

Romanit ja saamelaiset yläkoulun maantiedon, historian
ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa

Pro gradu -tutkielma
Minna-Maarit Korva
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Romanit ja saamelaiset yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa

Tekijä: Korva, Minna-Maarit

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteet / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 81

Vuosi: Kevät 2012

Tiivistelmä: Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yläkoulun oppikirjojen romani- ja saamelaiskuvauksia diskurssianalyysin keinoin. Tutkimuksen viitekehys perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin. Aineisto koostuu yhteensä 13 yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjasta, jotka on julkaistu vuosina 2004–2011. Näkökulmani on, että oppikirjojen tekstit eivät ole todellisuuden heijastuksia, vaan sosiaalisen todellisuuden rakennuspalikoita. Ne eivät niinkään kuvaa kohdettaan, vaan muodostavat oman versionsa siitä.

Oppikirjojen kuvaukset olivat hyvin pintapuolisia ja osittain stereotyyppisiin tukeutuvia. Romanit esitettiin heikosti menestyneinä ja saamelaiset sijoitettiin pohjoiseen. Vähemmistökuvauksissa oli havaittavissa stereotyyppien kautta tapahtuvaa suomalaisuuden kehittämistä eronteossa romaneihin ja saamelaisiin. Oppikirjojen vähemmistökuvaukset näyttävät edelleen toimivan valtakulttuurina vahvistavina *toisina*.

Avainsanat: romanit, saamelaiset, diskurssianalyysi, oppikirjatutkimus, toiseus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_x_

(vain Lappia koskevat)

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUSONGELMAT	5
3 KULTTUURI	6
3.1 Kulttuuri-identiteetti	7
4 VÄHEMMISTÖT KOULUSSA	9
4.1 Romanit koulussa	11
4.1.1 Romanikielen opetus	12
4.2 Saamelaiset koulussa	13
4.2.1 Saamen kielen opetus	14
5 ROMANIKULTTUURI	16
5.1 Historia ja uskonto.....	16
5.2 Peruselementit	18
5.2.1 Kieli	18
5.2.2 Tapakulttuuri	19
5.2.3 Pukeutuminen	20
5.2.4 Verikosto ja väistäminen	21
5.3 Taide	22
5.4 Järjestäytyminen	23
6 SAAMELAISKULTTUURI	25
6.1 Historia ja uskonto.....	27
6.2 Peruselementit	29
6.2.1 Kieli	29
6.2.2 Saamenpuku – gákti	30
6.3 Taide	30
6.3.1 Saamenkäsityö – duodji.....	30
6.3.2 Musiikki.....	31
6.3.3 Kirjallisuus	32
6.4 Järjestäytyminen	32
7 OPPIKIRJATUTKIMUS	34
7.1 Oppikirja tutkimuskohteena	34
7.2 Aikaisemmat tutkimukset.....	35

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
8.1 Diskurssianalyysi.....	36
8.2 Tutkimusaineisto	41
8.3 Tutkimuksen pätevyuden ja luotettavuuden arviointia.....	43
9 OPPIKIRJOJEN ROMANI	46
9.1 Aineiston yhteenveto	46
9.2 Oppikirjojen romanikuva.....	47
10 OPPIKIRJOJEN SAAMELAINEN	52
10.1 Aineiston yhteenveto	52
10.2 Oppikirjojen saamelaiskuva	53
11 POHDINTA.....	60
LÄHTEET	69

1 JOHDANTO

”Lappalaisen vartalo on lyhyt, otsa matala, silmät pienet ja poskipäät ulkonevat. Luonteeltaan hän on hidas, raskasmielinen ja juro. Häntä syytetään kateelliseksi, leppymättömäksi ja viekkaaksi, mutta toiset kiittävät hänen hyvää sydäntään, hänen vieraanvaraisuuttaan, jumalanpelkoaan ja siveätä käytöstään, milloin hän ei joudu viinan kiusaukseen.” (Topelius 1954, 119.)

Näin saamelaista kuvattiin 1950-luvun oppikirjassa. Nyt 2000-luvulla termi *lappalainen* on vaihdettu termiin *saamelainen*, mutta onko mikään muu muuttunut?

Toivonen on tutkinut Poroluu-projektiin kuuluvassa tutkimuksessaan Pohjois-Suomen peruskoululaisten rotuennakkoluuloja. Tutkimuksen tulosten mukaan romaneja kohtaan esiintyi voimakasta rotuennakkoluuloa. Saamelaisiin sen sijaan asennoiduttiin huomattavasti positiivisemmin, mutta suhtautuminen tukeutui vahvasti stereotypioihin. (Toivonen 1990, 211.) Uudempaa tutkimusta ei samankaltaisessa muodossa ole tehty, mutta vähemmistöjen näkökulmasta tehdyt tutkimukset ja haastattelut viittaavat ennakkoluulojen olevan voimassa yhä edelleen. Esimerkiksi Anttonen on tutkinut romaniyrittäjien kokemuksia syrjinnästä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokivat, että syrjintä johtuu ennakkoluuloista, jotka puolestaan johtuvat pääväestön tietämättömyydestä. Myös romanien omien ennakkoasenteiden nähtiin vaikuttavan asiaan. (Anttonen 2009, 182.)

Lindgren on tutkinut Helsingin saamelaisten kokemuksia valtaväestön asenteista heitä kohtaan. Useat kokivat asenteiden pohjautuvan stereotypioihin. (Lindgren 2000, 109–112.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Magga-Hetta Pro gradu –tutkielmassaan. Osa Magga-Hetan haastattelemista vuotsolaisnuorista oli kokenut syrjintää saamelaisuudestaan johtuen. Muiden oppilaiden negatiivisen suhtautumisen nähtiin johtuvan osittain tiedon puutteesta ja ennakkoluuloista. Nuorten mielestä kouluissa ei käsitelty tarpeeksi saamelaiskulttuuriin liittyviä asioita. (Magga-Hetta 2000, 46, 105.)

Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu monikulttuurisuuden hyväksyminen, tasa-arvo sekä ihmisoikeudet. Vaikka perusopetuksen pohjana on suomalainen kulttuuri, tulee sen ottaa huomioon paikalliset erityispiirteet sekä kansalliset vähemmistöt. Suomen väestö ja sen vähemmistökulttuurit kuuluvat maantiedon opetuksen keskeisiin sisältöihin vuosiluokilla 7-9. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan eri kulttuurien piirteitä ja suhtautumaan myönteisesti erilaisten kulttuurien edustajiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14, 183.)

Jotta edellä mainitut tavoitteet täyttyisivät, tulisi oppilaille olla tarpeeksi tietoa vähemmistökulttuureista. Paasin mukaan oppilas, jolla on hyvin vähän tai ei lainkaan tietoa eri kansoista ja kulttuureista, on erityisen altis stereotyyppisille käsityksille (Paasi 1984, 3). Tätä puoltaa myös Toivosen tulkinta Unescon suosituksista ja sopimuksista vuodelta 1979. Hän toteaa, että juuri tietämättömyys ja ennakkoluulot synnyttävät rasismia. (Toivonen 1990, 4. kts. myös Keltikangas-Järvinen 2008, 57.)

Opetuksen kehittäminen vaatii opetusmenetelmien ja materiaalien kriittistä tarkastelua. Oppikirjan asema suomalaisessa koulukulttuurissa on useiden tutkimusten mukaan huomattava ja kirjojen sisältämä informaatio muodostaa opetuksen perustan (Ahtineva 2000, 4). Oppikirjat ovat jo niin vahva osa kouluopetusta, että niitä käyttämättömät koulut kuvataan jotenkin poikkeuksellisina (Karvonen 1995, 11). Karin mukaan erityisesti maantietoa opetetaan hyvin oppikirjasidonnaisesti (Kari 1988, I). Oppikirja on sekä opettajan että oppilaan työkalu. Se saattaa olla oppilaan ainoa tietokirja, joten sen sisältämän tiedon tulisi olla kattavaa ja johdonmukaista. Oppikirjojen tutkiminen on tärkeää, jotta niiden tarjoama tieto pysyy ajan-kohtaisena ja totuudenmukaisena.

Paasi toteaa, että suomalaisten oppikirjojen tutkiminen on hedelmällistä erityisesti maantiedon osalta, sillä ne ovat olleet keskeinen tiedonlähde suomalaisten muodostaessa kuvaa muista kulttuureista (Paasi 1984, 36). Maantiedon lisäksi hän mainitsee historian ja äidinkielen oppiaineiden olevan keskeisessä roolissa määriteltäessä *Meitä* suhteessa *Toisiin*. Oppikirjat kuvaavat sekä kullekin aikakaudelle

tyypillistä suomalaista omakuvaa että tapaa kuvata *Toisia* suomalaisesta näkökulmasta. (Paasi 1998, 217-219.)

Oppikirjojen välittämä tieto vähemmistökulttuurista on tärkeää myös vähemmistöön kuuluvan oppilaan oman identiteetin kannalta. Perusopetuksen tehtävä on tukea jokaisen kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä edistää oman kulttuurin ja historian tuntemusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 34-35). Nykyään suuri osa saamelaisista asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Mikäli oppikirjoissa ei ole sijaa nykypäivän saamelaiskulttuurille, eikä ympäristökään sitä tue, voi oppilaasta tuntua, ettei oma kulttuuri ole tärkeä tai ettei sovi ”aidon” saamelaisen normiin (vrt. Paavola & Talib 2010, 67).

Romanien kannalta koen oppikirjatutkimuksen tärkeäksi erityisesti siitä syystä, että romanien koulunkäynti on edistyksestä huolimatta edelleen haastavaa. Romanien osuus oppivelvollisuutensa laiminlyöneistä on suuri (Blomerus, Nissilä, Rajala & Salonen 2011, 52). Opettaja ja itsekin romani Helena Hagert kuvaa romanilapsen koulunkäyntiä kahden kulttuurin puristuksessa olemiseksi. Hänen mukaansa erilaiset tavat ja mahdollinen muiden oppilaiden halveksunta voivat johtaa valtakulttuurin tapojen matkimiseen, oman kulttuurin väheksymiseen ja lopulta jopa identiteettikriisiin. (Spåre 1997, 36-38.) Skutnabb-Kankaan mukaan vähemmistölasten kouluhankaluuksien syy ei ole kielitaidon puute tai erilainen kulttuuritausta, vaan enemmistöryhmän rasismi (Skutnabb-Kangas 1988, 265). Opetushallituksen juuri julkaisema selvitys romanilasten koulunkäynnistä peräänkuuluttaakin romanien entistä parempaa huomioon ottamista oppimateriaaleissa ja opetussuunnitelman perusteissa (Blomerus ym. 2011, 81).

Markkasen mukaan romanien asenteet koulutusta kohtaan ovat entistä positiivisempia. Koulunkäynnin ongelmia aiheuttavat erilaisten arvostirriöiden lisäksi muiden oppilaiden syrjiminen. (Markkanen 2003, 37-42.) Koulut toimivat pääasiassa valtakulttuurin tapoja noudattaen. Sopeutumista ei ainakaan helpota se, ettei oma kulttuuri näy lainkaan koulun käytännöissä. Tiedon jakaminen ainakin toivotavasti lisäisi valtaväestön myönteisyyttä ja romanilapset tuntisivat olevansa tervetulleita kouluun. Myös Toivonen uskoo koulun ilmapiirin ja muiden oppilaiden

suhtautumisen olevan yksi selittävä tekijä romanilasten koulunkäyntihaluttomuuteen (Toivonen 1990, 9).

Romanit ja saamelaiset ovat vanhimpia etnisiä vähemmistöjä Suomessa. Kulttuurit ovat hyvin erilaisia, mutta niillä on myös paljon yhtäläisyyksiä. Kummankin käytäntöjä on historiassa määrittänyt liikkumiseen perustuva toimeentulo. Sekä romanit että saamelaiset ovat joutuneet sulauttamistoimenpiteiden uhreiksi ja joutuneet taistelemaan säilyttääkseen oman kulttuurinsa. Tavoitteellisen sulauttamisen välineenä on toiminut juuri koululaitos. Kouluttautumista vaikeuttaa yhä edelleen vähemmistökielisten oppimateriaalien puute, sekä kulttuurillisten erityispiirteiden huomioimattomuus koululaitoksessa.

Olen kotoisin paikkakunnalta, jossa romaneja ei asunut lapsuudessani yhtään. Heidät mainittiin vain pelottelumielessä: ”*Myyn sinut mustalaisille!*” En muista, että romanikulttuuria olisi koulussakaan mitenkään käsitelty, joten omatkin kokemukseni ovat hyvin rajallisia. En siis voi moittia niitä suomalaisia, jotka eivät tiedä saamelaisista juuri mitään, sillä itse olen aivan yhtä tietämätön romaneista. Enkä ole tietämättömyyteni kanssa yksin, sillä yleisesti ottaen opettajat arvioivat tietonsa romanikulttuurista olevan välttävää (Markkanen 2003,41 Koivusta & Kokkosta 1999 lainaten). Sekä ihmisten tietämättömyys saamelaisista että omat heikot tietoni romaneista saivat minut pohtimaan, miten koulu yhtenä tärkeimpänä yleissivistäjänä tältä osin on onnistunut. Keskityn tutkimuksessani oppikirjoihin, sillä ainakin periaatteessa ne ovat kaikille samat. Samalla rajautuvat opettajakohdaiset eroavaisuudet pois.

Tutkimuksessani pyrin luomaan tarkan kuvan oppikirjojen tavasta käsitellä kyseisiä kulttuureja. Tarkastelen tekstejä diskurssianalyysin avulla. Tarkoitukseni ei ole vertailla oppikirjoja keskenään, vaan tutkia läpileikkauksenomaisesti tämänhetkisen opetussuunnitelman puitteissa käytettäviä oppikirjoja.

Aluksi esittelen lyhyesti kirjallisuuden pohjalta romanikulttuurin ja saamelaiskulttuurin pääpiirteet, sekä kummankin sijoittumisen koulumaailmaan. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen menetelmällisistä valinnoista ja näkökulmista. Lopuksi esittelen empiirisen aineistoni sekä sen analyysin loppupohdintoineen.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa on kaksi tutkimusongelmaa:

1. Minkälaisen kuvan romanikulttuurista yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjat antavat?

2. Minkälaisen kuvan saamelaiskulttuurista yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjat antavat?

Tutkin mitä edellä mainituista kulttuureista kerrotaan ja jätetäänkö jotain kertomatta. Lähestyn aihetta oppilaan näkökulmasta, keskittyen tietoon, joka on opettajasta riippumatonta ja mahdollista opiskella itse. En kiinnitä huomiota tekstien kielellisiin ominaisuuksiin, kuten luettavuuteen, vaan keskityn tietoon, jonka oppilas kirjasta voi lukea.

3 KULTTUURI

Käsite kulttuuri tulee latinankielisestä kantasanasta *colere*, joka tarkoittaa viljelyä. Tästä johdettu sana *cultura* tarkoitti siis alun perin konkreettisesti maanviljelyä, mutta ajan kuluessa merkitys laajentui. Kulttuuri kuuluu kaikkeen inhimilliseen olemassaoloon ja toimintaan. Se on läsnä kaikkialla missä ihminen oppii, perii, löytää tai keksii jotakin. (Honko & Pentikäinen 1975, 11.)

Hall kuvaa kulttuuria samaan yhteisöön tai ryhmään kuuluvien ihmisten merkitysten järjestelmänä, jonka avulla he käsitteellistävät maailmaa. Se luo voimakkaan tunteen yhteenkuuluvuudesta ja tuttuudesta. Hänen mukaansa kulttuureiden ajatteluaan yleisesti olevan melko pysyviä ja vakaita merkitysten ja käytäntöjen joukkoja. ”*Kulttuurit edeltävät yksilöä*”. (Hall 2003, 85, 92–94.) Kupiainen puolestaan korostaa ihmisen aktiivisuutta kulttuuriin nähden. Kulttuuri on ihmisten elämäntapaa koskeva kokonaisuus, joka ei tule valmiina. (Kupiainen 1994, 27.) ”*Kulttuuri on se inhimillisen vuorovaikutuksen aspekti, jossa on kyse merkitysten luomisesta symboleja käyttämällä ja joka sisältää moninaiset tyylin tuottamisen ja kommunikatiivisen toiminnan muodot.*” (Fornäs 1998, 167).

Fornäs esittelee kolme kulttuurin määritelmää. Ensimmäinen ja varsin suppea määritelmä on esteettinen, joka sisältää kaunotaiteen teokset ja niiden institutionaalisen aseman. Toinen, laajempi merkitys käsittää kulttuurin kokonaisena elämäntapana. Tätä määritelmää käytetään erityisesti puhuttaessa yhteisöistä. Kolmas määritelmä ymmärtää kulttuurin symbolisena viestintänä. Tässä näkökulmassa kulttuurin nähdään olevan laajempi kuin ensimmäisessä, mutta rajatumpi kuin toisessa määritelmässä. (Fornäs 1998, 167–168.)

Kulttuuria voidaan verrata jäävuoreen. Siitä on näkyvissä vain pieni osa, joka voi käsittää esimerkiksi pukeutumisen, kielen ja käytöstavat. Suurin, piilossa oleva osa sisältää esimerkiksi arvot ja normit, jotka saattavat olla jäsenille itselleenkin tiedostamattomia ja piilotettuja. (Salo-Lee 1998, 7-8.)

Kupiaisen ja Seväsen mukaan kulttuurin käsite heijasti 1700-luvulla vain länsimaisia elintapoja ja arvoja. Vasta 1900-luvulla se laajentui tarkoittamaan myös muita yhteiskuntia. Tästä eriarvoisuudesta johtuen he kuvaavat kulttuurin käsitettä vallankäytön välineeksi. (Kupiainen & Sevänen 1994, 7.)

Kulttuurin käsitteen määrittelyt ovat kirjavia. Häyrysen mukaan erilaisilla käsitteellisillä lähestymistavoilla on yksi yhteinen määrittäjä: kulttuuri *erontekijänä*. Kulttuuri määrittää eroja arvostusten, tapojen ja kaikkien inhimillistä toimintaa ilmentävien asioiden välillä. (Häyrynen 2010, 48–49.) Kulttuurien välinen rajanveto kasvattaa yhteisöllisyyden tunnetta *Meidän* kesken ja toisaalta ylläpitää erillisuuden tunnetta suhteessa *Toisiin* (Hall 2003, 86). Rajanvetojen vaarana on liiallinen yksinkertaistaminen ja *Toisten* elämäntapojen museoiminen. Vieraat kulttuurit kuvataan ikään kuin pysähtyneinä ja muuttumattomina. Mitä vähemmän kulttuurista tiedetään, sitä herkemmin sen ominaisuuksia selitetään stereotyyppien avulla ja näitä kliseitä siirretään eteenpäin seuraaville sukupolville. (Viljanen 1994, 149.)

3.1 Kulttuuri-identiteetti

Filosofi Roger Scruton väittää:

”Ihmiselon ehdot edellyttävät, että yksilö voi olla olemassa ja toimia autonomisena olentona vain, koska hän kykenee ensin identifioimaan itsensä joksikin suuremmaksi – yhteiskunnan, ryhmän, luokan, valtion, kansakunnan tai jonkin muun tahon jäseneksi, jolle hän ei ehkä kykene antamaan nimeä, mutta jonka hän vaistomaisesti tunnistaa kodikseen.” (Scruton 1986 Hallin 1999, 45 mukaan)

Identiteetti on henkilön tulkintaa minuudestaan ja sen tärkeimmistä ominaisuuksista. Sen avulla henkilö voi vastata kysymykseen kuka minä olen. Identiteetti on käsitteenä kiistanalainen ja sitä on määritelty usealla eri tavalla. (Sihvola 2000, 16-17.) Yksi tapa on jakaa se kolmeen osaan: henkilökohtaiseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen. Ensimmäinen käsittää yksilön persoonallisuuden ja jälkimmäinen

liittyy siihen kulttuuriseen ja sosiaaliseen yhteisöön, jossa yksilö on varttunut ja johon kokee kuuluvansa. Kulttuuri-identiteetti kuuluu sosiaaliseen identiteettiin, mutta tarkoittaa laajemmin kuuluvuutta yhteen tai useampaan ryhmään. Esimerkiksi romanitaustaisella henkilöllä se voi tarkoittaa identifioitumista romanikulttuuriin, mutta samalla myös suomalaisuuteen. (Paavola & Talib 2010, 61–62.)

Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan henkilön ajatuksia siitä, kuka hän on, mistä hän tulee ja mihin hän kuuluu. Sitä vahvistetaan vuorovaikutussuhteessa yhteisön ja kulttuurin kanssa. Sen säilyttämistä pidetään todella tärkeänä. (Wahlström 1996, 82–83.) Mikäli lapsi vaistoa, ettei häntä eikä hänen kulttuuriaan arvosteta, hän alkaa helposti hyljeksiä sitä.

Identiteetti ei ole koskaan valmis, vaan se rakentuu tiedostamattomissa prosesseissa koko ajan. Rakentuminen tapahtuu kulttuurin tuottamien merkitysten kautta. Kulttuurit tuottavat merkityksiä yhteisöistä ja ihmisryhmistä, joihin henkilö voi identifioitua ja toisaalta luoda eroa. (Hall 1999, 39, 47.) Identiteetti on prosessi, jossa menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus kietoutuvat yhteen (Hänninen 1998, 11).

