámediggi, 2013). Vaikka Dihtosis on tehty valtaväestön rakenteisiin sopivaksi ja Nuorten Akatemian käytännöt ovat myös toimineet pohjana, saamelaisen kasvatuksen mukaisesti luonto, yhteisö ja yhteiskunta nähdään kaikki osana oppimisympäristöä ja ne voivat osallistua kasvatukseen ja oppimiseen. Kuten Nuorisoneuvoston puheenjohtaja tarkentaa tämä näkyy saamelaisnuorissa

kouluvierailijoina, joka pohjaa resurssihenkilö-käytäntöön, jossa yhteisön taitajat osallistuvat kasvatukseen heidän oman asiantuntemuksensa osalta.

Resurssihenkilö-käytäntö itsessään on esimerkki koulunsisäisestä ja ulkoisesta vuorovaikutuksesta ja se voidaan nähdä holistisen maailmankuvan, saamelaisen paikkakäsityksen ja arvojen, kuten osallisuuden ja yhteisöllisyyden ilmentymänä (ks. Markkula & Helander-Renvall, 2014, ss. 12–13; Sámediggi, 2009). Saamelaisen kasvatuksen arvot esitellään lyhyesti kaaviossa 6.



**Figure 6.** Saamelaisen kasvatuksen kulttuuriarvot, sovellettu (Sámediggi, 2009, 2013)


Saamelaiset arvot toimivat sekä hankkeen edistymisen että esitetyn tiedon ja tehtävien pohjana. Koska arvot ovat yhteydessä toisiinsa eivätkä niinkään yksittäisiä kokonaisuuksia, monet ovat läsnä samanaikaisesti sekä käytännöissä että tehtävissä. Esimerkiksi luonnon tärkeys ja luontoyhteys ilmentyy muun muassa alla olevassa tehtävässä, jossa oppilaita pyydetään ajattelemaan, kuinka saamelaisten luontosuhde näkyy pohjois-saamenkielisten kuukausien nimissä. Tehtävä tuo myös esiin kielen,

kulttuurin, luonnon ja perinnetiedon yhteyttä, sillä kuukausien nimet kuvaavat mitä luonnossa tapahtuu tiettyinä aikoina. Tässä korostuu Nuorisoneuvoston puheenjohtajan sanoin myös kestävä ja ekologinen lähestymistapa—saamelaisia kuullaan ja ymmärtämällä peristeistä luontosuhdetta edesautetaan luonnon suojelemista ja arvostusta paikalliselle ja kulttuuriin sidotulle tiedolle.

Tehtävä saamen kielistä tuo samoin tavoin esille kielten lisäksi esimerkiksi monikulttuurisuutta ja saamelaisidentiteettiä. Tähän kuuluu myös saamelaiset rajat ylittävänä kansana ja muiden tehtävien kautta alkuperäiskansana, jolla on oikeuksia sekä oma lippu ja kansan laulu, eikä vain vähemmistö muiden joukossa, joka on enemmän valtakansan sävy. Saamelaiset arvot ovat läsnä kaikissa tehtävissä, myös myöhemmissä esimerkeissä.

### Luontokuukaudet

**Exercise type: Creative**  
Maximum points: 2000



Tammikuu eli pohjoissaameksi "uuden vuoden kuu" kuvaa vuoden vaihtumista. Maaliskuu on "joutsenkuu", sillä silloin ensimmäiset joutsenet saapuvat pohjoiseen jokien suliiin.

**Tutustukaa pohjoissaamen kalenteriin ja pohtikaa, miten saamelaisen luontosuhde näkyy saamenkielissä kuukausien nimissä.** Antakaa vastauksenne 3-5 lauseena ja saatte pisteitä vastauksen laajuuden mukaan.

Tammikuu (ođđajagimánnu) - uuden vuoden kuu  
 Helmikuu (guovvamánnu) - lumikuu  
 Maaliskuu (njukčamánnu) - joutsenkuu  
 Huhtikuu (cuoŋománnu) - hankikuu  
 Toukokuu (miessemánnu) - vasakuu  
 Kesäkuu (geassemánnu) - kesäkuu (kesä = kesanto = pelto)  
 Heinäkuu (suoidnemánnu) - heinäkuu  
 Elokuu (borgemánnu)- purkakuu eli karvanluontikuu  
 Syyskuu (čakčamánnu)- syyskuu  
 Lokakuu (golggotmánnu)- rykimäaikaaku eli kiima-aikaaku  
 Marraskuu (skábamánnu)- kaamoskuu  
 Joulukuu (juovlamánnu)- joulukuu


**Build your answer:**

▶  
Video

🎤  
Audio

### Saamen kielet

**Exercise type: Missing word**  
Maximum points: 1200



Saamen kieliä on yhteensä yhdeksän. Tutustukaa kieliin lukemalla alla oleva teksti ja sijoittamalla puuttuva sana taivutettuna tai perusmuodossaan oikealle paikalleen.

**Puuttuvat sanat: kirjoitusjärjestelmä, valtio, pohjoissaame, murre, Inarinsaame, kielitieteilijä**

Saamen kielet ovat kaikki omia kieliään, eivät . Ne ovat uhanalaisia eli vaarassa kadota. Eniten puhujia on , jota Suomessakin puhutaan. Mitä kauempana eri saamen kielet ovat maantieteellisesti toisistaan, sitä vaikeampaa puhujan on ymmärtää toista saamen kieltä.

Saamenkielet eivät noudata  rajoja. Monesti niitä puhutaankin useammassa valtiossa. Poikkeuksia ovat esimerkiksi , jota puhutaan vain Suomessa Inarijärven rannoilla, sekä Venäjälle sijoittuvat kildininsaame ja turjansaame.

Kaikissa saamen kielissä ei ole omaa virallisesti hyväksyttyä . Ne ovat pääosin puhuttuja kieliä. Esimerkiksi koltansaame on oma virallisesti hyväksytty kirjoitusjärjestelmä, joka on kuitenkin melko uusi. Näin ollen äidinkielenään koltansaamea puhuvat eivät useinkaan osaa kirjoittaa omalla äidinkielellä. Koltansaamella kirjoittavatkin pääasiassa vain .

Monipuolisuus on myös ollut hankkeessa olennaista. Tähän kuuluu käsiteltävä aihekirjo (johon palataan myöhemmin) sekä erilaisten tehtävien ja vaihtoehtojen tarjoaminen erilaisille oppijoille. Tämä näkyy tehtävätyypeissä: löytyy monivalintatehtäviä, avoimia

vastauksia, sanan/lauseen yhdistämistä, puuttuvan sanan täyttämistä ja niin edelleen. Avoimet vastaukset voi myös tehdä kirjoitettuna, ääni-nauhoitteena tai videona. Lisäksi menetelmäpakassa on pelejä, keskusteluita, väittelyitä sekä tiedon tai kuvien etsimistehtäviä, joista jotkut sisältävät visuaalisen elementin tekemistä (esim. posterit). Työpajoissa erilaiset oppijat huomioidaan myös, mikä ei rajoitu pelkästään aktiivisuuden tason vaihtelemiseen:

*Ei menty liikaa luennoimaan, oli tiivistetysti faktat ja sitten kuitenkin siinä oli kivasti oli poimittu semmosia kiinnostavia juttuja, just niinkuin nuorten omia ja lasten omia kokemuksia, mitä niissä videonpätkissä tuli [...] semmosta konkretiaa, että tykkäsin, oli lyhyesti oli teksti, koska se on aina tärkeä, että on erilaisille oppijoille erilaista, että kun ihminen puhuu, niin toiset muistaa hirveen hyvin kuulemalla ja toiset vaatii sen, että on luettavissa oleva teksti, niin hän näytti meille semmosia diasarjoja, joissa oli tärkeimmät asiat ihan koottuna tekstiksi ja sitten oli paljon kuvamateriaalia, myöskin musiikkipläjäys saatiin kaikkiin videoihin, sitten lopuksi vähän joikaamista [...] siinä ala-koululaisten luennolla niin lapset kerto saamelaisuudesta siinä videolla ja toisessa sitten ne oli muistaakseni niinkuin enemmän sellain nuoriso. –Opettaja Kalajoki*

*Heillä kuitenkin he silleen halusin semmosta ihan vaan taustatietoa ja näin, mutta sitten oli just semmosta, että vähän myös eri tekniikoilla sitä osallistamista, että kirjoittakaa chattiin tai nyt jaetaan ryhmiin, vaikka etäiltiin niin onnistui [...] eri keinoilla kuitenkin sitten sitä osallistamista siinä toteutetaan. –Opettaja Oulu*

Tämän voi nähdä kuvastavan saamelaista kasvatusta holistisen lähtökodan kautta, joka näkyy tavoitteessa kasvattaa tasapainoisia ja eheitä persoonoita eli tietoa ja taitoja ei rajoiteta yhteen asia-alueeseen, vaan myös ihmisen kasvatusta ja kasvaminen nähdään holistisena. Siten asiat usein opetetaan kokonaisuuksina tuoden esille asioiden eri puolia (Aikio lähteessä Rahko-Ravanti, 2016, s. 86). Lisäksi eri oppimistapojen huomiointi liittyy epäsuoraan oppimiseen ja oppijakeskeisyyteen, sillä opiskelijat voivat tehdä asiat tavalla, joka on heille hyvä. Tämä näkyy myös työpajoissa, sillä saamelaisnuoret voivat koota tunnin laajasta harjoitevalikoimasta. Vierailujen tarkemmat sisällöt siis vaihtelevat vetäjän mukaan: heidän tekemistä harjoitevalinnoistaan (mille tunnille ollaan menossa, oppilaiden ikä ja taso), omasta henkilökohtaisesta otteesta ja opettajan toiveista riippuen (Dihtosis keskustelu). Tämä näkyi työpajojen erinäisissä rakenteissa: samalla, kun jotkut elementit, kuten saamenpuku olivat lähestulkoon aina läsnä, harjoitteet ja aiheet vaihtelivat saamelaisen perinteisen ja nykymusiikin soittamisesta pohjoisen kuvaston keskusteluun ja aina saamelaisyhteisön sisäiseen sukupuolivähemmistöjen keskusteluun.



Nämä asiat linkittyvät myös valtavirtakasvatuksen nykyajan trendeihin, jotka ovat lähempänä saamelaista kasvatusta, lähinnä oppilaskeskeisyyteen, itseohjautuvuuteen ja osallisuuteen sekä holistisempiin ajatuksiin ylittäen perinteiset oppiainerajat (esim. ongelmalähtöinen oppiminen, ilmiöoppiminen). Nämä näkyvät myös suomalaisessa opetussuunnitelmassa muun muassa monialaisina aihekokonaisuuksina ja ajatuksena oppivasta yhteisöstä (Rahko-Ravanti, 2016, s. 108).

Käsiteltävien aiheiden valitsemistavan kautta, valitut aiheet ovat luonnostaan saamelaisille tärkeitä ymmärtämisen ja kunnioituksen lisäämiseksi sekä siksi, että julkisissa keskusteluissa päästäisiin eteenpäin. Tämä näkyy keskustelussa saamenpuvusta (*määccak*, *mááccuh*, *gákti*). Työpajoissa esitellään usein eri mallit, saamenpuvun osat ja mitä ne kertovat puvun kantajasta ja joskus kouluvierailijat toivat puvun mukanaan tai yllään oppilaiden nähtäväksi. Jotkut myös jakoivat oman pukunsa tarinan. Viereisessä tehtävässä oppilaita pyydetään tutustumaan Sara Wesslinin tai Linda Tammelan saamenpuvun tarinaan ja pohtimaan vähintään kaksi asiaa, mitä tarina tai puku kertoo saamelaisuudesta.

Henkilökohtaisen tarinan lisäksi nämä tehtävät tai työpajan keskustelut tuovat esiin puvun merkityksen ja arvostusta:

*Tuo siihen niiku semmosen henkilökohtasen hyvän lisän, ja ehkä lapsille herää se arvostus myöskin sitä pukua kohtaan, että se ei ole ihan mikä tahansa puku, että se maksaa ja siihen on kerätty rahaa ja se tarkoittaa jotakin, että tietyt värit on tietyn alueen pukuja ja siitä näkee heti, että mikä puku se on. --Opettaja Turku*

Merkityksen ymmärtäminen ja arvostus kytkeytyvät myös keskusteluun kulttuurisesta omimisesta ja sen edistämiseen:

*Kulttuurinen omiminen, se on niin hankala jotenkin ymmärtää, että se on tosi hyvä, että se on tässä mukana, koska siitä on jatkuvasti mediassa kuitenkin, että ollaan*

Gáktigalleria

**Tehtävätyyppi: Luova**  
Enimmäispistemäärä: 2000

Saamenpuku (*gákti*, *mááccuh*, *määccak*) on yksi saamelaiskulttuurin näkyvimmistä osista. Saamenpuvun käyttäminen on tapa tuoda esille saamelaisuutta sekä osoittaa kunnioitusta tilaisuutta ja sen järjestäjiä kohtaan.

Puku on henkilökohtainen. Puvun tekijä on usein puvun kantaja itse tai hänen perheenjäsenensä tai sukulaisensa.

Valitkaa Sara tai Linda, ja lukekaa hänen saamenpukunsa tarina linkin takaa. **Pohtikaa, vähintään kaksi asiaa, mitä tarina tai puku kertoo saamelaisuudesta.** Ansaikaa jopa 2000 pistettä!

Sara Wesslin  
Linda Tammela

**Rakenna vastauksesi:**

Video


Ääni

*aina siinä samassa pisteessä ja siitä tulee aina sitä samaa, että 'saamelaiset loukkaantu ja saamelaiset sitä', että tässä sitten ehkä pystytään jotenkin sitä käsitellä sillä tavalla, että ehkä tulevaisuudessa päästään asiassa eteenpäin. --Dihtosis, saamelainen*

Allaolevassa tehtävässä selitetään mitä kulttuurinen omiminen tarkoittaa, mitä siihen liittyy, miksi se on ongelmallista ja lisäksi muutama uutisartikkeli, joissa suomalainen on pitänyt epäaitoa saamenpukua edustaessaan Suomea ja kysymys, miksi tämä ei ollut sopivaa.

**Kulttuurinen omiminen**

**Tehtävätyyppi: Monivalinta**  
Enimmäispistemäärä: 400



Kulttuurisella omimisella tarkoitetaan toisen kulttuurin elementtien tai tapojen lainaamista omaan käyttöön ilman lupaa - usein "eksoottisessa" mielessä, ymmärtämättä elementtien taustoja. Kulttuurisesta omimisesta on kyse esimerkiksi silloin, jos suomalainen edustaa itseään saamenpuvussa.

Vaikka teon tarkoitus ei olisi pilkata saamelaisuutta, on kulttuurinen omiminen hyvin ongelmallista. Monet vähemmistöryhmät saattavat kokea syrjintää käyttäessään julkisesti omien kulttuuriensa symboleita, vaikka samaan aikaan valtaväestö voi hyötyä näistä esimerkiksi taloudellisesti.

