

The background is a solid bright yellow. Several colorful ribbons in shades of yellow, red, green, and blue are draped across the page in a flowing, wavy pattern. The ribbons are positioned behind the text.

Marikaisa Laiti

**SAAMELAISEN
VARHAISKASVATUKSEN
TOTEUTUS SUOMESSA**

Acta Universitatis Lapponiensis 376

MARIKAISA LAITI

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 3
marraskuun 16. päivänä 2018 klo 12



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

Acta Universitatis Lapponiensis 376

MARIKAISA LAITI

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta



© Marikaisa Laiti

Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Henna Huotarinen

Myynti:
Lapland University Press
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/LUP

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2018

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 376
ISBN 978-952-337-097-5
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 243
ISBN 978-952-337-098-2
ISSN 1796-6310

ESIPUHE

Mikä ilon hetki! Istahtaa taas kerran työpöydän ääreen. Väitöskirjatyo on saatettu hienosti päätökseen ja saan lausua kiitokseni kaikille teille, jotka olette eri tavoin olleet ohjaamassa ja tukemassa minua ja työtäni vuosien ja vuosikymmenten saatossa. Väitöskirjan kirjoittaminen näyttäytyy itsellisenä ja omissa oloissa tapahtuvana puurtamisena. Sitä se ei kuitenkaan kaikessa yksinäisyydessään ole ollut. Siinä olette olleet jatkuvasti läsnä kaikki te, jotka olette eri tavoin tukeneet, kannustaneet, kysyneet, ihmetelleet, huolehtineet ja ohjanneet.

Ensin ja erityisesti haluan kiittää teitä ohjaajani professori Kaarina Määttä ja professori Satu Uusiautti. Yhteistyössä toteutunut ohjauksenne ja tukenne on ollut ensiarvoista työni etenemisen ja valmistumisen kannalta viimeisen neljän vuoden aikana. Olette auttaneet minua oivaltaamaan työni kannalta keskeisiä asioita yhä uudelleen ja uudelleen. Arvostan kiinnostustanne tutkimustani kohtaan ja tukeanne epäyhtenäisesti ja polveilevasti edenneen tutkimusprosessin aikana. Kaarina: olet ilmiömäinen ohjauksessasi! Annoit tilaa omalle työskentelylle ja kuitenkin olit paikalla juuri silloin, sitä tarvittiin. Satu: kiitos monista hyvistä keskusteluista ja oivallisista viime hetken neuvoista. Olette parhaat mahdolliset ohjaajat, avullanne olen ottanut huiman edistysaskeleen tieteentekijänä.

Väitöskirjaprosessin loppuvaiheeseen kuuluu työn esitarkastus. Kiitos esitarkastajani professori emerita Ulla Härkönen Itä-Suomen yliopistosta ja professori Janne Saarikivi Helsingin yliopistosta. Teiltä saamani lausunnot siivittivät väitöskirjani lopulliseen muotoonsa monta asiaa kehittyneempänä. Kiitän professori Härköstä asiantuntevasta luotsauksesta varhaiskasvatuksen kysymyksissä. Arvostan samaani laajaa katsantoa työstäni. Kiitos lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Työni sai kannustusta ja ohjausta tiedekunnan isossa seminaarissa opponenteiltani kasvatustieteen tohtori, saamen kielen ja kulttuurin lehtori Erika Sarivaaralta ja tohtori Mirja Könkäältä. Opponointinne

valoi ratkaisevassa vaiheessa uskoa työni merkittävydestä ja valintojeni toimivuudesta. Sain teiltä uutta energiaa jatkaa kohti tutkimukseni lopullista muotoa. Kiitos rohkaisevista sanoistanne!

Kasvatustieteen tohtori, dosentti Pigga Keskitaloa haluan kiittää siitä, että ylipäättään olen saamelaisen varhaiskasvatuksen tutkimuksen parissa. Ilman Sinua en olisi tässä. Olet ollut korvaamaton apu pohtiesani saamelaisen kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä. Kokemuksellasi ja tiedoillasi olet raivannut näköesteitä, luonut visioita ja avannut uusia tapoja nähdä maailmaa. Olet auttanut pyyteettömästi kaikessa tutkimuksen tekemisessä. Kiitos Sinulle, että ehdotit jatko-opintojeni aktivoimista keväällä 2014.

Ystäviäni Anneli Kimpimäkeä ja Inker-Anni Linkola-Aikiota sekä siskoani Sanna Kontiota haluan kiittää työni luennasta, kommenteista ja sitä koskevista oivaltavista kysymyksistä. Teihin olen voinut turvautua, kun tutkijan arkeen silloin tällöin kuuluva epätoivo on vallannut ja edistyminen hidastunut. Kiitos terävistä huomioistanne ja avartavista näkemyksistänne. Kiitos kannustuksesta myös ystävälleni Tiitu Marjamaalle, tätä ne pitkät puhelut tiesivät. Ystäväjoukkomme HKK – te olette kaiken takana! Kiitos!

Tutkimustani ei olisi ilman teitä, saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja perhepäivähoitajat. Kiitos teille, että sain viettää hetken kanssanne, kuulla ajatuksianne ja näkemyksiänne saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Minulle muodostui käsitys, että se on enemmän kuin työtä teille. Olette ehdottomasti ansainneet runsaat kiitokseni ja kunnioitukseni toimintaanne kohtaan. Teette arvokasta työtä.

Olen saanut tehdä tutkimustyötä osittain apurahojen turvin. Kiitän Suomen Kulttuurirahaston Lapin rahaston Suoma ja Veijo Kärjen rahastoa ja Suomen Kulttuurirahaston Mikael Soinisen rahastoa saamastani tuesta. Lisäksi osoitan kiitokseni Lapin yliopiston rehtorille Mauri Ylä-Kotolalle hänen myöntämästään apurahasta väitöskirjatyön loppuvaiheessa. Kiitos teille suosittelijani!

Kirjani sai upeat kannet Henna Huotarisen taiteellisissa käsissä. Kiitos Sinulle toiveideni erinomaisesta toteuttamisesta. Kirjani tiivistelmän saamenkielisistä käännöksistä vastasivat Tanja Kyrö (inarinsaa-

me), Tiina Sanila-Aikio (koltansaame) sekä yhteistoiminnallisesti Jouni Laiti ja Marita Aikio (pohjoissaame), teille kaikille lämpimät kiitokset!

Kirjoilla ja tieteellisillä julkaisuilla on merkittävä rooli tutkimustyössä. Olen pääosin työskennellyt kotona Inarissa, kaukana yliopiston kirjastosta. Haluan kiittää kirjastolaitosta erinomaisesta palvelusta, yhteistyöstä ja avuliaisuudesta. Kaikki tarvittavat lähteet löytyivät ja mitä ei löytynyt, niitä hankittiin usein kirjastoihin. Kiitos siitä! Kiitos kaikki ystävälliset ja auttavaiset kirjastojen ihmiset niin Rovaniemellä, Ivalossa kuin erityisesti Anna Inarissa.

Työnantajani Inarin kunta ja erityisesti oma työyhteisöni Inarin päiväkodilla ovat tukeneet tutkimusprosessia mahdollistamalla pitkätkin opintovapaat. Kiitos teille pitkämielisestä ymmärtämyksestä tutkimustani kohtaan!

Eräs merkittävä virstanpylväs on saavutettu. Sen alkujuuret ovat kaukana maisteriopintojeni loppuvaiheessa, jolloin professori Eeva Hujala kannusti minua jatkamaan akateemisella uralla. Eeva, kiitos akateemisen tien avaamisesta ja kiinnostuksestasi etenemistäni kohtaan vuosien varrella. Akateeminen maailma ja opiskelu ovat kuuluneet elämäni koko aikuisen ikäni. Uskon näin myös jatkuvan tulevaisuudessa, sillä virstanpylväät eivät ole koskaan päämääriä, ne ovat vain tiennäyttäjiä!

Oma perhe on kaiken alku ja juuri. Vanhempani Liisa ja Tauno Kontio, kiitos teille kannustuksesta opin tielle. Olette antaneet mallin laajakatseisuudesta ja sinnikkään työskentelyn merkityksestä. Ja kiitos oma nuoreni, tyttäreni Hilla-Maija! Mitä minä olisinkaan ilman Sinua? Kiitos kaikista jaetuista iloisista ja pohtivista hetkistä, näin olen pysynyt oikeassa elämässä mukana. Kiitos nuoren mielenkiinnostasi tutkimustani kohtaan ja suuresta arkisesta avusta. Jouni, kiitos Sinulle myötämielisestä suhtautumisestasi hajamielistä tutkijaa kohtaan ja arjen suuremoisesta tuesta. Kiitos, olet avaratanut maailmankäsitystäni. Sinun ansiostasi tunnen nyt saamelaista elämää, kieltä ja kulttuuria enemmän kuin olisin osannut vielä jokin vuosi sitten ajatella.

Inarissa 11.10.2018

Syksyllä, lempivuodenaikanani

Marikaisa Laiti

TIIVISTELMÄ

Marikaisa Laiti

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2018, 279 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 376

ISBN 978-952-337-097-5

ISSN 0788-7604

Tämän tutkimuksen keskiössä on saamelainen varhaiskasvatus. Sillä viitataan saamenkieliseen varhaiskasvatukseen, jolla tuetaan saamelaislasten kielen kehitystä ja oppimista, kasvamista saamelaiseen kulttuuriin sekä saamelaisen identiteetin vahvistumista. Saamelaista varhaiskasvatusta järjestetään inarin-, koltan- ja pohjoissaamen kielillä päiväkotij- ja perhepäivähoitomuodossa. Osa toiminnasta toteutetaan käyttäen kielipesämenetelmää.

Saamelaisilla alkuperäiskansana on perustuslaillinen oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja kieltään. Lisäksi varhaiskasvatuslaki velvoittaa kunnat järjestämään saamelaislapsille varhaiskasvatusta heidän äidinkielenään olevalla saamen kielellä kaikkialla Suomessa. Saamelainen varhaiskasvatus on tärkeä alle kouluikäisten saamelaislasten kielellisen ja kulttuurisen kehityksen tuki.

Kasvatuksen tehtävä on sosiaalista lapset ympäröivän yhteiskunnan jäseniksi. Alkuperäiskansan kasvatuksella on tämän lisäksi omaan kulttuuriin ja kieleen kasvattamisen tehtävä, mitä kutsutaan enkulturaatioksi. Tutkimuksessa tarkasteltiin saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamista toiminnalle asetettavien tavoitteiden sekä suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin näkökulmista.

Teoreettiselta taustaltaan tutkimus nojasi ekokulttuuriseen teoriaan. Se tarjosi mahdollisuuden tarkastella paikallisen toiminnan ja laajemman kontekstin välistä suhdetta. Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus tapahtuu osana laajempaa kulttuurista kokonaisuutta, minkä merkitys on nähtävissä arkisissa valinnoissa ja ratkaisuisissa eli toiminnan toteuttamisen tavoissa.

Tutkimuksen aineistona toimivat saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvattajien kertomukset saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta. Metodologisesti tutkimus perustui sosio-konstruktivismiin, joka liittyy yksittäisen toimijan osaksi laajempaa yhteisöä. Aineisto hankittiin käyttäen narratiivista otetta. Se tuotettiin haastatteleamalla 23 saamenkielisissä varhaiskasvatuksen ryhmissä työskentelevää henkilöä, joita tässä kutsutaan varhaiskasvattajiksi. He työskentelevät taajamissa, kylissä ja kaupungeissa eri puolilla Suomea ja edustavat kaikkia saamen kieliä. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällöllisesti sekä narratiivien että narratiivisen analyysin avulla.

Tutkimustuloksina esitellään saamelaiselle varhaiskasvatukselle tyypillisiä arjen toteutuksen tapoja ja sisältöjä. Ne liittyivät erityisesti luontosuhteen, kulttuurin ja kielen kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Lapsille tarjottiin erilaisia mahdollisuuksia tehdä ja kokeilla itse saamelaiseen kulttuuriin kuuluvia elementtejä, kuten esimerkiksi saamelaisia käsitöitä, tulen käsittelyä, kalastusta ja marjastusta. Tutkimus osoitti, että arjessa seurattiin tai jäljiteltiin kulttuuriin kuuluvaa toimintaa silloinkin, kun lasten osallistuminen autenttiseen toimintaan ei ollut mahdollista. Tutkimus toi erityisesti esiin toiminnan sopeuttavan luonteen: saamelaista kulttuuria ja kieltä toteutettiin paikalliseen ekologiaan sopivalla, kulttuurisesti kestäväällä tavalla.

Tutkimuksessa kävi ilmi arjen toteutuksen jännite valtakulttuuriin pohjautuvien rutiinien, kuten päivärytmien, vanhempainiltojen, varhaiskasvatuskeskustelujen ja kulttuuriin sopeuttavien käytänteiden välillä. Varhaiskasvattajat kuvasivat toteutuksen kahtalaiseksi, toisaalta arjessa olivat jatkuvasti läsnä kysymykset saamelaiseen kulttuuriin enkulturoimisen ja toisaalta valtakulttuuriin sosiaalistamisen välillä.

Narratiivisessa analyysissä muodostui neljä rutiinien sopeuttamisen ja enkulturaation toteuttamisen ulottuvuuksista rakentuvaa saamelaista varhaiskasvatusta kuvaavaa tyyppikertomusta: Kukoistava, aidosti saamelainen varhaiskasvatus, Valtakulttuuria myötäilevä, joustava varhaiskasvatus, Valtakulttuurisiin rutiineihin sidottu varhaiskasvatus ja Saamelaisuuteen perustuva, perinteinen varhaiskasvatus.

Tulosten perusteella saamelainen varhaiskasvatus toteutuu arjen toiminnan tasolla, perustuu saamelaisiin lähtökohtiin sekä pyrkii saamen kielten ja kulttuurien elpymiseen, säilymiseen ja kehitykseen.

Tutkimus esittelee saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen muotoja ja avaa keskustelua sen tärkeästä roolista saamelaislasten kasvatuksessa. Se tarjoaa kattavasti tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta varhaiskasvattajien näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen käytännön toteuttamisen apuna sekä saamelaisen varhaiskasvatuksen johtamisessa, päätöksenteossa ja normiohjauksen kehittämisessä. Tutkimuksessa saatu tieto on käytökelpoista myös varhaiskasvatuksen perusopinnoissa ja henkilöstön jatko- ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: saamelainen varhaiskasvatus, arki, toiminnan toteutus, enkulturaatio, ekokulttuurinen teoria, narratiivinen tutkimus.

ČUÁKÁNKIÄSU

Marikaisa Laiti

Sämmilii arâšoddâdem olâšuttem Suomâst

Ruávinjargâ: Laapi ollâopâttâh, 2018, 279 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 376

ISBN 978-952-337-097-5

ISSN 0788-7604

Taan tutkâmuš kuávdáást lii sämmilâš arâšoddâdem. Tain čujottuvvoo sâmikielâlii arâšoddâdmân, moin tuárjoo sâmpárnái kielâ ovdánem já oppâm, šoddâm sämmilii kulttuurân sehe sämmilii identiteet nansmem. Sämmilâš arâšoddâdem uárnejuvvo anarâš-, nuorttâlâš- já orjâlâškielân peivikiäju já peerâpeivitipšo häämist. Uási tooimâst olâšuttoo kielâpiervâlvuovijn.

Sämmilijn algâalmugin lii vuáđulavâlâš vuoigâdovuotâ paijentoollâđ já ovdediđ kulttuuris já kielâs. Lasseen arâšoddâdemlaahâ kenigit kieldâid ornid sâmpárnáid arâšoddâdem sii eenikiellân orroo sâmikielân jyehi saajeest Suomâst. Sämmilâš arâšoddâdem lii tehâlâš toorjâ vuálâ škovlâahasij sâmpárnái kielâlii já kulttuurlii ovdánmân.

Šoddâdem pargon lii šoddâdid párnáid pirâstittee ohtsâškode sosiaalâš jesânin. Algâaalmug šoddâdmist lii taan lasseen jieijâs kulttuurân já kielân šoddâdem pargo, mii kočoduvvoo enkulturaation. Tutkâmušâst tarkkui sämmilii arâšoddâdem olâšuttem tooimân asâttum uulmij sehe vuávám já árvuštállâm uáinuin.

Teoreetlii tuáváást tutkâmuš vuáđudui ekokulttuurlii teorían. Tot adelij máhđulâšvuodâ tarkkuđ páihálii tooimâ já vijdâsub ohtâvuodâ koskâsii koskâvuodâ. Sämmilii arâšoddâdem olâšuttem tábâhtuvâ uassin vijdâsub kulttuurlii olesvuodâ, mon merhâšume lii uáinimnáál argâpeeivi valjiimijn já čuávdusijn ađai tooimâ olâšuttem vuovijn.

Tutkâmuš amnâstâhhân lijjii sämmilii arâšoddâdmist pargee arâšoddâdejei muštâlusah sämmilii arâšoddâdem olâšutmist. Metodologisâš tutkâmuš vuáđudui sosio-konstruktivismân, mii labda ovtâskâs tuáimee uassin vijdâsub siärváduv. Amnâstâh hahhui narratiivlii vyevi keevtin. Tot pyevittui nuuvt, ete sahhiittâllojii 23 olmožid, kiäh

pargeh sãmikielãlii arãšoddãdmist já kiãh koçodeh tãst arãšoddãdeijen. Sij pargeh çuãkkipaaihijn, siijdãin já kaavpugijn pirrã Suomã já ovdãsteh puoh sãmikielãid. Sahhiittãllãmamnãstãh analysistui siskãldãslãvt sehe narratiivij já narratiivlii analyys vievãst.

Tutkãmpuãdusin oovdãnpuãhtojeh sãmmilii arãšoddãdmãn tãvãliih aargã olãšuttem vyevih já siskãldãsah. Toh lohtãsii eromãšãvt luãndu-koskãvuodã, kulttuur já kielã oovdedmãn já paijeentolãmãn. Pãrnãid adelii sierãlãgãn mãhđulãšvuodãid rãhtid já keççãlid jieš sãmmilii kulttuurãn kullee elementijd, tego ovdãmerkkãn sãmituojijd, tuulã kiedãvuššãm, kuãlãstem já muorjim. Tutkãmuš çãaitij, ete aargãst çuovvuu já addiistãllii kulttuurãn kullee tooimãid talle-uv, ko paarnij uásãlistem tuodãlii tooimãn ij lamaš mãhđulãš. Tutkãmuš puovtij eromãšãvt oovdãn tooimã vuãhãdutte luãndu: sãmmilãš kulttuur já kielã olãšuttui vuovijn, mii heivee pãihãlii ekologian já lii kulttuurlãvt killeel.

Tutkãmušãst tiettui aargã olãšuttem keeldã vãldukulttuurãn vuãduvvee rutiinij, tego peiviriitmã, vanhijehidij, arãšoddãdemsavãstãlmij já kulttuurãn vuãhãdutte vuovij kooskãst. Arãšoddãdeijeh valdãlii olãšuttem kyevtlãgãnin, nube tããhust aargãst lijji eivi mieldi koççãmušah sãmmilii kulttuurãn šoddãm já nube tããhust vãldukulttuur sosiaallii siãrvãdãhãn vuãhãdutte kooskãst.

Narratiivlii analyysist šoodãi nelji rutiinij vuãhãdutte já enkultuuraatio olãšuttem oolããdmudoin šãddee tippãmuštãlus, moh valdãleh sãmmilii arãšoddãdem: Eellimvuãimãlãš, puigã sãmmilãš arãšoddãdem, Vãldukulttuur miãldãsãš, njebžilis arãšoddãdem, Vãldukulttuurlãid rutiinãid çonnum arãšoddãdem já Sãmmilãšvuotãn vuãduduvvee, ãrbivuvãlãš arãšoddãdem.

Puãtusij vuãđuld sãmmilãš arãšoddãdem olãšuvã aargã tooimã tããsist, vuãduduvã sãmmilãid vuolgãsoojid sehe viggã sãmikielãi já -kulttuurij iãlããskmãn, siãilumãn já ovdãnmãn.

Tutkãmuš oovdãnpuãhtã sãmmilii arãšoddãdem olãšuttem haamijid já lekkãs savãstãllãm ton tehãlii roolist sãmipãrnãi šoddãdmist. Tot fããlã luãvdee tiãđu sãmmilii arãšoddãdem olãšutmist arãšoddãdeije uãinust. Tutkãmuš puãtusijid puãhtã anneeđãvkkkin arãšoddãdem keevãtlii olãšutmist sehe sãmmilii arãšoddãdem joođeetmist, miãrãdãstohãmist já normãstivrim oovdedmist. Tutkãmušãst finnejum

tiātu lii ávhálâš meid arâšoddâdem vuáđu-uápuin já pargei jotkâ- já tievâsmittemškovliimist.

Äššisäänih: sämmilâš arâšoddâdem, argâ, tooimâ olâšuttem, enkultu-
raatio, ekokulttuurlâš teoria, narratiivlâš tutkâmuš.

VUÄNÕS

Marikaisa Laiti

Sää'm ouddepeämm jä' rjstummuš Lää'ddjännmest

Ruä'vnjargg: Lappi universite'tt, 2018, 279 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 376

ISBN 978-952-337-097-5

ISSN 0788-7604

Tän tu'tk̄kummuž kuvddlōōzzâst lij sää'm ouddepeämm. Tōin čuä'jted sää'mkiöllsaž ouddpiõmmu, koin tuärjeet sää'mpäärnai kiõl oudnummuž da mättjummuž, šōddâm sää'mkulttuu're di sää'midentitee'tt ravsmummuž. Sää'm ouddepeämm jä'rjste aanar-, nuõrttda tâ'vvsää'mkiõlin pei'vvhâiddan da piärpei'vvhâiddan. Vue'zz tuâimmjummušest jä'rjste ââ'nee'l kiõllpie'ssmetood.

Sä'mmlain algmeeran lij vuâddläägglâž vuõiggâdvuõtt tuõ'll'jed da oudeed kulttuurâs da kiõlâs. Lââ'ssen ouddepeämmilää'k̄k̄ õõlgat koo'ddid jä'rjsted sää'mpäärnaid ouddepeämm sijjie'n̄kiõllân le'ddi sää'mkiõlin juõ'k̄k̄â'rnn Lää'ddjännmest. Sää'm ouddepeämm lij vääžnai vue'll'škooulâkksaž sää'mpäärnai kiõl'laž da kulttuursaž oudnummuž tuärjj.

Peämm mie'rren lij sosiaal'lâ'tted päärnaid pirrõõtti õhttsaž-kää'dd vuâzzli'žžen. Algmeer peämm'mõõžžâst lij tän lââ'ssen jiijjâs kulttuu're da kiõ'lle peämmam tuejj, mōõn kââčcat enkulturaation. Tu'tk̄kummušest ta'r̄k̄stõ'lleš sää'm ouddepeämm jä'rjstummuž tuâimmjummuša pijjum täävtõõzzi di plaanummuž, jä'rjstummuž da ärvvtõõllmõõžž vœi'n̄nemkuu'lmin.

Teoreettlaž tuâggõõzz peä'lnn tu'tk̄kummuš nuäjjõõdi ekokulttuursaž teoriaa'je. Tõt ta'r̄jjii vœi'ttemvuõđ ta'r̄k̄stõõllâd pääiklaž tuâimmjummuž da veiddsab kontee'k̄st kōskksaž kōskkkuõđ. Sää'm ouddepeämm jä'rjstummuš šâdd vue'ssen veiddsab kulttuursaž obbvuõđ, mōõn miârktõs lij vœi'n̄nemnalla arggpeei'v va'lljummušin da čauddmõõžžin le'be tuâimmjummuž jä'rjstummuž naa'lin.

Tu'tkķkummuš aunnstõssân lie mainnâz sää'm ouddpeâmm jä'rjstummuž pirr, koid sää'm ouddpeâmmtuâjjla mušt̄tle. Metodolooglânji tu'tkķkummuš vuâddõõvi sosio-konstruktivi'smme, kää'tt âht õõut tuâimmjerei vue'ssen veiddsab õutstõõzz. Aunnstõõzz ha'ņķķees ââ'nee'l narratiivlaž nää'l. Tõn puu't'teš mainstâ'ttee'l 23 oummu, kook lie tuejast sää'mķiõllsaž ouddpeâmmjooikin da koid tã'st kääčcat ouddpeâmmjen. Sij lie tuejast ceerkavsiidin, siidin da gãardin jee' res â'rn Lää'ddjânnmest da sij mainste puk Lää'ddjânnmest mainstum sää'mķiõlid. Mainstã'ttemaunnstõõzz analysõ'stteeš siiskõõzz peã'lñn di narratiivi ko še narratiivlaž analysys vie'ķķin.

Tu'tkķeempuãdõssân čiõlgtet sää'm ouddpiõmmu takai aarg jä'rjstummuž vuõ'jjid da siiskõõzzid. Tõk kuõ'sķķe jeã'rben luãttkõskk-vuõđ, kulttuur da ķiõl ooudãs viikkmõõžž da tuõ'll'jummuž. Pãärnaid ta'rjješ jee'resnallšem vuei'ttemvuõđid tuejjeed da ķiõčlõddãd jiiij sää'mkulttuu're kuulli elemee'ntid, hã'tmãka sää'mķiõtt-tuejaid, tool piijjmõõžž, kue'llšeellmõõžž da muõ'rji uussmõõžž. Tu'tkķkummuš čuã'jti, što aargãst seu'rreš le'be jiu'žžes kulttuu're kuulli tuãimid te'l še, ko pãärnai vuãssõõttãm auteentlaž tuãimmjummuša ij leãmmaž vuei'tvãž. Tu'tkķkummuš puu'ti jeã'rben ou'dde tuãimmjummuž suãvteei luãnd: sää'mkulttuur da ķiõl ķiõtt'tõ'lleš pãaikaž ekologi-aa'je suãppi, kulttuurlãnji ķeãll'jeei nää'l mie'ldd.