4 VÄHEMMISTÖT KOULUSSA

Koulutus on keskeinen identiteetin muotoutumiseen vaikuttava instituutio (Pääkkönen 1995, 100). Myös Magga-Hetan haastattelemat vuotsolaisnuoret nimeävät kodin ja koulun ensisijaisiksi vaikuttajiksi saamelaisuuteen kasvamisessa. Nuoret näkevät koulun roolin negatiivisena erilaisten arvojen vuoksi. Heidän mukaansa koulussa ei anneta tilaa heidän erilaisuudelleen. (Magga-Hetta 2003, 81.) Paavolan ja Talibin mukaan oppimateriaaleja tarkastellessa on selvää, ettei vähemmistöjen ääni niissä kuulu (Paavola & Talib 2010, 12).

Paasin mukaan koulutusjärjestelmä ja media ovat keskeisessä asemassa valtion identiteetin ja ideologian rakentamisessa (Paasi 1998, 215 Schleicheria 1993 ja Schlesingeria 1991 mukaillen). Koulujärjestelmää voidaan pitää eräänlaisena valmistavana instituutiona kansalliselle kokemukselle (Paasi 1998, 216). Opetus on aina sidoksissa kansallisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Arvot vaihtelevat aikakausittain ja yhteiskunnalliset muutokset muuttavat myös koulua ja oppimateriaaleja. Sukupolvet saavat käsityksen vallalla olevista arvoista ja asetelmista osittain juuri oppikirjojen kautta. (Selander 1991, 37–38.) Koulun voidaan ajatella kuvaavan yhteiskuntaa pienoiskoossa ja sen käytäntöjen ja oppimateriaalien heijastavan vallitsevia ajatusmalleja (Gordon 1992 Palmun 2002, 121 mukaan).

Koulua pidetään hitaana uudistujana. Oppimateriaalit seuraavat yhteiskunnan kehityksen jäljessä ja päivittyvät hitaasti. (Karvonen 1995 Palmun 2002, 121 mukaan.) Oppikirjat usein toistavat vanhoja teemoja (Selander 1991, 49). Oppimateriaalit ja koulun käytännöt eivät siis ole vain oppimateriaaleja ja käytäntöjä. Niihin sisältyy paljon sanatonta arvottamista sekä vallalla olevien yhteiskunnallisten asioiden vahvistamista.

Koulun valtaa on käytetty myös kulttuurisen sulauttamisen välineenä. Kumpikin tämän tutkimuksen vähemmistö on joutunut valtaväestöön sulauttamisen uhriksi. Romanien tehostettu sulauttaminen aloitettiin jo 1800-luvulla, kun lapset huostaanoton uhalla, ja usein sen kautta, erotettiin yhteisöstään. (Sosiaali- ja terveyst-

ministeriön esitteitä 2004:2, 6). Oppivelvollisuus vei saamelaislapset asuntoloihin, joista pitkien välimatkojen vuoksi kotiin pääsi vain muutaman kerran vuodessa. Opettajat ja oppimateriaalit olivat useimmiten suomenkielisiä, joten lasten oli luovuttava äidinkielestään ja opittava suomea. (Lehtola 1994, 217–220, Harle & Moisio 2000, 132.) Skutnabb-Kangas kutsuu toimintaa *institutionaaliseksi rasis- miksi* ja laajemmin *kulttuurirasismiksi*, joka vieraannuttaa lapsen omasta kulttuuristaan ja vahvistaa yhteiskunnan valtarakenteita varmistamalla sen, että vähemmistöön kuuluva lapsi ei menesty koulussa. (Skutnabb-Kangas 1988, 40).

Kieli on yksi kulttuurin perustavimmista järjestelmistä. Yhteinen kieli auttaa muodostamaan kulttuurista identiteettiä, kuuluvutta johonkin ryhmään. Oikeus käyttää kieltä on ollut historiallisesti tärkeä osa itsemääräämisoikeuteen pyrkimistä ja siitä johtuen pakko puhua jonkun toisen, vaikkapa valloittajan, kieltä on ”*voimakas kulttuurisen alistuksen symboli*”. (Hall 2003, 90.)

Skutnabb-Kankaan mukaan vähemmistölapsia sorretaan yhä edelleen, mutta keinot ovat vaihtuneet fyysisestä eristämisestä ja rankaisemisesta henkisiin keinoihin. Lasta ei enää oteta pois kulttuurinsa keskeltä, vaan nykyään kulttuurista tehdään näkymätön ja eksoottinen museoesine. Äidinkielen puhumisesta ei enää rangaista, mutta koulun käytännöt osoittavat lapselle, ettei sillä ole mitään arvoa. (Skutnabb-Kangas 1988, 255–256.)

Tutkimusten mukaan koulunkäynti vähemmistöryhmään kuuluvana, voi aiheuttaa itsetunto-ongelma. Keltikangas-Järvisen mukaan vähemmistöön kuuluvien oppilaiden itsetunnon tukemiseen pitäisikin kiinnittää erityistä huomiota. (Keltikangas-Järvinen 2008, 58–59.) Koulukasvatus on avainasemassa globaalejakin ongelmia ratkaistaessa. Laakso näkee tärkeäksi kanavaksi opettajakoulutuksen kehittämisen. Hän muistuttaa etteivät lyhyet kurssit tutkimustulosten mukaan aikaansaa kestäviä asennemuutoksia, vaan monikulttuurisuuden tulisi kulkea mukana koko koulutuksen ajan. (Laakso 1994, 73.)

4.1 Romanit koulussa

Romanit ovat kiertävän elämäntapansa vuoksi jääneet historiassa koulun ulkopuolelle. Perinteiset elinkeinot, kuten kaupankäynti ja käsityöt, eivät ole riippuvaisia koulunkäynnistä, joten lasten kouluttaminen ei ole ollut tärkeää. Myös yhteiskunnan suorittamat vainot ja erityisesti lasten huostaanotot ovat etäännyttäneet romaneja virallisista tahoista ja aiheuttaneet pelkoa oman kulttuurin menettämisestä. Vuodesta 1994 on Opetushallituksessa toiminut erityinen romaniväestön koulutusasioihin keskittynyt tiimi. Koulutuksen kehittämisen lisäksi se muun muassa hoitaa valtaväestölle suunnattua valistustoimintaa ja tuottaa romanikielistä oppimateriaalia (Opetushallitus 2008 13–14.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 edellyttää romanien kieli- ja kulttuuriperinteen säilyttämisen huomioon ottamista. Romanikielen opetuksen tehtävänä on sekä tukea romani-identiteettiä että lisätä tietoisuutta omasta historiasta. Tavoitteena on mahdollistaa oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin luonteva ilmaiseminen koulussa ja siten lisätä koulunkäynnin laatua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 35.)

Opetushallitus teki vuosina 2001–2002 ensimmäisen valtakunnallisen kartoituksen romanilasten perusopetuksesta. Sen mukaan tuolloin opiskelleista 859 romanioppilaista oli koulu-uransa jossain vaiheessa jäänyt luokalle 19 %. Poissaolosten määrä oli suuri ja osa-aikaiseen erityisopetukseen tutkittavista lapsista osallistui 50 %. Opetustoimen alaiseen esiopetukseen osallistui vain 2 % tutkimuksen kohteena olleista lapsista. (Opetushallitus 2008, 3.)

Romanilapset perinteisesti kasvatetaan kodin piirissä, suvun kesellä. Koulu voi olla ensimmäinen kosketus ympäröivän yhteiskunnan tapoihin ja vaatimuksiin yksin. (Opetushallitus 2008, 3.) Tästä syystä romanioppilaiden erityinen huomiointaminen, kodin kanssa tehtävä yhteistyö ja tarvittavan tuen antaminen koulussa on erityisen tärkeää. *”Kodin ja koulun yhteistyö on välttämätöntä oppilaan romanikielen kehittymiselle ja kouluopinnoissa menestymiselle”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 84). On tärkeää huomioida romaniyhteisössä

käytetyn kielen erilaisuus ja lapsen mahdollinen puolikielisyys. Erilaiset käsitteet ja puhutavat voivat vaikeuttaa kielen ymmärtämistä, mikä voi johtaa oppimisvaikeuksiin. (Opetushallitus 2008, 34, 38.)

Opetushallitus aloitti vuonna 2007 perusopetusprojektin, jonka tarkoituksena oli kehittää romanilasten koulunkäyntiä. Vuonna 2008 kunnille jaettiin valtionavustus, jonka tuella suunnittelutyö mahdollistettiin. (Opetushallitus 2008, 4.) Projektin pääkohtina olivat romanitietouden lisääminen, kodin- ja koulun yhteistyön parantaminen, opiskelun tukeminen sekä tiedon jakaminen koulutusasioista romanivanhemmille (Blomerus ym. 2011, 10).

Äskettäin julkaistiin uusi Opetushallituksen selvitys, jossa on haastateltu myös romanioppilaita. Tulosten mukaan esiopetuksen suosio oli noussut romanien keskuudessa merkittävästi. Myös kodin ja koulun yhteistyön nähtiin sekä rehtorien että perheiden mukaan kehittyneen. Suurimpina ongelmina edelleen nähtiin poissaolojen määrä sekä koulun keskeyttäminen ja heikko jatkokoulutukseen hakeutuminen. Tilanne on kehittynyt, mutta vaatii edelleen erityisiä toimia kohentamiseen. Neuvoksi tähän Opetushallitus ehdottaa muun muassa opinto-ohjauksen tehostamista ja monimuotoistamista. (Blomerus ym. 2011 75–80.)

4.1.1 Romanikielen opetus

Romanikielen opetuksen tavoitteena on kielitaidon elvyttämisen lisäksi ohjata oppilasta huomaamaan oman kielen merkitys sekä omalle identiteetille että koko yhteisön elinvoimaisuudelle. Kielen opetuksessa keskitytään myös tapakulttuurin ja perinteiden vaalimiseen sekä kaksoisidentiteetin kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 84.)

Romanien oikeus kielensä kehittämiseen ja opiskeluun on mainittu Suomen lainsäädännössä. Kuitenkaan lait eivät varsinaisesti velvoita kuntia järjestämään romanikielen opetusta, joten käytännössä se on melko vähäistä. Vuonna 2001 koko maassa kielen opetusta sai vain 7 % peruskoulun romanioppilaita. Vantaalla, missä romaniväestön määrä on kohtalaisen suuri, romanikielen opetus on tavoitta-

nut jopa 80–90 % romanitaustaisista peruskoululaisista. Romanikieli on perinteisesti ollut vain puhuttu kieli, eikä sitä ole haluttu opettaa ulkopuolisille. Näistä syistä johtuen haasteena on myös oppimateriaalien ja pätevien opettajien puute. (Opetushallitus 2008, 47.)

Opetushallituksen selvityksen mukaan romanikielen opetus on yli kaksinkertaistunut kymmenen vuoden aikana. Kuitenkin näyttää siltä, että koteja informoidaan harvoin mahdollisuudesta vaatia romanikielen opetusta. Etelä-Suomessa opetusta sai joka neljännes romanioppilas, muualla Suomessa tilanne on heikompi. Selvityksessä ehdotetaankin, että lainsäädäntöä muutettaisiin ja kielen opetus tulisi järjestää, mikäli kahden oppilaan vanhemmat sitä pyytävät. (Blomerus ym. 2011, 80.)

Romanikielen opiskelu on lainsäädännössä mahdollistettu myös lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa (Opetushallitus 2008, 50). Suomen yliopistoissa ei ole lainkaan mahdollista opiskella romanikieltä (Huttu 2005, 346). Romaneilla ei myöskään ole samanlaista sisäänpääsykiintiötä korkeakouluissa, kuin saamelaisilla.

4.2 Saamelaiset koulussa

Olenaisena osana saamelaisten kouluhistoriaa ovat rajut sulauttamistoimet. Vasta 1970-luvulla alettiin huomioida saamelaisten omia näkemyksiä koulutuksen suhteen ja antaa tilaa saamelaiskulttuurille koulussa (Keskitalo & Määttä 2011, 44). Sulauttamistoimet ovat aiheuttaneet kielenvaihdoksia sekä asenteita, jotka vaikeuttavat kielen aseman kehittämistä (Aikio-Puoskari 2006, 112, Lehtola 1994, 220–221).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan saamelaisten kieltä ja kulttuuria on tuettava opetuksessa. Tavoitteena on, että oppilas on tietoinen omista juuristaan, historiasta sekä eri saamen kielistä ja saamelaisryhmistä. Opetuksen tulee tukea oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä ja antaa valmiudet sen säilyttämiseen pääväestöön sulautumisen sijaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on

tärkeää, jotta saamelaiskulttuurille ominaiset kasvatus- ja opetusperinteet tulevat huomioiduiksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 34.)

Keskitalon mukaan eri kirjalliset lähteet osoittavat, että alkuperäiskansojen koulut vaativat länsimaisesta koulukulttuurista poikkeavia organisointimalleja (Keskitalo 2010, 64). Myös Aikio-Puoskarin mukaan opettajantyö edellyttää muun muassa saamelaisyhteisön ja kaksikielisyyspedagogiikan asiantuntemusta (Aikio-Puoskari 2006, 63). Keskitalo ja Määttä hahmottelevat erityistä saamelaispedagogiikkaa, joka tukisi saamelaiskulttuuria ja nojautuisi sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitteeseen muuttaen perinteiset tunti- ja oppiainejaot kokonaisvaltaisemmaksi oppimiseksi eri ympäristöjä hyödyntäen (Keskitalo & Määttä 2011, 59). Opetussuunnitelman tulee asettaa alkuperäiskansan kulttuuri, tieto ja kieli opetuksen keskiöön (Keskitalo 2010, 57).

Saamelaisopetuksen perusedellytykset on saamelaisalueella turvattu lailla. Vuonna 1999 voimaan tullut laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta mahdollistaa kunnille valtionavustuksen, jonka tarkoituksena on kattaa saamenkielisestä ja saamen kielen opetuksesta aiheutuvia kustannuksia. Lisäksi vuodesta 2007 lähtien saamelaisalueen ulkopuolella sijaitsevien kuntien on ollut mahdollista hakea erityistä valtionavustusta enintään 2,5 viikkotunnin täydentävää saamen kielen opetusta varten. Oppimateriaalien valmistamista varten Saamelaiskäräjät saa valtionavustusta. Saamelaiskäräjät jakavat oppimateriaalit kouluille maksutta helpottaakseen opetuksen järjestämistä. Saamelaiskäräjien mukaan yli puolet perusopetusikäisistä saamelaislapsista jää silti saamelaisopetuksen ulkopuolelle. (Aikio-Puoskari 2009, 14–15, 30.)

4.2.1 Saamen kielen opetus

Saamenkielisten oppilaiden opetus tapahtuu pääosin saamen kielellä. Peruskoulussa opetusta voidaan antaa kullakin kolmella Suomessa käytetyllä saamen kielellä. Tarkoituksena on monipuolisten kirjallisten ja kielellisten kokemusten tarjoaminen sekä monipuolisen itseilmaisun mahdollistaminen. Opetuksen tavoitteet

na on tukea oppilaan kasvamista kaksikielisyyteen sekä vahvistaa saamelaista identiteettiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 34, 71.)

Saamenkielistä opetusta saaneiden oppilaiden määrä on saamelaisalueella lisääntynyt ja saamenkielinen opetus kattaa yhä suuremman osan oppilaiden opetuksesta. Alakoulussa kattavuus on jopa 100 %, mutta yläkoulussa saamenkielistä opetusta annetaan huomattavasti vähemmän. Saamelaisalueen ulkopuolella saamenkielistä opetusta ei anneta lainkaan, saamen kielen opetuskin on harvassa. Suurin osa opetuksesta annetaan pohjoissaamen kielellä. Inari on ainoa kunta, jossa opetusta annetaan kaikilla kolmella Suomessa puhutulla saamen kielellä (Aikio-Puoskari 2006, 54–57). Saamen kieltä äidinkielenään opiskeleville on olemassa oma *suomi saamenkielisille* –oppiaine, jonka tarkoituksena on vahvistaa oppilaan tietoja ja taitoja suomen kielestä sekä lisätä tietoisuutta omasta kaksikielisyydestään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 103).

Saamen kielen opetuksen haasteena on oppimateriaalien puute sekä oppilaiden kielitaustan heterogeenisyys. Erityisesti saamelaisalueen ulkopuolella kielenopetukselle on varattu hyvin vähän resursseja ja esimerkiksi keväällä 2011 toimiessani Rovaniemellä saamen kielen opettajana, pohjoissaamen kielen opetusta annettiin 1.-4.-luokan oppilaille vain yksi tunti viikossa. Ryhmä oli hyvin heterogeeninen johtuen ikäjakaumasta ja kielitaustasta. Oppilaiden joukossa oli äidinkieltään saamenkielisiä, saamen kieltä passiivisesti osaavia, alkeet hallitsevia sekä oppilaita, jotka eivät olleet edes kuulleet saamen kieltä.

5 ROMANIKULTTUURI

Sana romani tulee romanikielen sanasta *rom* (ihminen). Suomen romanit kutsuvat itseään myös nimellä *kaaleet*. (Vehmas 1961, 31.) Usein kuulee käytettävän myös termiä *mustalainen*, joka aivan kuten saamelaisten yhteydessä termi *lappalainen*, koetaan loukkaavaksi ja leimaavaksi.

Romanit ovat kiertävän elämäntapansa myötä levittäytyneet ympäri maailmaa. Euroopassa heitä arvioidaan asuvan noin 10–15 miljoonaa. Suomessa on arvioilta noin 10 000 romania (Opetushallitus 2008, 10.) Romaniväestön määrä on karkea arvio, sillä Suomessa ei tilastoida ihmisiä etnisen taustan perusteella. Romanit pitkälti itse määrittelevät sen, kuka on romani ja kuka ei. Esimerkiksi Opetushallituksen koulupoliittisessa selvityksessä romanioppilaisiksi laskettiin oppilaat, joiden perheet olivat jotenkin viestittäneet kouluille olevansa romaneja (Blomerus ym. 2011, 20–21). Viljasen mukaan syntyperä on yksi tärkeimmistä kriteereistä. Aito romani tulee romanisuvusta. Perinteisesti puolison ottaminen oman ryhmän ulkopuolelta on ollut sopimatonta. Ei-romanien tuleminen sukuun on toiminut jopa perusteluna jälkeläisten huonolle käytökselle, kun henkilöt eivät ole siten ”täysi-verisiä romaneja”. (Viljanen 1994, 156–157.) On mielenkiintoista, että romanien keskuudessa polveutuminen on tärkein kriteeri kun taas saamelaismäärittelyssä sen ei nähdä olevan riittävä peruste etnisen statuksen saavuttamiselle.

5.1 Historia ja uskonto

Romanien alkuperästä on olemassa useita legendoja, mutta luotettavia kirjallisia lähteitä ei juurikaan. Geeni- ja kielitutkimukset ovat jäljittäneet romanien juuret Intiaan. Vuosien 300–1000 tienoilla alkoivat muuttoliikkeet kohti Eurooppaa. (Kortteinen 1996, 75–76.) Muuttoliikettä on selitetty Intian alueen sodilla ja levottomuuksilla, mutta myös luonnonmullistuksilla (Ollikainen 1995, 18). Ensimmäiset kirjalliset maininnat, joiden voidaan tulkita tarkoittavan romaneja, ovat Bysantin alueelta vuodelta 1068 (Pulma 2005, 14). Nykyisen Suomen alueelle romanit

saapuivat pääosin Ruotsin kautta 1500-luvulla (Kortteinen 1996, 76). Ensimmäiset maininnat romaneista ajoittuvat vuoteen 1559, jolloin Ahvenanmaalla oli tavattu romanihevosta (Nikkinen 1986a, 12, Grönfors 1977, 14).

1600-luvulla romaneja vainottiin myös Suomessa. Heiltä kiellettiin terveydenhuolto sekä kaikki kirkolliset toimitukset. (Hagert 1997, 107.) Vuonna 1637 voimaantullut laki salli Suomessa tavattujen romanien karkottamisen ja jopa hirttämisen. Niin sanottu hirttolaki oli voimassa yli sata vuotta, vuoteen 1748 asti. (Ollikainen 1995, 67.) Kortteisen mukaan varsinaisia hirttotoimioita ei annettu, vaan laki toimi lähinnä pelotteluvälineenä. Jo viiden vuoden jälkeen lakia lievennettiin niin, että vain rikoksiin syyllistyneet henkilöt voitiin hirttää. (Kortteinen 1996, 76.) Vainoista huolimatta nykyisen Suomen alue tarjosi romaneille hyvät elinmahdollisuudet. Välimatkat olivat pitkät ja tiedotus heikkoa, joten metsien suojaa hyödyntäen oli mahdollista välttää karkotukset. (Vehmas 1961, 52.)

1600-luvun vainojen lisäksi romaniväestöä yritettiin turhaan asuttaa kuvernööri Pietari Brahen toimesta suomalaisten hylkäämille maatiloille Kajaanin alueelle. Maanviljely ei onnistunut huonolla maalla, joten romanit lähtivät kiertolaisiksi. Asuttamista yritettiin taas 1800-luvulla, mutta silloinkin romanit palasivat kiertävään elämäänsä. (Huttu 2005, 336. ks. myös Vehmas 1961, 56–57.)