**Vastatkaa monivalintatehtäviin kulttuurisesta omimisesta ja kerätkää 900 pistettä.**

1. Mikä seuraavista on kulttuurista omimista?

- A) Kun saamelainen pukee päälleen kansallispuvunsa Suomen itsenäisyyspäivän juhliin.
- B) Kun suomalainen pukee ylleen oman kansallispuvunsa juhlistaakseen saamelaisten kansallispäivää 6.2.
- C) Kun suomalainen turistiopas esiintyy saamelaisena ulkomaisille turisteille.

**Tehtävätyyppi: Monivalinta**  
Enimmäispistemäärä: 400

2. Kulttuurinen omiminen usein:

- A) Vahvistaa stereotyyppioita ja vääristää totuutta.
- B) Lisää solidaarisuutta ja luottamusta yhteiskuntaan.
- C) Voimistaa yhteenkuuluvuutta ja esittää totuuden.

**Tehtävätyyppi: Monivalinta**  
Enimmäispistemäärä: 400

3. Miksi kulttuurinen omiminen on niin ongelmallista?

- A) Koska kulttuurit ovat pysyviä, eikä niitä saa muokata ajan mittaan.
- B) Koska valtaväestö pyrkii usein hyötymään vähemmistökulttuuriista - jota se on mahdollisesti vielä sortanut.
- C) Koska kulttuurit ovat patentoituja, eikä niitä siksi saa kukaan muu lainata.

Saamenpuku eli *gákti* on kantajalleen hyvin henkilökohtainen. Suomessa on viisi erilaista saamenpukumallia, joista voi päätellä esimerkiksi, mistä puvun kantaja on kotoisin, tämän siviilisäädyn tai suvun, johon kantaja kuuluu. Kahden eri pukumallin osia ei ole soveliasta yhdistellä.

Vuosien varrella uutisiin on noussut juttuja, joissa suomalainen edustaa maatamme saamenpuvussa - ja vieläpä epäaidossa sellaisessa.

**Lukokaa uutisista toinen ja pohtikaa, miksi "saamenpuvun" käyttö ei ollut tilaisuuksissa sopivaa.** Kertokaa kaksi syytä.

Missi edusti Suomea pilailupuodin asussa.

Alppihiihtäjä Tanja Poutiainen puki voittonsa kunniaksi päälleen pilailupuodista ostetun asun.

**Rakenna vastauksesi:**

Video    Ääni

Pelin tehtävissä esitellään myös Sámi duodji -merkki, joka antaa konkreettista tietoa eettisistä valinnoista—tuotteista, jotka ovat saamelaisten tekemiä ja joita ostamalla voi tukea aitoa saamelaista käsityötä. Jos ei-saamelaisena on epävarma jonkun tuotteen käyttämisestä, voi aina kysyä.

On tärkeää huomata, että tässä esitetyt ajatukset saamelaiskasvatuksesta ovat vain palasia, eivätkä ne edusta kokonaiskuvaa. Lisäksi saamelaisarvojen ymmärtämisessä voi olla jonkin verran eroa pohjoissaamelaisen, inarinsaamelaisen ja kolttasaamelaisen -kulttuurien välillä Suomessa (Sámediggi, 2009, s. 13). Kokonaisuudessaan Dihtosis edustaa uusia tapoja sopeuttaa perinnetietoa nykypäivään: sitä voidaan käsitellä

modernein keinoin (esim. teknologia), mutta se on edelleen kulttuuriin sidottua. Dihtosis-tehtävät yhdistyvät myös vahvasti ihmisoikeuksiin ja tietoon ihmisoikeutena sekä saamelaisille että valtaväestölle (Nuorisoneuvoston puheenjohtaja).

## 6.2 Dihtosis rauhankasvatuksena ja ennakkoluulojen vastaisina menetelminä

*Myöskin semmonen positiivinen kulma on haluttu pitää koko tän hankkeen ajan. Nyt mietitään, että ylipäänsä on tarve jakaa tietoa ja oppilaat ja opettajat haluaa ottaa tietoa vastaan. Että keskitytään siihen tietoon ja semmoseen positiivisuuden kautta ja siihen itse oivaltamiseen, että nuoret saa keskustelun alkuja, joita he ite sitten lähtevät miettimään, että mitä tää tarkoittaa heidän elämässä ja tavallaan niissä työpajoissa myös sellasta tunnekasvatusta ja dialogin vahvistamista ja tällasta tapahtuu, mikä sitten puolestaan edistää sitä, että ymmärretään toisiamme ja vihapuhe vähenee ja toisaalta polarisointi vähenee tai että ihmiset eläis sulassa sovussa. –Dihtosis, ei-saamelainen*

Dialogiin ja ymmärrykseen lisäämiseen keskittyminen, jotka tuotiin yllä esille, yhdistyvät rauhankasvatuksen perinteeseen: useiden rauhantutkijoiden mukaan rauhankasvatus edistää rauhanomaisia suhteita kaikkien sosiaalisten ryhmien välillä, joten ymmärtämisen, kunnioittamisen ja suvaitsevaisuuden arvot ovat keskiössä sekä stereotyyppien, kaksijakoisen ajattelun ja polarisaation purkaminen (Carter, 2010, ss. 188–199; Korostelina, 2013, ss. 21–24). Lisäksi ennakkokäsityksiä torjuvan (antiprejudice) lähestymistavan mukaan pelkän tiedon tarjoaminen ryhmästä tuskin toimii yksinään ja siihen liittyy useita ongelmia (Pedersen, Walker, ym., 2011). Tieto yksinään ei muuta käyttäytymistä ja se saattaa homogenisoida ja essentialisoida ryhmiä. Siksi tiedon tarjoamiseen tulisi liittää muita mekanismeja, jotta se olisi toimivaa. Yksi vaihtoehto on osallistaminen, joka on ollut Dihtosikselle olennaista: ihmisillä tulisi olla mahdollisuus osallistua sen sijaan, että he ovat vain luennon passiivisia vataanottajia. Kuten odottaa sopii tämä vaatii turvallisen ilmapiirin kaikille (Pedersen, Walker, ym., 2011).

Ryhmätyöskentelyn ja nuorten oman ajattelun ja keskinäisen keskustelun rohkaisemisen lisäksi, empatia ja tunnekasvatus ovat selkeämmin läsnä monissa tehtävissä. Nuoria esimerkiksi pyydetään pohtimaan anteeksipyyttämisen merkitystä loukkaavista sketseistä puhuttaessa ja miettimään rakenteellista syrjintää vähemmistöjä kohtaan.

*Tämä tukee empatiakasvatusta. Tommosella kysymyksellä just johdatetaan siihen, että miltä toisesta tuntuu, miten toiselle voi joku asia olla hankala, paljon vaikeempaa, kun itse on etuoikeutettu ja sitä ei tule ajatelleeksi, koska on*

*etuoikeutetussa asemassa valtaväestönä [...] olisi semmonen tunne, että kaikki on mukana, että ymmärretään toisiamme ja osataan kuunnella toista ja osataan keskustella kunnioittavasti [...] tiettyä tämmöstä sovittelua halutaan edesauttaa.--  
Dihtosis, ei-saamelainen*




Empatia on tärkeä sekä rauhankasvatuksessa että ennakkoluuloja torjuvissa metodeissa: empatia on yksi niistä tunteista, joka korreloi negatiivisesti ennakkoluulojen kanssa, enemmän empatiaa, vähemmän ennakkoluuloja. Koska esimerkiksi kollektiivisen syyllisyyden käsittely on hankalaa (ihmiset tyypillisesti välttelevät syyllisyyden tunnetta), empatia voi olla sopivampi ja se on olennainen useimmissa ennakkoluulojen torjunta interventioissa (Pedersen, Walker, ym., 2011). Lisäksi rauhankasvatukseen kuuluu sitoutuminen väkivallattomuuteen sekä toiminnassa että kommunikaatiossa, yhdenvertaisuuteen ja monikulttuuriseen ymmärrykseen. Käytännössä tähän voi sisältyä konfliktien tai väärinkohtelun sekä eri väkivallan muotojen (myös järjestelmällinen ja rakenteellinen) tunnistamista ja omien etuoikeuksien tiedostamista ja niiden taaksenäkemistä (Carter, 2010, ss. 188–199; Korostelina, 2013, ss. 21–24).





Tämän ohella Dihtosis tuo esille saamelaisten ja valtaväestön välisiä yhteyksiä joissakin tehtävissä, joihin kuuluu populaarikulttuuri, pitkä historia ja kieli, kuten Dihtosis-jäsen alla kuvailee:

*Meillä on yks sellanen harjotus jossa pohditaan nimenomaan, että mitkä saamen-kieliset sanat on tullu suomenkieleen, niin siitä on tehty eri tyyppisiä harjotteita, että sitä on vedetty sekä ala-kouluille että yliopistonuorille niin se on mun mielestä aina kans sellanen ajatuksia herättävä, että siinä ehkä nousee se ajatus, että miten paljon meillä on yhteyksiä ja miten pitkään ollaan oltu, eletty rinta rinnan. --Dihtosis, ei-saamelainen*

Saamen kielistä on periytynyt suomen kieleen paljon paikannimiä ja muita sanoja. Monet saamesta suomeen kulkeutuneet sanat kertovat jotakin tyyppillisistä saamelaiskulttuurista sekä pohjoisen luonnosta tai eläimistöä.

**Yhdistäkää toisiinsa sana ja sen selitys.** Sana on kirjoitettu ensin suomeksi. Suluisa on sen vastinpari pohjoissaameksi, josta suomenkielinen sana tulee.

 <p>kaamos kaamos (skábmá)</p>	<p>Perinteinen saamelainen musiikkityyli, joka ei suoranaisesti ole laulamista vaan yksiaänistä vokaalimusiikkia.</p>
 <p>tundra tundra (duottar)</p>	<p>Suurikokoinen arktisen alueen nisäkä, jolla on suuret syösyhampaat.</p>
 <p>ruska ruska (ruški)</p>	<p>Kylmä vyöhyke. Sanaa pidetään maailman tunnetuimpana aikuaan saamelaisena sanana.</p>

 <p>joiku joiku (juoigan)</p>	<p>Kuvaa luonnon syksyistä väriä. Ilmiö syntyy, kun valon määrä vähenee ja illat kylmenevät.</p>
 <p>mursu mursu (morša)</p>	<p>Maastossa käytetty kevytrakenteinen asumus, joka useimmiten rakennetaan toisiaan vastaan nojaavista puista ja niiden ympärille vedettävästä kankaasta.</p>
 <p>naali naali (njälla)</p>	<p>Petoeläin, joka on Suomessa luokiteltu äärimmäisen uhanalaiseksi. Elää pohjoisen pallonpuoliskon tundralla.</p>
 <p>tokka tokka (doahkki)</p>	<p>Ajanjakso, jolloin aurinko ei nouse horisontin yli. Ilmiö esiintyy maapallon napapiireillä ja niitä korkeammilla leveysasteilla.</p>

Pelkästään yhtäläisyyksiin tai eroihin keskittyminen onkin riskialtista Pedersenin, Walkerin, ym. mukaan (2011). Molempia pitäisi siis käsitellä hienovaraisesti, johon kuuluu epäkohtien ja etuoikeuksien käsittely, mutta myös mikä on yhteistä. Tulkitsisin, että tähän voi myös kuulua sekä kevyempien ja hankalampien aiheiden käsittely. Dihtosiksessa tämä nähtiin myös tärkeänä ja se näkyy tehtävissä, joissa oppilaiden pitää etsiä 'kieliparinsa' (ihmisen, jolla on samankielinen vastaus tai kysymys joka sopii omaan fraasiin), tutustua saamelaiseen kertomusperinteeseen joulustaalon kautta tai pohtia miksi on tärkeää, että suosittu lastenelokuva Forzen 2 jukaistiin myös saameksi ja samaan aikaan muun maailman kanssa, samalla, kun löytyy tehtäviä jäämeren radasta, ihmisoikeuksista ja saamelaisaktivismista.

*Sieltä (esim. joulustaalo-tehtävä) tulee semmosia uusia asioita ja semmosia mihin voi tarttua ja mitkä ehkä kiinnostaa eri tavalla. Jotenkin että mie tykkään varsinkin niistä, tai oonkohan mie nyt vaan väsynyt tai kyllästynyt ainaiseen keskusteluun kulttuurisesta omimisesta ja oikeuskeskusteluun, niin sitten siellä on semmosia kivoja keveitä tehtäviä myöskin niin se on myös tosi hyvä. --Dihtosis, saamelainen*

*Jotenki omasta kohdastani, että vaikka mäki tykkään, että siellä on joulustaaloa ja Frozenia ja näin, että se on ihana, että siellä on tällasia vähän helpompia mitä voi valita ja mielenkiintosa, mutta jotenkin sitä myös itse olis toivonut, että aikoinaan, kun oli yläkoulussa tai lukiossa, että olisi, no sillon ei ehkä näistä tämmösinä termeinä keskusteltu, mutta se olisi ollut tosi hyvä tietää jo, että mitä tarkoittaa vaikka just se kulttuurinen omiminen tai jotenki minkä takia Jäämeren radasta, mikä se on se saamelaisten näkökulma siihen ja mitä se oikeesti tarkoittaa, koska kylhän niistä keskustellaan tosi valtaväestön näkökulmasta, ja sitten taas nuori ei*




välttämättä tiedäkään sitä keskustelua. Toki näissäkin on vaan pintaraapasu, että eihän siihenkään hirveen syvälle pääse, mutta pääsee ainakin sillain jyvälle, että sitten jos herää mielenkiinto aihetta kohtaan, niin sitten voi lähteä itse ottaa selvää, että mitä se tarkoittaa. --Dihtosis, ei-saamelainen

Carterin (2010, ss. 188–199) ja Korostelinan (2013, ss. 21–24) mukaan ihmisoikeudet, historiallisten narratiivien uudelleenmäärittely ja tilan antaminen muille narratiiveille sekä valtaryhmän ulkopuolisille kulttuurisille normeille ovat keskeinen osa rauhankasvatusta. Tähän usein sisältyy vaarallisten muistojen käsittely, jotka näkyvät esimerkiksi tehtävissä, joissa käsitellään etuoikeuksia ja syrjintää sekä saamelaisten näkemyksiä Deatnusta, jäämeren radasta ja suomalaistamisesta. Nämä yhä esitetään oman tulkintani mukaan tavalla, jolla ei syyllistetä yksilöitä. Alla on ote suomalaistamistehtävästä sekä Frozen-tehtävä.

**Frozen 2**

**Exercise type: Creative**  
Maximum points: 2000



DISNEY  
**JIKJON II**  
FILMMA VUOSTTÄSCÄJALMAS  
JUOVLAMÄNU 25. BEAIVVI

Saamenkielisiä lastenohjelmia on valitettavan vähän. Unna Junnä on ensimmäinen saamenkielinen lastenohjelma, jota esitetään Suomen televisiossa.


Sittemmin saamen kansa ja Walt Disney Animation Studios teki yhteistyötä Frozen 2 -elokuvan merkeissä. Saamelaisille oli tärkeää varmistaa, että saamelaiskulttuuria käsitellään elokuvassa kunnioittavasti ja hyväksyttävästi. Loppuvuodesta 2019 ilmestynyt elokuva julkaistiin myös pohjoissaameksi.