Tu'tkķkummušest pue'di ou'dde aarg jä'rjstummuž cããggas vã'ldd-kulttuu're vuãdđõõvvi rutiini, mã'te pei'vryytm, puãrrsijeã'ķķããi, ouddpeãmmisagstõõllmõõžž da kulttuu're suãvteei mõõntõõllmõõžž kõõskãst. Ouddpeãmmi kovvee jä'rjstummuž kuei'tnallšee'men, nuu'bb peã'lñn aargãst le'jje ķee'jjmie'ldd äãi'j mie'ldd kõõčcmõõžž sää'mkulttuu're enkulturãsttmõõžž da nuu'bb peã'lñn vã'lddkulttuu're sosiaal'lãttmõõžž kõõskãst.

Narratiivlaž analysysãst šõ'dde nellj rutiini suãvtummuž da enkulturaatio jä'rjstummuž vuãlvuõđin šõddi sää'm ouddpeãmm kovvee mallmušt̄lõõzz: Jie'llemviõkksaž, puu'ttes sää'm ouddpeãmm, Vã'ldd-kulttuur miõđõ'stti, võõnni ouddpeãmm, Vã'lddkulttuursaž rutiinid čõnnum ouddpeãmm da Sää'mvuõ'tte vuãdđõõvvi, ä'rbbvuõđlaž ouddpeãmm.

Puãdõõzzi vuãđald sää'm oudpeâm ja' rjste aarg tuãimmjummuž tää'zzest, vuãđđããvv sää'm vue'lğğemsõõ'jid di pârgg sää'mkiõli da kulttuuri jãll'jummsã, seillmõ'sše da oudnummsã.

Tu'tkķkummuš čiolgat sää'm oudpeâm ja'rjstummuž naa'lid da äã'vad sagstõõllmõõžž tõn tää'rķes rool pirr sää'mpããrjai peâm'mõõžžãst. Tõt ta'rjjad veiddsãnji teãđ sää'm oudpeâm ja'rjstummšest oudpeãmmji vwei'nnemkuu'limest. Tu'tkķkummuž puãdõõzzid vwei'tet äã'nned äũ'kķken oudpeâm äãnnlaž ja'rjstummuž veã'kķken di sää'm oudpeâm jaã'dtummsšest, tu'mmstõktuejast da normmo'hjjummuž ouu'dummsšest. Tu'tkķkummsšest vuãžžum teãtt lij änn'jõõvvi še oudpeâm vuãđđmãttjummsšin da tuãjilažkãã'dd juãtkk- da tiuddeemškooultõõžžãst.

ä'sš-sää'n: sää'm oudpeâm, aarg, tuãimmjummuž ja'rjstem, enkulturaatio, ekokulttuursãž teoria, narratiivlaž tu'tkķkummuš.

ČOAHKKÁIGEASSU

Marikaisa Laiti

Sápmelaš árrabajásgeassima ollašuvvan Suomas

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2018, 279 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 376

ISBN 978-952-337-097-5

ISSN 0788-7604

Dán dutkamuša guovddázis lea sápmelaš árrabajásgeassin. Dat čujuha sámegeielat árrabajásgeassimii, mii duvdá sámemánáid giela ovdáneami ja oahppama, šaddama sáme kultuvrii sihke sápmelaš identitehta nanosmuvvama. Sápmelaš árrabajásgeassin ordnejuvvo anáraš-, nuortalaš-, ja davvisámegeielaiguin beaiveruokto- ja bearašbeaivedikšuma hápmásažžan. Oassi dán doaimmas ollašuhthtojuvvo giellabeassevuogi mielde.

Sápmelaččain lea vuodđolága mielde vuoigatvuohta doalahit ja ovdidit iežaset kultuvrra ja giela. Dan lassin láhka árrabajásgeassima birra geatnegahtta gielddaid ordnet sámemánáide árrabajásgeassima dainna sámegeielain birra Suoma, mii sin iežaset eatnigiellan lea. Sápmelaš árrabajásgeassin lea dehálaš doarjja vuollel skuvlaahkásaš mánáide sihke gielalaš ahte kultuvrralaš ovdáneami dáfus.

Bajásgeassima ulbmilin lea sosialiseret mánáid servodaga miellahtun. Álgoálbmoga bajásgeassima doaibman lea dán lassin bajásgeassit mánáid iežaset gillii ja kultuvrii, mii gohčoduvvo enkultureremin. Dutkamušas árgabeaivve ollašuhthtin geahčaduvvui čuovvovaš vuolgasažiin: juksanmeriid bidjan, plánema, ollašuhthtima ja árvoštallama geahččanguovlluin.

Dutkamuša teorehtalaš duogáža vuodđun lea váldojuvvon eko-kultuvrralaš teoriija. Dat buvttii vejolašvuođa geahčadit báikkálaš doaimma ja viidásut konteavstta gaskasaš oktavuoda. Sápmelaš árrabajásgeassima ollašuhthtin dáhpáhuvá oassin viidásut kultuvrralaš oppalašvuođa, man mearkašupmi lea oaidnimis árgabeaivve válljemiin ja čovdosiin dahje doaimma ollašuhthtima vugiin.

Dutkamuša materiálan leat sápmelaš árrabajásgeassiid mitalusat. Metodologalaččat dutkamuš vuodđuduvai sosio- konstruktivismii, mii laktá ovttaskas bargi oassin viidásut servoša. Materiála čohkkejuvvui narratiivaláš vuogi mielde. Dutkamuša váráš jearahallojedje 23 olbmo, geat barget sámegielat joavkkuin. Sii gohčoduvvojit dán dutkamušas árrabajásgeassin. Sii barget čoahkkebáikkiin, giliin ja gávpogiin birra Suoma ja ovddastit buot sámegielaid. Jearahallanmateriála analyserejuvvui sisdoalu dáfus sihke narratiivaid ahte narratiivaláš analysa vehkiin.

Dutkamušboadusin ovdanbuktojuvvo sápmelaš árrabajásgeassimii mihtilmas árgabeavve dábit ja sisdoalut. Dat láktasit erenomážit luondduoktavuođa, kultuvrra ja giela ovddideapmái ja bajásdoallamii. Mánáide fállujuvvui earálágan vejolašvuodát ieža dahkat ja iskkadit sápmelaš kultuvrii gullevaš áššiid, dego ovdamearkka dihte duddjoma, dola kohkkema, guolásteami ja murjema. Dutkamuš čujuha, ahte árgabeavvis mánát besset čuovvut ja ádestallat kultuvrii gullevaš doaimmaid dallege, go mánáid oassálastin duodalaš doibmii ii lean vejolaš. Dutkamuš buvttii ovdan erenomážit doaimma heivehaddji vuogi: sáme kultuvrra ja giella ollašuttujuvvui báikkálaš ekologijai heivvolaš, kultuvrralaččat suvdilis vugiin.

Dutkamušas bohte ovdan ruossalasvuodát árgabeavve ollašuttima váldokultuvrra rutiinnaid (ovdamearkka dihte beaivválaš áigegeavaheapmi, vanhemiid eahkedat, ságastallat árrabajásgeassimis) ja kultuvrii sajáiduhhti dábiid gaskka. Árrabajásgeassit govvidedje ollašuttima guovtteláganin, ovttá dáfus árggabeavvis ledje jámma mielde jearaldagat sáme kultuvrii enkulturerema ja nuppe dáfos váldokultuvrii sosiáliserema gaskka.

Narratiivaláš analysas hápmašuvve njeallje šládjamitalusa, mat govvidit sápmelaš árrabajásgeassima. Dat ledje rutiinnaid heiveheami ja enkulturerema ollašuttima sierra bealit: Ealas, eakti sápmelaš árrabajásgeassin, Váldokultuvrra čuvodeaddji, dávggas árrabajásgeassin, Váldokultuvrra rutiinnaide čadnojuvvon árrabajásgeassin ja Sápmelašvuhtii vuodđuduvvi, árbeviroláš árrabajásgeassin.

Bohtosiid vuodul sápmelaš árrabajásgeassin ollašuvvá árgabeaivve doaimma dásis, vuodđuduvvá sápmelaš vuolggasajiide sihke geahččala olahit sámegeielaid ja sámekultuvrraid ealáskahttima, seailuma ja ovdáneami.

Dutkamuš ovdanbuktá sápmelaš árrabajásgeassima ollašuvvama vugiid ja rahpá ságastallama dan dehálaš rollas sámemánáid bajásgeassimis. Dat fállá dieđu das, mo árrabajásgeassit vásihit árrabajásgeassima ollašuvvama. Dutkamuša bohtosiid sáhttá ávkástallat árrabajásgeassima geavatlaš ollašuhttima veahkkín sihke sápmelaš árrabajásgeassima jodiheami, mearrádusaid dahkama ja norpmastivrema ovddideamis. Dutkamušas fitnašuvvi diehtu lea anolaš maid árrabajásgeassima vuodđoahpuin ja bargoveaga joatkka- ja dievasmahttinskuvlejumis.

Čoavddasánit: sápmelaš árrabajásgeassin, árgabeaivi, doaimma ollašuhttin, enkulturašuvdna, ekokultuvrralaš teoriija, narratiivalaš dutkamuš.

ABSTRACT

Marikaisa Laiti

The implementation of Sámi early childhood education in Finland

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2018, 279 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 376

ISBN 978-952-337-097-5

ISSN 0788-7604

Sámi early childhood education (ECE) is at the core of this research. It refers to ECE that aims to secure and strengthen the Sámi language learning and development, growth into the Sámi culture, and adoption of Sámi identity in Sámi children. Sámi ECE is organized in the Inari, Skolt, and North Sámi languages in early education center and family-based care formats. A part of Sámi ECE is also realized by using the language immersion method.

The Sámi as an indigenous people has a legal right to maintain and develop their culture and languages. In addition, the law of early childhood care and education in Finland obliges municipalities to arrange Sámi children care in their own Sámi language everywhere in Finland. Sámi ECE makes an important support for the under-school-age Sámi children's linguistic and cultural development.

The task of education is to socialize children as members of their surrounding society. Furthermore, indigenous education has the task of enculturating children into the indigenous culture and language. This research focused on the Sámi ECE from the perspectives of goals and the planning, implementation, and evaluation of the Sámi ECE.

The theoretical background leaned on the ecocultural theory. It provided an opportunity to analyze the relationship between local agents and the wider context. The Sámi ECE is implemented as a wider cultural entity, which becomes visible in daily choices and solutions, in other words, the means of implementation.

The research data consisted of early childhood educators' narratives of the implementation of Sámi ECE. The research was based on social-constructivism combining the singular agent into wider communi-

ty. The narrative approach was used for data collection. Altogether, 23 early childhood educators who worked in Sámi ECE were interviewed. They worked in cities and villages across Finland and represented all Sámi languages. The interview data were analyzed with the methods of narrative analysis and analysis of narratives.

The research results evinced typical practices and contents of Sámi ECE. They were specifically related to the development and maintenance of the relationship with nature, culture, and language. Children were provided with various opportunities to do and try elements of Sámi culture such as doing handicrafts, using fire, fishing, and picking berries. The research showed that Sámi ECE followed or imitated cultural activities even when children were not able to experience authentic Sámi activities. The especial adjusting nature of activities was evident: the Sámi culture and language were implemented in ways that were suitable to the local ecology and culturally sustainable.

In addition, the research showed how the tensions between daily practices of Sámi ECE and the routines based on the mainstreaming culture, such as daily rhythm, parent conferences, ECE discussions, and cultural adjustment. Early childhood educators described the implementation as two-dimensional: on the one hand, they had to deal with questions of Sámi enculturation on daily basis and, on the other hand, with questions of socializing children into the mainstreaming culture.

The narrative analysis resulted into four metanarratives about the Sámi ECE in relation to the dimensions of adjustment to routines and realization of enculturation. The metanarratives were Flourishing, genuinely Sámi ECE; Flexible Sámi ECE conforming with the mainstreaming culture; Sámi ECE tied to routines of the mainstreaming culture; and Sámi-based, traditional ECE.

According to the findings, Sámi ECE was realized at the level of everyday implementation, is based on Sámi premises, and aims at revitalization, maintenance, and preservation of the Sámi languages and cultures.

The thesis introduces the forms of implementing Sámi ECE and opens discussion of its important role of Sámi children's upbringing and education. The research provides comprehensive information

about Sámi ECE from the early childhood educators' perspective. The findings are usable to planning of daily practices in ECE and the development of the Sámi ECE administration, decision making, and steering. In addition, the research is useful to early childhood education studies and in-service and continuing education of ECE personnel.

Key words: Sámi early childhood education, everyday life, implementation of early childhood education, enculturation, ecocultural theory, narrative research.

SISÄLLYS

Esipuhe	5
Tiivistelmä	8
Čuákánkiäsu	11
Vuänös	14
Čoahkkáigeassu	17
Abstract	20
Sisällys	23
1 Johdanto	28
1.1 Aiheenvälinnan tausta.....	28
1.2 Tutkijan positio.....	34
2 Teoreettinen paikantuminen	36
2.1 Ekokulttuurinen teoria.....	36
2.2 Keskeiset käsitteet.....	42
2.2.1 Varhaiskasvatus.....	42
2.2.2 Arki.....	49
2.2.3 Kulttuuri.....	51
3 Saamelainen varhaiskasvatus	53
3.1 Saamelaisen kasvatuksen yleispiirteitä.....	56
3.2 Historia.....	58
3.3 Järjestäminen ja rakenne.....	61
3.4 Toteutus.....	63
3.5 Eri alkuperäiskansojen varhaiskasvatus.....	66

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	73
5 Tutkimuksen metodologiset valinnat	76
5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	76
5.2 Narratiivinen tutkimusote.....	81
5.3 Tutkimuksen toteutus.....	86
5.3.1 Tutkimushenkilöt.....	86
5.3.2 Narratiivinen haastattelu.....	88
5.3.3 Aineiston tuottamisen toteutus.....	92
5.4 Narratiivisen aineiston analyysi.....	101
5.4.1 Analyysitavan valinta.....	101
5.4.2 Narratiivien ja narratiivinen analyysi.....	104
6 Tutkimustulokset	112
6.1 Tavoitteet saamelaisessa varhaiskasvatuksessa.....	112
6.1.1 Tavoitteiden merkitys.....	112
6.1.2 Saamen kielen tukeminen.....	114
6.1.3 Myönteinen suhde saamelaisuuteen.....	116
6.2 Toiminnan suunnittelu ja arviointi.....	120
6.2.1 Suunnittelun perusta.....	120
6.2.2 Suunnittelu vuotuisen kierron mukaan.....	122
6.2.3 Saamen kieli suunnittelun kohteena.....	124
6.2.4 Suunnittelun erityispiirteitä.....	126
6.2.5 Arviointi.....	132
6.3 Arjen toiminnan toteutus.....	133
6.3.1 Luonto toiminnan ytimenä.....	134
6.3.1.1 Ulkona, luonnossa, metsässä.....	136
6.3.1.2 Vuodenajat ja aikakäsitys.....	143
6.3.2 Autenttisuuden tavoittelu toteutuksessa.....	148
6.3.2.1 Osallistuminen ja seuraaminen.....	148
6.3.2.2 Mallintaminen ja jäljittely.....	150
6.3.2.3 Materiaalit, välineet ja ainekset.....	156
6.3.3 Saamelaisyhteisö osana arkea.....	162
6.3.4 Saamen kieli arjen elementtinä.....	180
6.4 Neljä kertomusta arjen toteutuksesta.....	194

7 Tulosten yhteenveto	204
8 Pohdinta	211
8.1 Tutkimuksen tarkastelua teorioiden valossa.....	211
8.2 Narratiivisen tutkimuksen validointi.....	216
8.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	227
8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	235
LÄHTEET	250
Liite 1: Haastattelukutsu	275
Liite 2: Haastattelujen teemat	277
KUVIOT	
KUVIO 1: Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen ulottuvuudet	196

MOTIIVI:

”Wittgensteinilaisittain ajateltuna kieleemme muodostaa ihmisyytemme rajat. Tiede osaltaan tekee työtä näiden rajojen määrittämiseksi, kartoittamiseksi ja laajentamiseksi.

Sitä, mille ei ole sanoja ja käsitteitä, ei voi tehdä.
Kun kerromme kertomuksia uusista ilmiöistä uusin sanoin,
synnyttämme samalla myös uusia tekoja
ja käytäntöjä yhteiskuntaamme.”

Saastamoinen (1999, 188)

1 Johdanto

1.1 Aiheenvalinnan tausta

Mitä tapahtuu saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa? Käsittelen tätä kysymystä tutkimuksessani saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta Suomessa. Tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuksen alueelle, jonka keskeisenä kysymyksenä on lapsen kasvu, oppiminen ja kehitys. Tutkimuksessa erityisenä kiinnostuksen kohteena on saamen kielillä toteutettava varhaiskasvatus. Rajaan varhaiskasvatuksen tarkastelun koskemaan tavallisen arjen toteutusta. Tutkimuksessa tarkastelen tätä varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvattajien näkökulmasta.

Tutkimukseni on tavoitteena saada tietoa saamelaisen alkuperäiskansan varhaiskasvatuksen kulttuurisista ja kielellisistä erityiskysymyksistä. Teen näkyväksi arjen toteutusta, jolla ylläpidetään ja elvytetään saamen kulttuureja ja kieliä varhaiskasvatuksessa. Sen johtava ajatus on kasvatuksen vahva yhteys kulttuuriseen kontekstiin ja käsitys siitä, että kasvatus toteutuu jokapäiväisessä toiminnassa. Arjen toteutumisen tunteminen on edellytys saamelaisen varhaiskasvatuksen ymmärtämiselle: arjessa ratkaistaan, kuinka kulttuuria ja kieltä ylläpidetään ja siirretään seuraaville sukupolville. Tutkimustietoa tarvitaan nimenomaan tämän hetken tilanteesta, jotta saamelaista varhaiskasvatusta voitaisiin kehittää sen omista lähtökohdista ja tarpeista käsin.

Holly A. Tonyan (2017) on todennut varhaiskasvatuksen arjen tutkimuksessaan, että varhaiskasvatusympäristöt voidaan mieltää paikallisesti rakentuviksi toimintaympäristöiksi, joilla on tietyt kulttuuriset, materiaaliset ja fyysiset olosuhteet. Toimijoilla on kulttuuriin sidottuja ideoita sopivista tavoista toteuttaa toimintaa kyseisessä ympäristössä (Tonyan 2017, 728). Tutkimuksellani kuvaan arjen toimintaa yhteisenä tuottamisena. Sen rakentumiseen osallistuvat niin varhaiskasvattajat,

lapset, lasten vanhemmat, saamelainen yhteisö kuin toimintaa ohjaava lainsäädäntö, normisto ja erilaiset sopimukset. Keskityn siihen, kuinka arjen toteuttaminen on yhteydessä saamelaiseen kulttuuriin.

Kulttuuriset puitteet tuottavat väistämättä rajoituksia, luovat painotuksia ja tarjoavat suuntia varhaiskasvatukselle. Arjen toiminnassa kasvattajat rakentavat ja luovat sopivina pidettyjä toimintamahdollisuuksia, oppimisympäristöjä ja vuorovaikutuksen muotoja edistääkseen lapsen kulttuurinmukaista oppimista, kasvua ja kehitystä (Hermanfors & Eskelinen 2016, 70). Varhaiskasvatuksen tutkimuksen tehtävä on nostaa esiin institutionaalisen kasvatuksen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia merkityksiä ja ehtoja, eritellä näiden olennaisia piirteitä sekä arvioida niiden merkityksellisyyttä arjen toteutuksessa (Hujala, Parrila, Puroila & Nivala 2007; Nummenmaa 2011a).

Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuu keskimäärin 68 % varhaiskasvatusikäisistä lapsista (OECD 2017; THL 2017). Siten myös saamelaisen varhaiskasvatuksen arki on yksi merkittävistä lapsen kulttuurisista toiminta- ja kokemusympäristöistä. Lasten kannalta oleellista on, että he voivat osallistua kulttuurisesti mielekkääseen ja tyyppilliseen toimintaan omissa arkisissa ympäristöissään yhdessä vertaisten ja aikuisten kanssa (Gutiérrez & Rogoff 2003; Hedegaard 2009; Rogoff 1990; Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez & Solís 2007; Tudge 2008). Konteksti, jossa varhaiskasvatusta tutkin, rajautuu saamelaiseen varhaiskasvatukseen päiväkotiryhmissä ja kielipesissä. Arjen toiminnassa saamelainen varhaiskasvatus toteuttaa osaltaan Suomen perustuslakiin (731/1999 17 § 3) ja Saamen kielilakiin (1086/2003) kirjattua saamelaisten oikeutta ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja kieltään. Lisäksi Varhaiskasvatuslaki (540/2018 8§) on merkittävä saamen kielten säilyttämisen kannalta, sillä siihen on kirjattu lasten oikeus varhaiskasvatukseen heidän äidinkielenään olevalla saamen kielellä kaikkialla Suomessa.

Saamelaiset ovat Suomessa, Norjassa, Ruotsissa ja Venäjällä asuva alkuperäiskansa. Suomessa saamelaisilla on oma kotiseutualue, jota kutsutaan Saamelaisalueeksi. Se on kulttuurisesti ja kielellisesti autonominen ja muodostuu Utsjoen, Inarin, Enontekiön kunnista sekä Sodankylän Vuotson kylästä. Saamelaisia on Suomessa noin 10500,

joista 3400 asuu Saamelaisalueella. Suomessa puhutaan inarin-, koltan- ja pohjoissaamea. Kaikki saamen kielet on luokiteltu uhanalaisiksi. Kaikki saamelaiset eivät ole oppineet saamen kieltä äidinkielenään. Yli puolet saamelaisista on suomenkielisiä. Useimmat saamelaiset kuitenkin identifioituvat johonkin kolmesta saamen kielen ryhmästä, vaikka eivät itse aktiivisesti kyseistä kieltä käyttäisikään. (Lehtola & Ruotsala 2017.) Sulautuminen valtaväestöön on jatkuva saamen kielten ja kulttuurien olemassaolon uhka (Keskitalo, Äärelä & Rahko-Ravanti 2014, 209–210). Aktiivisen kielenkäytön katoamista pidetään valtakulttuuriin sulauttamisen ja sulautumisen seurauksena (Balto 1997a, 35).

Saamelaisuutta kuvaa kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus (Lehtola 1997; Rasmus 2010). Lehtola (1997, 8) huomauttaa, että saamelaisuus on kapea-alaisesti yhdistetty esimerkiksi vain poronhoitoon tai asumiseen Saamenmaalla. Suurin osa saamelaisista saa toimeentulonsa muutoin kuin poronhoidosta tai muista luontaiselinkeinoista ja asuu muualla kuin Saamenmaalla (Lehtola & Ruotsala 2017). Rasmus (2010, 68–69) kirjoittaa saamelaisuuden olevan yläkäsite monille kielellisille ja kulttuurisille ryhmille. Hän myös esittää saamelaisuuden olevan murroksessa.

Olen tietoinen eri saamelaiskulttuureista ja kielistä. Tutkimuksessani ilmaisu ”saamen kieli ja kulttuuri” viittaa kyseisen puhujan arjessa käyttämään kieleen ja kulttuuriin. Käytän kyseistä ilmaisua silloinkin, kun viitataan yleisellä tasolla kaikkiin saamen kieliin ja kulttuureihin, enkä yhteen tiettyyn erityisesti.

Suomessa ei virallisesti järjestetä tai tarjota saamelaista varhaiskasvatusta. Saamelaislasten varhaiskasvatuksesta puhuttaessa käytetään käsitettä ”saamenkielinen varhaiskasvatus” (Lehtola & Ruotsala 2017; OPH 2016, 10). Tutkimuksessani käytän kuitenkin ilmaisua ”saamelainen varhaiskasvatus” rinnastaen sen saamelaisopetuksen käsitteeseen (Hirvonen 2003a, 2003b; Keskitalo 2010; Rahko-Ravanti 2016). Käsitteen käyttö saa tukea myös Rauni Äärelän (2016, 210) tutkimuksesta, jossa saamelainen varhaiskasvatus on tutkimuksen empiirinen viitekehys. Lisäksi saamelaisen varhaiskasvatuksen ohjauksmateriaaleissa (Saamelaiskäräjät 2009, 2013a) on käytetty tätä käsitettä.