1800-luvun taitteessa vainot vaihtuivat sulauttamisyrityksiksi. Sulauttaminen kohdistettiin erityisesti lapsiin, joita otettiin jopa perusteettomasti huostaan ja eristettiin täysin omasta kulttuuristaan. Romanilapsia pyrittiin kouluttamaan pois kulttuuristaan. Tarkoituksena oli, että opiskellessaan lapset eivät saaneet olla missään tekemisissä perheidensä kanssa ja täten romanikieli, ja sen myötä kulttuuri, hiljalleen katoaisi. (Opetushallitus 2008, 11.) Useat romanit lähetettiin irtolaislakiin vedoten pakkotyöhön. Miesten sijoituspaikkana oli Viaporin työlaitos ja naisten Turun kehruhuoneet. Suomen kansalaisuuden romanit saivat vuonna 1919 (Huttu 2005, 330, 338). Toinen maailmansota käynnisti uuden, lyhyemmän, vainojen ajan, kun Natsi-Saksan rotuoppien seurauksena romaneja suljettiin keskitysleireihin ja noin 600 000 romania murhattiin. Suomen ei tiedetä luovuttaneen romaneja Natsi-Saksalle sotilaallisesta yhteistyöstä huolimatta. (Nikkinen 1986a, 15.)

Romanien suhde kirkkoon on ollut monimutkainen. Jo vuonna 1560 piispa Laurentius Petri oli kieltänyt papeilta romanien kastamisen ja hautaan siunaamisen. Myöhemmin romaneilta evättiin kaikki kirkolliset palvelut. 1800-luvulla romanit nähtiin kirkon kannalta ongelmana. Ratkaisuna aloitettiin kirkollisten toimitusten suorittaminen. Vasta 1900-luvulla kirkko todella kiinnostui romaneista ja heidän asemansa myönnettiin heikoksi. Toimeen ryhdyttiin kuitenkin vasta 1960-luvun vaihteessa, jolloin romanikysymys vietiin eteenpäin ja aloitettiin toimet romanien hengellisen työn lisäämiseksi. Suurin osa Suomen romaneista kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon. (Romano Missio)

Perinteisesti romanien elinkeinot ovat pohjautuneet kiertävään elämäntapaan ja sen mahdollistamaan kaupankäyntiin. Suomen romaniväestön toimeentulon perustana on ollut hevonen ja käsityöläisyys. Miesten käsityöt ovat olleet hevosten varusteita, kuten suitsia tai tina- ja peltitöitä. Naiset ovat virkanneet pitsejä ja muita käsitöitä sekä povanneet, eli ennustaneet. (Nikkinen 1986b, 19.) 1950-luvulla romanien kiertävään elämäntapaan liittyneet elinkeinot alkoivat menettää merkityksensä maaseudun rakennemuutoksen vuoksi. Teollistuminen vähensi perinteisten käsityöläisten tarpeellisuutta ja kouluttamattomat romanit jäivät työttömiksi. Hevosten kasvattamisesta ja myymisestä ei enää ollut elinkeinoksi, kun pelloille ilmestyivät työkoneet.

5.2 Peruselementit

5.2.1 Kieli

Romanikieli kuuluu indoeurooppalaisen kieliperheen indoarjalaiseen kielikuntaan. Se on läheistä sukua muun muassa hindille ja sanskritille. Kieleen on kehittynyt erilaisia murteita. Yaron Matras erottaa kahdeksan päämurretta, joista Suomessa puhuttava kieli kuuluu luoteiseen murreryhmään. Kielen käyttö on rajoittunut yhteisön sisälle ja perhepiiriin. Suomessa romanikielellä on julkaistu lähinnä uskonnollisia tekstejä sekä erilaisia oppimateriaaleja, kuten sanakirjoja. Myös muutamat lehdet käyttävät kieltä jonkin verran. (Granqvist 2001, 4.)

Romanikielen haasteena on sen köyhtyminen. Harva osaa enää täydellisesti kieltään. Hiipuminen on lähtenyt jo kiertävän elinkeinon ajoilta, jolloin romanit usein yöpyivät valtaväestön kodeissa. Valtaväestön epäluuloisuudesta johtuen, romanit joutuivat välttämään oman kielensä käyttämistä useissa tilanteissa. (Hagert 1997, 111.) Romaniväestön puhekielestä on tullut niin sanottua sekakieltä, jossa käytetään sekä suomen kielen että romanikielen sanoja. Koska romanikieli on perinteisesti ollut vain puhuttua, kirjallisuus on vähäistä, eikä ulkopuolisille ole kieltä haluttu opettaa. Näistä seikoista johtuen nuorempi sukupolvi osaa kieltä enää vain fraasien tasolla. (Opetushallitus 2008, 16.) Kortteisen mukaan romanikielen heikko asema johtuu osittain siitä, ettei Suomen romaneilla ole varsinaista kotiseutu-aluetta, kuten esimerkiksi saamelaisilla (Kortteinen 1996, 91).

5.2.2 Tapakulttuuri

Romanikulttuurin perustana ovat perhekeskeisyys sekä erityisesti vanhempien ihmisten kunnioittaminen (Huttu 2005, 342). Tähän pohjautuvat monet romanikulttuuria identifioivat tavat ja perinteet. Iäkkäämpien neuvoja kuunnellaan ja heitä arvostetaan. Nuoret teittitelevät ja käyttäytyvät heidän seurassaan säädyllisesti. Vanhukset syövät ensimmäisinä, eikä heidän seurassaan ole soveliasta esiintyä huonosti puettuna. (Opetushallitus 2008, 18.)

Niin kutsutut *häveliäisyystavat* johtuvat vanhempien ihmisten kunnioituksesta. Seksuaalisuus, seurustelu sekä kaikki ihmisruumiin luonnolliset toiminnot ovat sopimattomia keskustelunaiheita sukupolvien kesken. Pariskunnat eivät istu vieressä vanhempien ihmisten läsnä ollessa. Myöskään eri sukupuolta olevat nuoret ja vanhat eivät voi oleskella samassa huoneessa kahdestaan. Häveliäisyystavat alkavat velvoittaa romaneja heidän astuessaan aikuisuuteen. (Opetushallitus 2008 19).

Vanhojen ihmisten kunnioittamisen lisäksi romanit pitävät hygieniäkäsityksiä kulttuurinsa tärkeimpinä arvoina (Viljanen 1994, 157). Ikääntyneitä pidetään erityisen *puhtaina*, mistä johtuen nuorten ja vanhojen elämänpiirit pidetään toisistaan

erillään. Nuorten ja vanhempien vaatteet on pestävä erillään, eivätkä nuoret ja vanhat saa käyttää samoja pesutiloja. Nykyaikaiset talot ovat tuoneet omat haasteensa romanien tapakulttuurille esimerkiksi juuri wc-tilojen suhteen, jolloin on tehtävä kompromisseja. Vanhemmat ihmiset voivat esimerkiksi poistua hetkeksi asunnosta, jotta nuoret voivat peseytyä. (Opetushallitus 2008, 19.)

Puhtauskäsitteet pohjautuvat puhtauden ja saastumisen arvoihin. Tämä vastakainasettelu ei ole ainoastaan hygieniaan liittyvää, vaan sen on katsottu liittyvän syvemmin kulttuurin moraalikäsitteisiin sekä symbolisesti erottamiseen muista. Puhtaan ja likaisen erottaminen toimivat sosiaalisen ja fyysisen ympäristön hahmottamisen välineinä. Toisaalta puhtauskäsitteitä on perusteltu myös kiertävän elämäntavan puutteellisella hygienialla. Puhtauden korostaminen on siis ollut myös keino välttää sairauksia. (Huttu 2005, 346, 349.)

Puhtauskäsitteet tarkoittavat käytännössä sitä, että puhtaat ja epäpuhtaat asiat pidetään toisistaan tarkoin erossa. Ihmisruumiin eritteet ja lika ovat saastaisia, eivätkä ne saa suoraan tai välillisesti olla tekemisissä puhtaiden asioiden, ruuan tai siihen liittyvien esineiden tai huonekalujen, kanssa. Useiden tutkijoiden mukaan puhtaussäännöt perustuvat rituaaliseen käsitteeseen ihmisruumiin yläosan puhtaudesta ja alaosan epäpuhtaudesta. Näiden alueiden välille on tehtävä ero, mikä puolestaan nähdään olevan keino hallita ja alistaa naisia. Tällöin korostetaan erityisesti seksuaalisuuteen ja naiskehoon liittyvää epäpuhtautta. Suomessa hedelmällisessä iässä olevat henkilöt, erityisesti naiset, noudattavatkin tarkkoja puhtaussääntöjä vanhempien ihmisten läsnä ollessa. (Huttu 2005, 347–348.)

5.2.3 Pukeutuminen

Siisteys ja huoliteltu ulkonäkö ovat tärkeitä romaneille. Miehet pukeutuvat aina tummiin, suoriin housuihin. Lapset pukeutuvat samalla tavalla kuin valtaväestönkin lapset. Nuoret tytöt pukeutuvat yleensä pitkiin hameisiin ja peittäviin puseroihin ennen varsinaiseen romanasuun siirtymistä. Naisen romanasu on merkinä aikuisuuteen siirtymisestä. (Opetushallitus 2008, 21 ks. myös Nikkinen 1986, 16.) Naisen puku on romanikulttuurin tärkein symboli. Se ilmaisee ympäristölle henki-

lön olevan romani ja viestii oman kulttuurin jäsenille etnisen identiteetin säilyttämistä. (Nazarenko 1986, 48.) Nuoren on mahdollista olla käyttämättä romanasua, mutta tällöin hänen katsotaan kieltäytyvän myös koko kulttuurista. Romaniasun käyttäminen on ”aidon” romanin merkki. (Kortteinen 1996, 89.) Nykypäivän työmarkkinat vaativat usein erityisen työasun käyttämistä, mikä osaltaan vaikeuttaa romanien työllistymistä. Jos esimerkiksi asiakaspalvelutyössä on mahdollista, että asiakkaaksi tulee vanhempia romaneja, kuuluisi romaninaisen olla pukeutunut perinteiseen tyyliin. Tilanne on kuitenkin kierrettävissä. Todennäköisesti tällaisessa tilanteessa romanit välttelisivät häpeää aiheuttavaa kohtaamista ja kääntäisivät päänsä pois tai hakeutuisivat ei-romanin palveltaviksi.

Naisen asu on polveutunut suomalaisesta talonpoikaispuvusta ja se on poikkeuksellinen maailman muiden romanien pukuihin verrattuna (Paavola & Talib 2010, 133–134). Hameen muoto ja yläosan koristeellisuus on esteettisyyden lisäksi käytännöllinen. Pitsit ja raskas hameosa verhoavat naisen vartalon peittäen sen muodot ja esimerkiksi raskauden. (Grönfors 1985a, 35, 38.)

Korut ovat suuria ja arvokkaita. Ne kulkevat perintönä sukupolvelta toiselle, mutta kuolleen henkilön koruja ei ole tapana käyttää kunnioituksesta vainajaa kohtaan. Korut ovat toimineet myös maksuvälineenä sekä eräänlaisena sosiaaliturvana, kun hädän tullen ne on voitu pantata. (Nazarenko 1986, 42-43.)

5.2.4 Verikosto ja väistäminen

Romanien perinteinen oikeuskäsitys poikkeaa valtaväestöstä erityisesti niin sanotun *verikoston* osalta, joka liitetään varsinkin henkirikoksen rankaisemiseen sukujen välillä. Romanin aiheuttaessa toisen romanin loukkaantumisen tai kuoleman, ovat uhrin lähisukulaiset velvollisia kostamaan tekijälle tai tämän lähisuvulle. Oikeuslaitoksen rangaistukset eivät romanien näkemyksen mukaan riitä. (Grönfors 1977, 97–99.) Kosto pohjautuu käsitykseen, jonka mukaan suvun kunnia on jokaisen yksilön harteilla. Konfliktit on hoidettava sukujen kesken, sillä romanit eivät usko ulkopuolisen tahon langettaman rangaistuksen palauttavan loukatun suvun kunniaa. Kosto pyritään kohdistamaan suoraan tekijää kohtaan. Nykyään

verikoston merkitys on vähentynyt, eikä sitä noudateta yhtä absoluuttisesti. (Kortteinen 1996, 89–90.)

Konfliktien välttämiseksi on tekijän suvulla *väistämisvelvollisuus*, mikä tarkoittaa sitä, että uhrin sukulaisia ja heidän kotiseutuaan on välteltävä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi uhrin suvun kotikaupunkia tai sen osaa. Jos sukujen jäsenet kohtaavat jossakin, on tekijän sukulaisten poistuttava eli *väistettävä*. (Grönfors 1977, 119–121.)

5.3 Taide

Romaneilla taide on liittynyt jokapäiväiseen elämään käsityöperinteen kautta. Käsitöläisyys oli pitkään yksi tärkeimmistä elinkeinoista romanien keskuudessa. Miehet valmistivat erilaisia hevosvarusteita sekä esimerkiksi astioita. Naiset muun muassa virkkasivat peittoja ja liinoja. Käsitöitä käytettiin kaupankäynnissä joko vaihtotavarana tai myytävinä. (Huttu 2005, 349–350.)

Nykypäivän romanitaiteelle on ominaista, että se on suunnattu pääosin valtaväestölle. Perinteisesti romanimusiikki ei ole ollut kaupallista, vaan sitä on esitetty yhteisön sisällä kulttuuriperinteen jatkamiseksi ja yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Perinteinen musiikki eroaa valtakulttuurin kuulemasta romanien esittämästä viihdemusiikista huomattavasti. (Huttu 2005, 250.)

Perinteiset romanisävelmät ovat säestyksettömiä, yksiäänisiä lauluja, jotka pohjautuvat molliasteikkoon. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä romanit omaksuivat vaikutteita valtaväestön musiikista ja romanimuusikot ilmestyivät iskelmämaailmaan. Yksi tunnetuimpia Suomen romanien musiikkiyhtyeitä on Hortto Kaalo. (Jalkanen 2006, 10–11, 17–18.) Valtaväestön musiikkityylin omaksumisesta huolimatta romanit ovat säilyttäneet oman erityisen tulkintatapansa. Vibraton käyttö sekä sävelestä toiseen liukuminen ovat helposti tunnistettavia erityispiirteitä, joita tapaa esimerkiksi romanitaustaisilla tangolaulajilla. (Åberg & Blomster 2006, 132–133.)

5.4 Järjestäytyminen

Romaneilla on oma lippunsa. Sen sininen yläosa kuvaa taivasta ja vihreä osa maata. Kärrenpyörän punainen väri muistuttaa Intian punertavaa maaperää. Kärrenpyörä symboloi kiertävää elämäntapaa ja sen puolet suurimpia romaniheimoja. Romanian kansallislaulu on nimeltään *Gelem gelem* (Kuljen kuljen). Kansainvälinen romanipäivä on 8.huhtikuuta.

Kuva 1. Romanian lippu – O styago le romengo



Ensimmäinen romaniyhdistys perustettiin jo vuonna 1906. Mustalaislähetys, nykyään Romano Missio ry., oli erityisesti lastensuojelutyöhön keskittynyt hengellinen yhdistys. (Opetushallitus 2008, 13.) Yhdistyksen perustajat olivat valtaväestöön kuuluvia ja perusajatuksena oli lähetystyön tekeminen romanien keskuudessa. Myöhemmin päätehtäväksi muodostui erityisten romanilastenkotien ylläpito. Lastenkotien tarkoitus ei ollut vain pelastaa lapsia huonoista asumisolosta, vaan tehdä heistä yhteiskuntakelpoisia ja näin ”pelastaa” heidät alkuperäiseltä kulttuuriltaan. (Pulma 2006, 98-99, 160-165.) Romano Missio ei alun perin ollut romanien oma yhdistys, eikä sen paikka sen vuoksi ehkä olisi tässä järjestäytymistä käsittelevässä kappaleessa. Se on mielestäni kuitenkin järjestönä ainutlaatuinen ja rooliltaan merkittävä romanien historiassa. Grönforsin mukaan Romano Mission linja oli jopa vihamielinen ja halveksiva (Grönfors 1981, 38). Mielenkiintoista on, että ”romanijärjestönä” se sai olla vaikuttamassa romaniasioita käsittelevissä komiteoissa.

1953 perustettiin Romanengo Staggos (Romanien liitto), jonka tavoitteena oli taloudellisen ja sivistyksellisen aseman nostaminen sekä kielen ja kulttuurin säilyttäminen. Liiton toiminta jäi kuitenkin resurssien puutteen vuoksi lyhyeksi.

(Pulma 2005, 166-167.) Vuonna 1956 Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen perustettiin Mustalaisiasiain neuvottelukunta, joka nykyään on nimeltään Romaniasaiain neuvottelukunta. Se koostuu eri ministeriöiden ja romanijärjestöjen edustajista. Vuodesta 1996 ovat toimineet myös alueelliset romaniasaiain neuvottelukunnat, jotka toimivat lääninhallitusten alaisuudessa. Edellä mainittujen neuvottelukuntien tehtäviin kuuluvat muun muassa romanikielen- ja kulttuurin vahvistamisen edistäminen, tasa-arvon edistäminen sekä kansainvälinen yhteistyö. (Opetushallitus 2008, 12.)

1964 perustettiin kristillinen Elämä ja Valo ry ja vuonna 1967 Suomen Mustalaisyhdistys, joka nykyään on nimeltään Suomen romaniyhdistys (Opetushallitus 2008, 13). Suomen Romaniyhdistys on keskittynyt erityisesti yhteiskunnallisiin asioihin, kuten koulutus- ja asuntoasioihin sekä kielen ja kulttuurin edistämiseen (Lounela & Summa 1993, 13). Suomen Romaniyhdistystä voidaan pitää merkittävimpänä romaniyhdistyksenä. Sen nousu silloisen Mustalaislähetysten rinnalle toi uuden näkökulman romanipolitiikkaan (Grönfors 1981, 41-42).

Pohjoismaista yhteistyötä varten perustettiin vuonna 1973 Pohjoismainen Romanineuvosto. Järjestö on tärkeä erityisesti siitä syystä, että Ruotsissa asuu suuri määrä suomea puhuvia romaneja ja muuttoliike maiden välillä on jatkuvaa. Kansainvälisellä tasolla romaniasioihin on keskittynyt vuonna 1971 perustettu Romani Union. (Lounela & Summa 1993, 14-15.)

6 SAAMELAISKULTTUURI

Saamelaiset ovat Suomen ja koko Euroopan Unionin ainoa alkuperäiskansa. Saamelaisuudelle on monta määritelmää eri valtioiden sisällä. Useimmiten se on liitetty kieleen ja henkilökohtaiseen identiteettiin. (Lehtola 1997b, 7-8.) Suomessa laki saamelaiskäräjistä katsoo saamelaiseksi henkilön, 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.”* (1995/974: 3§)

Määrittely on saanut osakseen hyvin paljon kritiikkiä muun muassa sen vuoksi, että suuri osa saamelaisväestöstä on sulauttamispolitiikan seurauksena menettänyt kielensä. Myös määritelmän ”lappalaislisäys” on aiheuttanut eripuraa erityisesti viime aikoina. Yksi näkökulma on, että lisäys saattaa mahdollistaa äänioikeuden Saamelaiskäräjävaaleissa myös sellaisille henkilöille, joilla ei ole moneen sukupolveen ollut mitään tekemistä saamelaiskulttuurin kanssa.

Vanhojen asiakirjojen merkintöjen kirjavuus vaikeuttaa tilannetta entisestään. 1600-luvulla osa saamelaisista ryhtyi tilallisiksi verohelpotusten kannustamina (Saarikivi 2011, 108). Tilallisuudestaan johtuen heitä ei enää merkitty kirjoihin saamelaisina, vaan jopa uudisasukkaina. Vuonna 1858 keisarillinen kirje rajasi saamelaisten asuma-alueeksi Utsjoen, Inarin ja Enontekiön seurakunnat. Tämä aiheutti sen, että alueen ulkopuolella elävien saamelaisten etnistä taustaa ei enää merkitty henkikirjoihin. (Lehtola 2012, 23.) Mikäli kyseisten henkilöiden jälkeläi-

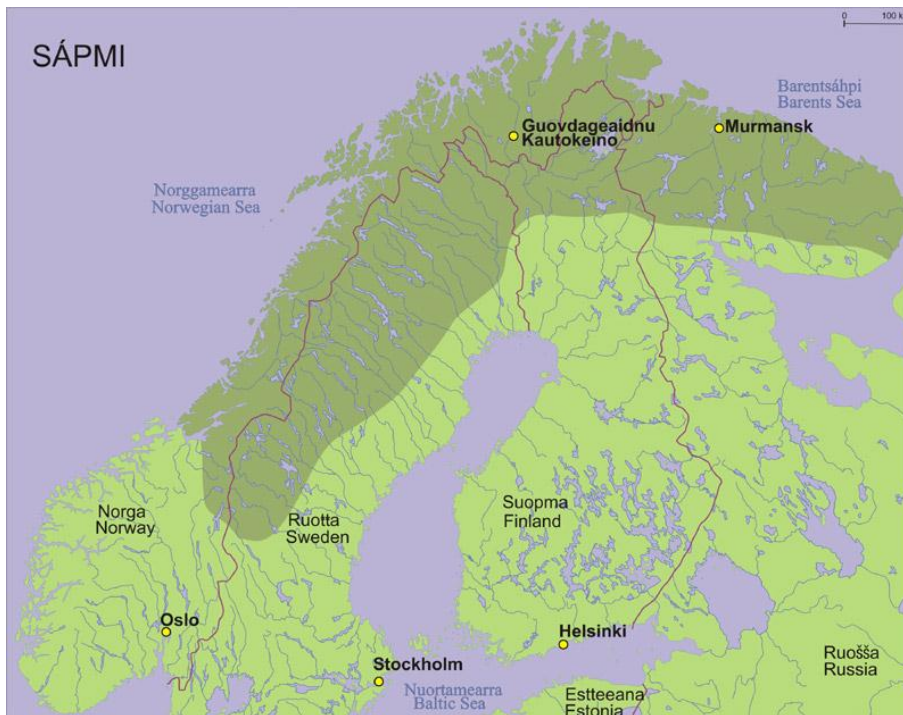
set ovat vielä menettäneet kielensäkin, eivät he täten täyttäisi saamelaismääritelmän kriteerejä.