**Pohtikaa kaksi syytä, miksi on tärkeää, että suuren suosion saanut lasten elokuva julkaistaan myös saameksi** - vieläpä yhtä aikaa muun maailman kanssa?

**Build your answer:**

Video Audio

**Exercise type: Multichoice**  
Maximum points: 300



Vastatkaa edellisen tekstin perusteella vielä seuraaviin monivalintakysymyksiin.

1. Kolonialismilla tarkoitetaan siirtomaa-aikaa, joka yleensä liitetään Euroopan suurvaltojen pyrkimykseen laajentaa mahtiaan mantereen ulkopuolelle. Suomi ei varsinaisesti ollut mukana siirtomaiden hankkimisessa, mutta saamelaisalueita kohtaan sillä oli samansuuntaisia pyrkimyksiä. Mitä asuttajakolonialismilla tarkoitetaan?

- Toimintaa, jonka seurauksena kansa asuttaa ja syrjäyttää alueen alkuperäisväestön ottamalla itselleen sen resurssit ja maa-alat.
- Prosessia, jossa asumattomat maa-alueet asutetaan.
- Toimintaa, jonka myötä alkuperäisväestö asettuu takaisin esi-isänsä asuinalueille.

**Exercise type: Multichoice**  
Maximum points: 300

2. Saamelaiset omistivat lapinkylän maat ainakin 1600-luvulle saakka. Vuosisatojen saatossa omistusoikeus katosi. Kuinka suuri osa näistä lapinkylän maista on nykyään niin kutsuttua valtion maata?

- n. 50 %
- n. 70 %
- n. 90 %

Lisäksi koulun konteksti ja luokka-asteet otettiin huolellisesti huomioon tutustumalla opetussuunnitelmiin ja luomalla aktiivisia ja mielenkiintoisia tehtäviä ja työpajoja, jotka

olivat sopivia kyseisille ryhmille ja heidän ikä- ja tieto-tasoiheen. Opettajat olivat tyytyväisiä tiedon antamisen ja aktivoinnin tasa-painoon ja pitivät molempia keskeisinä.

Dihtosis myös laajentaa saamelaisen kuvaa stereotyyppien ulkopuolelle, joka on rauhankasvatuksessa olennaista. Rikkoessaan essentialistista kuvaa saamelaisidentiteetistä se kuvastaa myös vaarallista muistoa:

*Jotenki tuotais saamelaiset moderniin aikaan, että siellä on just kaikkea mediaa ja sitten räppia ja tämmöstä, että monesti oppikirjathan on vähän semmosia museoivia, että ne niinkun museo saamelaiset, että puhutaan kansasta jossakin, että haluttiin tuoda sitä esille ja myöskin sitä, että saamelaiset ei asu vaan saamelaisalueella [...] pitää jotenkin laajentaa sitä peruskuvaa saamelaisista. --Dihtosis, saamelainen*

Esimerkiksi perinteisen saamelaisen joiun esittelemisen ja eri kappaleiden vaikutelmista keskustelemisen ohella tehtävät esittelevät saamelaisia räppäreitä ja kutsuvat oppilaita

pohtimaan miksi nuorisomusiikin tekeminen saameksi on tärkeää, Áilu Valle pohjoissaameksi ja Amoc inarinsaameksi. Työpajoissa saamelaisnuorten toimiminen vetäjinä edisti myös yhteyttä nuoriin ja nykypäivään:

*Mun mielestä siinä oli nerokasta se, että oli kysymyksessä nuori ihminen, joka tuli kertomaan, joka kuuluu itse, että on saamelainen niin ne oli mun mielestä kaksi tosi tärkeätä asiaa tässä just nimenomaan, kun puhutaan nuorille, että voihan sitä antaa vaikka kuinka paljon sellasta opetusta, mutta tässä oli tosi fiksua se, että ei tullu sellanen tunne, että nyt puhutaan jostain 1800-luvun asioista, vaan nykypäivän hetkestä—pitäs olla enemmän ehdottomasti. --Opettaja Espoo*

Exercise type: Creative  
Maximum points: 1000



Tutustukaa saamelaisräppäreihin!

Valitkaa toinen lauluista. Laittakaa laulu soimaan ja **pohtikaa kuunnelllessanne kaksi selkkaa, miksi on tärkeää, että Amoc (kuvassa) ja Áilu Valle tekevät nuorisomusiikkia saameksi?**

\*\*\*\*\*

Amoc: **Kiälläseh** feat. Áilu Valle

Inarista kotoisin oleva Mikkäl Morottaja (s.1984) eli Amoc on maailman ensimmäinen inarinsaameksi räppiä tekevä henkilö. Amocin musiikki on pääosin raskaamman puoleista "herviöräppiä", kuten hän itse tyylilään kuvaa. Musiikkinsa hän näkee välineeksi levittämään tietoisuutta saamelaiskulttuurista.

\*\*\*\*\*

Áilu Valle: **Sáhtán ja máhtán** (voin ja osaan)

Áilu Valle on kotoisin Utsjoelta. Ammatiltaan Áilu on saamenkielen opettaja, ja räpäessä pohjoissaameksi hän kokee tekevänsä tärkeää kielenelvytystyötä. Musiikissaan hän tuo esille muun muassa saamelaiskulttuuria sekä ihmisen suhdetta luontoon. Musiikkinsa avulla Áilu haluaa nostaa esiin huolen tulevasta.

**Build your answer:**

Video Audio

Opettajat yleisesti pitivät kouluvierailijan saamelaisuutta erittäin tärkeänä tuoden asiantuntijuutta ja tilaisuuden samaistumiselle:

*Suuri merkitys, että se pajan pitäjä oli itse saamelainen, että saa tavallaan erilaisen kosketuspinnan ja sitten on jotenkin helpompi samaistua ja se myös herättää mielenkiintoon. --Opettajaharjoittelija*

*Suurin merkitys siinä oli se, että pajan pitäjä itse oli saamelainen [...] kun me nähdään, vaikka vaan ruudulta, niin kuitenkin se, että me huomataan, että juuri näin, että me ollaan kaikki ihmisiä [...] niiku hienosti toteutettu se paja ja kun on vielä se, että se oli noin hyvin toteutettu etänä niin mitä se lähi olisikaan ollut; nyt, kun siitä on aikaa, niin ihan kun hän olisi ollut siellä, että niin vahvasti hän oli siellä taululla [...] erinomainen saamelaiskulttuurin levittämistapa, ihan äärimmäisen niinkun, että varmasti jäi lapsille mieleen –itsellekin tuli sellanen olo, että haluis itsekin oppia lisää. --Opettaja Turku*

*Aina kiva, kun joku vaivautuu paikan päälle ja osaa kertoa siitä asiasta omin sanoin ja jos kysytään jotakin, niin pystyy vastaamaan, että ei tarvii sanoa, että mä selvitän tätä asiaa tai odota vähän mä rupeen kattomaan, että löytyiskö siitä jotain, että se on aina tehokkaampaa, kun se on joku ihminen, joka oikeesti kokee sen asian läheiseksi tai on itse saamelainen tai ite kiinni siinä asiassa, niin kyllä se on ehdottomasti hyvä. --Opettaja Turku*

Vaikka eri ryhmän jäsenten välisellä kontaktilla on sekalaisia tuloksia ennakkoluuloja torjuvissa interventioissa (ks. Pedersen, Walker, ym., 2011), Dihtosis on onnistunut, ainakin opettajien kommenttien perusteella luomaan merkityksellistä yhteyttä, joka tukee ymmärtämistä, dialogia ja oppimista. Tätä ei toteuteta pelkästään saamelaisnuorten vetämien työpajojen kautta, vaan myös tehtävissä, joissa luetaan artikkeleita, joissa saamelaiset pääsevät ääneen tai käyttämällä videoita joissakin työpajoissa, joissa saamelaisnuoret tai -lapset puhuivat. Joissakin olosuhteissa tämä voi myös olla parempi tapa, sillä ”Ensisijainen vastuu ennakkoluulo-ongelmien korjaamisesta on tekijöillä, ei ryhmällä, joihin negatiivinen huomio kohdistuu” (Pedersen, Walker, ym., 2011, s. 59).

Yksi opettajista sanoi myös, että erityisesti maahanmuuttajalapset samaistuiivat esilletuotuihin aiheisiin:

*Se mitä siinä oli mun mielestä aivan näkyvää niin oli se, että kun tosiaan sanoin, että kun meillä on paljon maahanmuuttajalapsia meillä luokkaryhmässä, niin tavallaan se, että sitten, kun siellä on tässä samassa kaupungissa asuva saamelainen nuori nainen, joka kertoo niinkuin asioita, että he jotenki samaistu siihen. --Opettaja Turku*



Tulkitsisin tämän liittyvän suomalaisten materiaalien ja opetussuunnitelman yksipuolisuuteen ja suomalaisuuden kapeaan (ja ennen kaikkea valkoiseen) käsitykseen, mikä voi saada kenet tahansa, joka ei samaistu tuohon kuvaan, kokemaan toiseutta tai painetta sopeutua tuohon kuvaan (ks. Riitaoja in Eid, 2019; Keskinen ym., 2021; Tervonen, 2014). Tarkoitus ei ole sanoa, että kaikki 'ulkopuolelta' tulevat tuntisivat näin tai vihjata, etteikö kukaan mielletystä enemmistöstä voisi tuntea näin. Mutta jos esitetyt kollektiiviset kertomukset ja identiteetit ovat kapeita ja itseä ei niistä tunnista, voi tuntua vapauttavalta saada laajempi kuvaus.

Koulutusjärjestelmä tosiaan jättää ulos ja unohtaa muitakin kansoja ja vähemmistöjä (Riitaoja in Eid, 2019). Osa opettajista mainitsi yleisestä ongelmasta koskien eri perspektiivien huomioonottamista sekä etuoikeuksien tiedostamista. Muutama, vaikka he nostivat tämän esille, vaikuttivat myös huolestuneilta siitä, kuinka tästä tehtävästä voisi suoriutua, kun opettajilla on jo paljon tekemistä. Osa kouluista ja opettajista oli kuitenkin löytänyt tapoja inklusiivisemmalle lähestymistavalle: esimerkiksi yksi opettaja kertoi, että he suunnittelivat myös romanien kansallispäivän juhlimista ja olivat suunnitelleet jotakin vanhempien kanssa, kun taas yhdessä koulussa lisättiin tietoisuutta kuurojen yhteisöstä ja viittomakielestä (jota ei myöskään joskus saanut käyttää) videoiden ja tehtävien kautta. Vastuu tällaisista kokonaisuuksista on kuitenkin melkoinen yksittäisten opettajien varaan jätettäväksi (Vuorikoski ym., 2003, ss. 40–47).

Tässä osiossa olen siis yhdistänyt Dihtosiksen rauhankasvatuksen periaatteisiin ja ennakkoluuloja torjuvien interventioiden metodeihin. On tärkeää huomata, että vaikka rauhankasvatuksessa on hyviä ajatuksia, sitä on kritisoitu essentialistisista rauhan ja oikeuden ymmärryksestä sivuuttaen yhteiskunnallisten epäkohtien ja konfliktien yhteyden ja sen perustasta vallitsevassa tietojärjestelmässä, jossa tyypilliset rakenteet, kuten kansallisvaltiot, demokratia ja koulujärjestelmä ymmärretään kyseenalaistamattomina totuuksina eikä niiden sisältämiä valtarakenteita ja epätasa-arvoa huomioida (Bekerman & Zembylas, 2012, ss. 26–35).

Tämä liittyy laajempiin keskusteluihin rauhan kulttuurista ja päivittäisestä rauhanrakentamisesta (everyday peacebuilding). YK:n määrittelemässä muodossa rauhan kulttuuri sisältää monia asioita, joita mainittiin rauhankasvatuksesta, kuten ihmisoikeudet, ymmärtäminen, suvaitsevaisuus ja rauhanomaiseen konfliktien ratkaisuun tähtäävä koulutus ja se voidaan nähdä myös rauhankasvatuksen pohjana ja tavoitteena (De Rivera, 2004; Navarro-Castro & Nario-Galace, 2010, ss. 23–27). Tämä kuitenkin perustuu liberaaleihin käsityksiin (De Rivera, 2004) ja liittyy liberaaliin rauhanrakennusregiimiin. Tämä on pitkään ollut vallalla oleva perusta rauhanrakentamiselle, jonka ajatukset pohjautuvat liberaaliin filosofiaan: demokratiaan,

vapaaseen markkinatalouteen ja keskittymiseen ensisijaisesti instituutioihin erityisesti valtioon (Richmond, 2009). Näitä ajatuksia on kritisoitu ylhäältä päin ohjatusta (top down) lähestymistavoista, interventionaalista politiikasta ja hienovaraisesta kolonialismin muodoista, jotka juurtuvat ideaan liberaalisesta ylemmyydestä sekä liberaalin rauhanrakentamisen kykenemättömyydestä tuoda rauha standardisoidussa muodossaan lukuisiin erilaisiin konteksteihin. Päivittäinen rauha puolestaan puhuu arkisen vuorovaikutuksen tärkeyden, paikallisten äänten ja narratiivien puolesta keskittyen valtioon vähemmän. Toisin sanoin kuten Michel de Certeau viittaa kyse on yksilöiden tavista navigoida ja toimia vallan instituutioiden vaikutuksessa (Richmond, 2009). Rauha muodostetaan näin ollen tavanomaisessa arjen vuorovaikutuksessa, jolloin kanssakäyminen arjen ja ulosjätettyjen ryhmien kanssa on keskeistä (Berents, 2015; Richmond, 2009). Valtio ja sen instituutiot eivät ole epäolennaisia, mutta paikallisia, arjen kokemuksia arvostetaan.

Tätä kautta Dihtosiksen ja asiaan paneutuvien opettajien toiminta voidaan myös nähdä osana dekolonisaation prosessia, lyhyesti koloniaalisten rakenteiden paljastamista ja purkua (ks. Kuokkanen, 2007), sekä päivittäisen rauhan rakentamisena. Vaikka sillä on yhteyksiä moniin YK:n rauhan kulttuurin ajatuksiin ja se on vuorovaikutuksessa instituutioihin, se osallistaa myös ihmisiä, nuoria ja opettajia heidän arjessaan pohjaten omiin näkökulmiinsa, arvopohjaansa ja itsemääräämisoikeuden painottamiseen—jotain mitä voisi myös rauhan kulttuurissa paremmin korostaa. Lisäksi ihmisten toimijuus on keskeistä.