Käsite ”saamelainen varhaiskasvatus” huomioi tasapuolisesti saamelaislasten kielelliset, kulttuuriset ja identiteetin tukemisen ja kehittämisen tarpeet. Sillä voidaan tuoda myös esiin saamelainen kasvatusperinne ja enkulturaation merkitys toteutuksessa. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kysymys ei ole pelkästään kielestä, vaan varhaiskasvatus liittyy laajempaan kulttuuriseen ja henkiseen yhteyteen, kuten Äärelä (2016) esittää tutkimuksessaan ”Dat ii leat dušše dat giella- se ei ole vain se kieli”.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 10) oikeus saamen kielellä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen yhdistetään lasten äidinkieleen. Tämä on käytännössä tarkoittanut, että vain ne äidinkieliset saamelaislapset, jotka käyttävät aktiivisesti saamea ja joiden kotiympäristö on saamenkielinen, ovat oikeutettuja lain mukaiseen varhaiskasvatukseen. Tämän ulkopuolelle jäävät saamelaislapset, joiden äidinkieleksi ei ole merkitty yhtä kolmesta saamen kielestä (Aikio 2012; Lauhamaa, Rasmus & Judén-Tupakka 2006, 201–202; Äärelä 2016, 209). Samoin lainmukaisen saamenkielisen varhaiskasvatuksen ulkopuolelle jäävät ne äidinkieliset saamelaislapset, joiden oma kielitaito ja kodin kieliympäristö määrittellään passiivisiksi. Passiivisuudella viitataan siihen, että lapsen kodin arjessa ei ole aktiivisia saamen kielen käyttäjiä. Kaikki saamelaislapset tarvitsevat kuitenkin kokonaisvaltaista kulttuuriinsa pohjautuvaa varhaiskasvatusta ja itselleen sopivaa kielellistä tukea. (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013a, 100.) Toiset lapset tarvitsevat tukea kielen oppimisessa ja vahvistumisessa, toiset kulttuurin avaamisessa. Kaikki tarvitsevat saamelaisen identiteetin tukemista (Magga 2004; Magga-Hetta 2003; Rasmus 2004). Käsitteenä ”saamelainen varhaiskasvatus” mahdollistaa mielestäni kaikkien saamelaislasten tarpeiden huomioimisen kokonaisvaltaisesti ja tasapuolisesti (ks. myös Äärelä 2016, 70, 210).

Alkuperäisäkansakulttuuriin kasvattavaa toimintaa kutsutaan enkulturaatioksi, jota toteutetaan valtakulttuuriin kasvattavan sosialisatiion rinnalla (Judén-Tupakka 2000, 2003; Keskitalo 2010). Saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisina ja yhteiskunnallisina kasvatuksen puitteina voidaan pitää sekä suomalaista valtakulttuuria että saamelaista alkuperäiskansakulttuuria. Sillä toteutetaan sekä lasten

sosialisaatiota suomalaiseen yhteiskuntaan että enkulturaatiota saamelaiseen yhteisöön (ks. Keskitalo 2010, 29–30). Judén-Tupakan (2003, 215) mukaan enkulturaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa vanhemmat sukupolvet osallistuvat kasvatukseen avaamalla yhteisön ajattelutapoja, käyttäytymisen malleja ja arvoja uusille sukupolville. Identifioitumista omaan kulttuuriin tarvitaan, jotta voidaan toimia sen jäsenenä (Rasmus 2004, 138).

Institutionaalisessa kasvatuksessa korostuu ja on julkilausuttuna sosialisaatiotehtävä eli lasten yhteiskuntaan ja valtakulttuuriin kasvattaminen. Saamelaisen varhaiskasvatuksen kahteen kulttuuriin kasvattamisen tehtävää ei voi pitää eksplisiittisenä, sillä saamelaiseen kulttuuriin ja elämään kasvattamista ei ole osoitettu selkeästi varhaiskasvatusta ohjaavassa laissa tai normissa. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa enkulturaation ja sosialisaation kysymys on valtakulttuurin ja saamelaisen kulttuurin toimintatapojen suhteen ratkaisemisesta (ks. yhdistämisestä Keskitalo 2010, 22). Lydia Heikkilä (2009, 232) on avannut kahdessa maailmassa toimimista ja elämistä todeten, että ”Saamelaiset elävät osana valtakulttuuria, sen yhteiskunnallisia käytäntöjä ja institutionaalisia rakenteita. Samalla he elävät osana omia kulttuurisia erityispiirteitään, tapojaan ja instituutioitaan. Kyse on kaksinkertaisista kulttuurisista tavoista ajatella, jäsentää ja toimia, mukaan lukien arvot, normit ja asenteet. Nämä ovat osin päällekkäin meneviä, osin erillisiä: rinnakkaisia, kilpailevia tai ristiriitaisia. Valtayhteiskunnassa ei useinkaan tulla oivaltaneeksi tätä seikkaa, kun kaikki näyttäisi toimivan enemmän tai vähemmän jaetun logiikan mukaan.” (Ks. myös Lehtola & Ruotsala 2017, 22.) Saamelainen alkuperäiskansakulttuuri ja elämäntapa sekä näihin liittyvä kasvatusta tarjoavat varhaiskasvatukselle kulttuurisen ja kielellisen toteutuksen materiaaliset, toiminnalliset ja sisällölliset suuntaviivat. Tutkimuksessani tarkastelen saamelaista varhaiskasvatusta kulttuurisesta näkökulmasta ja erityisesti enkulturaation kannalta eli kuinka arkea toteutetaan suhteessa saamelaiseen kulttuuriin ja kieleen.

Varhaiskasvatuksen arjen on todettu rakentuvan samanlaisista ja erilaisista yhtäaikaista elementeistä eri puolella Suomea (Hujala & Puroila 1998; Puroila 2002a, 16). Anna–Maija Puroilan (2002a) väitöskirjatutkimuksessa varhaiskasvatuksen arjen kulku ja työn raken-

tumisen elementit, kuten päivärytmi, toimiminen ison ryhmän kanssa ja tehtävien määrääytyminen työvuorojen mukaan, olivat päiväkodeissa saman tyyppiset paikkakunnista riippumatta. Puroila (2002a) havaitsi tutkimuksessaan, että arjessa ”ilmeni kuitenkin mitä erilaisimpia tapoja tehdä työtä. Varhaiskasvattajien työ oli siis mallintunutta ja yhdenmukaista, mutta samanaikaisesti vaihtelevaa ja moniulotteista.” Puroila viittaa tutkimuksessaan rutiinitoiminnan erilaisiin vaihteleviin tulkintakehyksiin. Hän muistuttaa huomaamaan myös todellisuuden moninaisuuden ja vaihtelevuuden. (Puroila 2002a, 16.) Tarkastelemme usein ilmiötä vain yleiseltä ja yhteiseltä vaikuttavalta kannalta (Creswell 2013; Gutiérrez & Rogoff 2003, 22).

Ekokulttuurisissa tutkimuksissa (Gallimore, Goldberg & Weisner 1993; Tudge 2008; Weisner 1989; Weisner, Gallimore & Jordan 1988) on saatu samankaltaisia tuloksia perheiden arjesta kuin Puroila (2002a) päiväkotiarjen toteutumisesta. Tutkijat ovat todenneet, että pienten lasten arki rakentuu kulttuurista riippumatta samoista toimista kuten perustarpeista huolehtimisesta, ruokailuista tai nukkumisesta. Jonathan Tudge (2008) on havainnut, että kulttuurien välillä on eroja siinä, miten toimintaa toteutetaan eli kuinka lapsia ohjataan, kenen kanssa lapset toimivat ja millaisia rooleja osallistujilla on toiminnassa. Myös Else Målfrid Boine ja Merete Saus (2012) tekivät samanlaisia havainnotoja saamelaisiä ja -poikia tutkiessaan. Tutkijat huomasivat, että isillä oli yleismaailmalliset tavoitteet kasvatukselleen. He halusivat tuottaa pojilleen osaamisen kokemuksia. Tutkijoiden huomio kiinnittyi kuitenkin isien käyttämiin erityisiin kulttuurisiin vuoropuhelun ja vastuuttamisen tapoihin, joilla päämääriin pyrittiin. (Boine & Saus 2012, 73–78.) Toisaalta Ronald Gallimore, Claude Goldberg ja Thomas Weisner (1993, 539–540) toteavat, että sama toiminta (esimerkiksi kotiaskareista huolehtiminen) saa paikallisia, kulttuurin mukaisia merkityksiä (ks. myös Alasuutari 2006, 71). Tutkijoiden mukaan kulttuuri, johon vahvimmin identifioidutaan määrittelee väljästi toiminnan kokonaisuuksia ja niiden mukaisia valintoja arjen toteutuksessa (Hedgegaard 2009, 1; Tudge 2008, 4).

1.2 Tutkijan positio

Avaan seuraavassa omaa taustaani, lähtökohtaani ja suhdettani saamelaiseen varhaiskasvatukseen. Jean Clandinin ja Michael Connelly (2000, 81) pitävät merkittävänä tutkijan aseman ja taustan avaamista laadullisessa tutkimustekstissä. Pigga Keskitalo ja Erika Sarivaara (2016, 124) viittaavat tutkijan paikantamisen tärkeyteen erityisesti alkuperäiskansatutkimuksessa niin eettisyyden kuin luotettavuuden näkökulmasta. Tutkijan paikantamisen tärkeys selittyy alkuperäiskansoihin kohdistuneen tutkimuksen historialla. Alkuperäiskansoja koskevaa tutkimusta tehneet yhteisöjen ulkopuoliset henkilöt ovat toimineet omasta kulttuurisesta ja tieteellisestä näkökulmastaan, jota he eivät ole kyseenalaistaneet. Ongelmana on pidetty sitä, että näin saatu tieto ei ole hyödyttänyt tutkittavia tai heidän kansaansa. (Atkinson-Lopez 2010; Lehtola 2005; Porsanger 2007; Smith 1999.) Pidän positioni ja näkemysteni avaamista erityisen tärkeänä, koska olen saamelaisen yhteisön ulkopuolinen henkilö (Boegaard 2016; Ford & Fasoli 2001, 13).

Olen toiminut varhaiskasvatuksen alalla sekä akateemisella että käytännön saralla. Varhaiskasvatuksen käytännön urani alkutaipaleella työskentelin lappilaisessa kylässä. Silloin opin, että virallisen kasvatuserityksen ja pienen kylän omista lähtökohdista toteutuvan arjen yhteensovittaminen vaati paikkaa ja yhteisöä kunnioitettavaa otetta ja yhteisön kuuntelemista (ks. myös Lanas 2011). Jotakin samaa koin, kun vuosia myöhemmin aloitin johtajana päiväkodissa, jossa on pohjoissaamenkielinen ryhmä. Perehtyessäni työni uuteen kulttuuriseen osa-alueeseen kunnioitustani herätti ainutlaatuinen ja käytännönläheinen Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma (Saamelaiskäräjät 2009), johon oli koottu ja avattu saamelaisen varhaiskasvatuksen keskeiset asiat. Työni myötä minulle avautui saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen ainutlaatuisuus. Kulkiessani päivittäin päiväkodin kahden ryhmän väliä minua alkoi askarruttamaan niiden ”samanlaiset, mutta kuitenkin erilaiset” maailmat, kuten sitä itselleni kuvasin. Myöhemmin huomioni kiinnittyi arjen haasteisiin ja pulmiin, kuten esimerkiksi siihen, että saamelaisesta varhaiskasvatuksen toteutumisesta on hyvin vähän tutkittua tietoa. Kokemukseni myötä aavistelin, että

varhaiskasvatuksen toteutuksessa saamelainen kulttuuri on merkittävä toiminnan konteksti (Laiti 2014). Kulttuurin vaikutus arjessa tuntui olevan jotakin hienovaraista, jota ei pelkillä arkihavainnoilla pystynyt tavoittamaan. Näistä kokemuksista syntyi ajatus saamelaisten varhaiskasvattajien arjen kokemusten tutkimisesta.

Asemani saamelaisen varhaiskasvatuksen tutkijana nojaa kahdelle perustalle. Olen kotoisin Savosta, jossa juureni ovat vahvasti. Koulutukseltani olen kasvatustieteilijä ja lastentarhanopettaja. Kasvu- ja koulutustaustani on siis valtakulttuurinen. Varhaiskasvatuksen käytännön työtä olen tehnyt sekä valtakulttuurisessa että saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Elämäni saamelaissuvussa ja -perheessä on merkittävä kulttuurinen taustavaikuttaja, sillä olen saanut tutustua saamelaiseen elämäntapaan sitä kautta. Asun keskellä saamelaiskulttuuria Inarissa ja osaan pohjoissaamen kieltä. Tutkijana saamelaisen varhaiskasvatuksen alalla olen myös sisäpuolinen, koska olen varhaiskasvatuksen ammattilainen ja tunnen saamelaisen varhaiskasvatuksen arkea omakohtaisten kokemusten myötä. James Banks (2006, 180) tällaisesta tutkijasta ilmaissua ulkopuolinen–sisäpuolinen (engl. *the external-insider*). Tällä hän tarkoittaa tutkijaa, joka on kasvanut toisen kulttuurin piirissä, mutta omien kokemustensa ja arvojensa reflektoinnin perusteella ymmärtää tutkittavaa yhteisöä ja tukee sen pyrkimyksiä.

Tutkijana ymmärrän ne merkitykset, jonka koulutukseni, kokemukseni akateemisessa maailmassa ja varhaiskasvatuksen alalla ovat tarjonneet. Olen osallistunut tutkimusprojekteihin *Place and Environment in the Stories of Northern People* (ks. Rautio, Estola, Kontio, Lanas Tiilikka & Syrjälä 2007, 148) ja *Cultural Ecology of Young Children* (Tudge 2008), jotka ovat suunnanneet minua ymmärtämään maailmaa kulttuurin ja paikallisuuden merkityksen näkökulmasta. Näiden myötä olen kiinnostunut arjen tutkimisesta, kontekstuaalisuudesta ja narratiivisesta tutkimuksesta.

2 Teoreettinen paikantuminen

2.1 Ekokulttuurinen teoria

Tutkimuksessani on kyse varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen tarkastelusta saamelaisessa kontekstissa. Käsitykseni arjen toteutuksen saumattomasta kytkeytymisestä ympäröivään kulttuuriin pohjautuu ekologiseen ajatteluun. Ekologisissa teorioissa on kysymys yksilön ja paikallisen ympäristön suhteen tarkastelusta. Ihmistieteissä on olemassa monia ekologiseen ajatteluun pohjautuvia teorioita (ks. laajemmin Nsamenang 2015), joita kaikkia yhdistää lähtökohta yksilön ja ympäristön tarkastelusta yhtäaikaisesti ja toisistaan erottamattomina (Rogoff 1990, 43; Tudge, Gray & Hogan 1997, 72–73).

Ekokulttuurinen teoria, jota käytän tutkimuksessani, on kehitetty Yhdysvalloissa 1980-luvulla (ks. esimerkiksi Gallimore ym. 1993; Weisner 2002). Se pohjautuu sosiaalisen konstruktivismiin ja ekologisen teorian perustalle (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989). Se syntyi kritiikkinä tuolloin psykologiassa vallalla olleeseen traditioon tarkastella lapsen kehitystä eristettynä ympäristöstään. Lasten oppimisen ja kehityksen tiedetään kuitenkin etenevän yhteistoiminnallisesti häntä ympäröivän kulttuurin viitoittamana. Kulttuurin merkitys välittyy arjen toiminnassa. (Tudge 2008; Weisner 1989, 2002.)

Ekokulttuurisessa teoriassa yhdistyy arjen rutiinien sekä ekologisen että kulttuurisen ulottuvuuden yhtäaikaisen tarkastelun idea. Teorian keskeisin kysymys käsittelee tavallisen, rutiininomaisen toiminnan paikallista mielekkyyttä ja toteutusta (Weisner 2002, 277). Toiminnan toteuttamisessa merkityksellisiä ovat käytettävissä olevat henkilöt, heidän roolinsa ja toimintatapansa. Ekokulttuurisen teorian mukaan yksilöt pyrkivät sopeuttamaan arkisen toimintansa merkityksellisesti, kestävästi ja heidän ekologiaansa sopivalla tavalla (Weisner, Matheson,

Coots & Bernheimer 2005). Kulttuurin ajatellaan luovan toiminnalle laajan, sitä suuntaavan viitekehyksen. Se vaikuttaa toimijoiden merkityksiin, uskomuksiin, arvoihin ja heidän toteuttamaansa tyyppilliseen toimintaan. Näitä he ovat oppineet ja jakaneet muiden kanssa oman elämänkaarensa aikana (Grace & Bowes 2011, 15).

Toiminnan sopeuttaminen

Bernheimin, Gallimoren ja Weisnerin (1990, 223) mukaan arjen toimintaa toteutetaan tietystä ekokulttuurisessa elämänpaikassa (engl. *niche*), joka voidaan ymmärtää kuvaavan paikallisen ympäristön yhteyttä laajempaan sosio-kulttuuriseen ympäristöön. Sillä viitataan sekä kulttuuriseen että materiaaliseen ympäristöön. Lapsen elämänpaikkoja ovat tyyppillisesti koti ja perhe sekä erilaiset varhaiskasvatusympäristöt. Sitä pidetään aktiivisen sosiaalisen rakentamisen tuloksena. Aktiivisella sosiaalisella rakentamisella viitataan ihmisten kykyyn järjestellä, ymmärtää ja antaa merkityksiä arjen elämälleen. Kutsun tutkimuksessani aktiivista sosiaalista rakentamista toiminnan sopeuttamiseksi.

Kulttuurin merkityksen huomioivat teoriat tarkastelevat usein yksisuuntaisesti kulttuurin ja yhteiskunnan merkitystä lapsen kehitykselle ja arjen toiminnalle sivuuttaen samalla yksilöiden merkityksen näiden soveltajina. Myös ekokulttuurinen teoria pitää kulttuurin ja yhteiskunnan (makrotason) merkitystä tärkeänä arjen toiminnan ja lapsen kasvun suuntaajana. Teoria huomioi myös, kuinka arjen toteuttajat toimivat aktiivisesti ja sopeuttavat paikallisesti (mikrotasolla) kulttuurin määrittämiä suuntia. Arjen toiminnalla ekologisesta ympäristöstä tehdään itselle mahdollisimman toimiva. (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990, 223.) Paikallinen toiminta ilmentää sitä, kuinka toimijat tulkitsevat toimintaympäristön yhteiskuntaa ja kulttuuria. Se kertoo myös siitä, kuinka he soveltavat käsityksiään oikeaan elämään itselle sopivalla tavalla. Arjen rutiinit ja toiminnat ovat ikään kuin kompromisseja kulttuuristen toivomusten ja käytännön toimintamahdollisuuksien välillä (Gallimore & Lopez 2002).

Ekokulttuurisessa teoriassa paikallisen sopeuttamisen ja yhteensovittamisen prosessit ymmärretään tapahtuvan sosio-konstruktiiivisesti. Arjen toimintaa rakennetaan sopeuttaen toimintaa yhä uudelleen ja

uudelleen. Tässä prosessissa toiminnan ehtoja ja arvoja sekä uskomuksia ja päämääriä suhteutetaan paikalliseen ekologiaan. Tietyn toiminnan merkitys ihmiselle rakennetaan niistä ympäröivän kulttuurin merkityksistä, jotka ovat luonnollinen osa kyseistä kulttuuria ja inhimillistä toimintaa. Lucinda Bernheimer, Ronald Gallimore ja Thomas Weisner (1990) ovat tutkineet perheiden ja ympäröivän todellisuuden kohtaamista. Heidän näkemyksensä mukaan perheet ratkaisevat yksilöllisesti, kuinka sovittavat ulkopuoliset paineet ja omat tarpeensa ekokulttuuriin elämänpaikaansa. Ihmiset ymmärretään aktiivisina oman elämänsä ohjaajina, ei vain passiivisina kulttuuriensa vastaanottajina ja niiden toistajina. (Bronfenbrenner 1979; Gallimore ym. 1989; Tudge 2008; Weisner & Gallimore 1994.)

Toimintakokonaisuudet

Thomas Weisner (1989, 76–77) käyttää käsitettä ”toimintakokonaisuudet” (engl. *activity settings*) arjen rutiinien tarkastelun yksikkönä. Kun arjen rutiineja tarkastellaan toimintakokonaisuuksina, huomioidaan mukana toimivat henkilöt, henkilöiden uskomukset ja motiivit, toiminnan tavoitteet ja tehtävät sekä kulttuurisesti sopivina pidetyt tavat toteuttaa kyseistä toimintaa. Lapsen arkielämässä tällaisia toimintakokonaisuuksia ovat esimerkiksi ruokailu, television katseleminen, palapelin rakentaminen tai lumen luominen yhdessä aikuisen kanssa. Toimintakokonaisuudet voivat olla myös tarkoituksellisesti opettavaisia kuten kirjan lukeminen, numeroiden opettelu tai käytöstapojen harjoittelu. Käytännössä siis kaikki arjen rutiininomainen toiminta, joihin sisältyy lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta muodostaa toimintakokonaisuuden. Arjen rutiinit ovat toiminnan, oppimisen ja opettamisen paikallisia konteksteja. Ekologisen teorian mukaan sosiaaliset ja kulttuuriset instituutiot vaikuttavat lasten kokemuksiin, kehitykseen ja oppimiseen juuri arjen rutiinien toimintakokonaisuuksien kautta. Rebekah Gracen ja Jennifer Bowesin (2011, 16) mukaan tunnistamalla ja tutkimalla toimintakokonaisuuksia voidaan saavuttaa käsitys tärkeimmistä arjen elementeistä sekä ympäröivien ekologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden osallisuudesta arjen toteutuksessa.

Weisner (1989) kirjoittaa, että kasvatustoiminta toteutetaan tietyissä ekokulttuurisissa toimintakokonaisuuksissa, joissa yleiset kulttuuriset mallit kohtaavat paikalliset ja henkilökohtaiset toteutuksen tarpeet ja ehdot. Hän on tutkinut toiminnan muotoutumiseen yhteydessä olevia paikallisia tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi vanhempien työn laatu, lasten ohjaukseen käytettävissä olevat henkilöt, kulttuuriset uskomukset toimijoiden rooleista ja lapsen kasvun päämääristä. Nämä ekokulttuuriset tekijät tuottavat erilaisia toimintakokonaisuuksia. (Weisner 1989, 76–77.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan ekologisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutukset kohtaavat päivittäisissä toimintakokonaisuuksissa, jotka rakennetaan ympäröivän kulttuurin suuntaamana. Tavalliset, päivittäisesti toteutuvan toiminnan sisältöjä ja tapoja pidetään ratkaisevina lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Ympäröivä kulttuuri ja arjen toteutus muodostavat yhdessä toiminnan ekokulttuurisen toimintakokonaisuuden (Weisner 1989, 76–77). Nämä myös suuntaavat sitä, kuinka ja miksi päivittäiset toiminnot järjestetään juuri tietyllä tavalla kyseisessä ympäristössä (Gallimore & Lopez 2002). Päivittäiset rutiinitoiminnot muodostuvat, kun ihmiset sopeuttavat toiminnassaan kulttuurisia ideoita paikalliseen kontekstiin eli ekologiaan (Tonyan 2015, 311.)

Kulttuuriset mallit

Olen tutkimuksessani kiinnostunut saamelaisen kulttuurin ilmenemisestä varhaiskasvatuksen arjen toteutuksessa. Ajattelen, että kulttuuri määrittää myös institutionaalisen arjen toteutusta sekä yleisellä tasolla että ekokulttuurisella tasolla, aivan kuten perheiden arjessa, jossa teoriaa on yleisimmin käytetty (Tonyan 2015, 2017). Yleisen tason kulttuurisia määritteitä voidaan ajatella kompleksisina kulttuurisina malleina, jotka ilmenevät tavallisessa arjen toiminnassa. Nämä mallit koskevat kulttuurisesti järjestettyjä ideoita esimerkiksi hoitamisesta, kasvatuksesta ja opettamisesta. Kulttuuriset mallit toimivat mentaalisina karttoina, joiden avulla toimijat tulkitsevat ympäristöjään ja niiden tapahtumia sekä sitä, mitä arvostetaan ja mikä on ideaalia tai mitä toimintaa pitäisi toteuttaa ja mitä välttää. Tehdään tulkintoja siitä, kenen tulisi osallistua ja kuinka ihmisten pitäisi osallistua ja kommunikoida.

Ekokulttuurinen teoria käsitteellistää toimijoiden uskomukset osaksi löyhästi järjestettyä, dynaamista, keskenään riippuvaista systeemiä, jota kutsutaan kulttuuriseksi malliksi. (Gallimore ym. 1993; Gallimore & Lopez, 2002, 72; Tonyan 2015; Tonyan, Mamikonian-Zarpas & Chien 2013, 1857.)

Ekokulttuurinen teoria varhaiskasvatuksen tarkastelussa

Ekokulttuurinen teoria on kehitetty alun perin erityislasten perheiden arkeen sopeutumisen tutkimiseen. Teoriaa on hyödynnetty myös varhaiskasvatuksen arjen rutiinien ja toiminnan tutkimuksen viitekehyksenä. Tonyanin (2015, 2017) tutkimuksissa sitä on sovellettu nimenomaan varhaiskasvattajien toiminnan tarkasteluun. Hän tutki perhepäivähoitajien päivittäisiä rutiineja Yhdysvalloissa. Grace ja Bowes (2011) käyttivät ekokulttuurisen teoriaa lasten varhaiskasvatuskemusten analysointiin. Suomessa ekokulttuurista teoriaa on käyttänyt muun muassa Anja Rantala (2002) kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyön kehittämiseen. Samoin Päivi Kovanen (2004) tarkasteli erityislasten ohjausta ja oppimista varhaiskasvatuksen kontekstissa ekokulttuurisesta näkökulmasta. Hän toteaa, että ”Ekokulttuurisen teorian näkökulmaa voidaan kuitenkin laajentaa koskemaan lapsen muidenkin kasvun kontekstien tarkastelua. Samoin kuin koti kasvun ympäristönä, niin päivähoito varhaiskasvatuksen toteuttajana suunnittelee ja tuottaa toimintaa, johon osallistuminen vaikuttaa lapsen kehitykseen.” (Kovanen 2004, 13). Tonyanin (2015, 312) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvissa tutkimuksissa on tarkasteltu kuinka ja miksi aikuisten järjestävät lasten päivittäisiä, rutiininomaista toimintaa siten kuin järjestävät.