Mielenkiintoista on se, että identifioituminen romaniksi ei ole lainkaan niin haluttua ja kiisteltyä kuin ”pääseminen” saamelaisrekisteriin. Uskon että syynä ovat saamelaisten alkuperäiskansastatuksen mahdollistamat etuudet ja toisaalta pelko niiden menettämisestä. Tällä hetkellä kiistellyn ILO-sopimus No. 169 ratifioiminen on ongelmallista juuri tästä syystä. Alkuperäiskansan jäsenten määrittely ei ole Suomessa selkeää, mikä voi aiheuttaa maankäyttöoikeuksien poistamisen niiltä, joilla siihen on sukupolvien takaiset oikeudet, mutta ei nykyisten pykälien vaatimaa saamelaisuutta. Toisaalta taas saamelaismääritelmän avartaminen voisi aiheuttaa sen, että oikeudet koskisivat lähes kaikkia Lapin asukkaita, mikä taas ei vastaa tarkoitustaan.

Perinteisesti saamelaiset ovat asettuneet neljän valtion, Norjan, Ruotsin, Suomen ja Venäjän pohjoisosiin. Tätä aluetta kutsutaan saamen kielellä nimellä *Sápmi* (Saamenmaa). Heitä arvioidaan olevan noin 75 000. Eniten asuu Norjassa, noin 40 000 henkilöä. Ruotsissa arviolta 15 000 – 25 000, Suomessa noin 8000 ja Venäjällä noin 2000. (Saamelaiset Suomessa 2006, 3.) Arviot vaihtelevat riippuen kunkin valtion käyttämästä laskentatavasta.

Suomen virallista saamelaisaluetta ovat Suomen pohjoisimmat kunnat Enontekiö, Inari, Utsjoki ja Sodankylän pohjoisosa, tarkemmin Lapin paliskunnan alue. (Seurujärvi-Kari 1997, 99). Saamelaiset ovat kuitenkin muuttoliikkeen mukana siirtyneet myös etelän suuriin kaupunkeihin. Tällä hetkellä Suomessa yli puolet asuu saamelaisalueen ulkopuolella (Länsman 2008, 9).

Kuva 2. Saamenmaa - Sápmi



Saamelaiskulttuuri ei ole yhtenäinen, vaan se pitää sisällään kielellisesti ja kulttuuriperinteisesti keskenään erilaisia ryhmiä. Kulttuuri vaihtelee alueittain elinkeinojen muokkaamana. (Seurujärvi-Kari 1997, 102.) Perinteisen elinkeinollisen luokituksen mukaan Suomessa on neljä saamelaisryhmää: Inarin alueen järvisaamelaiset, porosaamelaiset, Tenon jokisaamelaiset ja kolttasaamelaiset (Lehtola 1997b, 10). Voisi sanoa, että tänä päivänä perinteiset luokitukset ovat saaneet rinnalleen muuttoliikkeen myötä syntyneen *kaupunkisaamelaisten* luokan.

6.1 Historia ja uskonto

Myöskään saamelaiskulttuurin alkuperästä ei ole varmaa tietoa. Erään teorian mukaan saamelaiset kuuluvat suomalais-ugrilaiseen väestöön, joka asutti nykyisen Suomen aluetta jo vähintään kampakeraamiselta kaudelta eli noin 4000 eaa. alkaen. Suomalais-saamelainen kieliyhteys hajosi noin 2000 eaa. elinkeinojen ja elämäntapojen muuttuessa. Tällöin kantaväestö hajosi ja muodostui kaksi erillistä kieliryhmää, saamelaiset ja suomalaiset. Suomalaiset kielitieteilijät ovat todenneet, että viimeistään ensimmäisen vuosituhannen alussa eaa. voidaan varmuudel-

la puhua saamen kielestä omana etnisenä tunnusmerkinään. (Lehtola 1997b, 20–21.)

Ensimmäiset kirjalliset maininnat ovat jo vuodelta 98, jolloin roomalainen historioitsija Tacitus kertoi villoista fenneistä, jotka pukeutuvat nahkaan ja elävät metsästyksessä. Myöhemmin saamelaiset ovat esiintyneet useissa historiallisissa lähteissä. 1600-luvulla kiinnostus lisääntyi ja saamelaisista kertova kirjallisuus kasvoi huomattavasti. Yksi tunnetuimpia teoksia on Johan Schefferuksen *Lapponia*, joka ilmestyi vuonna 1673. (Lehtola 1997b, 16–17, 22.)

Saamelaiset vetäytyivät pohjoisemmaksi suomalaisen uudisasutuksen vallatessa alaa 1300-luvulta alkaen. 1500-luvulla tyhjeni Etelä-Suomi, 1600-luvulla Pohjois-Savo ja Pohjanmaa. 1800-lukuun mennessä saamelaisasutuksen eteläraja mukaili nykyistä Lapin läänin rajaa. (Lehtola 2005, 304.)

Ennen poronhoidon kehittymistä 1500-luvulla, saamelaiset olivat pyyntiväestöä. Niin kutsuttuun metsäsaamelaiseen elämäntapaan kuului vuotuiskierron mukaan keräily, kalastus sekä monipuolinen metsästys. (Lehtola 2005, 305.) Perinteinen *siida*- eli lapinkyläjärjestelmä on saamelaisen yhteiskunnan perusta. Siidat olivat kyläyhteisöjä, jotka omistivat omat alueensa, joiden sisällä ne elinkeinoaan harjoittivat. Saamelaiset elivät vuotuiskierron mukaan eri osissa siidan aluetta. Sydäntalvella siidat kokoontuivat yhteiseen talvikylään, jonne myös kauppiat ja veronkantajat ilmestyivät. Siidajärjestelmä murtui uudisasutuksen lisääntymisen sekä sisäisen elinkeinorakenteen muuttumisen seurauksena. Poronhoidon lisääntyessä perhekunnat alkoivat kulkea, *jutaa*, poroelojensa mukana yhä laajemmilla alueilla. Laidunmaiden valtaaminen hankaloitti muiden elinkeinojen harjoittamista. Suurporonhoidon kohtaloksi koitui 1800-luvulla tapahtunut rajojen sulkeminen, joka vaikeutti jutamista ja lopulta pienensi poroeloa. (Lehtola 1997b, 26–27.)

Olennainen osa luonnonkansan maailmankuvaa ja kulttuuria oli shamanistinen luonnonuskonto. *Noaidi*, shamaani, loi yhteyden tämän- ja tuonpuoleisen välille erityisessä unenomaisessa transsitilassa. Tuonpuoleisesta haettiin apua niin sairauksiin kuin pyyntionneenkin. (Lehtola 2005, 305–306.) Saamelaiset omaksuivat

kristillisiä vaikutteita arviolta jo 1200-luvulla pappien lisäksi kauppiailta ja muilta kulkijoilta. Itäisten saamelaisten aktiivinen käännyttäminen ortodoksisen kirkon toimesta aloitettiin 1500-luvulla. Vielä nykyäänkin ortodoksisuus on kolttasaamelaisten valtauskonto. Samoihin aikoihin luterilainen kirkko aloitti yhä aktiivisemmin länsisaamelaisten käännyttämisen. 1700-luvun lopulle tultaessa kaikki saamelaiset oli ainakin muodollisesti saatettu kirkolliseen kontrolliin. (Pulkinen 2003.) Käännytystoimet muokkasivat saamelaisten maailmankuvaa pala palalta. Shamanismiin liittyvien traditioiden, joiun ja rummun käytön lisäksi kirkko tuomitsi muun muassa naisten sarvilakit, joissa papit väittivät itse pirun majailevan (Penanen 2000, 100).

6.2 Peruselementit

Aikio & Aikio mainitsevat saamelaiskulttuurin ydinarvoja olevan saamen kieli, poronhoito, saamelaiseen sukuun kuuluminen, luontosuhde ja erityisesti omapeäinen naapureista poikkeava vaatetus (Aikio & Aikio 1993, 85). Saamelaisuus on muuttunut ajassa ja ympäristössä, kuten mikä tahansa kulttuuri. Kerron seuraavassa tarkemmin kahdesta saamelaiskulttuurin erityispiirteestä, kielestä ja saamenpuvusta, jotka ovat ainakin jossain muodossa säilyneet vuosien saatossa.

6.2.1 Kieli

Saamen kielet kuuluvat uralilaisten kielten suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään (Lehtola 1997b, 9). Aiemmin on puhuttu yhdestä saamen kielestä ja sen murteista, mutta nykyään murteet lasketaan eri saamen kieliksi, koska niiden erot ovat niin huomattavia, etteivät eri kieliä puhuvat ymmärrä toisiaan. Saamen kieliä on yhteensä kymmenen. Puhuttuja kieliä on enää jäljellä vain yhdeksän, sillä akkalan-saamen kieli on jo kuollut. (Seurujärvi-Kari 2012, 17.)

Suomessa niistä puhutaan kolmea: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. (Kulonen 1994, 96-98.) Vuodesta 1992 saamen kielillä on ollut virallinen asema Suomen saamelaisalueella. Tämä mahdollistaa saamelaisten asioimisen omalla

äidinkielellään virastoissa. (Saamen kielet 2009) Tässä tutkimuksessa käytän termiä *saamen kieli* puhuessani yleisesti saamen kielistä.

6.2.2 Saamenpuku – *gákti*

Yksi saamelaiskulttuurin näkyvimmistä symboleista on *gákti* eli saamenpuku. Pennanen kuvaa saamenpukua ”tarkoituksenmukaisuuden ja esteettisyyden yhdistelmäksi” (Pennanen 2000, 96). Vaatteiden mallit ja alkuperäiset materiaalit ovat palvelleet arktisissa oloissa. Keskiajalle asti pääasiallisena materiaalina oli nahka. Tuontimateriaalien yleistyttyä saamenpuvut muuttuivat koristeellisemmiksi ja alueelliset erot korostuivat. (Aikio 2010, 14.)

Suomessa on käytössä viisi eri pukumallia. Enontekiön, Inarin, Vuotsen, Utsjoen sekä kolttasaamelaisten puvut ovat kaikki erilaisia ja perinteisesti kertovat kantajensa sukujuurista. Suvuilla on lisäksi omat tarkemmat pukuvivahteensa, jolloin asiaa ymmärtävä voi pelkkää pukua katsomalla saada selville mihin sukuun henkilö kuuluu. Sukujuurien lisäksi puku voi kertoa alueesta riippuen henkilön siviilisäädyn ja antaa vihjeitä jopa henkilön persoonallisuudesta.

6.3 Taide

Sana taide on saamen kielessä uusi. Se kertoo taiteen ja estetiikan arkipäiväisyydestä saamelaiskulttuurissa. Varsinaista esittävää taidetta saamelaiskulttuurissa ei ole ollut, vaan esteettisyys ja käytännöllisyys ovat kuuluneet aina yhteen. (Hirvonen 1994, 114.)

6.3.1 Saamenkäsityö – *duodji*

Saamelaistaiteen kivijalkana voidaan pitää käsityöperinnettä, *duodjia*. (Hirvonen 1994, 114). Duodji on tärkeä osa saamelaiskulttuuria. Siitä kertoo saamen kielten runsas käsitöihin liittyvä sanasto ja useat maininnat kirjallisuudessa. Nykyään

duodji jaotellaan pehmeisiin ja koviin käsistöihin käytettyjen materiaalien mukaan. Perinteisesti naiset ovat tehneet pehmeitä käsistöitä, kuten vaatteita, ja miehet kovia, kuten poron länkiä ja veneitä. Perinteisesti saamelaiset käsityöt ovat olleet käyttötavaroita, joissa käytännöllisyys ja esteettisyys yhdistyvät.

”Komea puukonkahva tehtiin kestämään kulutusta ja rasitusta. Siihen käytettiin poronsarvea paloina, joiden välissä oli visaa, koivuntuolta tai nahkaa. Ne toimivat iskunvaimentimina sarvipalojen välissä ja poistivat sarviluulle ominaista liukkautta kahvasta. Samalla ne ovat aistikkaita koristeita, kuten niihin tehdyt runsaat kaiverrukset.” (Lehtola 1997b, 114.)

Saamelaisen käsityön aitouden turvaamiseksi on perustettu Sámi Duodji ry., jonka yhteispohjoismainen tuotemerkki takaa tuotteen olevan saamelaisen tekemä ja perinteisillä materiaaleilla ja tekniikoilla valmistettu.

6.3.2 Musiikki

Joiku edustaa perinteistä saamelaista musiikkia. Sen aiheena on useimmiten luonto tai ihminen. Monipuolisesti ääntä, kehon rytmistä liikettä, ilmeitä ja eleitä hyödyntäen joiku piirtää kuvan kohteesta. Saamelainen ei joikaa jostakin, vaan jonkin. Joiku, kuten muutkin kulttuurin osa-alueet ovat erilaisia Saamenmaan eri puolilla. Esimerkiksi kolttasaamelaisten *leu´dd* poikkeaa pohjoissaamelaisestä *luohtista*. Perinteinen säestämätön tai rummulla säestetty joiku on säilynyt, osin elvytystoimenpiteiden ansiosta, vielä tähänkin päivään asti. Rinnalle on tullut modernimpaa joikua, jossa perinteet yhdistyvät eri musiikin lajeihin.

Saamen kielellä ja saamelaisin vivahtein on tehty monenlaista musiikkia virsistä jazziin. Kuuluisia saamelaismuusikoita ovat muun muassa norjansaamelainen Mari Boine ja suomensaamelainen Wimme Saari. Nuoremman polven saamelaismuusikoita ovat kolttasaameksi esiintyvä Tiina Sanila-Aikio, inarinsaamelainen rap-artisti Amoc sekä pohjoissaamelainen rock-yhtye SomBy.

6.3.3 Kirjallisuus

Saamelaiskulttuuriin kuuluu vahva kertomaperinne. Alkuaikoina saamen kielillä kirjoitetut teokset olivat pääasiassa pappien kirjoittamia uskonnollisia tekstejä. Saamelainen kirjallisuus voidaan Hirvosen mukaan jakaa kolmeen ryhmään:

1. suulliseen kirjallisuuteen, 2. siirtymävaiheen kirjallisuuteen ja 3. kaunokirjallisuuteen. Suullinen kirjallisuus kattaa kaiken suullisen joiku- ja kertomaperinteen, siirtymävaiheen kirjallisuus puolestaan on tyyliältään suullisen perinteen kaltaista, mutta kirjallisessa muodossa. (Hirvonen 1994, 101-103.)

Saamelaisen kaunokirjallisuuden vahvana teemana kautta aikojen on ollut saamelaiskulttuurin suhde valtakulttuuriin. Useat kirjailijat ovat kirjoittamisen kautta käsitelleet esimerkiksi kipeitä suomalaistamiskokemuksiaan ja identiteettinsä ristiriitaisuutta. 1970-luvulla saamelainen kirjallisuus Suomessa lisääntyi ja esille tulivat runoilijat ja kirjailijat kuten Nils-Aslak Valkeapää ja Kirsti Paltto. (Lehtola 1997b, 96-98.)

6.4 Järjestäytyminen

Saamelaisten virallinen poliittinen edustuselin Saamelaiskäräjät (*Sámediggi*) perustettiin vuonna 1995 jatkamaan jo 1970-luvulta asti toimineen Saamelaisvaltuuskunnan (*Sámi Parlameanta*) työtä. Saamelaiskäräjät ajavat kaikkien saamelaisten asioita. Pyrkimyksenä on, että saamelaiset saisivat entistä enemmän olla mukana heitä koskevien asioiden päättämisessä. Saamelaiskäräjät muun muassa päättävät saamelaiskulttuurin tukemiseen tarkoitettujen varojen jakamisesta ja antavat lausuntoja sekä ehdotuksia (Lehtola 1997b, 80.) Saamelaiskäräjät valitaan saamelaisten keskuudesta käräjävaaleilla joka neljäs vuosi. Saamelaiset tekevät poliittista yhteistyötä myös valtionrajojen yli. Suomen, Norjan, Ruotsin ja Venäjän saamelaisten yhteistyöelin Saamelaisneuvosto (*Sámiráđđi*) perustettiin vuonna 1956 (Saamelaiset Suomessa 2008).

Saamelaisten kansallispäivää vietetään 6. helmikuuta. Päivämäärän taustalla on vuonna 1917 Trondheimissa pidetty saamelaiskokous, jota pidetään ensimmäisenä

merkittävänä pyrkimyksenä vaikuttaa saamelaisasioihin rajat ylittävällä yhteistyöllä. Saamelaisten yhteinen symboli, saamen lippu, on Astrid Båhlin suunnittelema. Lipun värit sininen, punainen, keltainen ja vihreä ovat käytössä myös saamenpuvuissa. Lipun sinipunainen ympyräkuvio on saanut vaikutteita noitarummusta ja Anders Fjellnerin (1795–1876) runosta Biejjie-baernie eli Auringonpojat. Punainen ympyrä kuvaa aurinkoa ja sininen kuuta. Lippu hyväksyttiin vuonna 1986 Åren saamelaiskonferenssissa. Samassa konferenssissa hyväksyttiin myös saamelaisten kansallislaulu Sámi soġa lávlla (Saamen suvun laulu). Laulun on sanoittanut Isak Saba ja säveltänyt Arne Sörliie. (Oktavuohta, Álgoálbmot.)

Kuva 3. Saamen lippu – Sámi leavga



7 OPPIKIRJATUTKIMUS

7.1 Oppikirja tutkimuskohteena

Oppikirjat ovat ”tietokirjallisuutta”, jossa tekstin tulee olla aikakauden parhaaseen tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa ja esitetyn tiedon perusteltua ja totuudenmukaista. Tavoitteena on lukijan ympäristöstä hankkiman arkitiedon laajentaminen tai korvaaminen tieteellisellä tiedolla. (Niiniluoto 1994, 8-9.)

Peruskoululain 75§:n mukaisesti opetuksessa käytettävää materiaalia on täydennettävä ja pidettävä ajan tasalla (Kari 1987, 1). Vielä 1980-luvulla Kouluhallitus tarkasti oppikirjojen käsikirjoitukset ja myönsi painoluvan. Nykyään oppikirjoja ei virallisesti tarkasteta, mutta kustantajat lähettävät käsikirjoitukset oppialan asiantuntijoille ja kielentarkastajille ennen kirjan painamista. (Ahtineva 2000, 35.) Häkkisen mukaan oppikirjan keskeinen tavoite on välittää tietoa, joten on erityisen tärkeää, että sen sisältö on virheetöntä ja ajantasaista. Jos oppikirja laaditaan pelkästään vanhempien kirjojen pohjalta, on vaarana, että uusiin kirjoihin sisällytetään vanhentunutta ja jopa virheellistä tietoa. (Häkkinen 2002, 81.)

Oppikirjojen tekstit edustavat omaa erityistä lajiaan. Tekstien luoma todellisuus kiertyy usean tahon ympärille. Tiede, asiantuntijat, opettajat ja oppilaat ovat kaikki aktiivisessa asemassa. Oppikirjatekstille on tyypillistä asetelma, jossa kirjoittaja on asiantuntija, joka mahdollisimman persoonattomasti ja pelkistetysti jakaa tietonsa tietämättömämmän lukijan kanssa. (Karvonen 1995, 21.)

Selander perustelee oppikirjatutkimuksen tärkeyttä erityisesti kirjojen merkittävän roolin vuoksi. Tutkimusten mukaan oppikirjat ovat opettajille tärkeitä ja dominoivia suhteessa muihin materiaaleihin. Oppikirjat ovat Selanderin mukaan myös osa massamediaa ja täten vaikuttavat oppilaiden arvoihin ja normeihin. Lisääntynyt tietoisuus oppimisesta ja uudenlaisten oppikirjojen tarpeesta tukevat

entisestään sitä, että tutkimusten kautta tulisi lisätä ymmärrystä oppikirjojen roolista ja asemasta. (Selander 1991, 36, 39.)

Suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa on kolmea erilaista tutkimusperinnettä. Yleisimmin oppikirjoja on tutkittu luottavuuden näkökulmasta. Toinen tutkimusperinne on tarkastellut kirjojen pedagogisia ominaisuuksia. Kolmas perinne puolestaan keskittyy oppikirjojen asiasisällön tutkimiseen. (Väisänen 2005, 2.) Tämä tutkimus sijoittuu kolmanteen, asiasisältöön keskittyvään tutkimusperinteeseen.

7.2 Aikaisemmat tutkimukset

Ryhänen ja Rönty (1995) ovat tutkineet suomalaisten ja tanskalaisten ala-asteen maantiedon oppikirjojen saamelaiskuvauksia tutkielmassaan ”No ne on niitä lapalaisia”. Heidän mukaansa suomalaisten oppikirjojen välittämä tieto oli asenteellisesti neutraalia, mutta epätarkkaa. Aihepiirien monipuolisuus oli positiivista, mutta tiedon määrä jäi vähäiseksi. Tanskalaiset oppikirjat puolestaan antoivat realistisen kuvan nykypäivän saamelaisuudesta, joskin porotaloutta oli ylikorostettu.

Granqvist-Nutti (1993) on tutkinut saamelaiskuvausta ruotsalaisissa oppikirjoissa aikavälillä 1865–1971. Hänen mukaansa teksteissä oli havaittavissa darwinistisia piirteitä. Oppikirjat korostivat poronhoitoa ja se usein yhdistettiin hyvään toimeentuloon. Esimerkiksi kalastajasaamelaisia kuvattiin joissain teksteissä sanalla *fattiglappar*, joka tarkoittaa köyhää saamelaista.

Paasi (1984) on tutkinut yleisesti kansanluonteiden kuvausta suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa 1840-luvulta 1980-luvulle. Hänen mukaansa kuvaukset olivat hyvin stereotyyppisiä aina 1970-luvulle asti. Paasin mukaan kansanluonnekuvausten taustalla oli pyrkimys oman kansallisen identiteetin kasvattamiseksi.

Uudempaa tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Lyytikäinen (2003) ja Leppänen (2007). He ovat Pro gradu –tutkielmissaan tarkastelleet oppikirjojen Afrikka- ja ”neekeri”-kuvauksia. Tutkimukset ovat keskittyneet 1920 – 1970 –lukujen oppikirjoihin.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Hirsjärven ja muiden mukaan yleisesti voidaan todeta, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on paljastaa asioita tutkimusaineistosta, eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan jonkin ilmiön kuvaamiseen, ymmärtämiseen ja mielekkääseen tulkintaan. (Eskola & Suoranta 1999, 61).

8.1 Diskurssianalyysi

Tutkimukseni viitekehys perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiaalisessa konstruktionismissa ajatellaan, ettei ole mahdollista kohdata tutkittavaa todellisuutta sellaisenaan ikään kuin puhtaana, vaan sillä on aina jonkin näkökulman rakentama merkitys (Jokinen 1999, 39). Perustavana ajatuksena on, että kieli on riippuvainen kontekstista ja tuottaa sosiaalista todellisuutta. Keskityn analyysissäni kirjoitettuun kieleen ja sen tuottamaan todellisuuteen.

Diskurssianalyysia ei luonnehdita tarkkarajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan yleensä sen nähdään olevan väljä teoreettinen viitekehys, joka joustaa ja sallii erilaisia sovelluksia. Jokinen, Juhila ja Suoninen mainitsevat viisi teoreettista lähtökohtaoletusta, joista viitekehys rakentuu:

1. Kielenkäytön nähdään olevan sosiaalista todellisuutta rakentavaa.
2. Oletetaan, että on useita rinnakkaisia ja kilpailevia merkityssystemejä.
3. Merkityksellisen toiminnan oletetaan olevan kontekstisidonnaista.
4. Toimijoiden oletetaan kiinnittyvän merkityssystemeihin.
5. Kielenkäytön uskotaan tuottavan seurauksia.

Tutkimuksen asetelmasta riippuu, minkälaisen painon kukin lähtökohtaoletus milloinkin saa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17-18.)

Diskurssianalyysin nimen alla on tehty monenlaista tutkimusta. Voidaan puhua jopa määrittelyjen sekamelskasta, mikä hämmentää aloittelevaa tutkijaa. Tätä vahvistaa ja osittain selittää se, että diskurssianalyysi imee vaikutteita monesta suunnasta, niin antropologiasta, semiotiikasta kuin sosiologistakin. (Valtonen 1998, 96). Diskurssianalyysi-termin rinnalla on puhuttu myös keskusteluanalyysista, kriittisestä analyysistä ja väiteanalyysistä (Remes 2006, 296).

Diskurssi-sana pohjautuu latinan kieleen. Sen merkitys on kuitenkin saanut vaikutteita eri kielistä ja kulttuureista, joissa diskurssianalyysiä on tehty. Englannin kielessä diskurssi liittyy vahvasti keskusteluun ja sen analysoimiseen, ranskan kielessä se puolestaan kantaa mukanaan historiallisen näkökulman. Saksankielinen diskurssi on sidottu filosofiaan. Käsitteet liittyvät eri maiden tutkimustraditioihin. Ranskalaisessa traditiossa ajatellaan, että kulttuuri pitää sisällään diskursseja. Tässä näkökulmassa inhimillinen toiminta ja diskurssit ovat alisteisia kulttuurille. Ranskalainen diskurssianalyysi pyrkii tekemään näkyväksi kulttuurin luomat lainmukaiset käytännöt, jotka ylläpitävät diskursseja. Englantilaisessa traditiossa painopiste on keskustelutapahtumassa ja analyysissä tutkitaan niitä yhteiseen kulttuuritietoisuuteen liittyviä elementtejä, joiden kautta keskustelijat tekevät itsensä ymmärrettäväksi. Saksalaisella diskurssi-käsitteellä tarkoitetaan keskustelua, jossa sosiaalisia normeja tavoitteellisesti testataan. Diskursseja analysoidaan tiedon käsityksen hahmottamiseksi. Tavoitteena on todellisuuden hallitseminen diskursien hahmottamisen avulla. Saksalainen käsitys vaatii käytännön ja teorian tiivistä läsnäoloa. (Remes 2006, 299–304.)

Taulukko 1. Kolme erilaista diskurssin käsitettä (Remes 2006, 304)

Traditio/ teorian taso	Ranskalainen tra- ditio	Saksalainen tradi- tio	Brittiläinen tradi- tio
<i>Diskurssi</i>	<i>Kulttuurin muoto- tutumisessa synty- neet diskurssit</i>	<i>Todellisuuden luonteen tarkaste- lussa ja siihen vaikuttamisessa syntyvät diskurssit</i>	<i>Kasvokkain ta- pahtuvassa kes- kustelussa synty- vät diskurssit</i>

Remes mainitsee kolme tieteenfilosofista suuntausta, joiden mukaan diskurssianalyysia voidaan tehdä. Ne ovat empiristinen, rationalistinen ja pragmaattinen lähestymistapa. Empiristinen diskurssianalyysi paljastaa jotakin olemassa olevasta diskurssista. Analyysissä aineistosta etsitään merkkejä, jotka voivat johtaa diskurssien löytämiseen. Merkit kootaan diskurssin merkityksiksi ja verrataan niitä yhteiskunnalliseen ympäristöön. Rationalistinen diskurssianalyysi liittyy ranskalaiseen tutkimusperinteeseen. Se pyrkii vastaamaan ”mitä ja millainen” –kysymyksiin. Kun empiristinen diskurssianalyysi on kiinnostunut ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tietyssä kontekstissa, on rationalistinen kiinnostunut siitä, mikä tuottaa tämän tilanteen. Pragmaattinen diskurssianalyysi on monimenetelmällistä. Edellä mainitut analyysitavat ovat alustavia toimia pragmaattisessa diskurssianalyysissa, jossa tavoitellaan diskurssin muuttamista. Pragmaattiseen diskurssianalyysiin siis sisältyvät empiristinen ja rationalistinen vaihe. (Remes 2006, 350–355.) Tämä tutkimus sijoittuu empiristisen diskurssianalyysin kenttään.

Diskurssit ovat merkityssystemejä, eli tapoja joilla tietoa ja sosiaalisia käytänteitä rakennetaan (Luukka 2000, 134). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa huomio kiinnitetään siihen, miten asioita tehdään ymmärrettäväksi kielen kautta. Tarkemmin ilmaistuna tutkitaan, miten sosiaalista todellisuutta luodaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Suoninen 1999, 18–19.) Toisin sanoen: miten sanotaan se, mitä ei sanota ääneen. Diskurssianalyysi mahdollistaa yllättävien, piilossa olevien merkitysten tutkimisen.

Hallin mukaan diskurssi tarkoittaa tiettyä tapaa representoida, tuoda ymmärrettäväksi jotakin. ”*Diskurssissa on kyse tiedon tuottamisesta kielen välityksellä*”. Diskurssin tuottama tieto palvelee aina jonkun etuja ja vaikuttaa sosiaalisiin käytäntöihin. (Hall 1999, 98–100.) Luukan mukaan konstruktionistinen näkökulma lähestyy diskurssia yhteisön näkökulmasta. Perusoletuksena on, että kieli rakentaa yhteisöjä ja sille ominaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Yhteisön jäsenillä on yhteistä tietoa, joka synnyttää käytänteitä. Käytänteiden avulla jäsenet tietävät miten on sopivaa toimia.

Kielen käyttöä on tapana tarkastella kahdesta näkökulmasta. Kielen voidaan ajatella olevan todellisuuden kuva, jolloin sen tarkoitus on välittää tietoa olemassa

olevista faktoista. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmassa kieli ei ole silta todellisuuteen, vaan osa sen muodostumisesta. Kieli luo todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9.) Merkitysten tuottaminen ja kielenkäyttö on aina sidottu tiettyyn sosiaaliseen ja historiallisesti muuttuvaan kontekstiin (Väliaverron 1998, 18). Diskurssianalyysissä kontekstisidonnaisuus on tärkeää. Analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan (Jokinen ym. 1993, 30).

Diskurssianalyysissä ei kuitenkaan ole kyse tekstien ominaisuuksien mekaanisesta kirjaamisesta, vaan perustellusta tulkinnasta, jossa tutkija ja aineisto ovat vuoropuhelussa (Jokinen ym. 1993, 28). Diskurssia ei voi rinnastaa tekstin tai puheen teemaan, eikä siinä ole kysymys asenteista tai mielipiteistä. Oppikirjojen tekstit eivät ole todellisuuden heijastuksia, vaan kulttuurituotteita, sosiaalisen todellisuuden rakennuspalikoita. Ne eivät niinkään kuvaa kohdettaan, vaan muodostavat oman versionsa siitä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei ole oleellista tarkastella tekstien totuus pohjaa, sillä sosiaalisen konstruktionismin mukaan tutkijalla ei ole pääsyä todellisuuteen sellaisenaan, vaan todellisuus ilmenee tulkinnan kautta. Täten myös vähemmän totuudenmukaiset tekstit rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 139.) Olen kuitenkin analyysini yhteydessä tuonut esille kuvausten erityispiirteitä ja verrannut niitä teoriaan, mikä ilmaisee niiden oikeellisuuden. Tämä on mielestäni perusteltua sen vuoksi, että kyseessä on oppikirjatutkimus, jonka tarkoituksena on myös kiinnittää huomiota oppikirjojen tiedolliseen laatuun.

Diskurssit toimivat suhteessa valtaan. Ei ole oleellista tarkastella sitä, onko jokin diskurssi tosi vai epätosi, vaan tärkeää on se, miten diskurssi vaikuttaa käytäntöihin. Hall kuvaa diskurssia vallan osaksi, mutta myös järjestelmäksi, jonka kautta valta leviää. Kun toimitaan diskurssin luoman ”tiedon” varassa, voi ”tiedosta” tulla tosi. Eli diskurssin käyttäjät tekevät siitä pätevän. (Hall 1999, 104–105 Foucaultia 1980 mukailen.) Kielen avulla kirjoittaja tulkitsee todellisuutta ja määrittelee oman suhteensa käsiteltävään asiaan. Samalla hän sijoittaa tekstiin itsensä ja lukijansa ja täten luo sosiaalista todellisuutta. (Karvonen 1995, 22.) Diskurssit mahdollistavat tietyt puhutavat ja samalla sulkevat pois muita. Vallitseva diskurssi voi tulla syrjäytetyksi toisella diskurssilla. Kielenkäyttö on aina historiallista,

omaan ympäristöönsä sijoittuvaa toimintaa. (Pietikäinen 2000, 199.) Lähestymistavassa oletetaan, että kielen käyttö saa aikaan seurauksia. Oppikirjojen tekstit voivat siis muuttaa, vahvistaa tai kyseenalaistaa oppilaiden kuvaa romaneista ja saamelaisista.

Diskurssianalyttisen tutkimuksen tehtävänä on keskustelun synnyttäminen. Tutkimus on ikään kuin aina uusi puheenvuoro. Puheenvuoroja on erilaisia ja ne voidaan ajatella asettuvan janalle, jonka toisessa päässä on kriittinen diskurssianalyysi ja toisessa analyttinen diskurssianalyysi. Kun kriittinen diskurssianalyysi tavoittelee alistussuhteiden ja –käytäntöjen julkituomista ja muuttamista, analyttinen diskurssianalyysi pitäytyy tiukasti arvovapaana ja aineistolle avoimena ilman ennako-oletuksia. (Jokinen & Juhila 1999, 85–86.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä ajatellaan diskurssin olevan laajempien sosiaalisten rakenteiden muovaama. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii vastaamaan perinteisen ”miten”-kysymyksen lisäksi kysymykseen ”miksi” (Luukka 2000, 151–152.) Kriittisessä diskurssianalyysissä kielenkäytön nähdään sisältävän yhtäaikaaisesti kaksi perustavaa sosiaalista prosessia, jotka ovat maailman hahmottaminen ja vuorovaikutus. Käynnissä oleva yhteiskunnallinen keskustelu voidaan nähdä areenana, jossa erilaiset diskurssit kilpailevat keskenään. Emme ole aina tietoisia kielenkäytön syistä ja seurauksista, jolloin tietyt diskursiiviset käytännöt voivat muuttua itsestäänselvyyksiksi. Tämä tarjoaa voimakkaan kehyksen vallankäytölle. Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on tuoda näkyville neutralisoituneet suhteet tekstin, diskursiivisten käytänteiden ja yhteiskunnallisten käytänteiden välillä. Tarkastelun kohteena on sekä vallan ilmeneminen diskurssissa että diskurssin sisältämä valta. (Pietikäinen 2000, 198–201.) Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on liittää tutkimus yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ilmiöihin ja vähitellen saada yhteiskunnassa aikaan muutos parempaan (Pietikäinen 2000, 193). Tutkimuksessani on myös piirteitä kriittisestä diskurssianalyysistä, sillä näen koulun ja sen myötä myös oppikirjojen olevan yhteiskunnallisten arvojen välittäjiä ja täten muodostamassa sosiaalisia käytäntöjä, joilla on vaikutuksensa myös vähemmistöihin.

8.2 Tutkimusaineisto

Aineistoni koostuu yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoista. Valitsin tutkimukseeni juuri edellä mainittujen aineiden oppikirjat, sillä niiden opetussuunnitelmia yhdistävät tavoitteet suvaitsevaisuuden ja kulttuurien ymmärtämisen lisäämisestä sekä oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehittämisestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Paasin mukaan erityisesti maantiedon, historian ja äidinkielen oppikirjat ovat kansakunnan peilejä, jotka tuottavat kansallista omakuvaa. (Paasi 1998, 217, 219).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 maantiedon opetuksen tavoitteena on luoda pohjaa kansainvälisyydelle sekä kulttuurien väliselle suvaitsevaisuudelle. Tavoitteena on, että oppilaan kulttuurien tuntemus lisääntyy ja kyky ymmärtää erilaisuutta vahvistuu. Oppilasta ohjataan pohtimaan muun muassa kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. Maantiedon opetus tukee oppilaan oman alueellisen identiteetin kehittymistä. Suomen väestö ja sen vähemmistökulttuurit ovat yksi keskeisistä sisällöistä yläkoulun maantiedon opetuksessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 176, 183–184.)

Historian opetuksen tavoitteena on oppilaan identiteetin vahvistaminen sekä muihin kulttuureihin perehdyttäminen. Oppilasta ohjataan huomaamaan, että oma kulttuuri ja muut kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222–224.) Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaista yhteiskunnan vastuullisia ja aktiivisia toimijoita. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvua suvaitsevaiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 228.)

Lähestyin kolmea kustantamoa Editaa, Otavaa ja SanomaPro:ta sähköpostitse. Kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja pyysin näyttekirjoja aineistoksi. Editan vastaus oli, etteivät heidän kirjasarjansa käsittele tutkimiani aiheita ja yhteydenpito päättyi siihen. Onneksi kuitenkin sain tutun opettajan kautta hankittua myös Editan kirjan aineistooni. Otavan edustaja lähetti minulle kolme kirjaa suoraan kotiini ja SanomaPro yhden. Aineisto ei ollut riittävä, joten käytin kontaktejani ja sain haalittua

vielä pari kirjaa, mutta aineisto tuntui edelleen liian pieneltä. Laitoin sähköpostia Rovaniemen alueen aineenopettajille ja pyysin saada kirjoja lainaksi tutkimusta varten. Vain yksi opettaja vastasi ja häneltä sain yhden oppikirjan. Loput kirjat tilasin Kuopion varastokirjastosta kaukolainoina.

Lopulta sain hankittua yhteensä 13 kirjaa. Neljä maantiedon kirjaa, jotka ovat vuosilta 2008 – 2010, viisi yhteiskuntaopin kirjaa vuosilta 2006 – 2011 sekä neljä historian kirjaa vuosilta 2004 – 2010. Kahdessa historian kirjassa ei ollut lainkaan mainittu romaneja tai saamelaisia.

Kirjat ovat julkaisujärjestyksessä:

Horisontti 8E Historia Napoleonista nykypäivään 2004, Otava (Honkanen & Paso)

Kaleidoskooppi 8 Peruskoulun historia 2005, Tammi (Halavaara, Lehtonen & West)

Kaleidoskooppi 9 Peruskoulun yhteiskuntaoppi 2006, Tammi (Halavaara, Lehtonen & West)

Suuntana Suomi 2007, WSOY (Cantell, Jutila, Kankaanrinta, Tammilehto & Vaalgamaa)

Kronikka 9 Yhteiskuntaoppi ja taloustieto 2007, Edita (Hämäläinen, L., Hämäläinen, U., Tikkanen & Troberg)

KM Suomi 2008, Otava (Jortikka, Leinonen, Martikainen, Nyberg & Veistola)

Historian tuulet 7-8 2009, Otava (Lehtonen, Niemi, Rinta-aho & Siltala-Keinänen)

Aikalainen 9 2009, WSOYPro (Ahonen, Hieta, Putus-Hilasvuori & Ukkonen)

AVARA Suomi 2009, WSOYPro (Keskitalo, Laakso, Leivo, Petrelius, Rissanen, Saarilahti, Valtiala & Väärä)

KM Suomi 2010, Otava (Jortikka, Leinonen, Martikainen, Nyberg & Veistola)

Aikalainen 7 2010, WSOYPro (Hieta, Häikiö, Johansson & Putus-Hilasvuori)

Yhteiskunnan tuulet 9 2010, Otava (Honkanen, Marjomäki, Pakola & Rajala)

Forum 9 Yhteiskuntaoppi 2011, Otava (Hämäläinen, Kohi, Numminen, Poutiainen & Vihervä)

Tiedostan, että aineistoni on pieni. Kirjat jakautuvat tasaisesti eri oppiaineiden kesken, mutta moni kirjasarja jäi tutkimukseni ulkopuolelle. Eri kustantajat ovat mielestäni hyvin edustettuina, pois lukien Edita, jolta sain hankittua vain yhden kirjan. Aikarajaukseni 2004–2011 toteutui hyvin ja aineistossani on kirjoja jokaiselta vuodelta.

Eskolan ja Suorannan mukaan tärkeintä ei ole aineiston koko vaan tulkintojen syvyys (Eskola & Suoranta 1996, 39). Etsin oppikirjoista sisältöjä, joissa jotenkin mainitaan romani- tai saamelaiskulttuuri. Tarkastelin otsikoita, kappaleiden tekstejä, tiivistelmiä sekä kuvatekstejä. Tutkimukseni ulkopuolelle jätin kuvat, joita kirjoissa oli runsaasti. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 16 sivua. Luokittelin tekstit virke virkkeeltä aihepiireittäin. Luokittelu oli siinä mielessä aineistolähtöistä, että en määritellyt analyysiluokkia etukäteen, vaan ne nousivat oppikirjojen teksteistä. Romanikulttuuria koskevat lauseet jakautuivat muun muassa ryhmiin *syrjintä*, *vähemmistöasema* ja *historia*. Saamelaiskulttuuria käsittelevät lauseet muun muassa ryhmiin *järjestäytyminen* ja *kieli*. Luokittelun jälkeen tarkastelin tekstejä tarkemmin. Pohdin muun muassa miten kulttuureja on kuvattu, tuodaanko esiin persoonia vai puhutaanko ihmisistä monikossa, millaisia adjektiiveja käytetään ja kuvataanko aktiivista tekemistä vai vain passiivista tekemisen kohteena olemista. Luokittelun avulla aineistoa oli helpompi käsitellä. Tämän jälkeen syvennyin siihen tarkemmin ja keskityin varsinaisiin diskurssianalyttisiin piirteisiin.