Ennakkoluuloja torjuviin interventioihin liittyen Pedersen, Walker ym.:n (2011) täysi lista 14 mekanismista näkyy kaaviossa 7. Huomaa, että osalla näistä on ollut vaihtelevia tuloksia vaikuttavuudessaan ja kontekstilla on väliä. Vaikka tieteellisin kriteerein perusteellista tutkimusta näiden interventioiden vaikuttavuudesta on vähän (Pedersen, Walker, ym., 2011, s. 58) ja kokeellisten olosuhteiden ero elävään elämään mielessä pitäen, on kuitenkin viitteitä siitä, että näillä mekanismeilla on positiivisia vaikutuksia. Pedersen, Paradies ym. (2011) havaitsi, että näiden mekanismien käyttö lisäsi positiivisuutta kulttuurillisia 'ulkoryhmiä' (outgroups) kohtaan sekä lisäsi aikomuksia puhua ennakkoluuloja vastaan tapauksissa, joissa ei itse ole suoraan osallisena. Lisäksi nämä mekanismit ja moninaisempien perspektiivien esittäminen, jotka ovat positioon yhteydessä, edistävät kriittistä ajattelua, ymmärrystä ja itsereflektiota.

Lisäksi Ocejá ja Jiménez (2007) havaitsivat kokeissaan muiden tiedostamisesta sosiaalisissa dilemmissa, että ne ketkä tunsivat enemmän empatiaa ihmistä kohtaan, antoivat tälle enemmän resursseja, toisin kuin ihmiset, jotka tunsivat vähemmän empatiaa tai keillä ei ollut tilaisuutta tuntea sitä. Empatia myös lisäsi tietoisuutta muista

henkilöistä, jotka olivat samassa tilanteessa ja olivat jollakin tavalla yhteydessä ihmiseen, joka alun perin herätti empatian (Oceja & Jiménez, 2007).

Tiedon antaminen
Yleisön osallistaminen kunnioittaen molempia 'puolia'
Käsiteltävien tunteiden valitseminen viisaasti
Sekä yhtäläisyyksien että erojen painottaminen
Kontekstin huomioonottaminen
Kognitiivisen dissonanssin herättäminen (uskomuksien yhteensopimattomuuteen viittaaminen)
Arviointi
Yhteisymmärryksen vaikutuksista keskustelu: sosiaalisten normien rakentaminen ja niihin vetoaminen, esim. ennakkoluuloisten ihmisten taipumus yliarvioida tukensa yhteisössä
Tilanteeseen sopivan yhteyden luominen
Ryhmäidentiteettien käsittely, esim. kansallinen identiteetti, valkoisuus
Vaihtoehtoisten puheiden löytäminen
Asenteiden lähteisiin ja toimintaan pureutuminen: arvot, suora ja epäsuora kokemus
Intervention sopiva pituus
Monet äänet usealta eri opinalalta

**Figure 7.** Mekanismit ja työkalut ennakkoluuloja torjuville interventioille (Pedersen, Walker, ym., 2011)

### 6.3 Dihtosis käytännöllisenä ja tarpeellisenä

*Mun mututuntuma on sellanen, että suurimmalle osalle meidän valtaväestön opettajista saamelaisuus ei oo mitenkään tuttu asia, että ei oo kyse pahantahtoisuudesta, että 'no empä viitti', vaan voi olla, että ei yksinkertaisesti siinä työssään löydä saumaa sille, että rakennampa nyt ylimääräsen oppitunnin vielä tästä oppisisällöstä, kun koko ajan muutenkin on aikaa liian vähän ja opetettavia asioita liikaa plus wilmaan kirjaamista aivan hikihattuun saakka, että tosi hyvä työkalu siihen opettajan arkeen, joka on kuitenkin minuuttiaikataulu päivästä toiseen ja semmonen aika hektinen rytmi, että joku tavallaan tarjoaa, että no hei tässä on valmis paketti ja ilmainen.—Opettaja Kalajoki*

Hyvin pitkälle ajateltujen ja perusteltujen menetelmien ohella, työpajoille oli yksikertaisesti tarvetta, kuten monet opettajat toivat esille ja projektin suosio indikoi. Kuten aiemmissa osioissa esitettiin, opettajat voivat olla liian kiireisiä ja työllistettyjä tutustuakseen asiaan, kerätäkseen materiaaleja ja luodakseen oppitunnin itsenäisesti tai epävarmoja siitä, kuinka aiheen toisi esille. Näihin Dihtosis tarjoaa apuja, jotka ovat olleet

suosittuja tuoden esiin tarvetta sekä hankkeen onnistumista. Käsitteellisesti Dihtosis on siis avustanut opettajia proaktiivisessa toimijuudessa. Kouluvierailijoita saatettiin myös henkilökohtaisesti kysyä tulemaan uudestaan ja oppilaat olivat kiinnostuneita, jotkut innostuivat tutustumaan aiheeseen itse paremmin:

*Oppilaiden kanssa sujuu yleensä kauheen hyvin [...] kerran olin samassa koulussa kertomassa ensin yhdelle ysi luokalle ja sitten toiselle. Sitten, kun mä tulin sinne toiselle, niin tää opettaja, joka oli tilannu molemmille luokille ne vierailut, niin anto mulle sellasen kartongin, johon se luokka oli askarrellut, että mitä he on oppinut saamelaisista ja se oli vielä saamenlipun väreissä. Niin musta se oli aivan ihana— ne oli vielä ysiluokkalaisia. --Dihtosis, saamelainen*

*Osa innostu ihan, että on sen jälkeenki käyny itse netistä hakemassa tietoa ja kyselly ja kommentoinu [...] ja sit ne on kysyny sen jälkeen esimerkiksi, että voidaaks me taas joskus kuunnella niitä lauluja ja musiikkia ja että siitä joikaamisesta, siitä ne on kyselly myös niiku jälkikäteen, että miten sen äänen saa tuotettua ja mistä ne tietää, mistä ne joikaa, jossei ne joikaa oikeilla sanoilla ja silleen, että semmosia, sellasia kysymyksiä nyt ainakin tulee mieleen, yks oppilas halusi kirjoittaa kaiken ylös. –Opettaja Oulu*

Muutama opettajista mainitsi myös, että sillä, että kouluun tulee vierailulle joku ulkopuolinen, on ylipäänsä tehoa, kun oppilaat ”jotenkin sillä lailla arvostavat kuitenkin ehkä vähän tiedostamattakin sitä vierasta, että silloin ehkä kuunnellaan vähän tarkemmin, kun jos sama tyyppi, joka joka päivä pajattaa siellä luokan eessäki”. Monet opettajat sanoivat myös, että työpaja rohkaisi ottamaan aihetta esille itse omassa luokassa tai järjestämään jotakin suuremmalle ryhmälle tai koko koululle, joka viittaa siihen, että jonkinlaista kertautumisvaikutusta on. Tämä on ollut myös Dihtosisen tavoitteena, saamelaistiedon tekeminen normaaliksi arkitiedoksi.

Negatiivista palautetta oli tuskin ollenkaan. Joillakin opettajista oli hankaluuksia hankkeen löytämisessä ja he sanoivat, että sitä voisi markkinoida enemmän ja suuremmin. Lisäksi muutamat olivat kokonaisuudessaan hyvin tyytyväisiä, mutta heillä oli pieniä kommentteja: yksi sanoi, että vierailu olisi voinut olla vieläkin aktiivisempi ja toinen, että kielestä olisi ollut mielenkiintoista kuulla vielä enemmän. Tämä on linjassa Dihtosisesta muuten kerätyn palautteen kanssa, joka on ollut ylivoimaisen positiivista. Opettajat pitivät myös tiedon lisäämistä ja Dihtosisista merkityksellisinä samankaltaisista syistä kuin Dihtosis-ryhmä:

*Meillä on lisäksi koulussa muutamia sellasia oppilaita, joidenka jompi kumpi vanhemmista on esimerkiksi saamelainen niin kyllä mun mielestä se identiteetin*

*vahvistaminen ennen kaikkea tuota on aika tärkeää [...] onhan nää tosi pieniä oljenkorsia [...] mutta se, että se luo hyväksyntää ja se, että se tuota tulee semmoseksi tiedostetuksi ja se ei oo unohdettu ja se pidetään hyvänä juttuna ja se pidetään arvokkaana juttuna, vaikka se oisiki vaan yhen ainoan päivän ajan tai vaikka pienen hetken ajan. –Opettaja Rovaniemi*

*Kyllä ne oli monelle kuitenkin saamelaiset oli niiku ne ois joku tosi vieras ja kaukanen kansa, joitten kanssa ei oiskaan hirveesti vaikka mitään yhteistä vaikka tota eihän nämä välttämättä saamelaista nuorta tunnistais suomalaisesta nuoresta, jos tapaisivat [...] ja ihan tälle jotenkin kulttuurin tuntemuksen kautta ja sitten tällä hetkellä se vielä jotenki, että sitten saamelaisten asemaa voitais myös tietosemmin kohentaa, jos ollaan paremmin perillä asioista ja ehkä se, että annetaan enemmän ääntä saamelaisille kuin sitte, että jos valtaväestö vaan jotenki lyttää ja sanoo, että ne vaan pahottaa mielensä ja näin, niin se on tosi vanhanaikasta, että tota joo jotenki pitäis siis semmosta avarakatseisuutta ja kulttuurien, eri kulttuurien tuntemusta ja sitä erilaisuuden tuntemusta ja hyväksyntää, niin kyllä mä uskon, että se vahvistaa sitä, jos me niiku tiedostettais paremmin myös sitä, kuinka heterogeeninen porukka täällä Suomessa asuu ja just se, että jotenkin niin, että mikä on suomalaisuutta ja mikä on niinkuin suomalaisen saamelaisen kokemus esimerkiksi ja näin. Varmaan se, että jotenkin myös Suomen tasolla niitä valtarakenteita tunnistettais jotenkin paremmin. --Opettaja Oulu*

Nämä mainittiin väärää tietoa ja vihapuhetta vastaan kamppailun lisäksi. Monet opettajat myös mainitsivat asian kuuluvan yleissivistykseen. Kaaviossa 8 tarjotaan yhteenveto näistä seikoista sekä opettajien että Dihtosis-porukan näkökulmasta.

Opettajat	Dihtosis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yleissivistys, Suomen sisäisten kulttuurien tuntemus, ei vain ns. ulkopuolelta tulevat</li> <li>• Saamelaisten tukeminen-identiteetti ja oikeudet</li> <li>• Positiivinen valo--vihapuhetta ja väärää tietoa vastaan</li> <li>• Tietoisuuden, ymmärtämisen ja kunnioittamisen (arvokkuus) lisäämistä</li> <li>• Saamelaisten aseman parantaminen ja äänen antaminen, yhdenvertaisuus</li> <li>• Myös ongelmista tärkeä puhua</li> <li>• Dihtosis erityisesti tarjoaa konkreettisuutta ja tietoa saamelaisilta--samaistuminen ja 'ammattilaisuus' sekä oli kouluille ilmainen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vihapuheen, rasismien ja kiusaamisen vähentäminen</li> <li>• Media ei saavuta nuoria --&gt; toinen keino</li> <li>• Näkyvyyden lisääminen ja saamelaisten normalisointi</li> <li>• Saamelaisten aseman parantaminen, saamelaisyhteisön hyödyttäminen</li> <li>• Saamelaisidentiteettien kehityksen tukeminen</li> <li>• Saamelaiskuvan tuominen nykypäivään</li> <li>• Ymmärrys, empatia, dialogi, polarisaation välttäminen</li> <li>• Itsemääräämisoikeus jaettavassa tiedossa, käytännössä ja sanastossa</li> <li>• Yhteinen hyvinvointi, tieto ihmisoikeutena ja oikeudenmukaisuus</li> </ul>

**Figure 8.** Yhteenveto Dihtosisen ja tiedonlisäämisen merkityksestä

## 6.4 Dihtosis rajallisena—tarpeet toiminnalle

*Toki eihän mikään hanke kerralla ratkase mitään ongelmaa, emmä sitä tarkota, että tämä ois jotenkin epäonnistunut hanke, mutta jos nyt aatellaan käytännössä, niin meidän koulussa kaksi ryhmää kuuli asiasta—hei hirveen hyvä—muut ei kuullu, mutta siis kyllä mun mielestä tämmöset on olennaisia, tämmöset, no tietysti vierailut on aina hienoja, ne jää paljon paremmin mieleen, kun se, että jos minä olisin siellä oppitunnilla jotain sanonu, niin se ois menny siihen samaan puuron, mitä mä puhun siellä joka viikko, mutta tota kyllä kaikki tämmöset valmiit materiaalit tai muita, niin on kyllä olennaisia, että se vaan nyt, että 'muistakaa nyt puhua niistä, tästä tai tosta asiasta siellä koulussa' niin ei paljon auta, jos siihen ei samalla tarjota, että puhukaa siitä vaikka näin tai käytä tästä tätä valmista tai kutsu tästä sinne vierailija—homma hoidettu. –Opettaja Tampere*

Hankemuotoisena Dihtosis on kuitenkin saavutettavuudeltaan rajoitettu ja hankkeen jatko on epävarma. Vaikka Dihtosisen voi nähdä rikkovan tiedon hierarkioita monella tavalla, kaikkia ei välttämättä tavoiteta ja on epävarmaa, kuinka kauan toiminta jatkuu. Tämä on ollut Dihtosisen huolena epävarman rahoituksen ohella, joka on ollut vaivaavaa, kun resurssit ovat vähäiset muutenkin:

*Rajalliset resurssit loppupeleissä, että sektorikohtaisesti on yksi virkamies, joka vastaa siitä omasta sektorista, meillä oli sillon, kun mie alotin niin oliko kolme*

*hanketta yhtä aikaa, nehän on semmosta, no ei nyt ylimäärästä, mutta sillä tavalla perustoiminnan lisäksi, että on saatu tehdä töitä ja sitten tietenkin, kun rahoituskuviot ei ole selvät, niin sekin on sillä tavalla tosi epävarmaakin, että just mitä sanoin aikasemmin, että meillä oli eka vuosi ja hanke loppu ja sitten haetaan lisää rahaa ja sitten siinä menee muutama kuukausi ja kouluilta kuitenkin kysellään ja ei oo tietoa, että jatkuuko ja sitten saadaan rahaa ja kaikki lähtee tohinalla käyntiin ja sitten on taas, että tämä on jo kolmas kerta, kun me tämä sama rumba mennään.*  
*--Dihtosis, saamelainen*

Resurssien vähäisyys siis rajoittaa saamelaisten toimijuutta ja yhdistyy laajempaan alirahoittamiseen, joka viittaa valtion valtaan ja ehkä sen sisäiseen epätietoisuuteen, sillä hekin ovat käyneet järjestelmän läpi:

*Että ehkä näitä rahoituksia jakaessa ei ymmärretä sitä, että erityisesti toi Digiärrän, kun se on lakisääteinen palvelu, ja se on perustuslaillinen oikeus, että sie saat, että sulla on edes yksi sivu saamen kielellä, niin ei ymmärretä, että kuinka suuri merkitys tälläkin hankkeella on. Nuorisoneuvosto kun toimii saamelaisnuorille tai saamelaisyhteisölle ylipäänsä, ja koska me ei saada sitä 15 000 euroa, niin meillä ei ole mitään saamelaisnuorille ja se on, niin se on aika surullista, että ei ymmärretä. Toki ymmärrän, että on koronatilanne ja näin, mutta silti 15 000 euroa ei ole valtionkassassa hirveen iso raha. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