Kulttuuriset arvot ja uskomukset, taloudelliset ja sosiaaliset tekijät yhteiskunnassa määrittävät varhaiskasvatuksen arjen toimintakokonaisuuksia ja samalla yksilöiden mahdollisuuksia toimia niissä (Nsamenang 2009, 239). Varhaiskasvatuksen toimintakokonaisuudet sisältävät Gracen ja Bowesin (2011, 16) mukaan tarkoituksenmukaisia, pedagogista toimintaa ja luonnollisesti esiintyviä rutiineja ja rituaaleja (ks. myös Äärelä 2016). Pedagogista toimintaa voi esimerkiksi olla yhdessä lukeminen, kulttuuritapahtumiin osallistuminen, museovierailut

tai eläinlaulun opetteleminen. Luonnollisia toimintoja ovat varhaiskasvatuksen perustoiminnot kuten pukeminen tai päivälepo, joita ei välttämättä pidetä pedagogisina tilanteina (ks. Kettukangas 2017; Tiisanen 2008).

Ekokulttuurisesti ajateltuna varhaiskasvatusta toteuttavat aikuiset luovat paikallisesti oman toimintaympäristön ja toiminnan, jotka eivät ole suora kopio mistään etukäteen annetusta laista, normista, suunnitelmasta tai kulttuurisista tekijöistä (Bernheimer ym. 1990, 222–223; Weisner, Gallimore & Jordan 1988). Toimijoilla on etukäteen kulttuurisia ideoita toteutuksen etenemisestä. Ideat kuitenkin muokkautuvat ja niitä sopeutetaan arjen tosiasiallisessa toiminnassa käsillä oleviin oloihin sopivaksi (Weisner 2002, 275). Toisaalta arjen toiminnassa kohdataan toiminnalle asetettavia rajoitteita ja ulkopuolelta tulevia paineita muutoksiin. Ympäristöt muuttuvat, lapsiryhmä vaihtelee, lasten tarpeet muuttuvat, taloudelliset tilanteet vaihtelevat, ympärillä olevat henkilöt muuttuvat tai toiminnalta odotetut tulokset määritellään. Tällöin arjen toteutuksen ekologiaa täytyy järjestellä uudelleen. Ekokulttuurinen muutos toteutetaan kuitenkin niin, että arjen rutiinit eivät kokonaan rikkoonnu, puhutaan siis toiminnan sopeuttamisesta.

Ekokulttuurisen teorian mukaan se, mitä aikuiset tekevät lasten kanssa ja lapsia varten päivittäisissä toimintaympäristöissä, riippuu heidän tulkinnoistaan kulttuurisesti merkityksellisistä tavoitteista ja päämääristä. Lasten kanssa toimivat aikuiset ratkaisevat, kuinka ja miksi lasten arki järjestetään tietynlaiseksi. Arjen toteutuksessa kasvattajilla on käsillä erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa toimintaa, mutta arjen toteuttaminen riippuu siitä, mitä he pitävät merkityksellisenä ja tehtävänä. Heille toteuttamisen tehtävänä voi olla elannon hankkiminen, lasten kanssa viihtyminen, lasten hoitaminen ja hyvinvoinnista huolehtiminen, kouluvalmiuksien harjoittaminen, lasten identiteetin kehittäminen tai oman kulttuurin ja kielen säilyttäminen. (Tonyan 2015, 312.)

Tonyan (2015, 312) mielestä ekokulttuurinen teoria tarjoaa viitekehysten ja menetelmän puhua aikuisten kanssa varhaiskasvatuksen arjen keskeisistä toiminnoista. Keskustelut aikuisten kanssa avaavat sekä kulttuurin että ekologian merkitystä arjen toteutuksessa. Saamelaisen

varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen kuvausta voidaan edelliseen perustuen tarkentaa sosiaalisesti toteutuvana, jatkuvasti rakentuvana toimintana, jolla on kahteen kulttuuriin, saamelaiseen ja suomalaiseen, pohjautuva ekokulttuurinen toimintaympäristö. Saamelaiset varhaiskasvattajat puolestaan miellän kokevina, kertovina ja merkityksiä luovina tiedonantajina. Edellä mainitut tutkimuksen teoreettiset valinnat vaativat tutkimusstrategian, joka täyttää nämä ehdot. Rakennan hieman myöhemmin tutkimuksen toteutuksen käytännön eri vaiheet tutkimusstrategiaksi, jonka avulla saan tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta (luku 5).

Ekokulttuurinen teoria mahdollistaa arjen toiminnan paikallisten ja kulttuuristen ehtojen yhtäaikaisen tarkastelun. Kiinnittymällä tavallisen arjen tarkasteluun ekokulttuurinen teoria painottaa lapsen kehityksen paikallisen toteutumisen merkityksen tuntemusta. Ekokulttuurisella teorialla halutaan tuoda esille vaihtoehto universaaleille ja homogeeniseen kulttuurikäsitteeseen perustuville pedagogisille näkemyksille.

2.2 Keskeiset käsitteet

2.2.1 Varhaiskasvatus

Tutkimukseni sijoittuu suomalaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen kontekstiin. Käytän käsitettä ”varhaiskasvatus” ilmaisemaan formaalia, institutionaalista palvelujärjestelmää ja erityisesti tämän palvelun toteuttamista arjen toiminnassa. Viittaan varhaiskasvatuksen toteutuksella tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun, toiminnan sisältöihin ja tapoihin sekä arviointiin. Varhaiskasvatus on määritelty nykyisessä Varhaiskasvatuslaissa (540/2018 2§) ”lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Varhaiskasvatuslaissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016) varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnallista palvelua lapsille ja huoltajille. Varhaiskasvatuksessa lapset mielletään kansalaisiksi, joilla on omana itsenään, ei vain perheidensä jäsenenä, oikeus laadukkaaseen

ja rikkaaseen elämään ja sivistykseen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 11).

Varhaiskasvatuksen käsite esiintyi ensimmäisen kerran Suomessa 1970-luvulla Varhaiskasvatuksen koulutuskomitean mietinnössä (KM 1974:15; ks. myös Alasuutari & Raittila 2017, 51). Mallia otettiin englanninkielisestä termistä ”early childhood education”. Varhaiskasvatus-käsitteellä on haluttu painottaa toiminnan kasvatuksellista, opetuksellista ja pedagogista puolta. Varhaiskasvatusta on määritelty eri perspektiiveistä ja monin eri tavoin yhteiskunnallisesta tilanteesta riippuen (Härkönen 2003; Karila, Kinos & Virtanen 2001; Pukk 2015; Välimäki & Rauhala 1998). Määritelmät ovat riippuneet kunkin aikakauden näkemyksestä varhaiskasvatuksen tehtävästä (Helenius 2008). Historian kuluessa varhaiskasvatusta on kuitenkin pääosin järjestetty ja toteutettu sosiaalipalveluna perheille, jolloin on puhuttu päivähoitosta ja toteutuksessa on korostunut lasten perustarpeista huolehtimisen tehtävä (Karila, Kinos & Virtanen 2001; OKM 2014, 8–21).

Institutionaalisen varhaiskasvatuksen pitkäaikainen muutosprosessi on saatu juuri valmiiksi, kun kokonaan uusi Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018) astuivat voimaan 1.9.2018 tämän tutkimuksen ollessa jo loppusuoralla. Prosessi on saanut alkunsa vuonna 2002 varhaiskasvatuksen yhteisten perusteiden luomisesta (STM 2002). Varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi vuonna 2013 sosiaali- ja terveysministeriöltä opetusministeriölle ja sisällöllinen ohjaus 2015 Terveyden -ja hyvinvoinnin laitokselta Opetushallitukselle (Karila 2016, 6). Päivähoitolakia (36/1973) uudistettiin ja nimi muutettiin Varhaiskasvatuslaiksi (36/1973) 1.8.2015 alkaen. Nykyään varhaiskasvatus määritellään osana suomalaista koulutusjärjestelmää, sen alkuna.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on käytössä käsite ”varhaiskasvatus” ”päivähoidon” sijaan. Suomessa varhaiskasvatuksen toteutus on liitetty yhteiskuntaan ja sen tarpeisiin laatimalla valtakunnallinen normi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016). Yhteiskunnan ohjaus on vahvaa ja yhteiskunnalliset tarpeet ohjaavat varhaiskasvatuksen tarjontaa ja toteutusta määrittelemällä sille toimintamuodot, tavoitteet ja yhteiset toiminnan arvot (OPH 2016, 18–19).

Varhaiskasvatuksella on kasvatukseen, opetukseen ja pedagogiikkaan painottuva institutionaalinen tehtävä, joka kohdistuu alle kouluikäisiin lapsiin. Varhaiskasvatuksen instituutioiden tehtävä on näiden lisäksi hoidollinen eli lapsen perustarpeista huolehtiminen. Anne B. Smith (1995, 90) käyttää käsitettä ”educare” ilmaisemaan varhaiskasvatuksen opetuksen, kasvatuksen ja hoidon yhtäaikaista tehtävää (ks. myös Hujala ym. 2007, 12). Anna-Maija Puroila ja Saara Kinnunen (2017, 9) toteavat, että varhaiskasvatuspalveluilla on kahtalainen tehtävä myös siten, että lasten hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaamisen lisäksi vanhemmilla on ”oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka.” Eeva Hujala-Huttunen ja Seija Järvi (1996) ilmaisevat päivähoiton tehtävän kaksijakoisuuden selkeästi sanomalla, että tehtävänä on vanhempien kannalta sosiaalipalvelun tarjoaminen, lapsen kannalta varhaispedagogiikan toteuttaminen. Varhaiskasvatusta voidaan näin kuvata sekä pedagogisena että yhteiskunnallisena alana (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017, 60).

Arjen toteutus voidaan hahmottaa prosessinomaiseksi tavoitteiden asettamiseksi, suunnitteluksi, toteutukseksi ja arvioinniksi (Happo 2006; OPH 2016, 36; Uljens 1997, 65). Syklinen ja prosessiluonteinen malli varhaiskasvatuksen arjen toteuttamisesta on viitteellinen: eri vaiheet toteutuvat rinnakkain, järjestys vaihtelee ja prosessista voi jäädä joitakin vaiheita pois. Varhaiskasvatuksen arjen ydin on varhaiskasvatuustoiminnan toteutus eli se, kuinka aikuiset toimivat lasten kanssa pedagogisesti kestäväällä tavalla arjessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) mukaan käytännön toteutus suuntautuu kahtaalle. Ensimmäinen siihen kuuluu arjessa lasten kanssa toteutettava toiminta. Toiseksi toteutukseen kuuluu varhaiskasvattajien keskinäinen ja eri tahojen kanssa tehtävä yhteistyö (ks. myös Karila & Kinos 2010, 293; OKM 2014, 40–41). Varhaiskasvatuksen toiminta muodostuu kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta (esim. perushoito, lapsen leikki, ohjattu toiminta, opetus ja arjen muut toimet) (Kettukangas 2017; Nummenmaa 2011a, 17; Tiusanen 2008). Arjessa yhteistyötä tehdään omassa työyhteisössä, kotien kanssa ja monialaisesti esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Arviointi arjen toimintana on jatkuvaa sekä aikuisten oman työn että lapsen kas-

vun, kehityksen ja oppimisen reflektointia. Toiminta voi kehittyä vain järjestelmällisen arvioinnin avulla.

Varhaiskasvatustoiminnan keskeinen ulottuvuus on kasvatusta (OPH 2016, 21). Se on ”aina sidoksissa vallitsevan kulttuurin perusolettamuksiin” (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 71; ks. myös Karila ym. 2001, 16–17, 20). Institutionaalinen varhaiskasvatusta kytkeytyy vallitseviin yhteiskunnallisiin oloihin (Farquhar & White 2014) ja ympäröivään kulttuuriin (Alasuutari 2006; Dahlberg, Moss & Pence 1999; Dunn 1995; Karila 2013; Kvalsund 2004; Penn 2005). Kirsti Karilan, Tuomas Kososen ja Satu Järvenkallaksen (2017, 12) mukaan varhaiskasvatustalouden ajatellaan ”tukevan lasten kotikasvatusta ja mahdollistavan ammatillisen varhaiskasvatustalouden osaamisen hyödyntämisen siten, että lasten kehitys ja oppiminen, ja pitkällä aikavälillä koko yhteiskunta kehittyvät suotuisasti.”

Varhaiskasvatustalouden tavoitteena on, että kaikki ratkaisut pyrkivät saattamaan lapsen kohti taitoja ja tietoja, joita heidän oletetaan tarvitsevan aikuisena. Lapsen suotuisaan kehitykseen kuuluu oleellisesti kasvaminen oman kulttuurinsa täysivaltaiseksi jäseneksi ja kulttuuriin kielen oppiminen (Hedegaard 2009; Ogbu 1988; OPH 2016; Siljander 2002; Tudge 2008). Weisner (2002) pitää kulttuuria lapsen kasvun ja kehityksen lähtökohdaksi. Kysyttäessä mikä on yksi tärkeimpiä asioita, mitä voidaan tehdä lapsen suotuisan kehityksen eteen hän vastaa: ”The most important would be to decide where on earth – in what human community – that infant is going to grow up” [Tärkein päätös olisi, missä päin maailmaa – missä yhteisössä – lapsi kasvaa, käänös ML] (Weisner 2002, 276). Weisnerin vastaus kutsuu selkiyttämään toiminnan kulttuurisia lähtökohdita.

Varhaiskasvatustieteen näkökulmasta varhaiskasvatustalouden toteutus Suomessa perustuu kontekstuaalisiin ja konstruktivistisiin lähtökohditiin (Fonsén 2014, 21; Hujala 1996; Hujala ym. 2007; Karila, Kinos & Virtanen 2001; Kinos 2002). Kontekstuaalisen kasvun näkökulma toteutuksessa huomioi lapsen kulttuurisen ympäristön merkityksen kasvatuksessa, kun taas konstruktivisuudella korostetaan lapsen oppimisen sosiaalista rakentumista ja lapsen aktiivista roolia siinä. Käytännön toteutus arjessa on sidottu valtakunnallisiin tehtäviin ja ta-

voitteisiin, jotka nojaavat tieteelliseen, erityisesti kehityspsykologiseen ja kasvatustieteelliseen tietoon.

Varhaiskasvatuksen tutkimus

Käsittelen tutkimuksessani arjen toteutusta kulttuurisesta näkökulmasta varhaiskasvattajien kertomana. Mitä aikaisempi tutkimustieto kertoo ympäröivän kulttuurin ja arjen toteutuksen välisestä yhteydestä? Varhaiskasvatuksen arjen toimintaan ja toteutukseen keskittyvät tutkimukset (esim. Cumming, Sumsion & Wong 2015; Holkeri-Rinkinen 2009; Hujala & Puroila 1998; Kalliala 2008, 2012; Karila & Kupila 2010; Kettukangas 2017; Määttä & Uusiautti 2013; Puroila 2002b; Strandell 1995; Tonyan & Howes 2003; Tonyan 2015, 2017; Virkki 2015) luovat kuvaa moninaisesta, katkelmallisesta ja paikallisesti toteutuvasta kohtaamispaikasta. Lisäksi näissä tutkimuksissa tuodaan esille varhaiskasvattajien merkitys arjen toteuttajina.

Varhaiskasvatuksen arki on monitasoista ja moninaista: arjessa on meneillään monia yhtäaikaista ja rinnakkaisia tapahtumia ja tilanteita (Cumming, Sumsion & Wong 2015; Puroila 2002), jotka näyttäytyvät osin rikkonaisina (Karila & Kinos 2010). Kirsti Karila ja Jarmo Kinos (2010, 293) totesivat tapaustutkimuksessaan arjen toteutuksen olevan katkelmallista, keskeytyvää ja päällekkäistä. Moninaisuus syntyy erilaisten lasten, aikuisten, kulttuurien, arvojen ja tapojen kohtaamisesta varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen todellisuudessa tasapainoillaan universaalien käsitysten, paikallisten piirteiden ja varhaiskasvattajien henkilökohtaisten merkitysten välillä. (Cumming, Sumsion & Wong 2015, 93; Kearney, McIntosh, Perry, Dockett & Clayton 2014.) Yhteiskunnassa laaditut ja legitimoidut lait ja asiakirjat edustavat universaalia käsitystä toiminnan toteutuksesta. Huolimatta yhtenäisistä laillisesta ja normatiivisesta ohjauksesta arjen toteutus ei asetu suoraan niiden sisään tai toista niitä (Tonyan 2017).

Ympäröivällä kulttuurilla on huomattava vaikutus arjen toteutukseen. Erään tutkimuksen (Cumming, Sumsion & Wong 2015) mukaan varhaiskasvatus toteutetaan moniulotteisessa yhteiskunnallis-kulttuuris-situationaalisessa arjessa (ks. myös Hujala 1995; Hsueh & Barton 2005; Pukk 2015; Rodd 1995; Stephen 2012; Tonyan 2017). Joseph

Tobinin, David Wun ja Dana Davidsonin (1995) sekä Joseph Tobinin, Yeh Hsuehin ja Mayumi Karasawan (2005) tutkimukset kuvaavat monipuolisesti kulttuurin ja yhteiskunnan yhteyttä varhaiskasvatuksen organisoinnissa. Arjen toteutuksessa kohtaavat eri kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka vaikuttavat arjen fyysisiin ja materiaalsiin olosuhteisiin (Tonyan 2017, 5). Kulttuuris-yhteiskunnallisuus näyttäytyy praktisen tiedon monenlaisina lähteinä (Stephen 2012, 235).

Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa kulttuurin on huomattu vaikuttavan työntekijöiden käsitysten, uskomusten ja asenteiden kautta (Fonsén 2014; Hsueh & Barton 2005; Li, Nyland, Margetts & Guan 2017; Puroila ym. 2016; Steinnes 2014). Varhaiskasvattajat ovat arjen valinnoissa ratkaisevassa asemassa (Tonyan 2015, 311). Jillian Roddin (1995, 39) ilmaisua käyttäen he ovat kasvatuksen luoja, eivät pelkää etukäteen annettujen suunnitelmien toteuttajia.

Aikuisten käsitykset oppimisesta ja kasvatuksesta suuntavat arjen valintoja, toiminnan painotuksia, lasten ja aikuisen suhteen laatua ja toiminnan järjestämisen tapaa. Mielenkiintoista on, kuinka kulttuuria tulkitaan ja sovelletaan todellisuudessa. Mikrotason tarkastelu tarjoaa vastauksia tähän. Farquhar (2015) kirjoittaa opetussuunnitelmien ja käytännön suhteesta. Hänen mukaansa varhaiskasvattajat ovat arjen toiminnallaan merkittäviä opetussuunnitelmien toteuttajia. Oikean opetussuunnitelma toteutuu jokapäiväisessä toiminnassa arjen toteutuksessa. Varhaiskasvattajat voivat vaikuttaa arjen toteutukseen omilla tulkinnoillaan suunnitelmista ja tiedostamalla annetut normit, ole-malla uteliaita ja pyrkimällä tulkitsemaan suunnitelmia tarkoitukseen sopivasti. Todellinen opetussuunnitelma on siten olemassa siellä, missä opettajat työskentelevät lasten kanssa. Lapset kokevat käytännön toimet, eivät suunnitelmia. Opetussuunnitelmista voidaan tehdä monenlaisia tulkintoja, jolloin niitä voidaan hyödyntää paikallista yhteisöä parhaiten palvelevalla tavalla. (Farquhar 2015, 57.) Farquhar (2015, 68) muistuttaa, että arjessa voidaan kokeilla monenlaisia tapoja toimia ja ylläpitää kieliä sekä huomioida lasten kotikulttuurien moninaisuus.

Christine Stephenin (2012, 235) mukaan kulttuuri ja sosiaaliset arvot vaikuttavat aikuisten käsityksiin ja odotuksiin lasten oppimisesta sekä normaalista ja toivottavasta varhaiskasvatuksen toiminnasta. Useat

tutkijat, Marianne Hedegaard (2009), Barbara Rogoff (2003) ja Holly A. Tonyan (2017) muiden muassa, viittaavat varhaiskasvatuksen arjesta puhuessaan kasvatusyhteisöissä vallitseviin monenlaisiin käsityksiin ”hyvästä”, ”oikeasta” ja ”sopivasta” lapsen opettamisessa, kasvatuksessa ja hoitamisessa. Tutkijoiden mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa varhaiskasvatuksen arkea (Tonyan, Mamikonian-Zarpas ja Chien 2013, 1873).

Stephenin (2012) mielestä kulttuuri vaikuttaa aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen laatuun. Lasten kanssa toimitaan yhdessä, lapsia haastetaan oppimaan tai heidän annetaan toimia itsenäisesti. Erilaiset kulttuuriset käsitykset luovat vaihtelua lasten arjen kokemuksiin muokkaamalla oppimiskokemuksia, materiaalisia, vuorovaikutuksellisia resursseja ja päivittäistä ajankäyttöä. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia enempään tai vähempään vapaaseen leikkiin, aikuisohjattuun toimintaan tai koko ryhmän yhdessäoloon. Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset käsitykset liittyvät myös toiminnan dokumentointiin ja arviointiin. (Stephen 2012, 7.)

Varhaiskasvattajien toimintaa ja ajattelua koskevat tutkimukset ovat kiinnostavia tutkimukseni näkökulmasta (esim. Fonsén 2014; Happo 2006; Happo & Määttä 2011; Niikko 2010; Rouvinen 2007; ks. myös Alasuutari 2006; Fonsén 2014, 80; Löytönen 2004, 47; Tonyan 2015, 322). Niissä on oltu kiinnostuneita ajattelun ja toiminnan ohjautumisen yhteydestä. Tiedetään, että käsitykset, arvot ja asenteet ohjaavat toimintaa (Puroila ym. 2016). Toisaalta Puroila (2002a, 53) toteaa, että ”ihmiset arkipäivän toimijoina ovat vain heikosti tietoisia siitä, mikä heidän toimintaansa ohjaa.” Tällöin puhutaan käsitysten implisiittisyydestä (ks. myös Salamon, Sumsion, Press & Harrison 2016; Stephen 2012). Kuitenkin näitä piilossa olevia käsityksiä pidetään merkittävinä toiminnan ohjautumisessa. Lisäksi kasvattajien näkemysten lapsen kasvusta, oppimisesta ja kehityksestä on huomattu ohjaavan varhaiskasvatuksen toteutusta (Salamon ym. 2016). Tiedon ja toiminnan yhteyttä ei aina havaita tutkimuksessa (Papadopoulou ym. 2014, 1855; Stephen 2012, 235).

Tutkimuksissa mainitaan myös etnoteoriat toimintaa ohjaavina maljeina. Etnoteorialla viitataan (Tonyan 2015, 312) erityisesti kulttuuri-

siin malleihin, joihin kasvatuksessa nojataan arkisessa päätöksenteossa ja arjen järjestämisessä. Kasvattajien kulttuuriset uskomusjärjestelmät lasten kasvattamisesta on todettu olevan vahvoja. Niitä esimerkiksi koulutus ei välttämättä muuta (Huijbregts, Leseman & Tavecchio 2008, 233). Varhaiskasvattajien kasvatusta koskevien uskomusjärjestelmien avaaminen koulutuksen aikana ja työelämässä on tärkeää, jotta niiden olemassaolo ja sisältö tulevat tietoisuuteen. Omien arvojen pohdinta onkin Rowan (2007, 56) mukaan keskeinen työväline monen kulttuurin parissa toimittaessa.

Maarika Pukk (2015) tutki Viron lastentarhojen toimintakulttuurin muutosta eri aikakausina. Hän tarkasteli arjen toimintaa mikrotasolla verraten sitä makrotason yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin eri aikakausilla. Hän totesi lastentarhoissa työskentelevien toiminnan olevan kontekstuaalinen, kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö, jonka toteutus muuttui makrotason muutosten myötä.

2.2.2 Arki

Arki ja arjen toteutus toiminnassa ovat tutkimukseni ydintä. Arjen tutkimus on lähtöisin sosiologiasta, jossa se on keskeinen aihe. Arkea ovat luonnehtineet monet (sosiaali)tieteilijät (ks. esim. Brinkmann 2012; de Certeau 1984; Ferguson 2009; Jacobsen 2009; Jokinen 2003; Salmi 1991, 2004) todeten, että sen tutkiminen on oleellista, kun halutamme ymmärtää elämäämme. Kaikesta ilmeisyydestään huolimatta, se pysyy taustalla näkymättömänä. Arjen luonteeseen kuuluu, että se rakennetaan joka hetki sosiaalisessa toiminnassa yhä uudelleen ja uudelleen (esim. Brinkmann 2012; Korvela 2003; Scott 2009). Määritellössään arkea Svend Brinkmann (2012, 17) puhuu tarkastelun mikrososiaalisesta käänteestä. Tällä hän viittaa näkökulmaan, jossa arki on keskiössä makrotason (esim. sosiaaliset systeemit tai rakenteet) sijaan. Toiminnan hajotessa eri elämänpiireihin, työhön, vapaa-aikaan, perheeseen ja harrastuksiin voidaan arki mieltää hajallaan olevan elämän kokoavaksi rakenteeksi (Ferguson 2009, 164).

Arjen luonteeseen kuuluu rutiininomaisuus, itsestäänselvyys ja näiden vähäinen tiedostaminen. Fergusonin (2009, 164) mukaan arkielämä viittaa kirjaimellisesti rutiininomaisiin yksityisiin ja julki-

seen toimintaan. Yksittäisten ihmisten elämässä arki tulee näkyväksi rutiinien rikkoontuessa. Rutiinien, yllättävien käännteiden ja uusien suuntien välinen jännite on läsnä arjessa. Arki on myös instituutioiden toiminnalle merkityksellinen. Teija Löytönen (2004, 48) kuvailee arjen rutiininomaisen toiminnan ja instituutioiden suhteen tiiviiksi. Hän kirjoittaa, että ”arjen tutut ja toistuvat toimintatavat, roolit ja rutiinit, reseptitiedot ja -taidot ylläpitävät institutioitumisen prosesseja ja siten myös instituutioita. Arki on toistoa ja siksi instituutioiden ytimessä.”