8.3 Tutkimuksen pätevyden ja luotettavuuden arviointia

Mäkelä suosittelee laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tutkijaa kiinnittämään huomiota ainakin aineiston yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan ja merkittävyyteen, aineiston riittävyteen, kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47–48).

Olen jo aiemmin perustellut tutkimieni oppikirjojen tärkeyttä Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden arvioinnin kannalta sekä yksittäisten oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta. Aineistoni on pieni, mutta siinä mielessä kattava, että se käsittää tekstejä kaikilta uusimman Perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteiden ilmestymisen jälkeisiltä vuosilta. Myös eri oppiaineet ja kustantamot ovat hyvin edustettuina, joten mielestäni voi sanoa, että aineistoni antaa realistisen kuvan tällä hetkellä käytössä olevista oppikirjoista.

Analyysin arvioitavuudella ja toistettavuudella Mäkelä tarkoittaa sitä, että tutkijan on raportoitava työ niin, että lukijalla on mahdollisuus seurata päättelyketjua ja muodostaa omat tulkintansa. (Mäkelä 1990, 53). Ensimmäisenä edistävänä tekijänä on, että tutkija jo alussa tuo selkeästi esille käyttämänsä analyysiyksikön, eli kertoo lukijalle tarkasteleeko tekstin yksittäisiä lauseita vai vaikkapa kappaleita (Mäkelä 1990, 57). Olen edellä kuvannut analyysini etenemistä vaihe vaiheelta ja tulosten julkistamisen yhteydessä tuon esille esimerkkejä suoraan aineistosta.

Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisen perinteen vaatimaa objektiivisuutta on hankala saavuttaa. Tutkija on osana tutkimusta ajatuksineen ja tietoineen. Oleellista on omien lähtökohtien ja ajatusten sekä niiden vaikutusten tiedostaminen. Tutkijan tulee olla tietoinen omista arvoistaan, jotka saattavat heijastua tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Markkola muistuttaa, että tutkijan on tärkeää pysähtyä tarkastelemaan omaa käsitystään kulttuurista ja yhteiskunnasta. Hän puhuu tutkijan henkilökohtaisesta *suomalaisuussitoumuksesta*, käsityksestä Suomesta, suomalaisista ja näiden historiasta, joka tulisi tunnistaa tulkintojen luotettavuuden vuoksi. (Markkola 2002, 89.)

Eskolan ja Suorannan mukaan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisessa (Eskola & Suoranta 1999, 17). Tässä vaiheessa on hyvä pohtia omaa identifioitumistaan. Gordon ym. nostavat esille identifioitumisen monimuotoisuuden. Se voi olla yhtäaikaista moneen joukkoon kuulumista tai häilymistä ryhmään kuulumisen ja ulkopuolisuuden rajamailla. (Gordon ym. 2002, 313.) En ole saamelainen, mutta kuitenkin saamelaisessa kulttuuriympäristössä varttunut ja sen maailmankuvan omaksunut. Tutkimuksen aihe on minua lähellä, mutta ei kuitenkaan niin henkilökohtainen, etten kykenisi näkemään sen eri puolia. Koen kuuluvani kahteen kulttuuriin, mikä on mielestäni rikkaus, koska kykenen ainakin jossain määrin katsomaan kumpaakin kulttuuria myös ulkoapäin. Saamelaiskulttuurin keskellä kasvaneena ja pohjoissaamen kielen hallitsevana minulla on hallussa-

ni kulttuurin sisäistä tietoa, jota täysin ulkopuolisen on hankalaa kirjoista omak-
sua.

Taustani vaikuttaa olennaisesti tulkintoihini. On jopa hyvin todennäköistä, että joku toinen, erilaisen kulttuurisen taustan omaava tutkija, tekisi erilaisia tulkintoja. Romanikulttuurin mukaan ottaminen toimii osaltaan myös ikään kuin luotettavuusmittarina, sillä sen avulla voi verrata ovatko johtopäätökseni erilaisia kun kyseessä on minulle vieraampi kulttuuri. Vaarana voisi olla esimerkiksi se, että katsoisin saamelaisista kertovia tekstejä liian ”saamelaisin silmin” ja olisin herkempi tulkitsemaan niitä stereotyyppisiksi tai vähätteleviksi. Romanikulttuurin kohdalla riskinä puolestaan on, että valtaväestöön kuuluvana en olisi tarpeeksi kriittinen ja sulkisin silmäni stereotyyppioilta, joihin itsekkin sorrun. Suorannan mukaan tutkija itse on kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden pääasiallinen kriteeri (Suoranta 2000, 210).

9 OPPIKIRJOJEN ROMANI

9.1 Aineiston yhteenveto

Romanikulttuurin alkukoti on Intiassa, josta romanit ovat levittäytyneet ympäri maailmaa. Suomeen he saapuivat 1500-luvulla. Maailmassa on arviolta yli 20 miljoonaa romania ja Suomessa noin 10 000. Suurin osa asuu Etelä-Suomen kaupunkeissa. Ruotsissa asuu myös pari tuhatta suomalaista romania.

Romanit ovat vähemmistö. He ovat kautta aikojen kokeneet syrjintää. Heillä on Suomen perustuslakiin kirjattu oikeus ylläpitää ja kehittää kulttuuriaan. Romani-kielen asema on hyvin heikko. Sen elvyttämiseksi tarvitaan lisää romaniopettajia ja muita toimenpiteitä. Romanitaustaiset oppilaat saavat opetusta romanikielellä. Romanit eivät ole arvostaneet koulunkäyntiä. Kiertäminen ja vanhempien ennakkoluulot ovat pitäneet lapset poissa kouluista. Nyt koulutustaso on nousussa, mutta siitä huolimatta romaneilla on matalampi koulutus- ja elintaso kuin valtaväestöön kuuluvilla keskimäärin.

Perhe ja suku ovat erityisen tärkeitä romaneille. Naiset pukeutuvat perinteiseen romanipukuun, johon kuuluu pitkä hame, sekä pitsein koristeltu röjy eli pusero. Myös musiikilla on tärkeä rooli romanikulttuurissa. Romanien asioita ajaa romaniasiain neuvottelukunta. Se tekee yhteistyötä viranomaisten kanssa, edustaa romaneja ja tuo heidän näkökulmansa esille. Kansainvälistä romanipäivää vietetään kahdeksas huhtikuuta. Romaneilla on myös yhteinen lippu.

9.2 Oppikirjojen romanikuva

Teksteissä painotettiin romanien vähemmistöasemaa. Vähemmistöstatus tuotiin esille niin suorien lauseiden kun lukumäärienkin avulla. Romanit esitettiin hyvin homogeenisena ryhmänä. Heitä yhdistävät samanlaiset arvot, suvun ja vanhempien kunnioittaminen, joita he vaalivat pienissä ryhmissään.

Oppikirjojen teksteissä romaneihin ei yhdistetty menestystä. Esimerkiksi City-lehden haastattelusta oli karsittu pois Dimitrin menestyminen tanssiurallaan.

City-lehden esittely:

”Allan aloittaa kahden armeijavuoden jälkeen työt myyntimiehenä. Dimitri harrastaa kilpatanssia ja ajaa tilausajobussia. Titteleihin kuuluu mm. Suomen ja Norjan mestaruus. Koulu ja työt ovat molemmille itsestänselvyyksiä.”

(City-lehden artikkeli Nuoret romanit)

Oppikirjaan päätynt esittely:

”Allan, 21, aloittaa kahden armeijavuoden jälkeen työt myyntimiehenä. Dimitri, 22, harrastaa kilpatanssia ja ajaa tilausajobussia. Koulu ja työt ovat molemmille itsestänselvyyksiä.”

Ainoa menestymistä kuvaava ilmaisu koski musiikkia. Esimerkiksi heikon koulutason ilmaistiin olevan romanien omaa syytä ja johtuvan muun muassa kiertämisestä ja kielteisestä asenteesta.

”Kun romanit kiersivät paikasta toiseen, lasten koulutus jäi vähäiseksi.”

”Perinteisesti romanit ovat suhtautuneet koulunkäyntiin varauksella, koska sen on pelätty tähtäävän romanilasten suomalaistamiseen ja johtavan omien tapojen unohtamiseen.”

Romanit kuvattiin heikoiksi myös elinkeinollisella tasolla.

”Suomessa romanien koulutus- ja elintaso ovat silti edelleen matalampia kuin suomalaisten keskimäärin.”

”He olivat kaupustelijoita ja harjoittivat erityisesti hevoskauppaa.”

Suomi on perinteisesti ollut maatalousyhteiskunta, jossa on ollut tärkeää omistaa maata. Useammassakin yhteydessä mainittiin, etteivät romanit omistaneet maata. Kiertäminen, ja siihen liittyvä kaupankäynti eivät täytä perinteistä suomalaista näkemystä elinkeinosta, vaan ne esitetään ikään kuin pakotettuna ja huonompana vaihtoehtona.

”Koska Suomen romanit eivät omistaneet maata, he liikkuiivat vielä muutama vuosikymmen sitten hevosten vetämillä rattailla ja vankku-reilla talosta taloon.”

”Romanien lipun sininen väri kuvaa taivasta ja vapautta ja vihreä väri maata, jota romaneilla ei ole.”

Romanien kiertävästä elämäntavasta oli useita negatiivisesti sävyttyneitä mainintoja tai sen nähtiin olevan syynä johonkin negatiiviseen toimintaan. Esimerkiksi ennakkoluulojen ja syrjinnän nähtiin johtuvan kiertämisestä. Eräässä oppikirjassa

romaneilla nähtiin jopa olevan erityinen halu vaeltaa, mikä muistuttaa 1800-luvun nationalismin ajalla yleistyneitä kansanluonnekuvauksia. Kansoille kehiteltiin stereotyyppioista koostuvia kansanluonteita, joiden kautta heidän toimintaansa voitiin selittää ja samalla luoda eroa muihin. Piirteiden nähtiin yhdistävän kaikkia ryhmän jäseniä. (Paasi 1984, 13–14.)

” (Lipun) Kärrynpyörä kuvaa vaellushalua.”

Menestyksettömyyttä ilmaisivat myös korostettu määrä syrjintää käsitteleviä lauseita, jotka antoivat romaneista passiivisen ja voimattoman kuvan. Syrjijöinä kuvattiin muun muassa natseja, ovimiehiä, valtiovaltaa sekä valtaväestöä. Syrjinnän syyt jäivät useissa tapauksissa pimentoon, mutta esimerkiksi kiertäminen ja pukeutuminen mainittiin.

”Kiertävä elämäntapa ja perinteinen pukeutuminen ovat herättäneet ennakkoluuloja romaneja kohtaan. Vaikka kiertäminen on lähes loppunut, romanit joutuvat edelleen kokemaan paljon syrjintää.”

Romanien aktiivinen rooli suhteessa syrjijöihinsä tuli esiin vain kahdessa yhteydessä. Ensimmäisessä, romaninuoret painottavat myös oman asenteen tärkeyttä ja kertovat vastaavansa ”*kyttämiseen*” sanomalla jotakin hauskaa takaisin. Toisessa esimerkissä on katkelma lehtiartikkelista, jossa kerrotaan tapauksesta, jossa ravintolan ovimies ei päästänyt romaniasuisia naisia ravintolaan ja tuomittiin sakkoihin syrjinnästä. Näin ollen voidaan ajatella, että romaninaiset ovat vieneet asian eteenpäin. Esimerkit ovat hyvin erilaisia. Ensimmäisessä syrjintä näyttäytyy tuijotteluna, ”*kyttämisenä*”, josta selviää oikealla asenteella. Toisessa syrjintä on jyrkempää ja selkeämpää. Valtiovallan ja viranomaisten suorittamaa syrjintää ei kahta poikkeusta lukuun ottamatta teksteissä tuotu esille. Niistäkin vain toisessa valtiovalta on mainittu tekijänä suoraan. Toisessa puhutaan vain yleisesti sulautamisesta.

”Aikaisemmin valtiovallan tavoitteena oli sulauttaa romaniväestö valtaväestöön, mutta nykyään esimerkiksi romanikieltä opetetaan myös kouluissa.”

Tässä lauseessa valtiovallan syrjimistä vähätellään ja ikään kuin paikataan käytännöllä ajan ilmaisua *aikaisemmin* sekä rinnastussanaa *mutta* ja sen jälkeen kertomalla romanien kannalta positiivisesta toiminnasta. Eli *aikaisemmin* valtiovalta on syrjinyt, *mutta* nyt asiat ovat hyvin.

Syrjintää lukuun ottamatta romanien yhteiskunnalliset olot ilmaistiin positiivisina. Tätä tukivat maininnat perustuslakiin kirjatusta oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin.

”Näiden vähemmistöjen asema on turvattu Suomen perustuslaissa”

Aineistosta ei kuitenkaan selviä, mikä se asema todella on tai mitä käytännön toimia *aseman turvaamisella* tarkoitetaan.

”Romanit ovat Suomen kansalaisia, ja heillä on samat oikeudet ja velvollisuudet kuin valtaväestöllä.”

Lausetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. *Samat oikeudet* tarkoittaisivat esimerkiksi sitä, että myös vähemmistöt voisivat valtaväestön tavoin opiskella ja asioida omalla äidinkielellään. Romanien kohdalla tämä ei toteudu. Toisaalta *samat oikeudet* poissulkevat erityisoikeudet, joita romanit kulttuurinsa säilymisen vuoksi tarvitsevat.

Hyvää yhteiskunnallista asemaa perusteltiin myös vertaamalla Suomen oloja muiden maiden oloihin.

”Suomessa perustuslakiin on kirjattu romaniväestön oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin, mutta näin ei ole kaikkialla. Romaniperheet kokevat monissa Euroopan unionin maissa syrjintää ja suoranaista kurjuutta.”

Eli aikaisemmin valtiovalta syrji romaneja, mutta nykyään heidän asemansa on hyvä tai ainakin parempi kuin muualla.

10 OPPIKIRJOJEN SAAMELAINEN

10.1 Aineiston yhteenveto

Saamelaiset ovat vähemmistönä elävä alkuperäiskansa. Alkuperäiskansa tarkoittaa väestöä, jonka esi-isät ovat asuneet alueella jo ennen nykyistä valtaväestöä. Saamelaiset ovat koko EU-alueen ainoa alkuperäiskansa. He asuvat Saamenmaalla, joka sijaitsee Suomen, Ruotsin, Norjan ja Venäjän pohjoisosissa. Suomessa asuu noin 7000 saamelaista. Porotalous on perinteinen saamelainen elinkeino, joka nykyään on muuttunut pääosin sivuelinkeinoksi. Uudeksi elinkeinoksi on muodostunut matkailu.

Saamelaiset ovat ennen kokeneet syrjintää valtaväestön toimesta, mutta nykyään heidän oikeutensa on turvattu lailla. Saamelaiset puhuvat saamen kieltä, jota he voivat käyttää myös kuntien ja valtion virastoissa. Suomessa puhutaan kolmea eri saamen kieltä ja lapset saavat opetusta äidinkielellään.

Saamelaisilla on kulttuurinen itsehallinto, jota vaalii Saamelaiskäräjät. Saamelaisille tärkeitä asioita ovat kielen säilyminen ja maa- ja metsäoikeuksien saaminen. Saamelaisilla on oma lippu, kansallislaulu sekä kansallispäivä, jota vietetään helmikuun kuudentena.

10.2 Oppikirjojen saamelaiskuva

Teksteissä saamelaiset sijoitettiin pohjoiseen. Sijoittaminen oli suoraa alueellista sijoittamista, mutta myös elinkeinojen kautta tapahtuvaa. Pohjoisuus näkyy jopa otsikossa.

”Saamelaiset – Lapin pohjoinen kansa”

”Vielä keskiajalla saamelaisia asui huomattavasti etelämpänä, mutta vähitellen heidän asuma-alueensa rajoittui Pohjois-Lappiin.”

”Saamelaiset tuntevat ilmastonmuutoksen vaikutuksen arkielämään ensimmäisinä, sillä lämpeneminen on nopeinta pohjoisessa.”

Länsmanin (2008, 9) mukaan yli puolet saamelaisista asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Kuitenkin aineistossa oli vain kolme mainintaa muualla asuvista saamelaisista.

”Helsinki on suurin ulkosaamelaiskylä.”

”Kaupungeissa asuvat saamelaiset ovat perustaneet kaupunki- eli citysaamelaisten yhdistyksiä vaaliakseen omaa kulttuuriaan ja pitääkseen yhteyttä toisiinsa.”

Herää kysymys, miksi Helsinkiä kuvattiin juuri ulkosaamelaiskylänä, eikä kaupunkina niin kuin se yleisesti ymmärretään. Ehkä kaupunki ja saamelainen ei ole luonteva yhdistelmä, jos saamelaisuuden ajatellaan liittyvän tiiviisti pohjoiseen.

Pohjoisessa, varsinkin jos se rinnastetaan Lappiin, on lähinnä kyliä ja vain pari kaupunkia, joten saamelaisten voi ajatella asuvan kylissä.

Saamelaisten asumista saamelaisalueella pidettiin myös yhtenä edellytyksenä koko kulttuurin säilymiselle.

”Saamelaiskulttuurin säilymiselle on tärkeää, että saamelaiset pystyvät tekemään työtä perinteisillä asuinalueillaan, ja näin alueet pystytään pitämään asuttuna.”

Perinteisillä asuinalueilla voidaan tulkita tarkoitettavan Saamelaisaluetta, eli Utsjoen, Inarin ja Enontekiön kuntia sekä Lapin paliskunnan aluetta Sodankylän kunnassa. Saamelaiskulttuurin ylläpitämiseen on varmasti paremmat mahdollisuudet saamelaisalueella, jossa ympäristö sitä tukee, mutta en näe, että saamelaisalueen muuttotappion pysäyttäminen olisi elinehtona kulttuurille.

Saamelaiskulttuurin sijoittuminen pohjoiseen ilmeni myös elinkeinoista kerrottaessa. Uutena elinkeinona mainittiin matkailu, joka sekin liitettiin jopa suoraan pohjoisuuteen.

”Matkailun kautta on syntynyt uusia työpaikkoja, ja siitä on tullut merkittävä tulonlähde työttömyydestä kärsivään Lappiin.”

”Matkailun lisääntymisen myötä myös turismista on tullut tärkeä tulonlähde saamelaisille.”

Matkailun voi tulkita sijoittuvan pohjoiseen, sillä esimerkiksi Helsingissä matkailuala tuskin työllistää saamelaisia mainittavasti muita aloja enemmän. Saamelaisia ei yhdistetty niin sanottuihin korkeamman statuksen ammatteihin. Teksteissä mainitut elinkeinot olivat joko luontaiselinkeinoja tai kaupankäyntiin ja matkailuun liittyviä palveluelinkeinoja. Suurin osa elinkeinoa käsittelevistä lauseista liittyi porotalouteen. Porotalouden korostetun aseman olivat tutkimuksissaan havainneet myös Granqvist-Nutti (1993) sekä Ryhänen ja Röntty (1995). Puolet porotaloutta koskevista lauseista kuitenkin sisälsivät muistutuksen, että useimmiten se on vain sivuelinkeino.

”Keräily, metsästys, kalastus ja poronhoito ovat olleet saamelaisten perinteisiä elinkeinoja, mutta nykyään poronhoito on ammattina enää vajaalla kolmanneksella saamelaisperheistä, ja monilla heistä se on sivuelinkeino.”

Porotalouden yhteydessä eräs esimerkki rinnasti saamelaiset yleisesti lappilaisiin.

”Poronhoito on kuulunut ennen saamelaisten tärkeimpiin elinkeinoihin, mutta nykyään siitä saa toimeentulonsa vain harva lappilainen.”

Muutenkin saamelaisuuden määrittely jäi teksteissä hyvin ohueksi. Mainintoja oli koko aineistossa vain kolme ja nekin keskenään hyvin erilaisia. Ensimmäinen korostaa itseidentifikaatiota ja kieliperustaisuutta:

”Suomessa saamelaiseksi luetaan henkilö, joka pitää itseään saamelaisena, ja joka itse tai ainakin yksi hänen vanhemmistaan tai isovanhemmistaan on oppinut saamen ensimmäisenä kielenään.”

Toinen esimerkki on informaatioltaan hyvin olematon. Se tyytyy vain mainitsemaan mahdollisia perusteita, jotka jättävät määrittelyn avoimeksi.

”Saamelaisuuden määrittelyperusteena voi olla kieli, kulttuuri tai elinkeino.”

Pelkkä saamen kielen taitaminen tai vaikkapa poronhoidon harjoittaminen ei tee henkilöstä saamelaista. Sana *kulttuuri* puolestaan mahdollistaa hyvin kirjavia tulkintoja. Riittääkö pelkkä tietyllä tavalla eläminen tekemään henkilöstä saamelaisen ja ennen kaikkea, mikä tämä tapa on? Aineistossa oli myös yksi hyvin ajan-kohtainen maininta tämän hetken saamelaiskeskustelun ytimestä.