*Vaikka tuolta politiikasta muistan, että joka talousarviossa joudutaan taistelemaan siitä, että saako saamelaisten kielikeskus Giellagas vaikka rahoitusta vai ei, että sitä on paljon semmosia asioita, joille ei tuu pysyvää valtionrahoitusta, vaikka niitten pitäisi olla itsestäänselvyyksiä. –Opettaja, joka oli ollut aiemmin politiikassa*

Dihtosis siis edelleen toimii nykyisten tieto-valtarakenteiden tuomien rajoitteiden puitteissa, ei ainoastaan sopeutumalla valtaväestön järjestelmiin vaan myös rahoituksen saralla. Vaikka rahoitus on epävarmaa, tunnustetaan myös ministeriön kollegoiden tilanne:

*Dihtosisihan on OKM:n erillisrahoituksella ja mitä me käytiin silloin juttelemassa, että tää on varmaan aika harvinaista, että sama hanke saa kolmannenkin vuoden erillisrahoitusta, että yleensä ne on vaan semmosia innovatiivisia kehittymishankeita. Onhan meillä aina tullu joku uus, että tää peli tai peli alakouluille, kuinka laajeni alakouluille, että siellä on niiku uutta, mutta että täähän on aika tällasta perustoimintaa ja kolmas vuosi menossa niin kyllä OKM:ssäkin he siellä kokee tämän tärkeäksi ja on ainakin tuonut meille esille, että tehään hienoa työtä [...] mutta mie*

*luulen, että sielläkään ei oikeen tiedetä että kenen, mihin tää niiku kuuluisi ja näin.  
–Dihtosis, saamelainen*

Vaikka tämä voi olla sekoittavaa ja vastuukysymys valtion toimijoille, laajempi rahoituksen puute ja epävarmuus voi jättää yksilöt suuren vastuun ja panoksen eteen:

*Me haettiin siihen (Digiärrään) lisärahotusta, että saatas vakinaistettua se, mutta ei saatu sitä rahoitusta, mutta tota se on aina pois saamelaisnuorilta ja koska me ei saatu sitä lisärahotusta, niin miehän teen Nuorisoneuvostossa 4 tuntia päivässä Nuorisoneuvoston hommia, sitten mie opiskelen, sitten miulla on porohommat ja mie teen tätä niiku puoli-ilmaiseksi. Kun tuota mä oon saanut myös Digiärrän hankkeen kautta vähän palkkaakin sosiaalisen median sisällön tuottamisesta, mutta nyt kun meillä ei ole rahoitusta sille, niin sitten mie joudun taas tekee ilmaiseksi ihan täysin. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

Lisäksi on kysymys vastuusta ylipäänsä, kenen tulisi varmistaa, että nämä asiat käsitellään sopivalla tavalla?

*Niin sitten, kun meillä on muutakin semmosta kehittämistoimea, että olisi esimerkiksi nuorisokulttuuria tarkoitus kehittää saamen kielillä, kun sitähan ei täällä pohjossa käytännössä juurikaan ole, niin sitten pitää vähän priorisoida, että mitä hankkeita edistetään, koska meillä on niin rajalliset resurssit myöskin Saamelaiskäräjillä pyörittää hankkeita [...] Nuorisoneuvosto tekee tätä hanketyötä, mutta kenen tehtävä se oikeasti on, että mitä jos Nuorisoneuvosto ei saa neljännelle vuodelle rahoitusta niin mitä sitten, että se on mielenkiintoinen kysymys ja sitten kuitenkin, että eihän me tavoteta kuitenkaan, että onkohan niitä nyt 100 vierailua lukuvuodessa, niin eihän se silti ole aivan kauheesti. --Dihtosis, saamelainen*

Monet opettajistakin painottivat tarvetta laajemmille toimille—opettajien lisäkoulutukselle, opetussuunnitelman ja kirjojen uudistamiselle:

*Että tavallaan aino, millä niitä voisi saada sinne opetukseen on luokanopettajakoulutus ja ops ja sinne opsiin se pitäs saada jonkun oppiaineen velvoittavaksi sisällöksi, jolloin myös esimerkiksi oppikirjojen tekijöiden pitäs ottaa se huomioon ja opettajien pitäs ottaa se huomioon. –Opettaja Tampere*

*No mun mielestä se ois ainaki semmonen, että sen voisi sinne OPS:iin lisätä, että se olisi oikeesti niinkun kaikki muuki tuule ja joka vuosi vähän ja aina vähän syventäen, että kyllä sen musta voisi ihan hyvin lisätä sinne useampaankin kohtaan ja useampaankin aineeseen [...] Siis sama, kun nykyään on kuitenkin jonkinlaiset monikulttuurisuus kurssit niin mun mielestä siellä voisi olla yhtenä osa-alueena tää ihan tää alkuperäiskansakulttuuri. –Opettaja Oulu*



*Kyllä mun mielestä kaikki opettajat, opetti mitä tahansa ainetta niin hyötyis semmosesta lisäkoulutuksesta tästä aiheesta ja tota joo. Me tarvittas lisää tietoa ja sitte enemmän niitä saamelaisääniä julkisessa keskustelussa, jotta pikkuhiljaa valtaväestökin niiku ensinnäkin kuulis mitä he sanovat ja mitä he haluavat ja voisivat ymmärtää sitä. —Opettaja Oulu*

*Saishan sitä olla tuolla oppimateriaaleissa vähän valmiimpana, että se ois niittenkin opettajien työkaluna, jotka ei viitti sitä vaivaa tai ei kerkiä tai ei hoksa itte sitä vaivaa nähä [...] ala-koulun kirjoissa ripoteltuna vähän sinne tänne, mutta mun mielestä olisi melkeen parempi, että ne olisi yhtenä kappaleena tavallaan siellä oppikirjoissakin, että jos puhutaan vähemmistökansoistakin niin siellä olis ihan saamelaisista perusfaktat koottuna johonki yhteen paikkaan, että ite ainaki toivosin sitä. Muuten se vaatii sitä, että opettaja pitää huolen, että ne tulee jossakin kohtaa käsitellyksi.—Opettaja Kalajoki*

*Että pitäs ehdottomasti tietää oppilaiden ja sen pitäs olla opetussuunnitelmassa, oppiaineitten sisällä, että tiedetään niinkun kaikista ehkä maassa asuvista väestöryhmistä, mutta varsinkin alkuperäiskansasta olis ihan niinkun sivistyksen kannalta äärimmäisen tärkeitä [...] kylhän siellä sitten tietysti kaikki semmonen lisämateriaali, että kylhän mä toki ite niitä mielelläni käyttäisinkin, jos sellasta on, mutta sehän ei sitten tarkota muuta kun, että ne opettajat, jotka on kiinnostuneita, niin ne sitten käyttäisi sitä, että sen takii se tavallaan se opetussuunnitelma ja oppikirjat niin oppikirjoillakin on ihan älyttömästi valtaa, että niitten pitäisi ensin muuttuu, että se ois silleen laajemmin, tasasesti kautta Suomen koulujen sitten se toteutus. —Opettaja Espoo*

Samaan aikaan monet opettajat sekä Dihtosis-työntekijät sanoivat suoraan, että tarvitaan enemmän kuin tavallista opetusta. (Selvennyksenä tällaista kysymystä ei suoraan kysytty, vaan opettajat toivat asian itse esille):

*Nuorisoneuvosto on mulle tosi tärkeä ja Dihtosis on mulle tosi tärkeä hanke, vaikka se sitten vie meiltä niitä voimavaroja toteuttaa sitten saamelaisnuorille jotakin, niin kyllä mä nyt haluan että se hanke edistyy, koska mie en usko, että nuo tavalliset oppitunnit, missä opettajat kertoo saamelaisista, niin se ei vastaa sitä nykytilanteen tarvetta, että me tarvitaan tollasia vierailuja, koska me ei tarvita sitä näkyvyyttä vain kouluissa vaan ylipäättänsä Suomessa ja mediassa ja päätöksenteossa. – Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

*Jotenkin ajattelen, että korvaako se sitten sitä, että siellä kuitenkin oliskin ihan niinkun saamelainen kertomassa, että tavallaan mä jotenkin enemmän kannattaisin,*

*että jos tässä hankkeessa mietitään semmosia niin tavallaan, että se ois alkuperäisväestöön kuuluva, koska nythän on just, että se toimi ihan hyvin se työpaja myös etänä, että ei se tarvis sitä, että se henkilö tulee [...] että, vaikka ton pajan nauhottaisi ja sitä lähettää, niin se ihan toimii tommosena. –Opettaja Turku*

*Nyt koen, että mulla on ihan ok tai suht hyvät valmiudet siten, kun mä oon tehnyt sitä taustatyötä ja varsinkin tuo työpaja vielä vahvisti, mutta ehottomasti mä haluaisin, kutsuisin uudestaan tämmösen, jos vaan mahdollista, niin mielelläni tilaisin kyllä uudestaan. Musta se oli tosi toimiva, mä toivon, että sillä hankkeella on jatkoa ja että mahdollisimman moni koulu pääsis hyödyntään, koska se on paljon kourintuntuvampaa ja tota vaikuttavampaa, kun se viesti tulee saamelaiselta henkilöltä. –Opettaja Oulu*

*Mun mielestä erityisesti tommonen aihe kaipaisi semmosta elämyksellistä materiaalia, että videota tai jotain tällasta, missä pääsis siihen, että olis tavallaan vaikuttamista myös tunteeseen sitä kautta, että näkisi vähän, että minkälaista elämä on ollu tai on tällä hetkellä. –Opettaja Espoo*

Dihtosiksen päämääränä on ollut rahoituksen varmistaminen, jotta toimintamallia voisi kehittää pidemmälle osana perustoimintaa. Tämä auttaisi epävarmuuden paineen vähentämisessä sekä projektin jäsenille että kouluille, sillä ne ovat olleet innoissaan mukana:

*Visiohan on se, että me saatas se rahoitus varmistettua ja vakinaistettua ja sitten me voitais ruveta luomaan sitä omaa mallia, joko vanha malli, Norjan malli, tai hybridi—siihen pitää saamelaisnuoria kuulla, että miten he kokee, saamelaisyhteisöä ja saamelaisia opettajia—tottakai toivotaan, että tilataan myös saamelaiskouluihin, että meidän pitää tavottaa valtaväestö, mutta pitää myös pystyä tarjoamaan saamelaiskouluille, että mitä he tarvitsee. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

On myös ollut ajatuksia kouluvierailutoiminnan integroimisesta teemaharjoitteluna esimerkiksi Giellagas instituuttiin tai opettajakoulutukseen. Tämä voisi auttaa esimerkiksi yhdessä alun haasteista, kouluvierailijoiden rekrytoinnissa, kun monet tekevät vierailuja opintojen ja muiden kiireiden ohella ”on niin paljon kaikkea ja niin pienestä, saamelaiset ryhmänä kyse, että tosi ymmärrettävää, ettei ehi tai jaksa”.

## 7. POHDINTA

Tässä tutkielmassa Dihtosiksen kanssa yhteistyössä tutustuimme hankeeseen ja opettajien tilanteeseen kouluissa hankekeskusteluiden ja 10 opettajan haastattelun kautta. Vaikka opettajat huomasivat parannusta siinä, että saamelaiset edes mainittiin koulukirjoissa ja opetussuunnitelmassa, enimmäkseen kuvauksista tuli ilmi rakenteellisen tuen puute: saamelaiset mainitaan opetussuunnitelman pitkässä ja monisanaisessa yleisosassa, jossa se jää helposti huomaamatta tai 'jonkun muun vastuulle', kun ei ole selvää missä aihetta tulisi käsitellä. Analyysissa tuli esille myös alueellisia eroja rakenteellisessa tuessa ja sen tarpeellisuuden kokemuksessa korostaen vallan, tiedon ja toimijuuden kontekstuaalisuutta ja siihen liittyvää rinnakkaisläsnäoloa. Monet opettajat, kuten ihmiset yleensä, eivät myöskään tiedä tarpeeksi tai koe tietävänsä tarpeeksi, että he voisivat tuoda kyseisen, melko arkaluontoisen aiheen esille, eikä heillä nykyisessä aika- ja asiapaineessa välttämättä ole aikaa perehtyä kunnolla; Opettajat olivat huolissaan siitä, mitä he voivat sanoa ja jos he sanovat jotakin väärin, mutta myös siitä, voiko asiasta ylipäänsä puhua, sillä valtio pysyy asiasta melko hiljaa ja he eivät pitäneet asenneilmapiiriä ylipäänsä kutsuvana. Siten opettajat jätetään omilleen korjaamaan, heidän kuvaamansa epätasa-arvoinen tilanne tarjotun tiedon ja identiteetin tukemisen suhteen sekä valtaväestölle tarjotun tiedon suhteen, jotta edistettäisiin ymmärrystä, parannettaisiin saamelaisten asemaa ja vältettäisiin väärän tiedon ja stereotyyppien leviäminen/juurtuminen. Saamelaisten näkemyksiä ei puolestaan ole suuremmin otettu huomioon opetussuunnitelmaa tehtäessä.

Toisin sanoen se, mitä valtaväestölle esitetään neutraalina tietona perustuu valikoiviin ja tarkoituksenmukaisiin muistin prosesseihin, muistamiseen ja unohtamiseen, jotka edustavat valtaväestösuomalaisia totuusjärjestelmiä, jotka uusintavat vallitsevia valtasuhteita, jolloin nykyiset oikeusloukkaukset jäävät uutisoimatta tai ne ymmärretään väärin. Yksilön pitää itse seurata saamelaisia uutisia ja aktivisteja tai etsiä teoksia, jotka tarjoavat tätä tietoa—yksilöt jätetään vastuuseen rakenteellisesta ongelmasta. Näin ollen tilanne on episteemisesti väkivaltainen saamelaisia kohtaan, kun heidät edelleen esitetään valtaväestön katseen läpi, mikä estää heidän ääniensä kuulumista. Lisäksi perinnetietoa tai kokemustietoa ei usein hyväksytä kelvollisiksi lähteiksi. Valtaväestön lähtökohdista muodostettu koulutusjärjestelmä on myös itsessään saamelaisille kolonialistinen, sillä siellä opitaan valtaväestön historia, järjestelmä ja arvot saamelaisten omien sijaan—kulttuurinmukainen koulutus on myös kirjattu alkuperäiskansojen oikeuksiin (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, 2007).

Koulujärjestelmän sisällä tämän voi liittää myös järjestelmän yleiseen koloniaalisuuteen, sen tarjoaman tiedon, mutta myös käyttäytymisnormien valkoisuuden ja keskiluokkaisuuden kautta—monet muut kansat ja vähemmistöt jätetään myös pois. Tässä on kyse myös rakenteellisesta rasismista, jolloin ei-valkoisten<sup>15</sup> ihmisten (saamelaiset mukaan lukien) saavutukset ja tarinat jätetään kertomatta ja niitä ylenkatsotaan. Nykyisen Suomen alueella on aina ollut monitaustaisia ihmisiä ja myös rasismien ja rodullistamisen historia on pitkä (Seikkula & Keskinen, 2021), mitä ei usein tehdä näkyväksi ja myös koulujärjestelmä pohjaa näihin ajatuksiin. Suomessa koulu on myös yleisesti ottaen siirtynyt yksilökeskeisempään näkemykseen, jolloin yhteiskunnallista tilannetta ei huomioida, vaan sekä opettajan asema että järjestelmä (valkoisuudessaan, keskiluokkaisuudessaan, heteronormatiivisuudessaan, jne.) neutralisoidaan ja nähdään normaalina (Riitaoja in Eid, 2019).