Säännöllisesti toteutuvana arjen toimintaa pidetään itsestään selvänä ja sitä toteutetaan tiedostamatta kaikkia toiminnan perusteita (Korvela & Tuomi-Gröhn 2014; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2012). Tutkimuksen myötä arjen itsestäänselvyyksillä on mahdollisuuksia muuttua näkyväksi. Bruner (2004) painottaa, että tutkimuksella on mahdollista tehdä tuttuja asioita vieraaksi ja samalla näkyväksi (ks. myös Rubin & Rubin 2005, 79). Itsestäänselvyksistä loitontaminen, tutun vieraaksi tekeminen liittyy läheisesti omaan tutkimukseeni, jonka tavoitteena on tehdä näkyväksi saamelaista varhaiskasvatusta. Sitä voidaan pitää tiedettynä ilmiönä, jota ei ole tiedostettu ja saatettu systemaattisesti tietoon.

Arki on toiminnan kokoavana käsitteenä tutkimuksessani (Brinkmann 2012, 36; Janhonen-Abquah 2010, 38). Arjessa toimivat henkilöt toteuttavat elämänsä ja samalla rakentavat arkea päättämällä mitä tekevät ja kuinka toimivat ja käyttävät erilaisia esineitä ja materiaaleja (Brinkmann 2012, 20). Arjen todellisuuden rakennusaineet ovat käytännöllisiä, käytäntöä palvelevia. Minna Salmi (2004, 14) kuvaa tällaista käsitystä arjesta dialektiseksi: se on yhtä aikaa sekä vuorovaikutusta että toiminnan rakenne. Sillä on subjektiivinen merkitys ja objektiivinen rakenne. Reijo Miettisen (2000) ja Teija Löytösen (2004) mukaan arjen toiminta konkretisoituu valinnoissa ja ratkaisuisissa, joita tehdään jatkuvasti erilaisten vaihtoehtojen kesken. Arjen toiminta on sosiaalista ja sijoittuu tiettyyn ainutlaatuiseseen kontekstiin. Arjen toteutuksessa kulttuuri suuntaa käytettäviä välineitä ja tapoja, joilla niitä käytetään. Arjen narratiivit, roolit ja yhteisyyden taso ovat kulttuurisesti määrittäviä (ks. Hakkarainen 2002, 31).

Arki on muotoutunut tutkimuskohteekseni aiemman tutkimusyhteistyön (ks. Tudge 2008), omien tutkimusteni (Kontio 1996, 2009;

Laiti 2014) ja vuosien käytännön varhaiskasvatustyön myötä. Tässä tutkimuksessa määrittelen arjen tutkittavien kertomana toimintana, tekemisenä ja tapahtumina, joka toteutetaan tietyssä paikassa tiettyinä aikana. Tapahtumilla on tavoitteet ja sisältö (Storjord 2008, 214) ja niihin liittyy välineitä ja materiaaleja (Brinkmann 2012, 17). Arki toteutuu toiminnassa, eikä arkea ole ilman yksilöiden tekoja (Korvela & Keskinen 2008, 242).

2.2.3 Kulttuuri

Tämän tutkimuksen eräs keskeinen käsite on kulttuuri, jota voidaan lähestyä eri näkökulmista. Alasuutari (2011) esittää kaksi tapaa erotella määritelmiä. Toisessa, jota hän kutsuu hierarkkiseksi käsitykseksi, olennaista on järjestys, jolla määritellään jokin yhteisön tuottama paras tai kaunein henkinen tila tai materia. Alasuutarin (2011, 57–58) mainitsema toinen kulttuurimääritelmä on edellistä laajempi. Siinä kulttuurilla tarkoitetaan yhteisön vallitsevaa elämäntapaa ja maailman hahmottamisen tapaa sekä näihin liittyvää materiaa. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös maailmankuvan, elämänasenteen ja yhteiskunnallisen aseman rakentamiseen tarvittavia resursseja (Alasuutari 2011, 58).

Balto (1997a, 2008) puolestaan määrittelee kulttuuria arvostelu- ja kuvailunäkökulmista. Arvostelunäkökulmalla hän viittaa tapaan arvottaa kulttuuria ja mitata asioiden kulttuurista arvoa. Kulttuurien sisällä on ryhmiä, joilla on oikeus määrittää kulttuuriset arvot joko kulttuurin sisäisesti tai kulttuurien välisesti (Balto 1997a, 22–23). Kuvailunäkökulmalla (Balto 1997a) viittaa määritelmään, jossa keskeistä on ihmisryhmän suhteellisen yhtenäinen elämäntapa. Se sisältää ideat, arvot, säännöt ja normit, joita se haluaa siirtää seuraaville sukupolville hieman muutetussa muodossa. Kulttuuri määrittää oikeana ja sopivana, kauniina ja rumana tai hyödyllisenä ja hyödyttömänä pidettävän. Näin kulttuuri luo toimintamalleja jäsenilleen. (Balto 2008, 40.)

Kulttuuri on merkityksellinen arkisen toiminnan suuntaaja. Se näkyy siinä, millaisissa ympäristöissä ihmiset aikansa viettävät, millaisia rooleja ja statuksia ihmisillä on ja mitkä heille sopivia vuorovaikutuksen tapoja ovat. Kulttuuri on materiaalistien ja henkisten resurssien määrittäjä. Yleisellä tasolla kulttuuri on tärkeä toimintatyyppien ja

vuorovaikutustapojen määrittelijä. (Tudge 2008, 3–5.) Oma kulttuurinen ryhmä voi muodostua esimerkiksi sosiaaliluokasta, etnisestä tai uskonnollisesta ryhmästä tai tietyllä alueella, yhteisössä tai naapurustossa asuvista ihmisistä (Bronfenbrenner 2016, 229).

Olen omaksunut tutkimukseeni käsityksen, jossa huomioidaan ihmillisen toiminnan kytkeytyminen laajempaan ekologiseen kontekstiin. Tällöin toimijoita pidetään aktiivisina ympäristönsä muokkaajina. Kulttuuri rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa heidän käyttämiensä merkitysten välityksellä. Käsitykseeni kuuluu myös ajatus siitä, että samaan kulttuuriin kuuluvat haluavat välittää sen keskeisimmät toimintatavat, arvot ja perinteet seuraaville sukupolville. Kasvatukseen liittyvät keskeisesti kulttuurin määrittämät sopivina ja toivottavina pidetyt kasvatuksen ja kehityksen päämäärät ja tavat. (Tudge 2008.) Ymmärrän kulttuurin myös dynaamisena, alati muuttuvana ilmiönä (ks. myös Rogoff 2003, 63). Näin ajateltuna sitä ei voi pitää staattisena sosiaalisena ”osoitteena”, vaan se vaatii jatkuvaa uudelleen tarkastelua.

3 Saamelainen varhaiskasvatus

Olen edellä kuvannut varhaiskasvatuksen ulottuvuuksia ja luonnetta yleisellä tasolla. Tutkimukseni kohdistuu tarkemmin saamen kielellä toteutettavaan varhaiskasvatukseen Suomessa, jota tässä tutkimuksessa kutsun saamelaiseksi varhaiskasvatukseksi. Tutkimukseni empiirisen toteutuksen aikana voimassa olleen Varhaiskasvatuslain (36/1973) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016, 47) mukaan Suomessa saamelainen varhaiskasvatus voi toteutua kahdella tavalla. Lain mukaan äidinkielisille saamelaislapsille kunnat voivat järjestää varhaiskasvatusta heidän omalla äidinkielellään (Varhaiskasvatuslaki 8§ 540/2018). Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 47) mainitaan saamelaislapset, jotka osallistuvat muuhun kuin äidinkieliseen varhaiskasvatukseen: ”Saamelaislasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä antaa lapsille mahdollisuus opetella saamelaisia perinnetietoja ja -taitoja.” Huomionarvoista on, että normin voidaan ajatella viittaavan kahdenlaisiin saamelaislapsiin: äidinkielisiin ja ei-äidinkielisiin. Ei-äidinkielisille saamelaislapsille ei ohjeisteta tarjoamaan kielellistä tukea. Muu kuin äidinkielinen varhaiskasvatus saamelaislapsille tarkoittaa kielipesätoimintaa tai suomenkielistä ryhmää.

Saamelainen varhaiskasvatus toteutetaan osana suomalaista varhaiskasvatusta. Sen tehtävä on säilyttää ja elvyttää saamen kieliä ja siirtää kulttuuria seuraaville sukupolville. Tämä on yhteinen tehtävä kaikille alkuperäiskansoille, joten saamelainen varhaiskasvatus on myös osa laajempaa alkuperäiskansojen varhaiskasvatusta. Saamelaisen kulttuurin ja kielten elinvoimaisuuden varmistamisen tehtävä on merkittävä saamelaislasten kasvun ja kehityksen kannalta. Varhaiskasvatuksessa lapset pääsevät kokemaan saamen kieltä ja saamelaiskulttuuria ja näin saavat

tukea saamelaiselle identiteetilleen. Varhaiskasvatuksen parissa lapset tapaavat toisia saamelaislapsia, muita yhteisön jäseniä sekä jakavat kulttuurisia kokemuksia, leikkejä heidän kanssaan ja pääsevät toimimaan saamelaisuutta ilmentävässä ympäristössä. (Lehtola & Ruotsala 2017.)

Tutkimukseni kohteena on saamelainen varhaiskasvatus, jonka lähtökohtana pidetään saamelaista kulttuuria (Saamelaiskäräjät 2009). Saamelaisilla on omaperäinen kulttuuri, johon kuuluvat saamen kielet sekä esimerkiksi pukeutuminen, elinkeinot ja taide. Riitta Lehtola ja Pia Ruotsala (2017, 5) listaavat selvityksessään saamelaiseen kulttuuriin kuuluvaksi saamen kielen, kulttuuriperinnön, käsityöperinnekulttuurin sekä perinteiset saamelaislinkeinot kuten poronhoito, kalastus, keräily ja metsästys. Saamelaisesta kulttuurista puhuttaessa on hyvä huomata sen monimuotoisuus ja jatkuva muotoutuvuus (Balto 2008; Lehtola 1997; Valkonen 2009). Heikkilä (2010, 70) kirjoittaa saamelaiskulttuurin monimuotoisuudesta ja sen jatkuvasta muutoksesta ja määrittelee kulttuurin muodostuvan yleisistä ja yhtäläisistä piirteistä, jotka saavat toteutuessaan paikallisia ja ajallisia erityispiirteitä. Myös Asta Balto (2008, 40–42) käsittelee kulttuurin käsitettä saamelaisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa kulttuurin käsitteen pohdintaan kuuluvat ulkoisten merkkien, kuten pukeutumisen tai esineistön ja kielen lisäksi näiden merkitysten kontekstin huomioiminen. Hän kirjoittaa kontekstin tarkastelun avaavan merkitysten moninaisuutta ja henkilökohtaisuutta. Saamelaisesta kulttuurista puhuttaessa on tarpeen tutustua subjektiivisiin merkityksiin. (Balto 2008, 42.)

Saamelaisilla alkuperäiskansana on omia kulttuuriin liittyviä kasvatuksellisia, vuorovaikutuksellisia ja tavoitteellisia lähtökohtia (Aikio 2010). Saamelaisia kasvatuksellisia lähtökohtia on avattu tarkemmin kahdessa eri asiakirjassa. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma (Saamelaiskäräjät 2009) ja Arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät 2013a) painottavat varhaiskasvatuksen toiminnan liittymistä saamelaiseen kulttuuriin. Saamelaista varhaiskasvatusta varten laaditut asiakirjat kertovat varhaiskasvatuksen arvostuksesta ja sen vahvasta kulttuurisesta merkityksestä saamelaisyhteisölle.

Saamelaisella varhaiskasvatuksella on kaksi perustaa. Yhträältä perustana on suomalainen yhteiskunta, varhaiskasvatusta säätelevät lait,

normit, järjestelmä ja hallinto. Toisaalta saamelainen kulttuuri, kieli ja kasvatustieteet ovat arjen toteutuksen pedagogisessa ja sisällöllisessä keskiössä alkuperäiskansaa koskevan lainsäädännön ja sopimusten mukaan. Vahva ympäröivä valtakulttuuri haastaa kuitenkin saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamista, jota kuvaa pienimuotoisuus, hajanaisuus ja marginaalisuus suhteessa valtakulttuuriin. Yksiköt tai ryhmät ovat pieniä ja ne sijaitsevat hajanaisesti ympäri Suomen. Marginaalisuus näyttäytyy siten, että yksiköitä on vähän ja varhaiskasvatukseen osallistuu vain pieni määrä lapsia. (Lehtola 2015a; OPH 2016; ks. myös Keskitalo 2010; Rahko-Ravanti 2016; Storjord 2008.)

Jatkuva suhteuttaminen kahden perustan välillä on osa saamelaisen varhaiskasvatuksen arkipäivää, jossa pohditaan saamelaiseen kulttuuriin kuuluvien ratkaisujen mahdollisuutta. Usein saamelaisen kulttuurin mukaan toimiminen vaatii ylimääräisiä ponnisteluja ja erityisiä järjestelyitä, poikkeamista yleisestä käsityksestä varhaiskasvatuksen ytimistä. Valtakulttuuriset ratkaisut toteutuvat kyseenalaistamatta ja ovat luontevia valintoja, ellei niitä jatkuvasti tiedosteta ja pyritä tekemään näkyviksi. (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2011; Keskitalo & Määttä 2011; Keskitalo 2010; Rahko-Ravanti 2016; Saamelaiskäräjät 2017.) Ylva Jannok Nutti (2010) on todennut tutkimuksessaan, että kulttuurin mukaiset ratkaisut vaativat kasvattajilta vaivannäköä ja uusien tapojen opettelua.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen merkittävä tehtävä on saamen kielten säilyttäminen ja elvyttäminen. Tästä syystä kieli on erityisessä asemassa arjen toteutuksessa. Sen merkitys korostuu eri tavalla kuin valtakulttuurisessa varhaiskasvatuksessa, jossa ei ole kielen elvyttämisen tarpeita. Tavoitteena on, että saamelaiseen varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi on kaksikielinen kouluikänsä mennessä ja pystyy siirtymään varhaiskasvatuksen jälkeen äidinkieliseen koululuokkaan (Saamelaiskäräjät 2009).

Käsittelen seuraavaksi saamelaisen kasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä. Saamelaisen varhaiskasvatuksen historiaa, järjestämisen rakenteita ja arjen toteutusta selventämällä luon kokonaiskuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen tämän hetken tilanteesta.

3.1 Saamelaisen kasvatuksen yleispiirteitä

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009) mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen odotetaan tukeutuvan vahvasti kasvatukseen, jossa perinteinen tieto on keskeistä. Perinteinen tieto (Porsanger & Guttorm 2011) on usein kirjoittamatonta ja sen ajatellaan välittyvän uusille sukupolville suullisesti yhteisesti jaetuissa arkisissa kokemuksissa. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen ajatellaan suoraan liittyvän saamelaisen kasvatustieteeseen arvojen, odotusten, vuorovaikutuksen ja sisältöjen välityksellä. Välittävinä rakenteina toimivat myös paikka-, aika- ja tietokäsitykset (Keskitalo 2010). Nämä muodostavat saamelaisen varhaiskasvatuksen ainutlaatuisen kulttuurisen, mutta myös käytännöllisen perustan.

Saamelaisilla on oma kasvatuskulttuurinsa, johon kuuluvat saamelaiset arvot, suvun merkitys, aikuisten ja lasten suhde, toiminnan sisällöt sekä käsitys lapsesta, oppimisesta, tiedosta, ajasta ja oppimisen paikoista (Balto 1997a, 2008; Keskitalo 2010). Nykypäivän saamalainen kasvatustieteeseen kytkeytyy edelleen vahvasti saamelaiseen kasvatustieteeseen huolimatta siitä, että elämäntavat ovat monimuotoistuneet, lähentyneet valtakulttuuria ja siirtyneet kauaksi pohjoisesta alkuperäismiljööstä. Omaa kieltä ja kulttuuria halutaan vaalia sellaisin tavoin kuin omaan elämäntapaan ja -ympäristöön on sopivaa. Saamelaisuuden kasvatustieteeseen kytkeytyvät uusia muotoja kytkeytyen kuitenkin aina saamelaisuuden ytimeen, luontoon, luontoyhteyteen, kieleen ja kulttuuriin. Saamelaisen varhaiskasvatuksen enkluturaatiotehtävän keskiössä on saamelaisuuden kokonaisvaltainen vaaliminen parhaalla mahdollisella tavalla. (Aikio 2000, 50; Balto 1997a, 23; Keskitalo ym. 2013a, 102.)

Saamelaista kasvatusta ovat kuvanneet tutkimuksissaan Aimo Aikio (2007, 2010), Marita Aikio (2008), Asta Balto (1997a; 2008), Pigma Keskitalo (2010, 2017), Paavo Päivänsalo (1953), Leila Seitamo (1991) ja Marianne Storjord (2008). Saamelaista kotikasvatusta ja vanhemmuutta ovat tutkineet Asta Balto (1997a), Boine ja Saus (2012) sekä Cecilie Javo, John A. Rønning ja Sonja Heierdahl (2004). Aikio (2010) kuvaa saamelaisen kasvatuksen päämäärää käsitteellä ”birgen”, pärjääminen. Positiivinen usko kasvuun, kehitykseen ja kasvun mahdolli-

suuksiin ovat hänen mukaansa saamelaisen kasvatuksen tuntomerkkejä, joiden seurauksena pidetään hyvää ja laajakatseista elämää. Saamelaisuudessa arvostetaan monipuolisuutta ja monitaitoisuutta. Myös Boine ja Saus (2012) mainitsivat yhdeksi kasvatuksen tavoitteeksi ”birgeman” eli selviytymisen ja onnistumisen. Muita isien kuvaamia kasvatuksen päämääriä olivat toisen kanssa toimeen tuleminen eli ”birgehallas” ja toisten ymmärtävä kuuntelu eli ”gulahallas”. Strategiana käytettiin rinnakkain, ”bálddalagaid”, olemista, puhumista ja toimimista. (Boine & Saus 2012, 72.) Kasvatuksen tavoitteena on itsenäinen päätöksenteko, luottamus itseän päätöksentekijänä (ks. myös Javo ym. 2004).

”Gal dat oahta go stuorrula” [Oppihan se, kunhan kasvaa] on Asta Balton (1997b, 2008) tutkimuksissaan käyttämä saamelaista kasvatusta kuvaava sanonta. Balton (2008, 13–14) mielestä sanonta ilmaisee monipuolisesti saamelaista kasvatusta. Sanonta pitää sisällään ajatuksen lapsen yksilöllisesti etenevästä kasvusta ja kehityksestä, jota aikuisten tulee tukea kärsivällisesti luottaen lapsen kasvuun ja osoittaen myönteistä suhtautumista (Balto 2008, 103). Lapselle annetaan arvo, vaikka hän ei aikuinen olekaan. Häntä arvostetaan sellaisena kuin hän on, ei tulevaisuuden aikuisena. Saamelainen kasvatusta perustuu oppimiseen samalla, kun toimitaan yhdessä. Lapsia ohjataan epäsuorasti kertomusten, tarinoiden ja keskustelujen avulla. Kiteytetysti Balton (2008) saamelaisen kasvatuksen keskeiset sisällöt ovat yhteys luontoon, pärjääminen, omatoimisuus, kärsivällisyys ja vapaus.

Javo, Rønning ja Heyerdahl (2004) tutkivat saamelaisvanhempien kasvatustapoja Norjassa. Heidän tutkimuksensa mukaan lapset leikkivät pitkiä aikoja itsenäisesti, eivätkä hakeutuneet vanhempien läheisyyteen herkästi. Vanhemmilla oli salliva ote kasvatuksessa, mikä näkyi esimerkiksi vapaamuotoisina ruokailukäynteinä. Lapset saivat heidän mukaansa tehdä ratkaisuja itseään koskevissa asioissa. Saamelaisessa kasvatuksessa tavoitteena on itsenäisyys, pelottomuus ja hyvä itseluottamus. He totesivat myös vanhempien käyttävän epäsuoraa ohjausta lastensa kanssa.

Mitä saamelaisesta kasvatuksesta on nähtävissä saamelaisessa institutionaalisessa kasvatuksessa? Storjord (2008, 22) kirjoittaa, että perinteisestä kasvatuksesta on nykyaikaan ja institutionaaliseen kasva-

tukseen siirtynyt kulttuurikäytänteitä ja perinteitä, vaikka lapset asuvat aivan erilaisessa maailmassa kuin luontaiselinkeinoihin perustavana aikana. Aikuisten suhtautuminen lapsiin ”pärjäävinä” ihmisinä on tunnistettavissa nykyäänkin. Samoin lasten ja aikuisten välitön, keskinäisesti arvostava ja kunnioittava suhde on saamelaisessa kasvatuksessa arvostettu. (Aikio 2010.)

Saamelainen kasvatuskäsitys tukee ajatusta oppimispainotteisuudesta, lapsen oman aktiivisuuden huomioimisesta, lisääntyvästä itsenäisyydestä, toiminnallisuudesta, kokemuksellisuudesta ja tiedon aktiivisesta rakentamisesta. Saamelaisessa kasvatustajatteluksella ja -käytännössä lapsia pidetään aktiivisina osallistujina. Heille tarjotaan mahdollisuuksia osallistua, kokeilla, heillä on usein rooli perheen ekonomiassa ja arjen toiminnan järjestelmässä. (Storjord 2008.)

3.2 Historia

Institutionaalinen saamelainen varhaiskasvatusta on nuorta Suomen varhaiskasvatustehistoriassa. Saamelainen varhaiskasvatusta on rakentunut vähitellen valtakulttuurisen kasvatustajatteluksella sisällä. Sille ei ole ollut omaa tavoitteellista ohjelmaa. Kuitenkin saamelaisella varhaiskasvatustella on oma kehityshistoriansa. Varhaiskasvatusta on tullut saamelaiseen yhteisöön laajempien yhteiskunnan muutosten myötä (Guttorm 1983; Lehtola 1997; Storjord 2008; Vuolab 1983).

Elämäntyyli Saamelaisalueella on mahdollistanut sen, että lapset ovat kulkeneet aikuisten mukana arjen toiminnassa. Aikuisten palkkatyöhön siirtyminen ei ole ollut rajua ja laajamittaista Saamelaisalueella. Tiiviissä sukuyhteisöissä asuttaessa lapset ja aikuiset jakoivat arjen piirin. Lapsille oli aikuista seuraa, eikä hoitoa kodin ulkopuolella pidetty tarpeellisena. Lapset menivät tarvittaessa suomenkieliseen päivähoitoon. 1980-luvulla alettiin kuitenkin puhua saamenkielisen päivähoiton tarpeesta. (Vuolab 1983.)

Saamelaisen varhaiskasvatustehistorian voidaan tulkita myötäilevän yhteiskunnassa, saamelaisyhteisössä ja lainsäädännössä tapahtuneita muutoksia. Kehitys on tapahtunut kolmessa vaiheessa 1970-luvun alus-

ta alkaen, jolloin Utsjoella toteutettiin ensimmäinen saamenkielinen kodin ulkopuolella tapahtuva päivähoitokokeilu (Vuolab 1983). Tätä ensimmäistä kokeilua oli edeltänyt kaksi pohjustavaa yhteiskunnallista tapahtumaa. Vuonna 1973 perustettiin Saamelaiskäräjien edeltäjä Saamelaisvaltuuskunta (Lehtola 1997, 70), jonka myötä saamelaisten ja saamelaislasten oikeudet tulivat uudella tavalla esille. Lisäksi päivähoitolakia uudistettiin 1981 (Uudistettu päivähoitolaki 875/1981) siten, että siihen kirjattiin saamelaislasten oikeudet äidinkieliseen ja kulttuuriin perustuvaan hoitoon. Utsjoella toteutettiin saamenkielisiä erilaisia päivähoitokokeiluita 1981–1990 (Guttorm 1983; Guttorm 1986; Helander 1994, 16; Vuolab 1983) ja saamenkielistä päiväkotihoidoa on vakiinnutettu vuodesta 1991 alkaen (Lehtola & Ruotsala 2017, 18; Utsjoen kunta 2018, 10).

Ensimmäisestä saamenkielisestä avoimen päivähoiton kokeilusta Utsjoella raportoidaan 1980-luvun puolivälissä (Guttorm 1983; Vuolab 1983). Perusteina kokeilulle oli, että lasten arvioitiin tarvitsevan ulkopuolista kielellistä tukea. Saamen kielen asema koettiin huolestuttavaksi. Merkittävää oli silloin – ja kautta koko saamelaisen ja alkuperäiskansojen varhaiskasvatuksen historian – vanhempien aktiivinen rooli (ks. Helander 1994; Iokepa-Guerrero & deFrance 2007; Lehtola 2015a; Länsman, A. 2008, 39; Äärelä 2016, 68).