*”Samaan aikaan käydään kuitenkin kiivasta keskustelua siitä, mää-
räytyykö saamelaisuus kielen, kulttuurin, syntyperän vai maanomis-
tuksen pohjalta.”*

Mediassa käydyssä keskustelussa huomio on kiinnittynyt siihen, painotetaanko määrittelyssä kieltä ja kulttuurillisia symboleita vai syntyperää ja polveutumista. Maanomistuksen esiin tuominen tässä yhteydessä on mielenkiintoista. En ole havainnut, että sitä olisi käytetty määrittelyn pohjana, mutta saamelaisstatukseen liittyvänä oikeutena kyllä. Kyse on ILO-sopimuksen No.169 ratifioimisesta, jonka 14. artiklan mukaan saamelaisille alkuperäiskansana on turvattava hallinta- ja omistusoikeus perinteisesti asutettuihin ja toimeentuloa varten käytettyihin maihin. ILO-sopimuksen ensimmäisen artiklan mukaan alkuperäiskansalla tarkoitetaan:

*”niitä itsenäisissä maissa eläviä kansoja, joita pidetään alkuasuk-
kaina, koska he polveutuvat väestöstä, joka maan valloituksen tai
asuttamisen tai nykyisten valtionrajojen muodostumisen aikaan asui*

maassa tai sillä maantieteellisellä alueella, johon maa kuuluu, ja jotka oikeudellisesta asemasta riippumatta ovat säilyttäneet kokonaan tai osittain omat sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset ja poliittiset instituutionsa.” (Joonas 2011, 421.)

Olin yllättyneet siitä, että aineistosta löytyi useampiakin mainintoja maa-oikeuskysymyksestä. Suhtautuminen oli hyvin neutraalia.

”Saamelaisten vanhat maa-alueet aiheuttavat kiistoja.”

”Saamelaisten oikeutta asuinalueensa maihin ei ole pystytty ratkaisemaan.”

Aineistossa oli myös esimerkki, jonka voi tulkita osoittavan myönteistä suhtautumista saamelaisten näkemyskseen.

”Saamelaiset menettivät maitaan, joiden omistusoikeutta he nyt joutuvat puolustamaan.”

Saamelaisten vähemmistö- ja alkuperäiskansastatus esiintyi aineistossa korostetusti aivan kuin vähemmistöasema romanienkin yhteydessä. Vähemmistöasemaa koskevat lauseet olivat samankaltaisia toteamuksia kuin romanien kohdalla, ja usein ryhmät esiintyivätkin samassa lauseessa. Alkuperäiskansastatusta koskevat lauseet olivat useimmiten yksinkertaisia toteamuksia. Alkuperäiskansa-termin määritelmät olivat samassa linjassa sekä keskenään että yllä lainatun ILO-sopimuksen kanssa.

”Alkuperäiskansa tarkoittaa sellaista väestöryhmää, joka on asunut jollakin alueella jo ennen nykyisen valtaväestön tuloa ja valtiorajojen muodostumista.”

Eri saamen kielet olivat aineistossa vahvassa roolissa. Kuva kielioikeuksien toteutumisesta oli hyvin positiivinen ja jopa liioiteltu.

”Kuntien ja valtion virastoissa palvelut tulkataan tai käännetään tarvittaessa saamen kielelle.”

”Saamelaiset lapset saavat kouluopetusta äidinkielellään, ja saamen kielellä voi seurata televisio- ja radio-ohjelmia.”

Ensimmäinen lainaus antaa ymmärtää, että saamenkielistä palvelua voi saada missä päin Suomea tahansa. Todellisuudessa laki koskee vain saamelaisaluetta (Saamen kielilaki 1086/2003). Samoin opetuksen järjestäminen saamen kielellä ei ole itsestäänselvyys edes saamelaisalueella, puhumattakaan sen ulkopuolella. Esimerkiksi Rovaniemellä keväällä 2011 oppilaat saivat pohjoissaamen kielen opetusta kerran viikossa, luokka-asteesta riippuen joko tunnin tai kaksi kerrallaan. Suomen televisiosta on katsottavissa vain kaksi saamenkielistä ohjelmaa, Oddasat (Uutiset) ja lastenohjelma Unna Junná. Saamenkielisten uutisten lähetysaika on vaihdellut rajusti. Pahimmillaan se on ollut kaikkien muiden ohjelmien jälkeen yöllä, jolloin varsinaisista ”uutisista” ei enää siinä tapauksessa voi puhua. Unna Junná esitetään kerran viikossa, sunnuntaiaamuisin.

On positiivista, että saamen kielistä puhutaan, mutta tekstit antoivat virheellisesti ymmärtää, että kaikki saamelaiset puhuvat jotakin saamen kieltä. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2011 saamen kieli oli äidinkielenä vain 1 870 henkilöllä (Väestörakenne 2011).

Kielen aseman ylipositiivisesta kuvaustavasta huolimatta teksteissä tuotiin esiin myös saamelaisten kokemia syrjintää, tosin huomattavasti pienemmässä mittakaavassa kuin romanien kohdalla.

”Vielä 1950-luvulla saamen kielen puhuminen koulussa oli kiellettyä, sillä saamelaiset haluttiin sulauttaa valtaväestöön.”

Suomalaisen yhteiskunnan rooli suhteessa saamelaisiin oli kuvattu muutoin hyvin positiivisena. Alkuperäiskansa- ja vähemmistöstatuksen yhteydessä kerrottiin lainsäädännön turvaavan saamelaisten aseman ja oikeuttavan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämisen, aivan kuten romanienkin kohdalla. Myös saamelaisten yhteydessä oli käytetty tehokeinona rinnastusta muiden maiden saamelaisasemaan.

11 POHDINTA

Oppikirjojen tiedot kyseessä olevista kulttuureista olivat hyvin pintapuolisia. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Ryhänen ja Rönty (1995) saamelaiskulttuurin osalta. Erityisesti romanikulttuuria käsittelevät lauseet olivat hyvin luettelomaisia ja pinnallisia. Romaneiden kuvattiin olevan *kulttuuristaan tietoisia* ja heidän kerrottiin vaalivan kulttuuriinsa kuuluvia arvoja. Kuitenkin arvoista mainittiin vain suvun tärkeys. Esimerkiksi puhtauskäsitys ja muut valtaväestössä ihmetystä aiheuttavat tavat, kuten vaikkapa väistäminen ja asumisjärjestelyiden erityispiirteet oli jätetty mainitsematta. Itsekin ihmettelin ennen tätä tutkimusta, miksi romanit puhuvat usein kovalla äänellä ja huutavat tervehdyksensä. Valtaväestön keskuudessa kassajonossa huutelemista ei hyvällä katsota. Vasta kirjallisuuteen perehtyessäni ymmärsin, että kyseessä onkin romaniväestön keskuudessa hyvä tapa, joka pohjautuu iäkkäiden kunnioitukseen. On puhuttava kovalla äänellä, jotta läsnä olevat huonokuuloiset vanhuksetkin varmasti kuulevat. Uskon, että kulttuurin erityispiirteiden julkittaminen ja sen myötä tiedon lisääminen voisi vähentää ennakkoluuloja vähemmistöjä kohtaan.

Myöskään käsityöperinnettä ja taidetta ei kummankaan kulttuurin osalta käsitelty, pois lukien muutamat maininnat muusikoista. Käsityöperinne liittyy olennaisesti kummankin kulttuurin vanhoihin elinkeinoihin, joten tuntuu kummalliselta, ettei sitä käsitellä lainkaan. Kuvauksien suppeutta ja etäisyyttä selittävät osittain käytännön seikat. Faktat on kerrottava lyhyesti, jotta oppikirjasta ei tulisi liian pitkä. Myös mahdollinen oppikirjasidonnaisuuteen pohjautuva ”yksi kappale tunnissa” tyylinen ajattelu rajoittaa tekstin sisältöä. Sinko kritisoi artikkelissaan maantiedon oppikirjojen elottomuutta. Häneen mukaansa kirjoissa luetellaan faktat, kuten maat, pääkaupungit ja elinkeinot kuivasti ja lyhyesti, mutta samalla elämä jää kokonaan puuttumaan tekstistä. (Sinko 1994, 18.) Leppänen toteaa, että oppikirjojen tavoite esittää asiat tiivistetysti ja lapsen ymmärrystasolle sopivasti, johtaa helpos-

ti liialliseen yksinkertaistamiseen ja altistaa stereotyyppien muodostumiselle (Leppänen 2007, 113).

Mielestäni lapsen ymmärrystason huomioonottaminen ei kuitenkaan poissulje elävämpiä ja tarkempia kuvauksia. Jo pelkästään asian tuominen kansatasolta lukijaa lähemmäs henkilötasolle antaa enemmän tarttumispintaa ja samaistumisen mahdollisuuden. Persoonien esiintuomista oli vähäisessä määrin jo havaittavissakin. Aineistossa oli kolme lyhyttä puheenvuoroa, joista yhdessä saamelainen nuori mies kertoi kulttuuristaan. Kahdessa muussa kertojina olivat romanit. On kuitenkin muistettava, että katkelmat ovat myös kirjan tekijöiden valitsemia ja editoituja. Esimerkiksi City-lehden artikkeli on kokonaisuudessaan luettavissa lehden internet-sivuilla. Alkuperäinen artikkeli on huomattavasti laajempi kuin oppikirjaan päätynyt katkelma, joten on aiheellista miettiä miksi kirjoittajat ovat tuoneet esille juuri kyseiset kohdat.

Aikion ja Aikion (1993, 83–84) mukaan valtakulttuuri voi käyttää valtaa vähemmistöön nähden kieltäytymällä näkemästä kulttuurisia eroja ryhmien välillä, tai niitä vähätellen. Seurauksena vähemmistökulttuurin merkitysmaailman mitätöinnistä voi olla sen yksilöiden identiteetin yhdistäminen negatiivisiin tunnusmerkkeihin. Käytännössä se voi ilmetä halventavina nimityksinä, kuten *nunnukat* tai yksilöiden depersonalisoinnilla ”lappalainen kuin lappalainen”. Myös esimerkiksi Toivonen ja Keltikangas-Järvinen ovat havainneet yhteyden tiedon puutteen ja rasmin välillä (Toivonen 1990, 4.; Keltikangas-Järvinen 2008, 57).

Elinkeinojen kuvaaminen tapahtui selkeästi valtaväestön näkökulmasta: saamelaiset harjoittivat poronhoitoa ja muita pohjoiseen sijoitettuja elinkeinoja, ja romanien kiertämistä ei edes varsinaiseksi elinkeinoksi laskettu. Häkkisen mukaan romanit ovat kiertämisaikoinaan joutuneet pitkäaikaisen negatiivisen propagandan seurauksena harjoittamaan ammatteja, joita kukaan muu ei halunnut tehdä. Nämä epäedulliset ammattiryhmät lisäsivät ennestään romaneihin liittyviä negatiivisia ennakkoluuloja. (Häkkinen 2005, 255.) Vaikka suhtautuminen oli yleisellä tasolla

negatiivista, maanviljelijöillä oli usein pitkäaikaisia vaihtosuhteita tuttujen, niin sanottujen ”omien” romanien kanssa (Häkkinen & Tervonen 2005, 29). Romaneilla on katsottu olleen oma paikkansa maatalousyhteiskunnassa, mikä hyödytti myös valtaväestöä. Vaihtosuhteet ovat olleet jopa useamman sukupolven mittaisia. (Tervonen 2005, 268, 276). Gummeruksen uuden tietosanakirjan mukaan elinkeinolla tarkoitetaan

”yksilön t. yhteisön toimintaa toimeentulon hankkimiseksi t. voiton tavoittelemiseksi.” (Gummeruksen uusi tietosanakirja 1987,376).

Tämän perusteella romaneilla on siis ollut elinkeino.

Mielenkiintoista on se, että vielä 2000-luvulla porotalous liitetään niin vahvasti saamelaisuuteen.

”Saamelaisille tärkeitä asioita ovat muun muassa saamen kielen aseman ja taloudellisesti kannattavan poronhoidon turvaaminen.”

Kun lauseen kääntää suomalaisia koskevaksi, huomaa sen epäpätevyuden. Kuvitellaan tilanne niin päin, että vaikkapa tanskalaisessa oppikirjassa kuvattaisiin suomalaisia näin:

Suomalaisille tärkeitä asioita ovat muun muassa suomen kielen aseman ja taloudellisesti kannattavan poronhoidon turvaaminen.

Kieli todennäköisesti onkin suurelle osalle tärkeä asia, mutta yksittäinen elinkeino, joka työllistää vain pienen osan kansasta, ei varmastikaan ole asia, jonka toivoisimme meitä määrittävän.

Porotalouden yhdistäminen saamelaisuuteen on mielestäni jossain määrin perusteltua Norjassa ja Ruotsissa, joissa sen harjoittaminen on saamelaisten yksinoikeus, mutta Suomessa porotaloutta harjoittavat myös useat suomalaiset. Kuitenkaan porotalous ei edellä mainituissakaan maissa liity kaikkien saamelaisten elämään.

Romanien maattomuuden korostamisen kaltaisia merkkejä suomalaisen maatalouselinkeinon ylivertaisuusajattelusta on myös saamelaistutkimuksessa. Esimerkiksi sotien jälkeen maataloutta markkinoitiin ahkerasti Lapissa ja sitä pidettiin ai-noana oikeana elinkeinona, jota myös saamelaisten tulisi harjoittaa (Lehtola 1994, 214–215). Enontekiön manttaalikunnan ja Yhteismetsän lausunnossa 1990-luvulla yhteys näkyy selvästi:

”Saamelaiset ovat kulkeneet kuin mustalaiset paikasta toiseen. Eivät he ainakaan Enontekiöllä ole asuneet vakituisesti ensimmäisinä.”

Lausunnossa on havaittavissa asenne liikkuvan elämäntavan huonommuudesta. (Pääkkönen 2008, 136–138.) Sama linja on nähtävissä Mustalaiskomitean mietin-nössä 1950-luvulla. Siinä tavoitteena on saada romanit luopumaan kuljeskelusta ja omaksumaan *hyödyllinen ja vakinainen ammatti* itselleen. (Pulma 2005, 376.)

Vaikka Mustalaiskomitean ja Enontekiön manttaalikunnan lausunnoilla on välis-sään 40 vuotta, arvot ovat pysyneet samoina. Ehkä juuri samaisesta syystä saame-laisten maanomistuskiihostojen mainitseminen oppikirjoissa oli nähty tärkeäksi. Pääkkösen mukaan suomalaisen historiankirjoituksen sitkeä myytti päämäärättö-mästi vaeltelevista saamelaisista on nähtävissä myös tieteellisessä kirjallisuudessa. Paimentolaisuuden asteella ollessaan saamelaisilla ei voinut olla omistussuhdetta käyttämiinsä maihin, sillä he eivät tunteneet maanomistuksen käsitettä. Omistus-oikeuden nähtiin syntyvän vasta kiinteän asutuksen ja maanviljelyn myötä. (Pääk-könen 2008, 136–138). Asenne on tiukassa, sillä Isakssonin mukaan nomadismi on nähty suomalaista maanviljelyä huonompana jo 1800-luvulta lähtien (Harle & Moisio 2000, 124 myös Lehtola 1997a, 50–51).

Harle ja Moisio kutsuvat kansalliseksi identiteettiprojektiksi kansan pyrkimystä oman paikan määrittämiseen muiden kansojen joukossa. Paikkaa rakennetaan suh-teessa muihin kansoihin osoittamalla, että suomalaiset ovat erilaisia kuin muut, mutta kuitenkin samanlaisia kuin muutkin suomalaisten hyvinä pitämät kansat. (Harle & Moisio 2000, 15.) 1800-luvun rotuteorioiden aikaan suomalaiset pyrki-vät asemansa kohottamiseen siirtämällä kielteisen kuvan itsestään Venäjään ja

slaaveihin. Suomalaisten ja erityisesti saamelaiden nähtiin kuuluvan alempiarvoiseen mongolien ryhmään, mikä ei ollut eurooppalaisiksi haluaville suomalaisille edullista.

”Suomalaiset julistautuivat rodullisesti puhtaiksi ja hyviksi eurooppalaisiksi sulkemalla venäläiset, slaavit, saamelaiset ja muut kansalliset vähemmistöt (erityisesti romaanit) pois joukostaan.” (Harle & Moisio 2000, 99–100, 121.)

Myös Lempiäinen on havainnut, että omaa kansallisuutta rakennetaan rinnastuksessa toisiin. Eron tekeminen *muihin* rakentaa *meitä*. *Toiseus on aina itsestä, subjektista lähtevä määrittely*. Kansallisuuden tunnuspiirteille on ominaista, että ne näyttäytyvät pysyvinä ja muuttumattomina. (Lempiäinen 2002, 23–24.) Symboloimalla *muiden* sosiaalisia järjestelmiä, ihmistyyppjä tai ulkoisia olosuhteita, muodostetaan samalla ikään kuin negatiivi *meistä* (Kaunismaa 1997, 227).

Kansallisuutta rakennetaan symbolien, myyttien ja rituaalien avulla. Ne vakiintuvat sukupolvelta toiselle siirrettäessä ja niiden kautta jäsennetään yhteisöön kuumista. Kansallisuuteen on sidoksissa suuria tunteita. Oman kansallisuuden symbolit ja käytännöt voivat synnyttää vahvoja tunteita ilosta häpeään. (Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002, 12,15.) Kansallisuuden rakentamista jonkun kustannuksella voidaan kuvata termillä *toiseus*. Sillä tarkoitetaan ryhmien välistä suhdetta, jossa sisäryhmän identiteettiä vahvistetaan suhteessa johonkin ulkopuoliseksi miellettyyn. Perustana on erojen havaitseminen ja niiden ylläpitäminen ryhmien välillä. Usein ulkopuoliseen, toiseen, heijastetaan omalta kannalta huonoja ominaisuuksia. Tärkeää on erojen tuottaminen vastakohtien avulla. Toiseuden tuottaminen on laajemmin ymmärrettyä kaikkeen kulttuuriseen toimintaan liittyvä ominaisuus, mutta yhteiskunnallisessa kontekstissa toiseus merkitsee aina valtaa ja epätasa-arvon tuottamista (Ridanpää 2005, 30).

Vastakohtien tuottamisen välineenä on käytetty pelkistettyjä kuvauksia, stereotyyppjä, jotka ovat kulttuurisia uskomuksia siitä, millaisia tiettyyn ryhmään kuuluvat ihmiset ovat ja miten he käyttäytyvät. Stereotyypit ovat pelkistettyjä ja mus-

tavalkoisia, helposti sisäistettäviä kuvia, joiden ajatellaan olevan muuttumattomia. (Herkman 2001, 221–222.)

Stereotyyppittämisen kolme ominaisuutta:

1. Ihmisten piirteiden yksinkertaistaminen, liioitteleminen ja jähmettäminen ilman muutoksen ja kehittymisen mahdollisuutta.
2. Kahtiajakaminen: erotetaan normaali ja hyväksyttävä epänormaali ja epämiellyttävästä. Tämän jälkeen suljetaan ulkopuolelle kaikki sopimaton, erilainen.
3. Stereotyyppittämistä esiintyy usein valtaan liittyvän eriarvoisuuden kanssa. Yleensä valta suunnataan alemmassa asemassa olevia ryhmiä kohtaan. (Hall 1999, 190–192.)

Paasin (1984, 3) mukaan nykyisissä peruskoulun maantiedon oppikirjoissa on varsin harvoin havaittavissa stereotyyppisiä ilmauksia. Tutkimukseni valossa olen eri mieltä, sillä esimerkiksi saamelaisten sijoittaminen pohjoiseen ja kielen korostaminen tukevat mielestäni saamelaisen stereotypiaa. Stereotyyppittäminen ei ehkä ole enää yhtä selkeää kuin vanhempien oppikirjojen kansanluonnekuvauksissa. Vaikkakin kansanluonnekuvauksiperinteen jäänteitä löytyi myös tämän tutkimuksen aineistosta, kun romanilipun kärrynpyörän nähtiin kuvaavan romanien *vaellushalu*.

Stereotyyppit voivat säilyä vallalla pitkiäkin aikoja vaikuttaen havainnointiin ja ajatteluun. Kasvatusta ja mediaa voidaan pitää merkittävimpinä stereotyyppien ylläpitäjinä (Peltonen 1998, 22.) Stereotyyppiset kuvaukset voivat vaikuttaa negatiivisesti myös vähemmistöön kuuluvien henkilöiden identiteetin muodostumiseen. Kuokkanen kuvaa etnostressiksi sitä tunnetta, että henkilö kokee identiteettinsä kyseenalaistetuksi eikä koe täyttävänsä yhteiskunnan asettamia kuviteltuja tai todellisia vaatimuksia siitä, minkälainen on saamelainen tai romani. (Kuokkanen 1999, 97). Henkilö ei tunne sopivansa muottiin, jonka ympäristö on luonut. Romaninuori, joka ei pukeudu perinteiseen tyyliin tai ole musikaalinen, on silti romani. Aihe on ajankohtainen erityisesti nyt kun julkisuudessa käydään vilkasta keskustelua saamelaisuuden määrittelyperusteista.