Kaiken kaikkiaan nykyisellä tietotasolla on kokonaisvaltaisia vaikutuksia, jotka näyttäytyvät stereotypiona ja vihapuheena, saamelaisten yksilöiden joutumisesta ammattilaisten ja kenen tahansa uteliaan valistajiksi sekä jatkuvana laiminlyöntinä ja ymmärryksen puutteena oli kyse sitten kielistä, maista, ilmastokriisistä, kulttuurisesta omimisesta, lainsäädännöstä tai näiden aiheiden julkisesta keskustelusta, joissa valtaväestön edustajat voivat yhä pyrkiä määrittämään 'totuuden' ja miltä saamelaisista tulisi tuntua. Myös yhteisön sisäinen keskustelu vaikeutuu, kun voimavarat menevät muuhun. Käytännössä epätietoisuus mahdollistaa moninaiset rasismien ja väkivallan muodot. Kokonaisuudessaan tämä heijastaa asuttajakolonialismin hävittämisen logiikkaa ja etenkin rakenteellista rasismia, joita myös valtaväestön olisi hyvä oppia laajemmin ymmärtämään ja niistä rakentavasti keskustelemaan, muuten keskustelun raamit on jo ennalta valta-asemasta määritelty ja ne vahvistavat näitä asemia edelleen. Näistä rakenteista kärsivien negatiivisille tunteille tulisi olla tilaa ilman, että leimataan mielensäpahoittajaksi. Saamelaisiin kohdistuva laaja episteeminen väkivalta ulottuu jossain määrin myös saamelaisia tukevaan valtaväestöön (ei tietenkään samoissa määrin), sillä hekin ovat voineet saada osakseen vihapuhetta tai ovat poliittisista syistä huolissaan siitä, mitä he voivat sanoa, mikä osaltaan toimii proaktiivisen toimijuuden esteenä.

Tietämättömyys ujuttautuu myös muovaamaan yksityiskohtaamisia ja tilanne on saamelaisten lisäksi epäreilu myös valtaväestöä kohtaan:

---

<sup>15</sup> Valkoisuus ei viittaa vain ihonväriin, vaan monista piirteistä koostuvaan normiin ja ideaaliin, jonka pohjalta rodullista erottelua tehdään (Seikkula & Keskinen, 2021).

*Se on tavallaan epäreilua valtaväestöä kohtaan, että he joutuu laittamaan viestiä, että 'en tiedä tarpeeksi saamelaisista', tai että 'hävettää, että en tiedä', mutta se on myös epäreilua sitten saamelaisia kohtaan, että joutuu ottaa vastaan semmosia viestejä. –Nuorisoneuvoston puheenjohtaja*

Tietohan on myös ihmisoikeus (Nuorisoneuvoston puheenjohtaja), joka todetaan yleisellä tasolla artiklassa 19 Ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (Universal Declaration of Human Rights, 1948) ja tarkemmin artiklassa 15 YK:n julistuksessa alkuperäiskansojen oikeuksista:

*1. Alkuperäiskansoilla on oikeus kulttuurinsa, perinteidensä, historiansa ja pyrkimystensä arvostukseen ja moninaisuuteen, joiden on asianmukaisesti kuvastuttava koulutuksessa ja julkisessa viestinnässä.*

*2. Valtiot toteuttavat kyseisten alkuperäiskansojen kanssa neuvotellen ja yhteistyössä toimien tehokkaat toimet, joilla torjutaan ennakkoluuloja, poistetaan syrjintää ja edistetään suvaitsevuutta, yhteisymmärrystä ja hyviä suhteita alkuperäiskansojen ja kaikkien muiden yhteiskuntaryhmien kesken. (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, 2007)*

Opettajat itse selittivät koulujen tilannetta usealla toisiaan tukevalla narratiivilla, jotka kaikki yhdistyivät systeemitason selityksiin: Tietämättömyyden kehä, jonka kautta opettajat eivät itsekään ole asiasta oppineet, mikä jatkaa ei-opettamista eteenpäin. Lisäksi nähtiin, että rakenteellinen muutos kestää kauan. Valta ja politiikka olivat toinen narratiivi, jonka mainitsivat monet opettajat, jotka näkivät valtion hyötyvän piilottelusta ja/tai että mukana on puolueiden poliittisia intressejä. Yleisellä tasolla valtarakenteista ja omasta asemasta niissä tuskin keskustellaan koulussa. Näin ollen monet opettajat ovat hyväksyneet vaarallisia muistoja valtiosta ja monet heistä ovat toimineet proaktiivisina toimijoina Dihtosis työpajan tilaamisen ohella pitämällä oppitunteja itse ennen tai jälkeen vierailun, järjestämällä jotakin koko koululle tai keräämällä materiaaleja toisille. Suurimmaksi osaksi he olivat kuitenkin kouluyhteisöissään ainoat aiheen saralla aktiivisesti toimivat. Tämä nostaa myös esille kysymyksen siitä, milloin vaaralliset muistot lakkaavat olemasta 'vaarallisia' sekä millainen kuva valtiosta ja sen toimijoista valtaväestölle muodostuu, jos toimintaa ja rakenteita ei muuteta ja/tai asioista ei uutisoida, kun ihmiset vähitellen tietävät enemmän ja asenteet muuttuvat

Ottaen huomioon opettajien kontekstin, Dihtosis nähtiin tarpeellisena ja mieluisana välineenä opettajien hektiseen arkeen ja merkittävänä tarjotessaan enemmän tietoa kuin koulumateriaalit sekä mahdollisuuden samaistua saamelaiseen videon tai fyysisen läsnäolon kautta tehden tilaisuudesta vaikuttavamman ja nykyajan asian. Se myös edisti

opettajien proaktiivista toimijuutta antamalla heille lisää varmuutta ottaa aihe itsenäisesti esille. Lisäksi Dihtosis toimii tiedon itsemäärämisoikeuden pohjalta ja käyttää saamelaisia arvoja ja saamelaisen kasvatuksen periaatteita, kuten epäsuoraa oppimista, osallistamista ja resurssihenkilö-käytäntöä. Dihtosis siis rikkoo tiedon hierarkioita esittämällä sekä tietoa, jota ei usein tuoda esille, mutta myös ottamalla pohjaa omista tietojärjestelmistään. Dihtosis käyttää myös rauhankasvatuksen periaatteita ja ennakkoluuloja torjuvia metodeita tuomalla esille esimerkiksi hiljennettyjä kertomuksia, ottamalla perustaa ihmisoikeuksista, edistämällä rauhanomaisia suhteita, herättelemällä empatiaa, tuomalla esille sekä yhtäläisyyksiä että eroja ja osallistamalla tiedon tarjoamisen lisäksi.

Dihtosis on kuitenkin rajallinen kattavuudessaan ja epävarman valtion rahoituksen takia, toistaiseksi se on edelleen väliaikainen hanke—vastuu on edelleen yksittäisten saamelaisten ja valtaväestön jäsenten harteilla. Tarvitaan laajempia toimia, jotka kunnioittavat saamelaisten itsemäärämisoikeutta ja otetaan huomioon opettajien nykyinen kuormitettu konteksti. Opettajat olivat rakenteellisten muutosten kannalla opetussuunnitelmassa, kirjoissa ja opettajakoulutuksessa sekä Dihtosisen jatkon kannalla, sillä se nähtiin vaikuttavampana ja yleisesti ottaen tarvitaan materiaalia, joka vaikuttaisi myös tunteeseen (esim. filmejä). Kaiken kaikkiaan Dihtosis toimii kentällä, jossa tieto on ihmisoikeus ja sekä vallan että toimijuuden mahdollistaja. Toimiensa ja periaatteidensa kautta Dihtosisen voidaan nähdä osallistuvan dekolonisaatio-prosessiin ja päivittäiseen rauhanrakentamiseen (Berents, 2015; Kuokkanen, 2007; Richmond, 2009; Smith, 2012).

Laajemmin katsottuna muisti on olennainen osa sovinnon prosesseissa (Rigney, 2012). Tämä yhteys ei ole yksikertainen, sillä se voi myös vahvistaa jakolinjaa, mutta ottaen huomioon, että useimmat valtaväestösuomalaiset eivät ole tietoisia prosessin tarpeellisuudesta ja taustasta, väittäisin, että näkökulmien ulossulkeminen on suurempi vaara: kun kollektiivinen muisti ja sen representaatiot rakennetaan sen läpi, mikä on nykyhetken kannalta relevanttia, kun saamelaisia ei siinä huomioida, on se ikään kuin sanottaisiin, etteivät he olisi nykyhetkessä tärkeitä. Siten jos valtio (ja me tavalliset ihmiset) on tosissaan totuus- ja sovintoprosessista (eikä pelkästään sen muodollisesta osuudesta), eli ei käytä muodollista prosessia vain performatiivisena ja poliittisena tekniikkana, sen olisi hyvä nähdä prosessi ”nykyisiä olosuhteita koskevana uuden neuvottelun alkuna” ja ”jatkuvana siirtymänä” (Rigney, 2012, ss. 253–254) sekä edistää mahdollisuutta vuorovaikuttaa tai vuorovaikuttaa itse arjessa (ihmiset, tilanteet) rakenteellisten muutosten ohella. Siten Dihtosisen toiminta ja suosio sekä opettajien

'vaarallisten' muistojen hyväksyminen on lupaava ja toivoa antava alku arjen vuorovaikutuksessa.

# LÄHTEET

- Agénor, M., Perkins, C., Stamoulis, C., Hall, R. D., Samnaliev, M., Berland, S., & Bryn Austin, S. (2021). Developing a Database of Structural Racism–Related State Laws for Health Equity Research and Practice in the United States. *Public Health Reports*, 136(4), 428–440. <https://doi.org/10.1177/0033354920984168>
- Arola, L. (2020). *Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-836-6>
- Arola, L. (2021). *Saamebarometri 2020 – Selvitys saamenkielisten kielellisten oikeuksien toteutumisesta*. Oikeusministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162826/OM\\_2021\\_1\\_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162826/OM_2021_1_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Balan, S. (2010). M. Foucault's view on power relations. *Multidisciplinary research journal*, 11, 55–61.
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x>
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: Identity, memory, and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.
- Berents, H. (2015). An embodied everyday peace in the midst of violence. *Peacebuilding*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/21647259.2015.1052632>
- Brunner, C. (2021). Conceptualizing epistemic violence: An interdisciplinary assemblage for IR. *International Politics Reviews*, 9, 193–212.
- Carter, C. C. (2010). Teacher preparation for peace education. Teoksessa C. C. Carter (Toim.), *Conflict resolution and peace education: Transformations across disciplines* (1st ed, ss. 187–206). Palgrave Macmillan.
- CCPR/C/124/D/2668/2015 (UN Human Rights Committee 1. marraskuuta 2018). [https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/FIN/CCPR\\_C\\_124\\_D\\_2668\\_2015\\_28169\\_E.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/FIN/CCPR_C_124_D_2668_2015_28169_E.pdf)



- CCPR/C/124/D/2950/2017 (UN Human Rights Committee 2. marraskuuta 2018).
- Childs, P., & Williams, R. J. P. (2006). *An introduction to post-colonial theory* (Transferred to digital print on demand). Longman, Pearson Education.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE Publications.
- Choudhury, B. (2016). *Reading postcolonial theory: Key texts in context*. Routledge.
- Christou, M. (2007). The language of patriotism: Sacred history and dangerous memories. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 709–722.  
<https://doi.org/10.1080/01425690701609946>
- Clegg, J. W., & Slife, B. D. (2009). Research Ethics in the Postmodern Context. Teoksessa D. Mertens & P. Ginsberg (Toim.), *The Handbook of Social Research Ethics* (ss. 23–38). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348971.n2>
- Conway, B. (2003). Active Remembering, Selective Forgetting, and Collective Identity: The Case of Bloody Sunday. *Identity*, 3(4), 305–323. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0304\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0304_01)
- Davis, A. Y. (ei pvm.). *Definition of racism*. Merriam-Webster. Noudettu 4. helmikuuta 2022, osoitteesta <https://www.merriam-webster.com/dictionary/racism>
- De Rivera, J. (2004). Assessing the Basis for a Culture of Peace in Contemporary Societies. *Journal of Peace Research*, 41(5), 531–548. <https://doi.org/10.1177/0022343304045974>
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236–257.
- Dotson, K. (2014). Conceptualizing epistemic oppression. *Social Epistemology*, 28(2), 115–138.
- Eid, M. (2019). *Ruskeat tytöt*. Radio Helsinki.
- Ellos Deatnu. (2021, heinäkuuta 26). *Sánit bivdit ja oahppat gullet oktii*. <https://www.instagram.com/ellosdeatnu/>
- Elo, E. (2012). *Saamen kielen käyttäminen tuomioistuimissa ja viranomaisissa—Saamelaisten kielelliset oikeudet Suomessa ja Norjassa* [University of Helsinki]. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37213/gradu\\_VALMIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37213/gradu_VALMIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Enbuske, M. (2008). *Vanhan Lapin valtamilla: Asutus ja maankäyttö historiallisen Kemin Lapin ja Enontekiön alueella 1500-luvulta 1900-luvun alkuun*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Enbuske, M. (2012). Lapin asutuksen ja maankäytön historia myyttien ja todellisuuden ristivedossa. *Faravid*, 36, 213–225.
- Erholtz, J., Eriksen, H., Heikkilä, L., Pirkola, S., & Sälevä, T. (2021). *Selvitys: Psykososiaalinen tuki Saamelaisten totuus- ja sovintokomission työn aikana*. Lapin sairaanhoitopiiri.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (2011). *Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys*. Trepo. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201612162853>
- Fisher, A. D. (2019, helmikuuta 14). *Norway to allow new mine waste dumping in national salmon fjord*. naturvernforbundet.no. <https://naturvernforbundet.no/repparfjord/norway-to-allow-new-mine-waste-dumping-in-national-salmon-fjord-article38878-3800.html>
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Toim.; 1st American ed). Pantheon Books.
- Galletta, A. (2016). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814732939.001.0001>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace research*, 6(3), 167–191.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (Toim.), *Ihmistieteet tänään*. Gaudemus.
- Grenier, L. (1998). *Working with indigenous knowledge: A guide for researchers*. International Development Research Centre.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Toim.). University of Chicago Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage publications.
- Hapuli, N. (2021, syyskuuta 24). *Chisun kohupäivitys aiheutti järjestyttävän somemyrskyn – nyt vihreiden ex-varapuheenjohtaja kertoo, mikä suomalaisten suhtautumisessa on pielessä*. Ilta-Sanomat. <https://www.is.fi/viihde/art-2000008288343.html>
- Historians without Borders. (2021, maaliskuuta 23). *Saamelaisten totuuskomission tilannekatsaus*. <https://www.youtube.com/watch?v=mbJ5LYIhm3k>
- Holmberg, N. (2021). *Halla Helle*. Gummerus.