Toinen saamelaisen varhaiskasvatuksen ryhmien perustamisen aktiivinen aika sijoittuu samoihin aikoihin kuin Saamelaiskäräjälaki (974/1995) ja Asetusta lasten päivähoidosta (239/1973) 1 a §:n (1336/1994) muutettiin. Asetuksen mukaan päivähoiton kasvatustavoitteisiin kuuluu lasten oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa. Saamenkielisiä ryhmiä perustettiin lisää Utsjoelle ja ensimmäistä kertaa myös Inariin 1995 (Lehtola & Ruotsala 2017). Vuosien 1995 ja 2000 välillä perustettiin seitsemän saamenkielistä ryhmää, jotka kaikki sijoittuivat vielä edelleen kotiseutualueelle. Ensimmäiset inarinsaameksi toimivat kielipesät perustettiin vuonna 1997 Ivaloon ja Inariin. Saamelainen varhaiskasvatus oli kuitenkin pelkästään saamelaisten kotiseutualueen kysymys 2000-luvulle saakka. Vasta tuolloin alettiin vaatia hoitoa myös muualla asuville saamelaislapsille. (Länsman, A. 2008.) Oulu oli

ensimmäinen kotiseutualueen ulkopuolinen paikkakunta, jossa aloitettiin saamenkielinen lapsiryhmätoiminta vuonna 2002. (Lehtola & Ruotsala 2017; Pasanen 2014.)

Saamelaiskäräjät antoivat vuonna 2008 lausunnon (Saamelaiskäräjät 2008), jossa todettiin, että saamelainen päivähoito perustui suomalaiseen arvojärjestelmään ja käytäntöihin. Tämän mukaan toiminta tulokittiin valtakulttuuriin sulauttavana ja integroivana. Lausunnossa esitettiin huoli siitä, että päivähoito ohjasi lapsia enemmän suomalaiseen kulttuuriin kuin lasten omaan saamelaiseen yhteisöön. Lausunnossa (Saamelaiskäräjät 2008, 12) vaadittiin päivähoitojärjestelyitä, jotka perustuvat saamelaisiin arvoihin ja perinteisiin.

Kolmas merkittävä aikakausi saamenlaisen varhaiskasvatuksen historiassa alkoi, kun Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009) ja Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät 2013a) laadittiin. Näin koottiin ensimmäistä kertaa saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen taustoja, sisältöjä ja toteutuksen tapoja yhtenäiseksi asiakirjaksi. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arvomaailmaa ja kulttuurin mukaista arjen toteutusta tehdään näissä näkyväksi. Saamelaista varhaiskasvatussuunnitelmaa (Saamelaiskäräjät 2009) ja Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opasta (Saamelaiskäräjät 2013a) on vahvistettu virallisiksi toimintaa ohjaaviksi asiakirjoiksi vaihtelevasti eri kunnissa.

Vuodesta 2007 alkaen Suomeen on perustettu (tai kokeilevaa toimintaa on vakinaistettu) yhteensä kymmenen uutta saamen kielellä toimivaa ryhmää. Huomattavaa ajanjaksolle on, että suurin osa perustetuista ryhmistä on ei-lakisääteisiä kielipesäryhmiä, jotka toimivat muutoin kuin kunnallisena palveluna. (Lehtola 2015b; Lehtola ja Ruotsala 2017; Länsman A. 2008; Pasanen 2014; Saamelaiskäräjät 2008; Saaminuett 2010; Utsjoen kunta 2018.) Saamelainen varhaiskasvatustoiminta on tällä hetkellä vakiintunut kotiseutualueen taajamiin ja keskeisimpiin kyliin sekä Rovaniemelle, Ouluun ja Helsinkiin (Lehtola & Ruotsala 2017).

3.3 Järjestäminen ja rakenne

Mitä on saamelainen varhaiskasvatus? 2000-luvun saamelainen varhaiskasvatus hakee uomiaan, sillä siltä puuttuu yhteinen kirjoitettu ja legitimoitu kulttuuriin nojaava perusta. Keskitalo (2010, 239) kirjoittaa, että ”koulujärjestelmä on peritty valtaväestöltä”. Samaa voi sanoa myös saamelaisesta varhaiskasvatuksesta, jonka perusta on suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä. Saamelaisen varhaiskasvatuksen normiohjaus, hallinnointi ja johtaminen tapahtuvat valtakulttuurisen järjestelmän sisällä ja valvomana. Saamelaista varhaiskasvatusta ohjaavat samat varhaiskasvatuksen lait ja normit kuin kaikkea varhaiskasvatusta. Tilanne on tässä suhteessa sama kuin muuallakin maailmassa (Olsen & Andreassen 2017). Saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä on kuitenkin huomioitava alkuperäiskansaoikeuksia sääteleviä lakeja ja kansainvälisiä sopimuksia alkuperäiskansojen oikeudesta ylläpitää ja kehittää kieliään ja kulttuurejaan (Lehtola & Ruotsala 2017, 10–11). Julkiset hyvinvointipalvelut ovat valta yhteiskunnan yhteiskuntapolitiittisten pyrkimysten ja saamelaisten sekä saamelaisyhteisöjen kohtamisareenoita (Heikkilä, Laiti-Hedemäki & Pohjola 2013, 149).

Saamelaiskäräjillä on oma merkittävä roolinsa saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä. Saamelaiskäräjät vaikuttaa aktiivisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen kehitykseen ja muutoksiin. Yhteistyö valtionhallinnon ja kuntien kanssa on tiivistä. Saamelaiskäräjien tehtävä on toiminnallaan turvata saamelaisen kulttuurin säilyminen ja kehittyminen, esimerkiksi riittävä saamelainen varhaiskasvatus. Viranomaisten on neuvoteltava Saamelaiskäräjien kanssa merkittävistä saamelaisiin vaikuttavista toimenpiteistä, kuten lakivalmisteluista. Saamelaiskäräjät on antanut esityksiä, aloitteita ja lausuntoja viranomaisille koskien varhaiskasvatuslain valmistelua, varhaiskasvatuksen järjestämistä ja toteuttamista. (Saamelaiskäräjälaki 1995/974.) Saamelaiskäräjät ovat olleet laatimassa oppaita kielipesätoiminnasta (Saamelaiskäräjät 2015a; Saamelaiskäräjät 2015b) ja edistämässä saamelaisen varhaiskasvatuksen internetissä toimivaa Kuati-materiaalipankkia (Saamelaiskäräjät 2018).

Nykyisen varhaiskasvatuslain mukaan lapsilla on oikeus päiväkodissa tai perhepäivähoidossa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen (Varhais-

kasvatuslaki 540/2018 1§). Lakisääteiseen saamenkieliseen varhaiskasvatukseen osallistumisen ehtona on, että Väestörekisteriin on lapsen äidinkieleksi merkitty yksi saamenkielistä ja että lapsen kotikieli on saame. Saamenkielistä varhaiskasvatusta järjestetään Utsjoella, Inarissa, Enontekiöllä, Vuotsossa, Rovaniemellä, Oulussa ja Helsingissä. Koko Suomen alueella äidinkielen saamenkielisen päivähoiton piirissä vuonna 2016 oli yhteensä 105 lasta. Lisäksi kielipesätoiminnassa lapsia oli 73. Pohjoissaamenkieliseen varhaiskasvatukseen osallistuu eniten lapsia. Inarin kunnassa järjestetään päivähoitoa kaikilla kolmella saamen kielellä. Muualla varhaiskasvatusta järjestetään vain pohjoissaameksi. (Lehtola & Ruotsala 2017, 17.)

Pätevän henkilöstön saaminen on haasteellista ja monien työnteekijöiden koulutus on riittämätön tehtävään tai puuttuu kokonaan. Saamelaisen päivähoiton henkilöstön pätevyysvaatimukset ovat samat kuin valtakulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Heiltä kuitenkin edellytetään kyseisessä ryhmässä käytettävän saamen kielen äidinkielenomaista hallintaa. Tällä hetkellä henkilöstö saa koulutuksen pääosin valtakulttuurisessa koulutusjärjestelmässä. Poikkeuksen tekee Oulun yliopiston, Lapin yliopiston, Saamelaisalueen koulutuskeskuksen ja Sámi Allaskuvlan lastentarhanopettajien koulutushanke, jonka perustuu saamelaiseen kulttuuriin (Saamelaisalueen koulutuskeskus 2016).

Saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä kuvaa maantieteellinen hajanaisuus ja pienimuotoisuus. Saamelaiseen varhaiskasvatukseen osallistuu vähän lapsia, jotka asuvat ympäri Suomea. Lisäksi lapset kuuluvat kolmeen kieliryhmään, joille kaikille järjestetään varhaiskasvatusta omalla äidinkielellä tai kielipesätoimintana. Saamenkielisen varhaiskasvatuksen järjestäminen toteutetaan paikkakuntakohtaisesti ja siinä laajuudessa kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Jokaisen kaupungin, taajaman ja kylän sekä näissä eri kieliryhmien tarpeet poikkeavat toisistaan. Palveluiden järjestelyt pohditaan kunnissa tapauskohtaisesti ja yksilöllisesti. (Lehtola 2015b; Lehtola & Ruotsala 2017.)

Saamelainen varhaiskasvatus päiväkodeissa tapahtuu omina erillisinä päiväkotiryhminään. Pohjoissaamenkielisiä päiväkotiryhmiä on Utsjoella, Inarissa, Enontekiöllä, Rovaniemellä, Oulussa ja Helsingissä. Pohjoissaamen kielipesäryhmiä on Utsjoella, Vuotsossa, Sodankylässä,

Enontekiöllä, Rovaniemellä ja Oulussa. Koltansaamenkielistä päivähoitoa järjestetään Inarin kunnassa kielipesissä. Inarinsaamenkielistä varhaiskasvatusta järjestetään Inarin kunnassa äidinkielenä ja kielipesäpalveluna. (Lehtola & Ruotsala 2017.) Muita kokeilu- tai projektituontoisia saamenkielisiä hankkeita on ollut esimerkiksi OVTTAS! Sámi giella-, skuvla- ja mánáidgárdeovddideapmi Deanuleagis [YH-DESSÄ! Saamen kieli-, koulu- ja päiväkotitoiminnan kehittäminen Tenonlaaksossa] (Hirvasvuopio-Laiti & Hirvonen 2011). Tällä hetkellä keskustellaan kielipesätoiminnan vakiinnuttamisesta ja saamelaisen kulttuurin aseman vahvistamisesta toiminnan perustana (Saamelaiskäräjät 2017, 10–11).

Lydia Heikkilä, Elsa Laiti-Hedemäki ja Anneli Pohjola (2013, 149) toteavat, että palveluiden tuottaminen saamelaisten näkökulmasta on uusi asia Suomessa. Balton (2008, 107) mukaan kehittämisen esteenä on ollut toimijoiden heikko tieto olemassa olevista laista, sopimuksista, normeista ja säännöistä. Toisaalta heiltä puuttuu taito tukea ja edistää saamelaisten oikeuksia. Alkuperäiskansojen oikeuksia säädellään monesta suunnasta. Tällaisessa moniulotteisessa tilanteessa kokonaisuuden hahmottaminen vaatii päättäjiltä ja johtajilta paneutumista saamelaisten näkökulmaan (Heikkilä 2009). On huomattu, että päättäjät, hallinto ja johtajat ovat valtakulttuuritaustaisia ja tekevät ratkaisuja oman kulttuurisen taustansa tulkintojen pohjalta (Balto 2008, 107; Heikkilä, Laiti-Hedemäki & Pohjola 2013).

3.4 Toteutus

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta ei ole määritelty erikseen Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (OPH 2016). Arki saamelaisessa varhaiskasvatuksessa toteutetaan lähtökohtaisesti samoin kuin kaikissa muissa varhaiskasvatusryhmissä. Monessa suhteessa saamelainen varhaiskasvatus noudattelee valtakunnallisia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH 2016): opetetaan, kasvatetaan ja hoidetaan jokaista yksittäistä lasta hänen kehityksellisten tarpeidensa mukaan huomioiden hänen kulttuuriset ja uskonnolliset/aatteelliset

taustansa. Arjen toteutuksessa saamen kieli ja kulttuuri yhdistetään tähän perustaan. Oma kokemukseni on osoittanut, että käytännön toteutuksessa, arjen toiminnassa saamelaisen kulttuurin asema ja tehtävät eivät ole aina selkeitä ja julkilausuttuja. Suhde valtakulttuurisen perustan ja saamelaisen varhaiskasvatuksen välillä vaatii arjessa jatkuvaa pohdintaa ja reflektointia siten, ettei toiminta ole valtakulttuuriin sulauttavaa (Saamelaiskäräjät 2008, 6).

Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Saamelaiskäräjät 2009) ja Arjen käytäntöjen oppaassa (Saamelaiskäräjät 2013a) julkilausutut saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet, arvot, sisällöt ja toimintatavat voidaan huomioida paikallisen suunnittelun ja toteutuksen tasolla. Saamelaiset jakavat luontoon, sukuun, perheeseen, elinkeinoihin tai käsityöhön liittyviä arvoja riippumatta heidän saamen kielen ryhmästään. Keskeistä alkuperäiskansan ja vähemmistökielisen kansan varhaiskasvatuksessa on jatkuva tiedostettu toiminta kielellisten ja kulttuuristen tekijöiden tukemiseksi ja vahvistamiseksi (Keskitalo 2010; Keskitalo & Määttä 2011; OPH 2016; Saamelaiskäräjät 2009).

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009, 11) mukaan ”Lapsi kasvatetaan kohtelemaan kaikkia ihmisiä arvonnolla. Kunnioituksen tulee ihmisten lisäksi kohdistua luontoon. Lapsia ei suoranaisesti neuvota vaan kerrotaan tapahtumia ja tarinoita mitä muille on tapahtunut.” Luonto on merkittävä saamelaisen elämän ja näin myös varhaiskasvatuksen lähtökohta (Balto 2008, 57; Keskitalo 2010, 75; Markkula & Helander-Renvall 2014; Äärelä 2014, 195). Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena pidetään sitä, että lasten persoona kehittyy monipuolisesti ja heille karttuu laaja-alaista osaamista. Jotta näihin tavoitteisiin päästään, keinoina käytetään lapsen havainnointi- ja itsearviointikyvyn kehittämistä. (Saamelaiskäräjät 2009, 52.)

Huomattavaa on, että saamelaisella institutionaalisella kasvatuksella ei ole omaa yhtenäisesti koottua kulttuuria huomioivaa perustaa, eikä pedagogista järjestelmää (Keskitalo ym. 2013b; ks. myös Saamelaiskäräjät 2008, 2017). Vasta viime aikoina on vaadittu ja etenkin kouluopetukseen kehitetty saamelaiseen kulttuuriin perustuvaa pedagogiikkaa (Keskitalo 2010; Äärelä 2016). Varhaiskasvatuksen järjestäjän on

hyväksyttävä erillinen varhaiskasvatussuunnitelma saamenkielistä varhaiskasvatusta varten (OPH 2016, 10). Tämä velvoittaa ensimmäisen kerran ottamaan saamelaisen kulttuurin, kasvatuksen ja kielen virallisesti – ja täten velvoittavasti – toiminnan perustaksi. Saamelaisen kulttuurin ja kielen erityispiirteet tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, jotta saamelaista varhaiskasvatusta voidaan kehittää tietoisesti se omista lähtökohdistaan käsin. (Saamelaiskäräjät 2008; ks. myös Tonyan 2017.)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018 3§) saamelaislasten kannalta merkittävää on, että tavoitteena on yksittäisen lapsen kielelliset, kulttuuriset ja kehitykselliset tarpeet huomioiva toiminta. Varhaiskasvatuslain mukaan kaiken varhaiskasvatuksen tulee perustua pedagogisesti perusteltuun toimintaan ja lapsen oppimista painotetaan opettamisen sijaan. Varhaiskasvatuksen yksiköillä ja ryhmillä on Suomessa varsin itsenäinen asema toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tässä suhteessa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa on erilainen tilanne kuin kouluissa, joissa luokat osana isoja yksiköitä ja näiden sosiaalista verkostoa (Keskitalo ym. 2013b, 86).

Saamelaisen varhaiskasvatuksen kielipesä- ja päiväkotiryhmät ovat niin kutsuttuja ”sisarusryhmiä”, joissa on kaiken ikäisiä lapsia. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen erityispiirre on lasten kielitaidon vaihtelevat tasot. Samassa ryhmässä voi olla 1-vuotias lapsi, joka on kielipolkunsa alussa ja jolla on vahva kielellinen perusta kotona. Samassa ryhmässä puolestaan voi olla esikouluikäinen, joka tarvitsee kielellistä tukea, jota hän ei saa kotonaan. Nämä kaksi lasta ovat kielellisesti samanlaisen tuen tarpeessa, mutta kokemuksellisesti ja kognitiivisesti heillä on erilaiset lähtökohdat. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa suositellaankin käyttämään vertaisoppimisen menetelmiä (Saamelaiskäräjät 2009).

Saamelaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (OPH 2016; Saamelaiskäräjät 2009) korostetaan yhteistyötä huoltajien kanssa. Sillä on erityinen sija saamelaisessa varhaiskasvatuksessa johtuen heidän erilaisista kulttuurisista ja kielellisistä konteksteista (Helander 1994; Laiti 2014; Lehtola 2015a; ks. myös Butterworth & Candy 1998; Fler 2004; Trudgett & Grace 2011). Saamelaiselle varhaiskasvatukselle

yhteistyö eri toimijatahojen välillä on tärkeää (Saamelaiskäräjät 2009). Tärkeimpiä yhteistyökumppaneita ovat toiset varhaiskasvatusyksiköt ja niiden työntekijät. Tämän lisäksi kuntien ohjaus ja Saamelaiskäräjien tuki ovat tärkeitä arjen toiminnalle. Yhteistyökumppaneita tarvitaan säännönmukaisesti ja pysyvästi sekä helposti saavutettavasti (Cumming 2016; Uusiautti, Hoppo & Määttä 2014).

3.5 Eri alkuperäiskansojen varhaiskasvatus

Saamelainen varhaiskasvatus

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta on hyvin vähän tietoa vielä tällä hetkellä. Äärelän (2016) väitöskirja käsitteli kielipesän toimintaa tapaustutkimuksena. Kielipesätoiminnassa oli selvästi nähtävissä saamelaisen kulttuurin ja kasvatusajattelun yhteys toteutukseen. Hänen mukaansa kaikki ympäristön aikuiset käyttivät saamea sekä keskenään että lasten kanssa. Lisäksi kielimaisema oli rakennettu kielen käyttöä aktivoivaksi siten, että käytettävät kirjat, musiikki ynnä muut materiaalit olivat saameksi ja kannustivat näin lapsia saamen kielen käyttöön. Kielipesätyöntekijöiden toiminta ilmensi tutkimuksen mukaan ainutlaatuista saamelaista kielipesäpedagogiikkaa. (Äärelä 2016, 205–207.)

Storjord (2008) tutki Norjassa kahta saamelaista päiväkotiryhmää lasten sosiaalistumisen ympäristöinä. Hän toteaa, että saamelainen varhaiskasvatus on monipuolinen ja kompleksinen ilmiö. Hänen tutkimuksessaan tuli esille saamelaisen varhaiskasvatuksen liminaalisuus, kahden yhteiskunnan rajapinnalla toimiminen: tila (sisustus, materiaalit) ja kieli olivat jossakin määrin ilmaisemassa saamelaisuutta. Sen sijaan ajankäyttö (päivärytmi) ja organisaatiokulttuuri perustuivat länsimaiseen päiväkotiperinteeseen. Saamelaisuus ei näkynyt kokonaisvaltaisesti toimintaympäristöissä ja toiminnassa. (Storjord 2008, 206–207.) Erityisesti hän kaipasi arjen toteutuksen suunnittelua alkuperäiskansapedagogisesta näkökulmasta, ei vain irrallisten teemojen tai toimien muodossa. (Storjord 2008, 214–215; ks. myös Balto 1997a, 1997b, 2008; Hirvonen 2003b; Keskitalo 2010.) Rauna Rahko-Ra-

vantti (2016) tutki saamelaisopetusta Suomessa todeten sen olevan irrallinen osa koulujärjestelmän sisällä. Irrallisuus näkyi muutoksen ja kehittämisen vaikeutena, koska ei yhtenäistä järjestelmää ei ollut kehittämisen tueksi (Rahko-Ravantti 2016).

Juha Guttorm (1986) tutki alle kouluikäisten olosuhteita ja niiden kehittämismahdollisuuksia saamelaisen päivähoiton näkökulmasta Utsjoella. Guttorm totesi, että äidinkielen päivähoiton järjestämisellä ilmenetään kielen ja kulttuurin hyväksyntää ja arvostamista (Guttorm 1986, 65). Lisäksi pro gradu –tutkielmissa on tutkittu muun muassa vanhempien käsityksiä saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta (Lehtola 2015a) sekä saamelaisvanhempien mielipiteitä ja odotuksia saamelaisesta päivähoitosta (Helander 1994). Näissä tutkimuksissa avautuu vanhempien näkökulma palvelun tarjontaan, jota pidetään riittämättömänä, ja toisaalta kulttuurikasvatukseen, joka toteutuu vaihtelevasti eri konteksteissa. Saamelaiseen varhaiskasvatukseen liittyvät läheisesti myös tutkimukset saamen kielistä sekä niiden tilanteesta ja käytöstä, kuten esimerkiksi Annika Pasasen (2015) inarinsaamen kielen revitalisaatiosta kertova väitöskirja tai Inker-Anni Linkolan (2014) koulun kielimaisemaa avaava tutkimus. Carola Kleeman (2015, 2012) on tutkinut lasten kielikoodeja ja vaihtoa niiden välillä saamenkielisessä päiväkotiryhmässä Norjassa. Laila A. Nutti (2011) on käsitellyt joikaamista päiväkodissa omassa maisterityössään. Saamelaisesta varhaiskasvatuksesta on tutkimusten lisäksi selvitysten ja lausuntojen tarjoamaa tietoa (Lehtola & Ruotsala 2017; Saamelaiskäräjät 2008, 2013b, 2013c, 2014).

Katarina Asplund (2013) pitää lasten kotikulttuurin huomioimista tärkeänä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Lapset tuovat kulttuuriset kokemuksensa mukanaan, jakavat niitä muiden kanssa varhaiskasvatuksessa. Lasten jaetut kulttuuriset kokemukset laajentavat kokemusmaailmaa varhaiskasvatuksessa. Kotikulttuurien esille nostaminen varhaiskasvatuksessa tukee lapsen myönteisen identiteetin kehittymistä. Kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisen ryhmän toiminnassa erilaiset kotikulttuurit voidaan tuoda esille positiivisena ja rikastuttavana kulttuurisena resurssina. (Asplund 2013, 36.)

Alkuperäiskansojen varhaiskasvatus

Saamelainen varhaiskasvatus on yhtenevä muiden alkuperäiskansojen varhaiskasvatukseen kielen ja kulttuurin säilyttämisen tehtävän myötä. Maailman alkuperäiskansojen varhaiskasvatuksen toteutuksesta koskeva tutkimustieto voidaan yleistää käsittelevän eri muodoissa alkuperäiskansakulttuurien ja institutionaalisen toiminnan suhdetta, näiden kohtaamisen tarkastelua eri näkökulmista. Kokoan seuraavassa alkuperäiskansojen varhaiskasvatusta koskevaa tutkimustietoa.

Tutkimuksissa käsitellään esimerkiksi alkuperäiskansojen kulttuurin mukaista pedagogiikkaa (Ritchie 2016), kulttuurisensitiivistä toteutusta (Kitson & Bowes 2010; Preston, Cottler, Pelletier & Pearce 2011; Rau & Ritchie 2011; Ritchie 2008), henkilöstön roolia alkuperäisvarhaiskasvatuksessa (Ford & Fasoli 2001; Martin 2016) ja yhteistointa perheiden kanssa (Martin 2017). Fleerin (2004, 53) mukaan alkuperäiskansat huomioiva tutkimus varhaiskasvatuksessa on nuorta: vasta 1990-luvulla alkuperäiskansan oma näkemys tuli tutkimuksissa esille Australiassa. Sitä ennen tietoa on tuotettu ulkopuolisten näkökulmista ja tukeutuen stereotyyppiseen käsitykseen aboriginaaleista. Dawn Butterworth ja Judith Candy (1998) mainitaan ensimmäisinä tutkijoina. (Fleer 2004, 53.)

Keskeinen aihe tutkimuksissa on länsimaisen ja alkuperäiskansojen tietokäsitysten yhdistäminen varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa. Rosalind Kitson ja Jennifer Bowes (2010) tutkivat varhaiskasvatuksen ja alkuperäiskansan kasvatuksen yhdistämistä inklusiivisen mallin mukaisesti. He totesivat, että kulttuurin mukaista varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, kun luovutaan ”yhden koon” ideasta (Kitson & Bowes 2010, 82). Valtakulttuurin tapaa järjestää instituutionaalinen varhaiskasvatus pidetään automaattisesti oikeana ja oikeutettuna. Tällaista lähtökohtaa pidetään tutkimusten mukaan alkuperäiskansojen varhaiskasvatuksen haasteena (Fleer 2004; Kitson & Bowes 2010; Preston, Cottler, Pelletier & Pearce 2011; Tonyan 2017).

Varhaiskasvatuksen arki toteutetaan tietyissä paikallisissa oloissa, joka rakentuu tarjolla olevien fyysisten, materiaalistien ja inhimillisten resurssien mukaiseksi (Tonyan 2015, 4–5). Paikallisuus viittaa lasten jokapäiväisen elämän erityisiin olosuhteisiin, jotka ilmaisevat kult-

tuurisesti sopivina pidettyjä tapoja toimia. Varhaiskasvatuksen arjen toimintaan ei tutkijoiden (esim. Tobin 2005; Tonyan 2015, 2017) mielestä voida esittää vain yhtä oikeaa näkökulmaa, vaan arjen toiminnan lähtökohdaksi pitäisi ottaa moninaisuuden hyväksyminen. Arjen toimijat ja toiminnan ympäristöt edustavat paikallisia kulttuurisia käsityksiä. Tobin (2005) painottaakin paikallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksen järjestämisen ja laadun arvioinnin lähtökohtana.