Lehtolan mukaan perinteisesti saamelaisuuteen liitetyt elementit, kuten poronhoito, kieli ja perinteinen elämäntapa saamelaisalueella eivät enää ole päteviä tunnusmerkkejä. Hän näkee kulttuurin muuttumisen ajan mukana välttämättömänä sen säilymisen kannalta. ”*Käsitys ’aidosta lappalaisuudesta’ olisi johtanut kulttuurin näivettymiseen.*” (Lehtola 1997b, 86.) Tämän tutkimuksen oppikirjojen saamelaiskuva noudattaa Lehtolan mainitsemia pääpiirteitä. Saamelaiset sijoitettiin pohjoiseen, elinkeinoista tärkeimpänä esiintyi porotalous ja saamen kielen taito kuvattiin itsestäänselvytenä. Romanikuva puolestaan korosti menestyksettomuutta, vähemmistöasemaa sekä syrjinnän kohteena elämistä.

Vähemmistöryhmien kokema syrjintä oli tuotu esille erityisesti romanien yhteydessä. Emeritaprofessori Marjut Aikio kuvaa saamelaisten syrjintää suomalaisen yhteiskunnan sokeaksi pisteeksi, joka on jo niin luonnollista, ettei sitä huomata. Yhtenä vaikuttajana suomalaisten ylemmydentuntoon saamelaisten rinnalla on ollut Maamme-kirja, joka on kaikkien aikojen luetuimpia suomalaisia teoksia ja jota on vuosikymmenien ajan käytetty myös oppikirjana. (Aikio 2006, 21–34.) Selander on osallistunut tutkimusprojektiin, jossa tutkittiin 1980-luvun oppikirjojen rasismia. Pintapuolisesti rasismia ei ollut havaittavissa, mutta syvemmällä ikään kuin tekstin takana oli havaittavissa asenteita. Piilotetut merkitykset voivat olla niin syvällä ihmisten arvoissa ja normeissa, että ne mielletään jo luonnollisiksi. (Selander 1991, 51–53.)

Oppikirjat myönsivät kyseisten ryhmien kokeneen syrjintää ja jopa vainoa. Suurin osa maininnoista koski yleistä valtaväestön toimeenpanemaa syrjintää, mutta aineistosta löytyi myös neljä mainintaa valtiovallan tavoitteellisesta syrjimispolitiikasta, sulauttamisesta. Kuitenkin samaan aikaan tekstit totesivat ryhmien oikeuksien ja aseman olevan turvattu, sen kummemmin perustelematta tai selventämättä tilannetta. Vaikutelma on vähättelevä. Valtiovallan tekemä syrjiminen mainitaan ikään kuin ohimennen ja samalla kerrotaan kuinka hyvin vähemmistöjen asiat nyt ovat. Aineistossa mainittiin useita kertoja, kuinka vähemmistöjen oikeudet on turvattu lailla. Erityisesti saamen kielilain toteutuminen esitettiin mielestäni liioitellun positiivisesti. Skutnabb-Kankaan mukaan on yleistä, että vallanpitäjän ja sorretun suhde esitetään sorrettua hyödyttävänä ja todellisuutta tasa-arvoisempana (Skutnabb-Kangas 1988, 266–267).

Tutkimukseni perusteella voi sanoa, että oppikirjojen romani- ja saamelaiskuvat toimivat edelleen valtakulttuuria vahvistavina *Toisina*. Tapa on kansanluonnekuvaus huomattavasti hienovaraisempaa, mutta valta-aseman ylläpitäminen on havaittavissa. Jo aineiston koko kertoo ikävän totuuden siitä, kuinka ryhmät on asetettu marginaaliin myös oppikirjojen sivumäärissä. Parilla lauseella ei kokonaista kulttuuria kovin kattavasti voi esitellä. Vähemmistöaseman korostaminen ja toisaalta aseman turvaamisen painottaminen pitävät ryhmät turvallisesti omalla paikallaan toiseudessa, ulkopuolella. Aseman turvaamista perustellaan lainsäädännöllä, jonka tuloksia ei kuitenkaan pohdita. Näin ilmaistaan, että vähemmistöjen aseman eteen on nähty vaivaa ja nyt asioiden pitäisi automaattisesti olla hyvin.

Tutkimuksen edetessä havahtuin pohtimaan, mikä on minun käsitykseni mukainen ”Me”, jonka pohjalta tarkastelen ”Muita”. Kuvittelin olevani jopa keskimääräistä avoimempi ja ennakkoluulottomampi, mutta huomasin itsekin sortuvani etnosentrisyyden ja stereotyyppien vääristämään ajatteluun. Mielestäni on tärkeää, että tiedostaa omat ajatustapansa ja pyrkii tietoisesti rikkomaan niitä. Erityisen tärkeää tällainen ajatustyö ja itsetutkiskelu on opettajalle, joka voi huomaamattaan jakaa ennakkoluulonsa oppilailleen. Samoilla linjoilla ovat myös Paavola ja Talib. Heidän mukaansa jokaisen kasvattajan tulisi tunnistaa oma arvomaailmansa ja suhde muihin maailmankatsomuksiin, sillä kasvatustehtävä voi tuntua erityisen haastavalta kun maailmankatsomukset ovat täysin erilaisia. (Paavola & Talib 2010, 13.)

Kuten tutkimukseni alussa jo mainitsin, oppikirja on sekä opettajan että oppilaan työkalu, jota tulee huoltaa ja kehittää. Oppilaita tulisi ohjata huomaamaan oppikirjojen asema yhteiskunnassa sekä yhteiskunnallisten arvojen vaikuttavuus niihin. Selanderin mukaan oppilaat ovat alttiita stereotyyppisten käsitysten muodostamiselle, mikäli asiat yksinkertaistetaan eikä heille tarjota tarvittavia faktoja ja eri näkökulmia. Tietoisuus oppikirjojen yhteiskunnallisesta asemasta ja arvoista, antaa mahdollisuudet havaita myös tekstin takana olevia piilomerkityksiä. (Selander 1991, 50.) Stereotyyppiat opitaan lapsuudessa, joten on tärkeää, että niistä uskalletaan puhua jo koulussa, jolloin niitä on mahdollista oikaista (Paasi 1984, 25–26). Toivon, että tutkimukseni kannustaa lukijoitaan kriittisyyteen ja aktiivisuuteen.

Oppikirjoja, kuten muitakin mediatekstejä tulisi käsitellä kriittisesti, eikä hyväksyä mitään sellaisenaan.

LÄHTEET

Ahtineva, A. 2000. Oppikirja – tiedon välittäjä ja opintojen innoittaja? Turku: Turun yliopisto.

Aikio, Á. 2010. Láidehus. Teoksessa Sámi Duodji ry. (toim.) Suoma sámegávttit. Inari: Sámi Duodji ry.

Aikio, M. 2006. Sopimattomat saamelaiset. Tiedepolitiikka 4/2006.

Aikio, M. & Aikio, P. 1993. Saamelaiskulttuuri ja matkailu. Teoksessa Huopanen (toim.) Selviytyjät. Rovaniemi: Lapin Maakuntamuseo.

Aikio-Puoskari, U. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta. Inari: Saamelaiskäräjät / Saamelainen Parlamentaarin Neuvosto

Aikio-Puoskari, U. 2009. Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Inari: Saamelaiskäräjät.

Anttonen, R. 2009. Manne takaraivossa. Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniryttäjien kokemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.

Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen K. 2002. Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Granqvist, K. 2001. Suomen romanikieli. Kielikello 1/2001.

Granqvist-Nutti, K. 1993. Samerna i svenska läroböcker 1865-1971. Umeå: Centrum för arktisk forskning.

Grönfors, M. 1977. Blood feuding among Finnish gypsies. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No.213. Helsinki: Helsingin yliopisto

Grönfors, M. 1981. Suomen mustalaiskansaa. Juva: WSOY

Grönfors, M. 1985a. Gypsies as outsiders. Teoksessa Pentikäinen, J. & Anttonen, V. (toim.) Cultural minorities in Finland. An overview towards Cultural Policy. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu

Gummeruksen uusi tietosanakirja osa 1. 1987

Hagert, H. 1997. Romanit Suomessa. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino.

Harle, V. & Moisio, S. 2000. Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. 2001. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirvonen, V. 1994. Saamelaisten kirjallisuus ja taide. Teoksessa Kulonen, U-M., Pentikäinen, J. & Seurujärvi-Kari, I. (toim.) Johdatus saamentutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Honko, L. & Pentikäinen, J. 1975. Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.

Huttu, H. 2005. Romanien historia. Teoksessa Isaksson, P. & Jokisalo, J. (toim.) Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki.

Häkkinen, A. 2005. Kiertäminen, kulkeminen ja muukalaisuuden kohtaaminen 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun maalaisyhteisöissä. Teoksessa Teoksessa Häkkinen, A., Pulma, P. & Tervonen, M. (toim.) Vieraat kulkijat – tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Helsinki: SKS

Häkkinen, A. & Tervonen, M. 2005. Johdanto. Vähemmistöt ja köyhyys Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Teoksessa Häkkinen, A., Pulma, P. & Tervonen, M. (toim.) Vieraat kulkijat – tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Helsinki: SKS

Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hänninen, S. 1998. (toim.) Missä on tässä? Jyväskylän yliopisto

Häyrynen, S. 2010. Kulttuurin käsite poikkitieteellisissä tutkimushankkeissa. Teoksessa Pöysä, J., Järviluoma, H. & Vakimo, S. (toim.) Vaeltavat metodit. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Jalkanen, P. 2006. Suomen mustalaisten musiikista. Teoksessa Åberg, K. & Blomster, R. (toim.) Suomen romanimusiikki. Helsinki: SKS.

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Joona, T. 2011. Eräistä ILO:n alkuperäiskansasopimuksen No. 169 maankäyttöä koskevista säännöksistä. Teoksessa Halinen, P., Pulkkinen, R. & Seurujärvi-Kari, I. (toim.) Saamentutkimus tänään. Helsinki: SKS

Kari, J. 1987. Oppimateriaalitutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Jyväskylä.

Kari, J. 1988. Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Jyväskylä.

Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: SKS

Kaunismaa, P. 1997 Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. Sosiologia 3/1997.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustropologian keinoin.

Keskitalo, P. & Määttä, K. 2011. Sámi pedagogihka iesvuodat. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kortteinen, J. 1996. Romanit ja muut perinteiset vähemmistömme. Teoksessa Dahlgren, T., Kortteinen, J., Lång, K.J., Pentikäinen, M. & Scheinin, M. (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Kulonen, U-M. 1994. Saame kielikunnassaan. Teoksessa Kulonen, U-M., Pentikäinen, J. & Seurujärvi-Kari, I. (toim.) Johdatus saamentutkimukseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kuokkanen, R. 1999. Etnostressistä sillanrakennukseen. Saamelaisen nykykirjallisuuden minäkuvat. Teoksessa Tuominen, M., Tuulentie, S., Lehtola, V-P. & Autti, M. (toim.) Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit, osa 1: Outamaalta tunturiin. Rovaniemi: Kustannus Puntsi ja Lapin yliopisto.

Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikko-la, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Kupiainen, J. & Sevänen, E. 1994. (toim.) Kulttuurintutkimus. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

Laakso, E. 1994. Vuorovaikutuskulttuuri ja kulttuurivuorovaikutus – avaimet onnistuneeseen kansainvälistymiseen. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) Monokulttuurista monikulttuuriin; Kansainvälisyyskasvatusta opettajille ja opettajankoulutajille. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Lehtola, V-P. 1994. Saamelainen evakko. Rauhan kansa sodan jaloissa. Helsinki: City Sámit ry.

Lehtola, V-P. 1997a. Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920 – ja 1930 – luvun kirjallisuudessa. Helsinki: SKS

Lehtola, V-P. 1997b. Saamelaiset. Historia yhteiskunta ja taide. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Lehtola, V-P. 2005. Saamelaisten historiaa. Teoksessa Isaksson, P. & Jokisalo, J. Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa.

Lehtola, V-P. 2012. Saamelaiset suomalaiset kohtaamisia 1896-1953. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

Lempiäinen, K. 2002. Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino

Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset – ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.

Lindgren, A-R. 2000. Helsingin saamelaiset ja oma kieli. Helsinki: Kirjapaino Raamattutalo Oy.

Lounela, P. & Summa, T. 1993. Suomen romanit finitiko romaseele. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä

Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto – Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Länsman, A. 2008. Sámegeiella oaivegávpotguovllus. Helsinki: Edita.

Magga-Hetta, T-M. 2003. “Se on jossaki tuolla syvällä”. Teoksessa Harinen, P. (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Markkanen, A. 2003. Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa Harinen, P. (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Markkola, P. 2002. Vahva nainen ja kansallinen historia. Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Nazarenko, K. 1986. Suomen mustalaisten korut ja käsityö. Teoksessa Aaltonen, T., Laurinolli, K., Lyytikäinen, L. & Nazarenko, K. (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1994. Tieto, tieteen kieli ja oppikirjat. Kielikello 1/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Nikkinen, R. 1986a. Mustalaisten historia. Teoksessa Aaltonen, T., Laurinolli, K., Lyytikäinen, L. & Nazarenko, K. (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Helsinki: Otava.

Nikkinen, R. 1986b. Suomen mustalaisten kulttuuri. Teoksessa Aaltonen, T., Laurinolli, K., Lyytikäinen, L. & Nazarenko, K. (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Helsinki: Otava.

Ollikainen, M. 1995. Vankkurikansan perilliset. Romanit, Euroopan unohdettu vähemmistö. Helsinki: Yliopistopaino

Opetushallitus 2008. Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Helsinki.

Paasi, A. 1984. Kansanluonnekäsitteestä ja sen käytöstä suomalaisissa maantiedon kouluoppikirjoissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Paasi, A. 1998. Koulutus kansallisena projektina. ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.

Peltonen, M. 1998. Omakuvamme murroskohdat. Maisema ja kieli suomalaisuus-käsitysten perusaineiksina. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Pennanen, J. 2000. Saamelaisten puku – tarkoituksenmukaisuuden ja esteettisyyden yhdistelmä. Teoksessa Näkkäläjärvi, K. & Pennanen, J. Siiddastallan siidoista kyliin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto – Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Remes, E. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja.

Ridanpää, J. 2005. Kuvitteellinen pohjoinen. Maantiede, kirjallisuus ja postkoloniaalinen kritiikki. Oulun yliopisto.

Saamelaiset Suomessa. 2006. Kalevaprint.

Saarikivi, J. 2011. Saamelaiskielet – nykypäivää ja historiaa. Teoksessa Halinen, P., Pulkkinen, R. & Seurujärvi-Kari I. (toim.) Saamentutkimus tänään. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salo-Lee, L. 1998. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa Halinoja, R., Malmberg, R. & Salo-Lee, L. Me ja muut – kulttuurienvälinen viestintä. Jyväskylä: Yle-Opetuspalvelut

Selander, S. 1991. Pedagogic Text Analysis. Teoksessa Julkunen, M-L., Selander, S. & Åhlberg, M. Research on texts at school. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Seurujärvi-Kari, I. 1997. Teoksessa Pentikäinen, J. & Hiltunen, M. (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki:

Seurujärvi-Kari, I. 2012. Ale jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille. Helsingin yliopisto.

Sihvola, J. 2000. Yksilönä yhteisössä. Näkökulmia paikallisuuteen, globalisaatioon ja hyvään elämään. Vammala: Kunnallisan alan kehittämissäätiö.

Sinko, P. 1994. Millaista oppimista, sellaista kieltä – opetushallituksen näkökulmia reaaliaineiden oppikirjojen kieleen. Kielikello 1/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.

Spåre, P. 1997. Romanilasta odottaa koulussa kulttuurishokki. Lapsen maailma 56 (3)/ 1997. Iisalmi: IS-paino.

Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino

Suoranta, J. 2000. Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa: ihmistieteen metodologisia kysymyksiä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tervonen, M. 2005. Elämää veitsen terällä. Kiertävien romanien ja maanviljelijöiden väliset suhteet muistelukerronnassa 1920-1960. Teoksessa Häkkinen, A., Pulma, P. & Tervonen, M. Vieraat kulkijat –tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Helsinki: SKS

Toivonen, K. 1990. Pohjois-Suomen peruskoululaisten rotuennakkoluulot. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.

Topelius, S. 1954. Maamme kirja. Helsinki: WSOY

Törrönen, J. 2005. Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssi-analyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa Anttila, A-H., Melin, H. & Räsänen, P. Tutkimus menetelmien pyörteissä.

Valtonen, S. 1998. Hyvä, paha media. Teoksessa Kantola, A., Moring, I. & Väli-verronen, E. (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan.

Vehmas, R. 1961. Suomen romaaniväestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen. Turku

Viljanen, A.M. 1994. Etnisyys = rotu = kulttuuri? Teoksessa Kupiainen, J. & Se-vänen, E. (toim.) Kulttuurintutkimus. Helsinki: SKS

Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Jo-ensuun yliopisto

Väliverronen, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa Kantola, A., Moring, I. & Väliverronen, E. (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan.

Åberg, K. & Blomster, R. 2006. Romanilaulujen esitystyylit. Teoksessa Åberg & Blomster (toim.) Suomen romanimusiikki. Helsinki: SKS

Opinnäytetyöt

Leppänen, J. 2007. Mustien maanosa. Asenteellisesti suuntaava aines maantiedon kouluoppikirjojen Afrikka-kuvauksissa 1925-1967. Joensuun yliopisto.

[http://joypub.joensuu.fi/publications/masters_thesis/leppanen_mustien/leppanen.p
df](http://joypub.joensuu.fi/publications/masters_thesis/leppanen_mustien/leppanen.pdf) luettu 20.10.2011.

Lyytikäinen, M. 2003. Tuntematon Musta Afrikka – ”neekerit” kansakoulun maantiedon oppikirjoissa 1920-luvulla. Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/12125/G0000211.pdf> luettu 30.4.2012

Magga-Hetta, T-M. 2000. Vuotsolaisia saamelaisnuoria – saamelaisnuorten kokemuksia nuoruudesta, saamelaisuudesta ja saamelaisuuteen kasvamisesta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

SÄHKÖISET LÄHTEET

Blomerius, S., Nissilä, L., Rajala, S. & Salonen, M. 2011. Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 ja toimenpide-ehdotukset. Opetushallitus. Luettu 15.3.2012.

http://www.oph.fi/download/140023_Romanioppilaiden_perusopetuksen_tilannekatsaus_2010-2011_ja_toimenpide-ehdotukset.pdf

Finlex – Laki Saamelaiskäräjistä 1995/974. Luettu 20.10.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950974>

Finlex – Saamen kielilaki 1086/2003. Luettu 20.10.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086/>

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus – Saamen kielet 2009. Luettu 6.3.2011.

<http://www.kotus.fi/index.phtml?s=207>

Oktavuolta Nettilehti saamelaisista ja saamelaiskulttuurista. Saamelaiskäräjät. Luettu 20.10.2011.

http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=150&Itemid=229

Osola, K. 2004. Nuoret romanit. City-lehden online-lehti. Luettu 4.5.2012.

<http://www.city.fi/artikkeli/Nuoret+romanit/1126/>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Luettu 20.10.2011.

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Pulkkinen, R. 2003. Saamelaiskulttuurin ensyklopedia – Lähetyshistoria. Luettu 20.10.2011.

[http://www-db.helsinki.fi/cgi-bin/thw?\\${BASE}=saami&\\${HTML}=list&\\${OOHTML}=docu2&\\${SNHTML}=nosyn&\\${TRIPSHOW}=form=bibli&TWN=0905](http://www-db.helsinki.fi/cgi-bin/thw?${BASE}=saami&${HTML}=list&${OOHTML}=docu2&${SNHTML}=nosyn&${TRIPSHOW}=form=bibli&TWN=0905)

Pääkkönen, E. 2008. Saamelainen etnisyys ja pohjoinen paikallisuus - Saamelais-
ten etninen mobilisaatio ja paikallisperustainen vastaliike. Luettu 21.4.2012.

<http://www.doria.fi/handle/10024/66747>

Romano Missio – Romanian historiaa. Luettu 15.2.2012

http://www.romanomissio.fi/index.php?Tietoa_romaneista:Romanien_historiaa

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2004:2. Luettu 20.4.2012

http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=600950&name=DLFE-10116.pdf

Tilastokeskus – Väestörakenne 2011

http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html

Luettu 3.5.2012

KUVAT

Kuva 1.

Wikipedia

http://fi.wikipedia.org/wiki/Romanien_lippu

Kuva 2.

Saamelaiskulttuurin ensyklopedia

[http://www-db.helsinki.fi/cgi-](http://www-db.helsinki.fi/cgi-bin/thw/?${APPL}=saamimedia&${BASE}=saamimedia&${THWIDS}=33.56/1)

[bin/thw/?\\${APPL}=saamimedia&\\${BASE}=saamimedia&\\${THWIDS}=33.56/1](http://www-db.helsinki.fi/cgi-bin/thw/?${APPL}=saamimedia&${BASE}=saamimedia&${THWIDS}=33.56/1)

299424496_437243&\${HTML}=documap&\${THWURLSAVE}=56/129942449
'6_437243

Kuva 3.

Saamelaisneuvoston internetsivut

<http://www.saamicouncil.net/?deptid=2224>