- Indigenous and Tribal Peoples Convention, (No. 169), Convention C169 (1989).  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)
- JanMohamed, A. R., & Lloyd, D. (1991). *The nature and context of minority discourse*. Oxford University Press.
- Juuso, T. A. (2021). Saamelaisten totuus- ja sovintokomission asettaminen 28.10.2021—Puhe. *Sámediggi*, 2.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41(2), 179–197. <https://doi.org/10.1111/0018-2656.00198>
- Keskinen, S., Mkwesha, F., & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet—Rasismi, valkoisuus ja kolonialisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula, & F. Mkwesha (Toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 45–68). Gaudeamus.
- Korostelina, K. V. (2013). Introduction part 2: Peace education and joint history textbook projects. Teoksessa K. V. Korostelina & S. Lässig (Toim.), *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (ss. 19–25). Routledge.
- Korpela, H. (2020). *Saamenkielisten oppimateriaalien monet kasvot: Selvitys saamenkielisen oppimateriaalin tilanteesta ja tulevista tarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-828-1>
- Kuokkanen, R. (2007). Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen, & O. Löytty (Toim.), *Kolonialismin jäljet: Keskustat, periferiat ja Suomi* (ss. 142–155). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kuokkanen, R. (2008). *Reshaping the university: Responsibility, indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC Press.
- Kuokkanen, R. (2020). Reconciliation as a Threat or Structural Change? The Truth and Reconciliation Process and Settler Colonial Policy Making in Finland. *Human Rights Review*, 21(3), 293–312. <https://doi.org/10.1007/s12142-020-00594-x>
- Kyriakides, T. (2017, toukokuuta 17). Cultural appropriation: Against inspiration? *Allegra*. <https://allegralaboratory.net/cultural-appropriation-against-inspiration/>

- Laiti, P. (2021a). Saamelaisten identiteetti kuuluu saamelaisille itselleen. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula, & F. Mkwesha (Toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 116–121). Gaudeamus.
- Laiti, P. (2021b, maaliskuuta 18). *Ekokolonialismi*. Dialogikasvatus. <https://www.youtube.com/watch?v=GvLwDYKNYds>
- Laiti, P. (2021c, marraskuuta 6). Näpit irti saamenpuvustani. *Petra Laiti*. <https://petralaiti.com/2021/11/06/napit-irti-saamenpuvustani/>
- Laki Saamelaiskäräjistä, 17.7.1995/974 (1995). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950974#L2P9>
- Lapin yliopisto. (ei pvm.). *Saamelaisia koskevan tutkimuksen eettiset ohjeet*. Noudettu 31. maaliskuuta 2021, osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Kotisivut/Saamelaisia-koskevan-tutkimuksen-eettiset-ohjeet->
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. University of Chicago Press.
- Lehtola, V.-P. (2015a). *Saamelaiset: Historia, yhteiskunta, taide. Päivitetty Laitos*. Puntsi.
- Lehtola, V.-P. (2015b). Sámi Histories, Colonialism, and Finland. *Arctic Anthropology*, 52(2), 22–36.
- Leukumaavaara, J. (2017). Behind the Scenes: Encounters between Sámi interviewees and Finnish Journalists. *Sámi Allaskuvla*, 1–107.
- Linde, C. (2009). *Working the past: Narrative and institutional memory*. Oxford University Press.
- Linde, C. (2015). Memory in narrative. Teoksessa K. Tracy, T. Sandel, & C. Ilie (Toim.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (1. p.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118611463>
- Louis, R. P. (2007). Can You Hear us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research. *Geographical Research*, 45(2), 130–139. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00443.x>
- Lähteenmäki, M. (2006). *The Peoples of Lapland: Boundary demarcations and interaction in the North Calotte from 1808 to 1889*. Finnish Academy of Science and Letters : Distributed by, Bookstore Tiedekirja.

- Markkula, I., & Helander-Renvall, E. (2014). *Ekologisen perinnetiedon käsikirja*. Lapin yliopistopaino.
- McGregor, D., Restoule, J.-P., & Johnston, R. (2018). *Indigenous research: Theories, practices, and relationships*. <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6324728>
- Mick, C. (2014). Colonialism in the Polish eastern borderlands 1919-1939. Teoksessa R. Healy & E. D. Lago (Toim.), *The shadow of colonialism on Europe's modern past* (ss. 126–141). Palgrave Macmillan.
- Miettunen, T. (2020). *Saamelaistietoa vai puuttuvaa tietoa saamelaisista? Selvitys saamelaistiedosta peruskoulun suomen- ja ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Miettunen, T. (2021). *Saamenkielisen sosiaali- ja terveysalan henkilöstön koulutuksen nykytilanne ja kehittämistarpeet: Selvitys saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmälle*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163018/OKM\\_2021\\_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163018/OKM_2021_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mikkonen, N. (2017). *Mielenterveydestä puhuminen on Suomen saamelaisille usein mahdottomuus – ”Moni kokee olonsa nurkkaan ajetuksi”*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-9776042>
- Mudde, L. (2018). Structural Genocide and Institutionalized Racism in Canada: The Department of Indian Affairs and Framing of Indigenous Peoples. *Alberta Academic Review*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.29173/aa10>
- Navarro-Castro, L., & Nario-Galace, J. (2010). *Peace education: A pathway to a culture of peace*. Center for Peace Education, Miriam College. [https://www.mc.edu.ph/Portals/8/Resources/Peace\\_Education\\_ebook\\_2010.pdf](https://www.mc.edu.ph/Portals/8/Resources/Peace_Education_ebook_2010.pdf)
- Nordic Sámi youth conference. (2021). *Saamelaisnuorten julkilausuma ilmastonmuutoksesta*. <https://nuor.fi/fi/document-folder/konferenssien-julkilausumat/>
- NRK. (2017). *Nainen, joka kokosi saamelaiset*. <https://areena.yle.fi/1-4149299>
- Nuorgam, E. (2021, elokuuta 20). *ČSV/SÁPMI* 4. <https://www.instagram.com/emminuorgam/?hl=fi>

- Nyyssönen, J. (2007). *"Everybody recognized that we were not white" Sami identity politics in Finland, 1945-1990*. University of Tromsø.
- Nyyssönen, J. (2013). Sami Counter-Narratives of Colonial Finland. Articulation, Reception and the Boundaries of the Politically Possible. *Acta Borealia*, 30(1), 101–121. <https://doi.org/10.1080/08003831.2013.776738>
- Nyyssönen, J. (2019). Narratives of Sámi school history in Finland: Assimilation and empowerment. Teoksessa O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyyssönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi, & D. Sjögren (Toim.), *Sámi educational history in a comparative international perspective*. Palgrave Macmillan.
- Näkkäläjärvi, P. (2021). Saamelaisten sananvapaus Suomessa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula, & F. Mkwesha (Toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 85–88). Gaudeamus.
- Oceja, L., & Jiménez, I. (2007). Beyond Egoism and Group Identity: Empathy toward the Other and Awareness of Others in a Social Dilemma. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 369–379. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006636>
- Oikeusministeriö. (ei pvm.). *Saamelaisten kielelliset oikeudet*. <https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf/6cd6e4ca-785b-fde8-57b3-0bbaf9f201d2/Kielelliset+oikeudet%2C+saamenkieli.pdf>
- Oikeusministeriö. (2019, kesäkuuta 27). *Aikataulu ei mahdollista saamelaiskäräjävaalien siirtoa*. <https://oikeusministerio.fi/-/aikataulu-ei-mahdollista-saamelaiskarajavaalien-siirtoa>
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*.
- OKM. (2021a). *Oppivelvollisuuden laajentaminen—OKM*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- OKM. (2021b). *Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-877-9>
- Oktavuolta. (ei pvm.). *Saamelaisten kansallispäivä 6.2. oktavuolta*. Noudettu 22. heinäkuuta 2021, osoitteesta <https://www.oktavuolta.com/kansallispaeivae>

- Opetushallitus. (2016a). *New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
- Opetushallitus. (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6328/1688825037.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Opetushallitus. (2020a, helmikuuta 3). *Saamelaisten kansallispäivänä on hyvä hetki käsitellä saamelaiskulttuuria kouluissa*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/saamelaisten-kansallispaviana-hyva-hetki-kasitella-saamelaiskulttuuria-kouluissa>
- Opetushallitus. (2020b, kesäkuuta 11). *Ammatillisen koulutuksen ja lukion uudet opiskelijat valittu*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/amatillisen-koulutuksen-ja-lukion-uudet-opiskelijat-valittu>
- Opetushallitus. (2021, kesäkuuta 17). *Uudet opiskelijat valittu ammatilliseen koulutukseen, lukiokoulutukseen sekä perusopetuksen jälkeisiin valmistaviin koulutuksiin*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/uudet-opiskelijat-valittu-amatilliseen-koulutukseen-lukiokoulutukseen-seka>
- Ostovich, S. T. (2005). Dangerous memories and reason in history. *KronoScope*, 5(1), 41–57.
- Oxenholt, P. (2017). *Samiska elevers upplevelse av den svenska skolan-en kvalitativ studie om några samiska elevers skolsituation*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1496803/FULLTEXT01.pdf>
- Paltto, A. A. (2017). *The role of the mass media in conflicts: Sámi reindeer herders balancing between traditional law and state law in a predator dispute against officials in Finland*. Sámi allaskuvla.
- Parson, L. (2019). Considering Positionality: The Ethics of Conducting Research with Marginalized Groups. Teoksessa K. K. Strunk & L. A. Locke (Toim.), *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (ss. 15–32). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2_2)

- Pedersen, A., Paradies, Y., Hartley, L. K., & Dunn, K. M. (2011). Bystander Antiprejudice: Cross-Cultural Education, Links With Positivity Towards Cultural 'Outgroups' and Preparedness to Speak Out. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(1), 19–30. <https://doi.org/10.1375/prp.5.1.19>
- Pedersen, A., Walker, I., Paradies, Y., & Guerin, B. (2011). How to Cook Rice: A Review of Ingredients for Teaching anti-Prejudice. *Australian Psychologist*, 46(1), 55–63. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2010.00015.x>
- Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Pettersen, M. F. (2014, joulukuuta 17). *Samer er fremmede i Norge*. NRK. <https://www.nrk.no/sapmi/samer-er-fremmede-i-norge-1.12107265>
- Pietikäinen, S. (2003). Indigenous identity in print: Representations of the Sami in news discourse. *Discourse & Society*, 14(5), 581–609. JSTOR.
- Pietilä-Litendahl, P. M. (2014). *Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen: Kasvatusantropologinen tutkimus andalusialaisten naisten arjesta* [Lapin Yliopisto]. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61672/Piritta\\_Pietil%C3%A4-Litendahl\\_ActaE\\_157pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61672/Piritta_Pietil%C3%A4-Litendahl_ActaE_157pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Plater, S., Mooney-Somers, J., Barclay, L., & Boulton, J. (2020). Hitting the white ceiling: Structural racism and Aboriginal and Torres Strait Islander university graduates. *Journal of Sociology*, 56(3), 487–504. <https://doi.org/10.1177/1440783319859656>
- Puttonen, M. (2021, lokakuuta 6). *Koulutus ajaa hyväosaisten etua: Tasa-arvon myytti estää näkemästä Suomen koulutusjärjestelmän eriarvoisuutta, sanoo kriittinen kasvatustieteilijä Kristiina Brunila*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000008307545.html>
- Rahko-Ravantti, R. (2016). *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa* [Lapin Yliopisto]. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62576/Rahko-Ravantti\\_ActaE\\_200\\_pdfA.pdf?sequence=2](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62576/Rahko-Ravantti_ActaE_200_pdfA.pdf?sequence=2)



- Ranta, K., & Kanninen, J. (2019). *Vastatuuleen: Saamen kansan pakkosuomalaistamisesta*. Kustantamo S & S.
- Rantala, L. (2010). Venäjän saamelaisten asema. Teoksessa K. T. Kokko (Toim.), *Kysymyksiä saamelaisten oikeusasemasta* (ss. 238–261). Lapin yliopisto. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=becc9ced-66ae-4755-83c4-d594e099eada>
- Rauhala, M. (2016). *Kieliaktivisti: Uhanalaisen piitimensaamen elvyttäminen on mahdollista*. Yle Uutiset. [http://yle.fi/uutiset/kieliaktivisti\\_uhanalaisen\\_piitimensaamen\\_elvyttaminen\\_on\\_mahdollista/9083905](http://yle.fi/uutiset/kieliaktivisti_uhanalaisen_piitimensaamen_elvyttaminen_on_mahdollista/9083905)
- Ravna, Ø. (2010). Saamelaisoikeus ja saamelaisten oikeudet Norjassa. Teoksessa K. T. Kokko (Toim.), *Kysymyksiä saamelaisten oikeusasemasta* (ss. 199–223). Lapin yliopisto. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=becc9ced-66ae-4755-83c4-d594e099eada>
- REDD Repparfjorden*. (ei pvm.). Noudettu 8. marraskuuta 2021, osoitteesta <https://www.facebook.com/pages/category/Event/repparfjord/posts/>
- Reid, P., Cormack, D., & Paine, S.-J. (2019). Colonial histories, racism and health—The experience of Māori and Indigenous peoples. *Public Health*, 172, 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.03.027>
- Richmond, O. P. (2009). A post-liberal peace: Eirenism and the everyday. *Review of International Studies*, 35(3), 557–580. <https://doi.org/10.1017/S0260210509008651>
- Rigney, A. (2012). Reconciliation and remembering: (How) does it work? *Memory Studies*, 5(3), 251–258. <https://doi.org/10.1177/1750698012440927>
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Gaudeamus.
- Rovaniemen kaupunki. (2016). *Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*. <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=562870ad-48f7-4d5c-8f84-fca981e393ed>
- Saamen kielilaki, 1086/2003 (2003). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086>
- Sámediggi. (ei pvm.-a). *Kansainväliset sopimukset*. Noudettu 30. heinäkuuta 2021, osoitteesta <https://www.samediggi.fi/kansainvaliset-sopimukset/>
- Sámediggi. (ei pvm.-b). *Lainsäädäntö*. Noudettu 2. syyskuuta 2021, osoitteesta <https://www.samediggi.fi/lautakunnat/elinkeino-ja-oikeus/lainsaadanto/>