Paikallisen kulttuurin ja laajan yhteistyön merkityksen huomioimista korostetaan monissa tutkimuksissa (Lowell 2018; Preston ym. 2011; Rowan 2007) nimenomaan alkuperäiskansalasten tulevaisuuden kannalta. Lasten hyvinvointi liittyy siihen, miten varhaiskasvatuksen toiminta on kytkeytynyt kulttuuriseen tietoon ja toimintaan. Yhteys kulttuuriin suojaa lapsen kehitystä. (Lowell 2018, 5.) Omaan kulttuuriin perustuva varhaiskasvatusympäristö ilmaisee lapselle alkuperäiskansastatuksen tärkeyttä. Kaikissa yhteisöissä on varhaiskasvatuksen järjestämisen kannalta merkityksellistä tietoa, jota voidaan yhteistyön myötä hyödyntää (Rowan 2007).

Tutkimuksissa ilmenee, että alkuperäiskansaperheet pitävät lasten enkulturoitumista tärkeänä. Tämä ilmenee tutkimusten mukaan siten, että alkuperäiskansoihin kuuluvat lapset halutaan kasvattaa mahdollisuuksien mukaan kodin piirissä instituution sijaan (Grace & Serna 2013; Kitson & Bowes 2010; Ritchie 2017). Vanhemmat valitsevat alkuperäiskulttuuria edustavan kasvatuksen informaalin tavan, mikäli se on mahdollista (Trudgett & Grace 2011, 23). Australiassa aboriginaalilasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on todettu olevan vähäistä (Kitson & Bowes 2010, 81; Trudgett & Grace 2011). Vanhemmat eivät luota länsimaiseen tapaan järjestää varhaiskasvatusta (Fleer 2004). Kohtaaminen ja luottamus ovat keskeisiä tekijöitä perheiden ja lasten mukaan (Trudgett & Grace 2011, 39). Varhaiskasvatuksen odotetaan toimivan alkuperäiskansan kulttuurin mukaisesti. Donna Gracen ja Alethea Ku'ulei Sernan (2013) mukaan vahvuusperustainen varhaiskasvatus voimaannuttaa perheitä, heidän kulttuurisia vahvuuksiaan ja piirteitään.

Gracen ja Sernan (2013, 318) mukaan varhaiskasvatuksesta saatuja myönteisiä, kulttuuriin perustuvia kokemuksia pidettiin tärkeinä myö-

hemmän koulutuksessa menestymisen kannalta. Kodit valitsevat arvonsa mukaisen varhaiskasvatuksen, jos niillä on siihen mahdollisuus. Perheiden aktiivisuuden merkitys näyttäytyy esimerkiksi Havaijilla siinä, että lapset saavat varhaiskasvatusta havaijin kielellä ja paikallista kulttuuria huomioivasti (Iokepa-Guerrero & deFrance 2007).

Ritchie (2017) esittää perheet yhdeksi alkuperäisvarhaiskasvatuksen järjestämisen lähtökohdaksi. Kulttuuriperustaiset varhaiskasvatustyöryhmät (Grace & Serna 2013, 316) edistävät alkuperäiskansan arvoja, ottavat perheet mukaan ja tarjoavat kulttuuria vastaavaa opetussuunnitelmaa. Perheille on merkityksellistä, että tarjotaan erilaisia varhaiskasvatusmahdollisuuksia. Kulttuurista tietoa tarvitaan, jotta ymmärretään paremmin alkuperäiskansaan kuuluvien lasten ja perheiden tarpeita ja löydetään kulttuurisia vahvuuksia.

Kitsonin ja Bowesin (2010, 84) mukaan Australian aboriginaalilapset kasvavat laajemman suvun yhteydessä. Tutkijat pitivät tämän huomioimista merkityksellisenä varhaiskasvatuksessa. He huomasivat tutkimuksessaan aikuisten eri tehtävät lasten kasvatuksessa. Vanhempien tehtävä on kasvattaa, kun taas yhteisön muut jäsenet ovat ensimmäisiä opettajia. (Trudgett & Grace 2011, 25.) Havaijilla tehdyssä tutkimuksessa huomattiin yhteisön vanhempien jäsenten merkitys kulttuurin avaajina ja rikastuttajina myös varhaiskasvatuksessa (Grace & Serna 2013, 318).

Butterworth ja Candy (1998) ovat tutkineet alkuperäisvarhaiskasvatuksen laadun tekijöitä Australiassa. He kiinnittivät ensin huomion siihen, että eri perheillä ja lapsilla on erilaiset omaan kulttuuriin liittyvät tarpeet ja he liittyvät eri tavoin aboriginaalikulttuuriin. Alkuperäiskansaan kuuluvat eivät ole homogeeninen ryhmä (Trudgett & Grace 2011, 24). Varhaiskasvatuksen tulisi huomioida Trudgettin ja Gracen (2011) mukaan perheiden moninaisuus ja näin olla kulttuurin sisäisesti sensitiivisiä. Alkuperäiskansojen sisäinen vaihtelu ja perheiden erilaiset lähtökohdat tulevat tällöin huomioiduksi. Täten Butterworth ja Candy (1998, 23) pitävätkin tärkeänä, että perhekohtaiset kulttuuriset kontekstit huomioidaan varhaiskasvatusjärjestelyissä (ks. myös Trudgett & Grace 2011).

Fleer (2004, 57–58) huomauttaa, että tavallisesti varhaiskasvatus perustuu yhteiskunnan määrittelyyn ja tarpeisiin. Alkuperäiskansojen

varhaiskasvatuksessa korostetaan yhteisön ja perheiden näkökulmaa toiminnan järjestämisessä. Tutkittuaan perheiden näkökulmaa varhaiskasvatukseen Fler (2004, 65) peräänkuuluttaa monien eri näkökulmien tiedostamista ja mahdollistamista toiminnan lähtökohdaksi, ei vain itsestään selvästi valtakulttuurin näkökulmaa.

Margot Ford ja Lyn Fasoli (2001) tutkivat alkuperäisvarhaiskasvattajien narratiiveja Australiassa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa kasvattajien näkemyksistä alkuperäiskansalasten opettamisesta. Tutkijat olivat erityisen kiinnostuneita varhaiskasvattajien arvostamista käytänteistä. Fordin ja Fasolin (2001, 12) mukaan alkuperäiskasvattajat tukevat lapsia oppimaan ennemmin sosiaalisista suhteista ja sukulaissuhteista kuin käytänteistä tai jonkin asian tekemisestä.

Länsimaiseen ajatteluun ja toimintatapoihin pohjautuva instituutio ja alkuperäiskansojen ajattelu- ja toimintatapojen yhteensovittaminen on varhaiskasvatuksessa uutta ja siksi jatkuvan kehittämisen aihe. Siinä korostuvat erilaisten kulttuurisensitiivisten toimintatapojen kehittäminen sekä paikallisuuden ja perheiden huomioiminen merkittäväällä tavalla.

Varhaiskasvatuksen toteutuksessa tärkeää on saada mukaan kulttuuria hyvin tuntevat opettajat, vanhemmat ja muut yhteisön jäsenet. Tällä tavoin kulttuurisensitiivisyyden toteutuminen paranee (Butterworth & Candy 1998). Kulttuuriin kuuluvien oppimistapojen huomiointi ja hyödyntäminen arjessa tukee lapsen alkuperäiskansakulttuuriin kasvamista. Lasten vahvuuksien perustalle toiminnan rakentaminen on osaltaan kulttuurisensitiivisyyttä. Lisäksi vanhempien osallistuminen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on tärkeää (Butterworth & Candy 1998, 21).

Kitsonin ja Bowesin (2010, 82) mukaan Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa käytetään opetussuunnitelmia, joissa alkuperäiskansan tietämisen tavat ovat mukana. Jenny Ritchie (2010) kirjoittaakin Aotearoan (Uusi-Seelanti) kansallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta Te Whārikista, jossa maorien alkuperäiskansakulttuuri on asiakirjan perusta (ks. myös Farquhar 2015). Te Whāriki (2017) huomioi lasten kahteen kulttuuriin yhtäaikaisen kasvamisen. Te Whārikin sanoma lapsille on, että yhteiskunnassa on enemmän kuin yksi kulttuurinen

perimä. Kulttuuriin perustuva toiminta vaatii Richien (2010, 3) mukaan kasvattajien vahvaa sitoutumista ja aktiivista toiminnan perustan tiedostamista. Kasvatus toteutetaan laajemmassa kulttuurisessa sosiaalisessa ja poliittisessa kontekstissa, jonka käytänteet ovat enemmän sulauttavia kuin kulttuurisensitiivisiä. Lasten kotiyhteisöjen tunteminen on ensiarvoista.

Ritchien (2010) tutkimus kohdistui australialaisen aboriginaalivarhaiskasvattajien käsityksiin toimintansa liittymisestä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sosiokulttuuriseen perustaan. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat tiedostivat kulttuurisen yhteyden olemassaolon. Tiedostamisen lisäksi haastatellut toimivat sosiokulttuurisilla olemisen tavoilla, he kertoivat kulttuuriin liittyvistä henkilökohtaisista, henkilöiden välisistä ja pedagogisista käytänteistä. Kasvattajat tiedostivat vahvan roolimallinsa merkityksen Te Whārikin toteuttajina.

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoite on kertoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta varhaiskasvattajien näkökulmasta. Tietoa kaivataan monesta syystä. Ensinnäkin saamelainen varhaiskasvatus arjessa toteutuvana toimintana ansaitsee tulla näkyväksi. Siellä työskentelevät tarvitsevat vahvistusta toimintansa merkityksellisyydelle ja arvolle. Saamelaista varhaiskasvatusta toteutetaan pienissä yksiköissä hajallaan eri puolilla Suomea. Työntekijöillä ei ole yhdistävää foorumia, vaan jokaisessa yksikössä toimitaan parhaaksi koetulla tavalla saamen kielen ja kulttuurin hyväksi. Lisäksi heille moni arkeen kuuluva kulttuurinen näkökulma on tuttu ja tunnettu, joten sitä pidetään itsestään selvänä tai sitä ei tietoisella tasolla ajatella. Tutkimuksessani haluan tuoda esille saamelaista varhaiskasvatusta yhdistäviä tekijöitä, jotka näin voivat toimia jatkossa yhteisenä, tiedostettuna toiminnan perustana. Kuvaan tutkimuksessani millainen merkitys saamen kielellä ja kulttuurilla on arjen toteutuksessa tällä hetkellä varhaiskasvattajien mukaan (Keskitalo ym. 2013b; Rahko-Ravanti 2016; Äärelä 2016).

Toimivien käytänteiden esille tuominen ja parhaiden ratkaisujen löytäminen tämän hetken arjen toiminnasta ovat tutkimukseni tavoitteena. Erityisesti saamelaisen varhaiskasvatuspedagogiikan kehittämistyöhön tarvitaan tietoa arjen toimivista käytänteistä. Saamelaisen varhaiskasvatuksen erityinen tehtävä on saamen kielten ja kulttuurin tukeminen ja vahvistaminen, ja tähän tarvitaan tietoa arjen toteuttamisen tavoista (esim. Keskitalo 2010; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013a; Keskitalo & Määttä 2012; Keskitalo & Määttä 2011).

Toiseksi arjen toiminnan tunteminen on tärkeää saamelaisen varhaiskasvatuksen ilmiön olemassa olon tunnistamiseksi, erityisesti siitä kaivataan yhdistävää ja kokoavaa tietoa (Keskitalo & Sarivaara 2016,

126). Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa tarvitaan sen oman merkityksen entistä vahvempaa tunnistamista. Lisäksi se kaipaa myös tunnustamista kulttuurinsa merkittävänä säilyttäjänä. (Rahko-Ravanti 2016). Pertti Alasuutari (2011, 234) kirjoittaa yleisesti tiedossa olevasta, mutta ei tiedostetuista ilmiöistä. Saamelaisen varhaiskasvatus on juuri tällaista: se tiedossa oleva ilmiö, koska sen perusteet on koottu yhteen (Saamelaiskäräjät 2009, 2013a), mutta sitä ei kuitenkaan ole tehty lainsäädännöllisesti näkyväksi. Ilmiö ”saamelainen varhaiskasvatus” on olemassa, mutta millainen se on, on tutkimatta. (ks. myös Alasuutari 2011, 237; Äärelä 2016.)

Tavallinen arjen toteutus ansaitsee tulla tiedetyksi ja näkyville (Tuomi & Sarajärvi 2018, 35). Tutkimuserustaista tietoa tarvitaan toiminnan kehittämistä sekä sitä koskevia päätöksiä ja ratkaisuja varten (Keskitalo & Sarivaara 2016, 121; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2014, 146). Tähän saakka tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta on ollut niukasti saatavilla. Tutkimustietoa kaivataan kokonaisvaltaisesta näkökulmasta saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta käytännössä: kuinka suunnitellaan, millaisia tavoitteita on, mitä ja miten toimintaa toteutetaan sekä millaista arviointi on? (Storjord 2008; Äärelä 2016.) Kiinnostavaa on saada tietoa siitä, mitkä saamelaiselle varhaiskasvatukselle ominaiset tavat toimia nousevat keskeisiksi varhaiskasvattajien puheessa, mitkä saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen sisällöt koetaan merkityksellisiksi kertoa tutkijalle (ks. myös Ford & Fasoli 2001). Kielen ja kulttuurin tukemisesta kerrotut toiminnan sisällöt, teot ja erilaiset kielelliset ja kulttuuriset tilanteet sekä niiden ilmaisevat merkitykset ovat erityisen mielenkiinnon kohteena tutkimuksessani.

Tässä tutkimuksessa tavoitellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemyksiä arjen toteutumisesta. Kasvattajilla on keskeinen rooli arjen toteuttamisessa, näin heillä on ainutlaatuinen näkökulma siihen. Heidän näkemyksistään ja kokemuksestaan sukeutuu varhaiskasvatuksen arjen toteutus (Pukk 2015; Tonyan 2015, 312). He ovat keskeisessä asemassa arjen muutoksessa ja kehittämisessä, heillä on ratkaisun avaimet myös tähän (Hermanfors & Eskelinen 2016; Kinkead-Clark 2018).

Tarkastelen arjen toteuttamista suunnittelun, toiminnan tavoitteiden, toiminnan toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmista. Nämä käsitteet kattavat arjen toteutuksen kokonaisuuden ja niiden avulla muutoin abstraktilta vaikuttava arki saadaan konkretisoitua.

Tutkimuskysymykseksi asetan yhden pääkysymyksen ja sille kolme alakysymystä.

Pääkysymys:

Millaista on saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutus varhaiskasvattajien kertomana?

Alakysymykset:

- 1.1 Mitkä ovat arjen toteutuksen keskeiset tavoitteet?
- 1.2. Miten arjen toteutusta suunnitellaan ja arvioidaan?
- 1.3. Mitä ovat arjen toteutuksen sisällöt ja tavat?

5 Tutkimuksen metodologiset valinnat

5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkijalla on ratkaistavana käsitykset totuudesta, todellisuuden luonteesta sekä tiedosta ja sen saavuttamisen mahdollisuuksista. Tutkimuksen toteutus on kokonaisvaltainen prosessi, jossa tutkijan maailmankuva, tieteenalan filosofiset käsitykset ja empiria yhdistyvät. Tutkijan arvoihin ja uskomuksiin liittyvät sitoumukset määrittävät, miten hän ymmärtää todellisuuden ja tutkittavan ilmiön ja millainen käsitys hänellä on tiedon luonteesta ja sen saavuttamisen mahdollisuuksista (Creswell 2013; Merriam 2009, 8). Svend Brinkmann (2012), Martti Grönfors (1982) ja Jonathan Tudge (2008) korostavatkin tutkimuksen kokonaisuuden, tutkittavan ilmiön olemuksen, tutkimuksen tavoitteen, tieteenfilosofian, metodologian ja analyysin yhteneväisyyttä. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 213) viittaavat tähän käsitteellä ”sisäinen validiteetti”. Lucien Winegar (1997, 16–19) tähdentää tieteenfilosofisten ratkaisujen merkitystä tutkimuksen etenemistä ohjaavana perustana. Nämä tiedot mielessäni pohdin tutkimukseni tieteenfilosofisia ja metodologisia taustakäsityksiä, joita avaan seuraavaksi.

Tutkimuksessani saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta pidin tärkeänä sellaisia filosofisia ja metodologisia ratkaisuja, jotka mahdollistaisivat varhaiskasvattajien kokemusten huomioimisen ja kulttuurin merkityksen tarkastelun. Tieteenteoreettisia lähestymistapoja on monia, eikä yhtä yhtenevää tapaa jaotella niitä ole olemassa (Merriam 2009, 7–8). Tudge (2008, 58) viittaa kolmeen tutkimuksen paradigmaan: mekanismi, organismi ja kontekstualismi. Ernest (1995, 463) puolestaan erottaa toisistaan neopositivistin, konstruktivistisen paradigman ja kriittisen paradigman. Creswell (2014, 6–11) puhuu tutkimuksen taustalla vaikuttavasta tutkijan maailmankatsomuksesta ja

esittelee neljä sitoumusta, jotka ovat postpositivismi, konstruktivismi, transformativismi ja pragmatismi. Tieteenfilosofista ajatteluani kuvaavat sellaiset paradigmat, joiden sisältämät käsitteet auttavat tarkastelemaan saamelaisen varhaiskasvatuksen arkea alati uudelleen rakentuvana, kontekstuaalisena ja yhteisesti tuotettuna toimintana. Rakennan tutkimukseni kontekstuaaliselle ja konstruktivistiselle perustalle. Tutkimukseni saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta perustuu näiden mukaiseen maailmankuvaan. Ne ilmentävät käsitystäni todellisuuden moninaisuudesta ja yksilön toiminnan tulkinnallisesta luonteesta.

Laadullisen tutkimuksen tyypillisenä paradigmana voidaan Shanan Merriamin (2009, 9) mukaan pitää tulkinnallisuutta, jolla ilmenetään todellisuuden rakentamisen sosiaalista luonnetta. Tutkijoiden (esim. Creswell 2013, 24; Merriam 2009, 9; Rubin & Rubin 2005, 27) mukaan tulkinnallinen ja konstrukttiivinen paradigma ovat käsitteellisesti keskenään vaihdettavissa. Ihmiset tulkitsevat ympäristöään toimiessaan ja kehittävät merkityksiä saamiensa kokemusten perusteella. Tulkinnallisen käsityksen mukaan samasta tilanteesta tai tapahtumasta voi muodostua monia erilaisia tulkintoja ja merkityksiä. Kontekstuaalinen paradigma jakaa tulkinnallisen paradigman käsityksen, mutta kiinnittää huomion lisäksi kontekstin merkitykseen tulkintaprosessissa (Tudge 2008). Tulkinnalla on tietty ajallinen ja paikallinen historia. Yhdistävinä tekijöinä konstruktivistisessä ja kontekstuaalisessa lähtökohdassa ovat yksilöiden kokemuksilleen antamat merkitykset, näiden rakentamisen sosiaalinen luonne sekä historian ja kulttuurin merkityksen huomioiminen merkitysten ja tulkintojen rakentamisessa. Paradigmat eroavat toisistaan tarkastelun lähtökohdaksi ottamiltaan näkökulmiltaan. Konstruktivistinen paradigma painottaa yksilön näkökulmaa, kun taas kontekstuaalinen ottaa lähtökohdakseen taustatekijät. Saamelainen varhaiskasvatus on ilmiönä sellainen, että se vaatii näiden molempien näkökulmien yhtäaikaista käyttöä. Se sijoittuu kahden kulttuurin alueelle: sitä toteuttavat yksilöt, jotka toimivat arjessa tiiviissä yhteistyössä sekä toistensa että myös niiden perustana olevien (engl. *embedded*) kulttuurien kanssa.

Kontekstualismi

Kontekstualismin keskiössä on arki, erityisesti arjen sellaiset tapahtumat ja toiminnot, joihin henkilöt osallistuvat yhdessä muiden kanssa (Tudge 2008, 67). Arki on toiminnan ytimessä. Arjen toiminnassa kulttuuriset arvot ja uskomukset konkretisoituvat merkityksellisenä toimintana. Kontekstualismiin liittyy ekologinen ajattelu, jossa toimijoita ja toiminnan viitekehystä pidetään toisiinsa liittyneitä (Tudge 2008, 13). Kontekstuaalisuus kasvatuksen tarkastelun näkökulmana nojaa Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan (Bronfenbrenner 2016; Hujala 1996; Tudge, Gray & Hogan 1997; Tudge 2008). Lasten kasvatusta tapahtuu konteksteissa, jossa kilpailevat monet samanaikaiset mahdollisuudet toimia ja edetä. Varhaiskasvattajien täytyy valita, mitä tekevät tai jättävät tekemättä käytettävissä olevan ja resurssien puitteissa. (Tonyan 2017.)

Kontekstuaalinen paradigma ohjaa tarkastelemaan sosiaalista maailmaa ympäristön ja ekologian merkittävyyden näkökulmasta, jossa todellisuus ja tieto ovat tietyn historiallisen ja kulttuurisen ajan ja paikan määrittämää.

Sosiaalinen konstruktivismi

Sosiaalisen konstruktivismin maailmankuva määrittää arjen toteutuksen yksilöiden välisenä merkityksellisenä, sosiaalisena ja yhteisesti rakentuvana toimintana (Burr 2015; Creswell 2014; Crotty 1998; Ernst 1995; Holstein & Gubrium 2008; Patton 2002; Weinberg 2014). Michael Creswellin (2014, 8) mukaan sosiaalisen konstruktivismin keskeinen käsitys on, että ihmiset pyrkivät jatkuvasti ymmärtämään maailmaa, jossa toimivat ja elävät. Ihminen on toimiva, kokeva ja merkityksiä luova yksilö. Arjen toiminnan kokemuksille kehitetään subjektiivisia merkityksiä. Merkitykset eivät ole valmiina ympäristössä odottamassa, eivätkä ne näin siirry suoraan siitä ihmisiin. Ne vaativat yksilön aktiivista merkitysten rakentamista. Sosiaalinen konstruktivismi painottaa merkitysten rakentamisen sosiaalista luonnetta ja monien yhtäaikaisten merkitysten mahdollisuutta. Merkitykset kohdistuvat tiettyihin asioihin tai objekteihin, ja ne vaihtelevat ja muuttuvat ajan myötä. Toiminta ymmärretään osana arjen sosiaalisen ja materiaalsen

todellisuuden kokonaisuutta, jota pidetään toiminnan kontekstina. Subjektiviiset merkitykset syntyvät, kehittyvät ja muuttuvat yhteisesti jaetuissa prosesseissa (Burr 2015). Arjen valinnoissaan varhaiskasvattajat tukeutuvat tietynlaiseen yhdessä rakennettuun tietoon ja arvoihin tai ainakin käsitykseen yhteisesti jaetuista lähtökohdista.

Todellisuus, tieto ja arvot

Todellisuuskäsitykseni ilmentää arjen moninaisuutta ja jatkuvaa muutosta. Todellisuus on relativistinen, katsojasta, tarkastelijasta riippuvainen. Ihmisillä on lukuisia, samanaikaisia vaihtoehtoja ymmärtää maailmaa. Michael Crotty (1998, 42) määrittelee merkityksellisen todellisuuden riippuvaiseksi inhimillisestä toiminnasta. Se rakennetaan ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus kehittyy ja se välitetään puolestaan tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Merkityksen rakentaminen tapahtuu samalla, kun liitytään tulkittavaan maailmaan. Juuri merkitysten ja tulkintojen tekeminen erottaa sosiaalisen ihmisen luonnollisesta maailmasta (Patton 2002, 96). Sosiaaliset konstruktivistit tarkastelevat tietoa ja todellisuutta sen rakentamisen näkökulmasta. (Creswell 2014, 20–21; Crotty 1998; Tudge 2008, 61.)

Sosiaalisesti konstruoidun todellisuuden paradigma saa moniulotteisuutta ja täsmennystä, kun siihen yhdistetään kontekstuaalinen tarkastelu. Tällöin todellisuuden rakentaminen suhteutetaan sosiaaliseen ympäristöön. Näin myös huomioidaan kulttuuriset ja yhteiskunnalliset arvot ja uskomukset osana arjen todellisuutta. Varhaiskasvatuksen arjessa lapsilla ja aikuisilla on omat näkemyksensä todellisuudesta. (ks. Tudge 2008, 59.) Näkemykset riippuvat tarkastelijan nykyisestä asemasta ja aikaisemmista kokemuksista, hänen historiastaan.

Toisaalta ajattelen, että tutkimukseni eri tasoilla ilmenevä tieto on tuotettu yhteisesti. Tulkinallisen paradigman mukaisessa tutkimuksessa ei voida tavoitella universaalia ja yleistettävää tietoa. Sen sijaan tiedon ajatellaan olevan paikallista, kontekstiin kiinteästi sidottua. Tutkimuksessani yhteisen tuottamisen näkökulma ulottuu myös käsitykseeni tiedon luomisesta. Varhaiskasvattajien tieto arjesta tuotetaan heidän työyhteisöissään. Tutkimukseni aineiston tieto syntyy puoles-

taan yhdessä tutkittavien kanssa tutkimustilanteissa ja tutkimustekstissä jaettu tieto on tulosta tiedeyhteisön kanssa käydyistä keskusteluista. Tulkinat arjesta ja toiminnasta ovat riippuvaisia havaintoja tekevästä ja kokevasta ihmisestä niin tutkijasta kuin tutkittavasta.