- Sámediggi. (ei pvm.-c). *Procedure for seeking consent for research projects*. Noudettu 14. huhtikuuta 2021, osoitteesta <https://www.samediggi.fi/procedure-for-seeking-consent-for-research-projects/?lang=en/>
- Sámediggi. (ei pvm.-d). Ydintehtävä. *Sámediggi*. Noudettu 3. syyskuuta 2021, osoitteesta <https://www.samediggi.fi/ydintehtava/>
- Sámediggi. (2009). *Saamenkielinen varhaiskasvatussuunnitelma*. [https://peda.net/sodankyla/varhaiskasvatus/nimet%C3%B6nf97c/svsp:file/download/172c889d3ab0014e055bc3c17f09a2d0bac7e04c/Saamenkielinen%20varhaiskasvatussuunnitelma%20%20\(suomeksi\).pdf](https://peda.net/sodankyla/varhaiskasvatus/nimet%C3%B6nf97c/svsp:file/download/172c889d3ab0014e055bc3c17f09a2d0bac7e04c/Saamenkielinen%20varhaiskasvatussuunnitelma%20%20(suomeksi).pdf)
- Sámediggi. (2013). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas 2013*. [https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen\\_opas.pdf](https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen_opas.pdf)
- Sámediggi. (2018). Saamelaismatkailun eettiset ohjeet. *Sámediggi*. <https://www.samediggi.fi/saamelaismatkailun-eettiset-ohjeet/>
- Sámediggi. (2019, heinäkuuta 9). *KHO hylkäsi Saamelaiskäräjien hallituksen purkuhakemuksen – ei kuitenkaan kyseenalaista YK:n ihmisoikeuskomitean tulkintaa oikeudenloukkauksesta*. <https://www.samediggi.fi/2019/07/09/kho-hylkasi-saamelaiskarajien-hallituksen-purkuhakemuksen-ei-kuitenkaan-kyseenalaista-ykn-ihmisoikeuskomitean-tulkintaa-oikeudenloukkauksesta/>
- Sámediggi. (2021, huhtikuuta 7). Saamelaisten oikeudet YK:n ihmisoikeuskomitean nopeutettuun seurantaan. *Sámediggi*. <https://www.samediggi.fi/2021/04/07/saamelaisten-oikeudet-ykn-ihmisoikeuskomitean-nopeutettuun-seurantaan/>
- SámediggiN. (ei pvm.). *Læreplanverket Kunnskapsløftet—Samisk—Sametinget*. Noudettu 6. syyskuuta 2021, osoitteesta <https://sametinget.no/grunnopplaring/lareplaner/lareplanverket-kunnskapsloftet-samisk/>
- SámediggiS. (2019). *The Sami Parliament's shadow report European Charter for Regional or Minority Languages: Seventh monitoring cycle, Sweden*. SámediggiS.
- SámediggiS. (2021). *The Right to Land and Water*. Sametinget. <https://www.sametinget.se/10175>
- Samer.se. (ei pvm.). *Sápmi i skolan—Samer.se*. Noudettu 6. syyskuuta 2021, osoitteesta <http://www.samer.se/skola>

- Sameskolstyrelsen. (2020). *Välkommen att skriva in ditt barn i sameskolan!* | Sameskolstyrelsen.  
<https://sameskolstyrelsen.se/skola-utbildning/inskrivning-skola/>
- Sámi allaskuvlla. (ei pvm.). *Sámi allaskuvlla WINHEC research standards*.  
<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=27bc2288-d53d-4ea8-8e50-b41b39c27a91>
- Sámiid Riikkasearvi. (2019). *RSR Policy regarding research and project collaborations with Sámiid Riikkasearvi*. Svenska Samernas Riksförbund.  
<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=143bc88b-a6a8-4397-ba27-c9256afd519f>
- Seikkula, M., & Keskinen, S. (2021). Johdanto: Muuntautuva rasismi ja moninainen antirasismi. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula, & F. Mkwesha (Toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 9–18). Gaudeamus.
- Seurujärvi-Kari, I. (2011). Alkuperäiskansatutkimus, alkuperäiskansaliike ja saamelaiset. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari, P. Halinen, & R. Pulkkinen (Toim.), *Saamentutkimus tänään* (ss. 10–55). SKS. <https://www.doabooks.org/doab?func=fulltext&rid=25013>
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. SAGE.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*.
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? Teoksessa L. Chrisman & P. Williams (Toim.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (ss. 66–111). Routledge.
- Strakosch, E. (2015). *Neoliberal indigenous policy: Settler colonialism and the "post-welfare" state* (First published). Palgrave Macmillan.
- Suomen kansallismuseo. (2021, helmikuuta 25). *Lokakuussa avautuva Kotiinpaluu-näyttely kunnioittaa saamelaisineiden repatriaatiota Saamenmaalle*. Suomen kansallismuseo.  
<https://www.kansallismuseo.fi/fi/ajankohtaista/kansallismuseon-kotiinpaluu-nayttely-kunnioittaa-saamelaisineiden-repatriaatiota>
- Suomen perustuslaki, 11.6.1999/731 (1999).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L11P121>
- Tammela, L. (2019, syyskuuta 12). Suomelle jälleen tiukka kehoitus: Valtaväestön on opittava lisää saamelaisuudesta. *Yle*. <https://yle.fi/uutiset/3-10967420>
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tervaniemi, S. (2019, syyskuuta 17). Korkein hallinto-oikeus saamelaisuuden määrittelijänä. *Politiikasta*. <https://politiikasta.fi/korkein-hallinto-oikeus-saamelaisuuden-maarittelijana/>
- Tervonen, M. (2014). Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa H. Snellman, P. Markkola, & A.-C. Östman (Toim.), *Kotiseutu ja kansakunta: Miten suomalaista historiaa on rakennettu* (ss. 137–162). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Thayer-Bacon, B. J. (2003). *Relational "(e)pistemologies"*. P. Lang.
- The Pūtaoirā writing group, Hudson, M., Milne, M., Reynolds, P., Russell, K., & Smith, B. (2010). *Te ara tika: Guidelines for Māori research ethics : a framework for researchers and ethics committee members*. Health Research Council of New Zealand on behalf of the Pūtaoirā Writing Group. <http://www.hrc.govt.nz/assets/pdfs/publications/Te%20Ara%20Tika%20R21Jul10.pdf>
- Torp, E. (2010). Saamelaisten oikeudet Ruotsissa. Teoksessa K. T. Kokko (Toim.), *Kysymyksiä saamelaisten oikeusasemasta* (ss. 224–237). Lapin yliopisto. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=becc9ced-66ae-4755-83c4-d594e099eada>
- Tuck, E. (2009). Suspending Damage: A Letter to Communities. *Harvard Educational Review*, 79(3), 409–428. <https://doi.org/10.17763/haer.79.3.n0016675661t3n15>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuominen, M. (2011). Where the world ends? The places and challenges of northern cultural history. Teoksessa B. Johnson & H. Kiiskinen (Toim.), *They do things differently there: Essays on cultural history*. K & h-kustannus.
- Tynkkynen, J. (2019, helmikuuta 1). *YK:n ihmisoikeuskomitea moittii Suomea saamelaisten oikeuksien loukkaamisesta*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10626181>
- UN. (ei pvm.). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Noudettu 8. marraskuuta 2021, osoitteesta <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>
- Universal Declaration of Human Rights, (1948). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, A/RES/61/295 (2007).  
[https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP\\_E\\_web.pdf](https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf)
- International Covenant on Civil and Political Rights, RES2200A ICCPR (1966).  
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>
- UN Human Rights Committee. (2021). *Concluding observations on the seventh periodic report of Finland* (ss. 1–9). United Nations.  
[https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/FIN/CCPR\\_C\\_FIN\\_CO\\_7\\_44648\\_E.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/FIN/CCPR_C_FIN_CO_7_44648_E.pdf)
- Valkonen, S. (2009). *Poliittinen saamelaisuus*. Vastapaino.
- Valkonen, S., Kotiranta, S. J., & Tervaniemi, S. E. (2018). Alkuperäiskansaan kuulumisen identiteettivalintana? Uusidentifikaatiot ja -heimoutuminen cherokee- ja métis-kontekstissa. Teoksessa J. Valkonen (Toim.), *Häiritsevää yhteiskuntatutkimus* (ss. 143–168). Lapland University Press.
- Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540 § 8 (2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L2P8>
- Veracini, L. (2010). *Settler colonialism: A theoretical overview*. Palgrave Macmillan.
- Vihreät nuoret. (2021, toukokuuta 18). *Ilmastokolonialismi*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=uGuul42oUmY>
- Vilpponen, S. (2019). *Journalism and Colonialism in the Deatnu River Case: A study of Sámi viewpoints*. Sámi allaskuvla.
- Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino.
- West, H. (2018, marraskuuta 9). Mitäs me väsyneet saamelaiset, maailman tutkituin kansa. *Helga West*. <https://helgawest.com/2018/11/09/mitas-me-vasyneet-saamelaiset-maailman-tutkituin-kansa/>
- West, S. (2021a). *Eatnameamet-Hiljainen taistelumme*. Janne Niskala & Vaski Filmi Oy.
- West, S. (2021b). *Medialle*. Eatnameamet. <https://www.hiljainentaistelu.fi/medialle>
- Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>

- Yle. (2021a). *Saamelaisten huoli vaihtui huojennukseen, kun Jäämeren rata päätettiin poistaa maakuntakaavasta: Arvokas päätös, mutta yhä pelottaa*. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-11935800>
- Yle. (2021b, toukokuuta 1). *Suvi West ja kiltin saamelaisen syndrooma*. <https://areena.yle.fi/1-50659431>
- Zarakol, A. (2010). Ontological (In)security and State Denial of Historical Crimes: Turkey and Japan. *International Relations*, 24(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0047117809359040>

## LIITE A: OPETTAJAJAHAASTATTELUN RUNKO

Tätä runkoa sovellettiin joustavasti.

- Johdanto
  - oma esittely ja tutkimuksen käytännön asiat vapaaehtoisuudesta, yksityisyydestä jne.
  - Tässä haastattelussa ja tutkimuksessa käsitellään Dihtosis-hanketta ja sitä kautta suomalaisen valtaväestön saamelaistietoutta, saamelaistietoa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sekä siten saamelaisten ja valtaväestösuomalaisten suhteita. Tarkoituksena ei ole syyllistää: nykyiset tai historialliset epäkohdat eivät ole sinun vikasi. Pysin enemmänkin muodostamaan jonkinlaisen katsauksen tilanteesta. Oikeita tai väärivastauksia ei siis ole, joten vastaathan rehellisesti.
- Taustatietoja
  - Mitä oppiainetta tai -aineita opetat? Milloin olet valmistunut?
  - Mikä luokka-aste? Millainen luokka?
  - Käsiteltiinkö saamelaisia tai saamelaisiin liittyviä asioita opettajan koulutuksessa? Miten?
  - Montako vierailua on ollut?
  - Millä tunnilla vierailu oli?
  - Oliko etä- vai lähivierailu?
- Itse vierailu/Materiaali
  - Miksi tilasit vierailun?
  - Mitä tahtoit antaa sillä oppilaille/itsellesi?
  - Kuvaile vierailun kulku.
  - Miten vierailu sujui? Mitä mieltä olit siitä?
  - Mitä mieltä olit sisällöstä? (eri elementit ja teemat)
  - Millaista asioiden käsittely oli? (ideana helppoa, vaikeaa--eroja teemojen välillä jne.)
  - Miten oppilaat vastaanottivat vierailun? --Suhtautuminen: Millainen luokka on yleensä vs. tämä tilanne)-ryhmädynamiikka

- Dihtosis-hanke (tähän pieni esittely johdatteluna--opettaa valtaväestöä saamelaiskulttuurista, OKM:n rahoittama, rahoitusta 30.06.2021 asti)
  - Millaisena tiedon lisäämisen tapana näet Dihtosis hankkeen?
  - Oletko alkanut itse vetää tunteja tarjottuja menetelmäpakkaa hyödyntäen?
  - Miten teoria ja toiminnalliset menetelmät ovat tukeneet tuntien pitämistä? (tekeminen ja keskustelu vs. pelkkä oppikirja-teoria opiskelu--ryhmädynamiikka)
- Tietoisuus
  - Mitä tiesit aikasemmin saamelaisuudesta tai saamelaisiin liittyvistä asioista ja mitä kautta olet niitä kohdannut?
  - Millaista tämä aiempi tieto on ollut? (Onko ollut erilaista?)
  - Mitä uutta opit?
  - Odotitko oppivasi jotakin uutta? Yllätytkö jostakin?
  - Millaisia valmiuksia itselläsi olisi opettaa saamelaisiin liittyvistä asioista (ilman vierailua tai menetelmäpakkaa)?
  - Oletko tietoinen saamelaisten oikeuksista? Tiedätkö nykytilanteesta esimerkkejä tai tapauksia, joissa ne tai niiden tila tulevat esille?
  - Mitä tiedät/tiesit saamelaisten nykytilanteesta?
  - Mitä tiedät/tiesit saamelaisten historiasta?
  - Mitkä aiheet saamelaisita/ saamelaiskulttuurista kiinnostavat?
  - Miten itse kuvailisit saamelaisten asemaa Suomessa?
  - Miten kuvailisit saamelaisten ja suomalaisten välistä suhdetta?
  - Oletko itse tullut tekemisiin saamelaisten tai saamelaisiin liittyvien aiheiden kanssa? Kuvaile tilanteita
- Saamelaisaiheiden käsittely kouluissa
  - Onko ja jos niin millaista sisältöä saamelaisiin liittyen on projektin ulkopuolelta luokassanne/koulussanne?
  - Käsittelevätkö opettamasi opetusmateriaalit saamelaisuutta ja miten?
  - Kaipaisitko ja jos, niin millaisia apuja tai työkaluja?



- Millainen koulun ilmapiiri on saamelaisuuteen liittyen? (ideana tiedon ja kouluttautumisen tukeva vai enemmän asiasta hiljenevä ja välttelevä)
- Ovatko muut opettajat samassa koulussa tilanneet vierailuja?
- Opetussuunnitelma ja tie eteenpäin
  - Opetussuunnitelmassa saamelaiset mainitaan mm. näin:

*Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä. s.28 Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri—kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus*

- Lisäksi esimerkiksi YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista mainitaan ohjaavissa velvoitteissa.
- Mitä mieltä olet näistä kohdista?
- Millaisia työkaluja opetussuunnitelma tarjoaa?
- Opetussuunnitelman arvoperustassa puhutaan mm. kulttuurisesta moninaisuudesta rikkautena, ihmisoikeuksista ja tasa-arvosta. Kuinka näet suomalaisen koulutusjärjestelmän tukevan tai ei-tukevan näitä arvoja saamelaisten kohdalla?
- Miten mielestäsi saamelaiset arvot näkyvät suomalaisessa koulumaailmassa? (luontoyhteys, yhteisöllisyys, kulttuuri ja kulttuuriperintö, vahva identiteetti jne.)
- Lapsen identiteetin rakennus mainitaan keskeisenä opetuksen prosessina. --Millaisia vaikutuksia uskot opetuksen nykyisellä tasolla olevan saamelaislapsen identiteettiin? Entä valtaväestön suhtautumiseen saamelaisia kohtaan?
- Pitäisikö jotakin muuttaa ja jos niin miten ja millaisia muutoksia tarvittaisiin? (Opetussuunnitelman, oppimateriaalien, koulutuksen, koulutussysteemin, hankkeen ym. saralla.)