Kiteytetysti ilmaistuna teoreettiset valintani kuvaavat arkea toimintana, yksilöiden aktiivisena arjen tuottamisena. Arjen toiminta rakennetaan monitasoisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurisessa ympäristössä, tietyssä ajassa ja paikassa. Tutkimukseni perusta nojaa tähän. Ei ole olemassa valmista tietoa, jota tutkija kerää, vaan tieto rakentuu ainutkertaisesti haastattelutilanteessa. Tutkijalla ja haastateltavilla on omat kokemushistoriansa, jonka pohjalta he osallistuvat tähän tiedon tuottamiseen. Tarkastelen saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta. Tutkimuksen osallistujat ovat merkityksiä antavia ihmisiä, tutkija mukaan lukien.

Kontekstuaalisen ja konstruktivistisen näkökulman yhtäaikainen käyttö saamelaisen varhaiskasvatuksen tutkimisen lähtökohtana avaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arkea laajasti. Holistinen ja moniulotteinen ote on yhtenevä saamelaisen varhaiskasvatuksen moninaisen todellisuuden kanssa. Yksilön ja yhteisön välistä suhdetta tarkastellaan vastavuoroisena, toisiinsa erottamattomasti liittyvänä kontekstuaalisena ilmiönä. Saamelaisen varhaiskasvatuksen perusta on holistinen: lapsen kasvu, oppiminen ja kehitys käsitetään kokonaisvaltaisesti. Lapsi kasvaa ja kehittyy tietyssä kulttuurisessa ympäristössä, tiettyinä historiallisena ja yhteiskunnallisena aikana. Hän toimii osana laajaa sosiokulttuurista ympäristöä, jota hän muuttaa jatkuvasti omalla toiminnallaan. (Balto 1997.) Löytösen (2004, 48) mukaan toiminta tapahtuu maailmassa, jota se samalla rakentaa. Näin maailma on toiminnan kohde. Tutkimukseni filosofiset lähtökohdat ilmentävät holistista näkökulmaa, jossa keskeistä on saamen kieleen ja saamelaisen kulttuurin pohjalle rakentuva arjen toiminta.

Kuvasin edellä käsitystäni todellisuudesta ja tiedosta, joka pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin ja kontekstualismiin. Näissä ei kuitenkaan tarkennu tiedon ja todellisuuden rakentamisen tapa. Tähän puureutuu narratiivinen tutkimus, joka täydentää näkemystä tarkentamalla inhimillisen tietämisen tavan narratiiviseksi, kerronnalliseksi (Bruner

1996; Creswell 2013, 11; Heikkinen 2002; Sparkes & Smith 2008). Narratiivinen tutkimus jakaa konstruktivistisen ja tulkinnallisen paradigman käsityksen tiedosta ja tietämisestä subjektiivisen konstruktiona (Heikkinen 2002, 18; 2015, 155). Narratiivisessa ajattelussa tieto ajatellaan luonteeltaan kertomukselliseksi ja todellisuutta voidaan jäsentää kielen avulla (Vuokkila-Oikonen ym. 2001, 85). Narratiivinen tutkimus perustuu käsitykseen, jonka mukaan tietoa maailmasta voidaan rakentaa yksilöiden kertomusten avulla.

5.2 Narratiivinen tutkimusote

Näkemykseni mukaan tutkimuksen toteutus on tiedon ja todellisuuden rakentamista, kokoamista ja reflektointia eli konstruktiiivinen prosessi. Norman Denzin ja Yvonna Lincoln (2005, 3) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen olemusta todeten, että tutkijoiden tavoitteena on ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä sitä toteuttavien ihmisten kokemana, heidän niille antamien merkitysten välityksellä. Tutkijana tehtäväni on rakentaa kuvaa arjen todellisuudesta sellaisena kuin se välittyy varhaiskasvattajien kertomassa. Konstruktivistiseen paradigmaan kuuluu, että tutkimuksessa nojaututaan mahdollisimman pitkälle tutkittavien näkemyksiin tutkittavasta asiasta.

Katsaus kirjallisuuteen (esim. Clandinin 2007; Clandinin & Connelly 2000; Heikkinen 2015; Holstein & Gubrium 2012; Hyvärinen 2017; Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002, 2012; Kelchtermans 1994; Lieblich, Tuval-Maschiac & Zilber 1998; Mitchell 1980) osoittaa, että tutkijalle tarjoutuu monenlaisia mahdollisuuksia toteuttaa narratiivista tutkimusta. Näistä on löydettävä juuri omaan tarkoitukseen sopiva lähestymistapa, aineistotyyppi, sopivat tavat tuottaa ja käsitellä se sekä lopuksi vielä analysoida ja tulkita saatuja tuloksia. Kuvaan tässä luvussa omaa tapaa ymmärtää narratiivisuus ja käyttää narratiivista otetta tutkimuksessani, joka pohjautuu konstruktivistiseen lähtökohtaan (Koro-Ljunberg 2008).

Narratiivinen tutkimus kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Se eroaa kuitenkin Amos Hatchin ja Richard Wisniewskin (1995, 118)

mukaan muusta laadullisesta tutkimuksesta siten, että siinä tietäminen käsitetään subjektiivisesti tapahtuvaksi. David Polkinghorne (1995, 8) täsmentää vielä, että tietäminen tapahtuu kerronnallisesti, mikä erottaa narratiivisen muusta laadullisesta tutkimuksesta. Kirsi Juhila (2004, 173) kirjoittaa narratiivisen tutkimuksen olevan yläkäsite monille tieteenaloille ulottuville lähestymistavoille. Hannu L. T. Heikkinen (2015) puolestaan määrittelee narratiivisen tutkimuksen väljäksi tieteenteoreettiseksi ja metodiseksi viitekehykseksi, jonka ydin ovat tietoa välittävät ja tuottavat kertomukset ja kertominen. Narratiiviselle tutkimukselle tai lähestymistavalle ei ole olemassa yhtä selvärajaiata ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Se voidaan kuvata moniselitteiseksi ja monenlaisiin tutkimuksiin soveltuvaksi (Chase 2005; Estola 1999; Juhila 2004). Huolimatta moninaisuudestaan kaikkea narratiivista tutkimusta yhdistää kertominen ja kertomukset.

Narratiivisen tutkimuksen lähtökohta on narraatioissa, jokapäiväisessä kertomisessa. Jerome Bruner (2004, 692) kuvaa narratiivisen tutkimuksen viittaavan elämän rakentamiseen kertomalla ja elämän hahmottuvan kertomuksena. Se perustuu ajatukseen ihmisestä kertovana olentona, joka hahmottaa elämää kertomuksellisesti (Abbott 2002; Bruner 1986; Sparkes & Smith 2008). Ihmisille on luontevaa kertoa ja rakentaa tarinoita elämästään (Bruner 2004; Heikkinen 2015; Hyvärinen 2017; Hänninen 2015; Lieblich ym. 1998; Polkinghorne 1995, 2017; Riessmann 2008; Salmon & Riessmann 2008). Narratiivisella olemisella viitataan toimijoiden, heidän tarkoituksellisten tekojensa sekä tahattomien sattumusten ja tapahtumapaikkojen kokonaisuuteen (Heikkinen 2015, 153). Ne auttavat ohjaamaan toimintaa ja ovat sosiokulttuurisesti jaettuja lähteitä, resursseja, jotka tarjoavat sisällön, luovuutta ja rakenteen ihmisten elämään (Weinberg 2014).

Käsitettä ”narratiivi” (engl. *narrative*) on käytetty tutkimuksissa eri tavoin. Laajimmillaan sillä viitataan kaikkeen puhuttuun tai kirjoitettuun ilmaisuun. Tutkimuksessa narratiivisuus kuitenkin ymmärretään usein kapeammin tarkoittamaan tarinan muodossa ilmaistua tapahtumaa eli kertomusta. Narratiivisessa tutkimuksessa keskeiset käsitteet ovat Heikkisen (2015) mukaan ”kertomus”, ”tarina” ja ”narratiivinen diskurssi” eli tapa, jolla tarina välitetään. Tarinan ja kertomuksen käsit-

teitä käytetään arkikielessä ja toisinaan myös tutkimuksessa rinnakkaisina (Polkinghorne 1988, 13). Narratiivinen tutkimus on suomennettu kerronnalliseksi tutkimukseksi. Siinä tehdään ero tarinan ja kertomuksen välille. Heikkinen (2015, 152–153) avaa kertomuksen, tarinan ja narratiivisen diskurssin suhdetta. Tarina ymmärretään kertomuksen tapahtumarakenteena, sillä se vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut. Tapahtunut voidaan kertoa monin eri tavoin, eri kerronnallisilla diskursseilla. Kun tapahtuma tai tapahtumakulku (toiminta) esitetään jollakin kerronnan tavalla, muodostuu kertomus. Se sisältää tämän käsityksen mukaan sekä tarinan (tapahtumarakenteen) että kerronnan käytännöt. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä ”narratiivi” ja ”kertomus” ilmaisemaan kertomalla tuotettuja tarinoita. Puhun tutkimuksestani narratiivisena eli kerronnallisena tutkimuksena.

Narratiiviseksi voidaan kutsua Amia Lieblichin, Rivka Tuvai-Mashiachin ja Tamar Zilberin (1998, 2–3) mukaan tutkimuksia, joissa käytetään narratiivisia aineistoja tai analysoidaan niitä (ks. myös Heikkinen 2002, 2015). Heikkinen (2015) on jaotellut narratiivisen tutkimuksen käyttötapoja hieman tarkemmin: narratiivisella otteella voidaan tarkoittaa tutkimuksen viitekehystä eli sen tieto- ja totuuskäsitystä narratiivisesta ajattelusta ihmisen perustavana tapana jäsentää maailmaa. Toiseksi sillä voidaan viitata tapaan tuottaa aineisto narratiivisesti ja tällä tavoin saatuun narratiiviseen aineistomuotoon. Kolmanneksi aineistoa voidaan käsitellä ja analysoida narratiivisen tradition mukaisesti. Neljänneksi narratiivisuutta voidaan käyttää käytännön ammatillisena työvälineenä. (Heikkinen 2015, 155.) Samansuuntaista narratiivisuuden jaottelua ovat tehneet myös Mari Salmela ja Satu Uusiautti (2017) lisäten, että narratiivista lähtökohtaa käytetään myös tutkimuksen arvioinnissa. Myös tutkimusteksti voidaan Heikkisen (2015, 151) mukaan käsittää kertomukseksi tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni liittyy narratiiviseen traditioon ottamalla kertomalla tuotettavan tiedon tutkimuksen keskiöön. Tukeudun tutkimuksessani Jerome Brunerin (1986, 15–43) käsitykseen narratiivisuudesta ihmisen tyypillisenä tapana jäsentää kokemuksiaan. Varhaiskasvattajien kokemukset saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa ovat kertomusten lähtökohta. Clandinin ja Connelly (2000, 19) pitävät juuri narratiiv-

vista tutkimusta parhaana tapana tutkia kokemusta. He toteavat, että kokemus tapahtuu narratiivisesti, se on kokemuksen muoto. Polkinghorne (1988, 13) kirjoittaa, että toiminnassa syntyy kokemuksia, joista kootaan kertomalla ymmärrettävä kertomus. Kertomuksilla ilmaistaan kokemusten subjektiivista todellisuutta kyseiselle henkilölle. Polkinghorne (1995, 5) täsmentää vielä, että kerrotulla kuvataan inhimillistä toimintaa. Kertoessaan kokemuksistaan tutkijalle henkilö avaa itselleen merkityksellisiä asioita käsiteltävästä aiheesta (Vuokkila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen 2001, 84). Kokemus sijoitetaan kertomuksiin, ja näin ajateltuna kerrontaa ei ole ilman kokijaa (Fludernik 1996, 13). Kokemuksen välittämisen lisäksi narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää toiminnan tai pyrkimysten konkreettisia tapahtumia tai kokemuksia näistä (Vuokkila-Oikkonen ym. 2001, 85).

Narratiivinen tutkimus kohdistuu ihmisten itsestään kertomiin tarinoihin esimerkiksi elämänmuutoksista haasteista selviytymisestä tai muista identiteetin kehitykseen liittyvistä tapahtumista tai tekijöistä (Hänninen 2015, 168). Lieblin ym. (1998, 3) mukaan narratiivinen tutkimusote on käyttökelpoinen myös sosiaalisten ilmiöiden tutkimiseen (ks. myös Riessmann 2002, 696). Kertomuksia käytetään tällöin välineenä jonkin asian tutkimiseen. Tavoitteena on ilmiön syvälinen ymmärtäminen ja kuvaaminen kertojan kokemusten välityksellä. Viimeksi mainittu tapa soveltuu tähänkin tutkimukseen: olen tutkimassa saamelaisen varhaiskasvatuksen arkea, jonka ymmärrän sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrittäväksi toiminnaksi.

Kertomusten paikallisuus ja yhteys kulttuuriin

Narratiivisessa tutkimuksessa pystytään huomioimaan kerrotun konteksti. Päivi Vuokkila-Oikkonen, Sirpa Janhonen ja Merja Nikkonen (2001) kannustavat käyttämään narratiivista tutkimusta silloin, kun tutkimus liittyy kiinteästi kontekstiin, jossa tutkittava ilmiö tapahtuu. Omaksumalla narratiivisen tutkimusotteen tutkija mieltää kerrotun suhteellisena, tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvänä (Heikkinen 2015, 158; Metsämuuronen 2008; Siljander 2002). Tuotettua tietoa ja todellisuutta ei näin ollen voida pitää universaalina, vaan ne ajatellaan luotavan paikallisesti ja hetkellisesti (Chase 2011; Clandinin & Connelly

2000; Heikkinen 2002; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Kulttuurin jäsenyys on merkityksellinen kertomisessa, jossa välittyy kertojan yhteisön traditioita ja arvoja (MacIntyre 1981). Yksityisen äänen kautta päästään käsiksi yhteisesti luotuihin kulttuurisiin ja sosiaalisiin merkityksiin (Hyvärinen 2015, 189). Henkilökohtaiset narratiivit yksilöllisine kokemuksineen paljastavat kulttuurisia ja sosiaalisia malleja. Maiju Huttunen (2013, 132, 149) kuvaa narratiivien kertovan, millaista kertomusta ihminen elää, mihin hän uskoo ja miten hän yhteisössään positioituu (ks. myös Puroila 2002a, 54–56).

Eila Estola (1999, 132) pitää narratiivisen tutkimuksen etuna sitä, että sillä voidaan saattaa tutkimusta ja kasvatuksen käytännön toteutusta lähemmäksi toisiaan. Tutkimuksen lähtökohtana on mahdollistaa tutkijan ja tiedonantajien välinen intensiivinen vuorovaikutus ja näin luoda ainutlaatuinen näkökulma ilmiöön. Narratiivisella tutkimuksella voidaan antaa ääni sellaisille ihmisille, joita ei tavallisesti ole huomioitu esimerkiksi päätöksenteossa. Tutkimuksessani varhaiskasvattajat voivat kertoa työstään ja kokemuksistaan varhaiskasvatuksen maailmassa. Narratiivisen tutkimuksen hyödyn voi huomata suuntautuvan myös toisaalle, varhaiskasvatuksen alan ymmärtämyksen lisäämiseen. Uskon, että kertomuksilla saadaan ainutlaatuisia näkökulmia saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutukseen (Vuokila-Oikkonen ym. 2001, 85). Pidän arvokkaana arjen ja varhaiskasvattajien kokemusten kuvaamista ja niistä tutkijan tekemää tulkintaa (Puroila & Estola 2012).

Tutkimuksessani rakennan kuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta, sen tavallisista tapahtumista ja toiminnasta. Narratiivisen otteen valitseminen tutkimukseni metodologiseksi lähtökohdaksi tuntui sopivalta siksi, että ajattelen sen olevan jatkuvasti läsnä varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksissa (Estola 1999; Gudmundsdóttir 1995) on todettu, että ammatillinen toiminta hahmotetaan narratiivisesti. Arjen kokemuksia kerrotaan ja niitä jaetaan varhaiskasvatuksessa suullisesti, tekstinä tai vaikkapa kuvallisen ilmaisun keinoin. Kertomisella on toisinaan myös erityinen merkitys, kuten sillä on saamelaisessa kulttuurissa (Aikio A. 2008; Balto 2003).

Narratiivinen ote ohjaa tutkimustani eri tavoin. Se on yhtenevä tieteenteoreettisten perusteideni kanssa. Lisäksi tutkimukseni aineis-

ton tuottaminen ja analysointi perustuvat narratiivisen tutkimuksen lähtökohtiin. Käytän aineiston tuottamiseen narratiivista haastattelua, jolla tavoittelen varhaiskasvattajien kerrontaa arjen toiminnasta. Tarkastelen aineiston kertomuksia narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin avulla (Polkinghorne 1995). Lisäksi narratiivinen menetelmä suuntaa tutkimukseni arviointia (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2002, 2012; Salmela & Uusiautti 2017).

5.3 Tutkimuksen toteutus

Narratiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan tuottaa eri tavoilla. Tutkimuskysymyksen mukaisesti tavoitteenani oli saada tietoa tavallisesta arkisesta toiminnasta. (Brinkmann & Kvale 2015, 253; Holstein & Gubrium 2008.) Narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksia pidetään todellisuudessa ilmenevien merkitysten tuottajana ja välittäjänä (Hatch & Wisniewski 1995; Vuokkila-Oikonen ym. 2001, 84). Aineiston tuottamisessa on kyse subjektiivisten kokemusten jakamisesta, mitä Hatch ja Wisniewski (1995, 118) pitävät erityisesti narratiivisen tutkimuksen vahvuutena. Haastatteluaineiston lisäksi käytän kirjoittamaani tutkimuspäiväkirjaa. Kirjasin havaintojani ja mietteitäni aineiston tuottamisen ja analyysin aikana. Tutkimuspäiväkirja toimi analyysin ja tulkinnan reflektion apuna.

5.3.1 Tutkimushenkilöt

Narratiivisella otteella toteuttavassa tutkimuksessa saadaan henkilökohtaisesti koettua arkea esille (Hatch & Wisniewski 1995). Tuotetut kertomukset välittävät tietoa siitä, kuinka henkilö on kokenut jonkin tietyn tilanteen tai sattumuksen (Hyvärinen 2017, 174; Sparkes & Smith 2008, 298). Tutkimusilmiöön läheisesti liittyvien henkilöiden tutkiminen tarjoaa ainutlaatuisen subjektiivisen näkökulman aiheeseen (Lieblich ym. 1998, 5). Tutkimuksessani haluan tarkastella arkea niiden ihmisten välityksellä, jotka sitä toteuttavat ja joilla on arjen toteutumisessa merkittävä rooli. Valitsin varhaiskasvattajat tutkimushenkilöiksi, koska ajattelen heillä olevan autenttisin käsitys siitä, mitä saamelaisen

varhaiskasvatuksen arki on, mistä ja miten se rakentuu. Näin ollen heitä voidaan pitää saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen asiantuntijoina.

Barbara Czarniawska (1992, 11) on esittänyt, että organisaatioista kertovat parhaiten juuri toimijat eli tässä tutkimuksessa saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijät. Löytösen (2004, 47) tutkimuksessa yksittäisten henkilöiden subjektiivisen kokemuksen välityksellä tuotettiin tietoa koko työyhteisöstä. Rauna Rahko-Ravantti (2014, 132) on tutkinut saamenkielisten opettajien kokemuksia työstään ja todennut heidän näkemystensä julkituomisen olevan tärkeää, jotta vähän tunnettu saamelainen näkökulma opetukseen ja kasvatukseen liittyen avautuisi. Myös Raija Erkkilä (2005) on tutkinut opettajien kokemuksia Saamenmaalla. Hän oli kiinnostunut opettajien kertomuksista kylistä ja kouluista suhteessa paikkaan (2005, 15–16).

Merriamin (2009, 107) mielestä avaininformantit mahdollistavat tutkijan pääsyn käsiteltävänä olevan ilmiön äärelle. Hyvä informantti on sisäistänyt kulttuurin ja pystyy puhumaan siitä ja kertomaan ilmiöstä. Hän pystyy avaamaan tutkijalle näkymätöntä tietoa. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät henkilöt ovat juuri tämän kaltaisia asiantuntijoita. Antamalla saamelaisen varhaiskasvatuksen asiantuntijoille mahdollisuuden kertoa arjen kokemuksistaan toivon saavani tietoa, jota tarvitaan alan kehittämisessä (Keskitalo ym. 2013b, 83).

Tutkimuksessani tarkastelen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta. Varhaiskasvatuksen yhteisön jäsenet toteuttavat arjen toiminnallaan, jossa myös heidän persoonalliset ja henkilökohtaiset näkemyksensä näkyvät toimintakulttuurissa (Fløtten 2016). Varhaiskasvattajat ovat arjen todellisuudessa yksittäisiä henkilöitä, jotka kokevat ja toimivat yhdessä toisten kanssa. He ratkaisevat viime kädessä kuinka soveltavat yhteisesti neuvoteltuja ohjeita, suunnitelmia ja sääntöjä käytäntöön (Farquhar 2015). Yhteinen sopiminen on keskeinen aihe varhaiskasvatuksen arjessa. Siihen liittyy kuitenkin monia haasteita johtuen varhaiskasvattajien erilaisista käsityksistä työn luonteen lähtökohdasta. Kasvattajien yhteinen toiminta edellyttää neuvotteluja, jossa subjektiiviset lähtökohdat ja yleiset toiminnan ehdot sovitetaan. (Karila 2013, 9.)

Tässä tutkimuksessa kutsun varhaiskasvattajiksi kaikkia varhaiskasvatuksen pedagogisessa vastuussa olevia henkilöitä: lastentarhanopet-

tajia, lastenhoitajia ja kielipesätyöntekijöitä. Pidän perusteltuna käyttä tällaista yleistävää käsitettä suojellakseni tutkimukseen osallistuvia. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskenteli Lehtolan (2015b, 6) selvityksen mukaan perhepäivähoitajia (n=18), muun alan koulutuksen saaneita (n=12), lastentarhanopettajia (n= 8) ja lähi- ja lastenhoitajia (n=6). Näistä alalle opiskelevia oli yhdeksän. Käsitteen ”varhaiskasvattaja” käyttöä puolustaa toisaalta myös se, että saamelaisen varhaiskasvatuksen kentällä koulutus ja tehtävänimikkeet eivät aina vastaa toisiaan. Lastentarhanopettajan toimea tai tehtävää voi hoitaa koulutukseltaan lastenhoitaja tai perhepäivähoitaja. Toisaalta ryhmäperhepäiväkodeissa lastenhoitajan tehtävässä voi olla koulutettu lastentarhanopettaja. (Lehtola 2015b.)

Suomessa saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelee 44 henkilöä viimeisimmän julkaistun tiedon mukaan (Lehtola 2015b). Kutsuin tutkimukseen mukaan kaikki tietooni saamat varhaiskasvattajat. Jotuen aineiston hankinnan pitkästä aikavälistä ja saamelaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön jatkuvista muutoksista on mahdotonta kertoa täsmällisiä lukuja varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Tutkimukseeni osallistui lopulta 23 varhaiskasvattajaa kaikkialta Suomesta. Haastattelut edustavat kaikkia saamen kieliryhmiä. Haastatteluihin osallistuneet hoitivat joko vakinaisesti tai määräaikaisesti jotakin varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää. Heidän joukossaan oli henkilöitä, jotka olivat nimikkeiltään lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja (perhe)päivähoitajia. He työskentelivät päiväkotiryhmissä tai kielipesäryhmissä. Haastatelluista 16 työskenteli taajamissa ja kylissä, loput kaupungeissa. Osa haastatelluista oli työskennellyt saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa koko varhaiskasvatuksen uransa, osa oli tullut alalle vasta hiljattain. Keskeistä tutkimushenkilön osallistumisessa oli, että hän koki saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen tutuksi aihealueeksi ja hänellä oli siitä käytännön kokemusta.

5.3.2 Narratiivinen haastattelu

Tutkimuksen aineiston tuottamisen tapaa valitessani pidin tärkeänä sitä, että saisin tietoa varhaiskasvattajien kokemuksista saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa. Kertominen on tapa, jolla järjestetään ja il-

maistaan merkityksiä ja tietoa. Yksilöiden kokemusten tavoittamiseksi erilaiset haastattelumenetelmät on todettu hyödyllisiksi (Clandinin & Connelly 2002; Merriam 2009; Patton 2002). Haastattelu on perusteltu myös silloin, kun tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ei voida suoraan havainnoida, kuten kulttuuriin liittyviä ajatuksia, tunteita, aiempia tapahtumia ja ainutlaatuisia tilanteita (Patton 2002, 340–341; ks. myös Merriam 2009, 88). Narratiivisen otteen mukaisia haastattelun tapoja on olemassa monia. Näistä parhaat vaihtoehdot aiheeni kannalta olivat teemahaastattelu (Eskola & Suoranta 1998) ja kerronnallinen haastattelu (Hyvärinen 2017; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Pohdin myös asiantuntijahaastattelua mahdollisena (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017, 214–232).

Mikko Saastamoinen (1999) kuvaa narratiivisen tutkimuksen ja sosiaalisen konstruktivismin yhdistäviä haastatteluita joko aktiivahaastatteluksi tai episodihastatteluksi. Molemmissa huomioidaan ihmisen kerronnallisuus ja tiedon yhteinen tuottaminen. Aktiivahaastattelussa ideana on nimenomaan saada haastateltava pohtimaan asioita, joita hän ei välttämättä muuten tiedostaisi (Saastamoinen 1999, 182). Episodihastattelussa keskeinen idea on, että tuotettu aineisto sisältää sekä narratiivis-episodista että semanttista tietoa (Saastamoinen 1999, 186). Haastatteluissa tuotetaan tietoa sekä kokemuksista että haastattelutavan suhteesta ilmiöön.

Narratiivinen haastattelu keskittyy kertomuksiin ja kertomiseen. Tutkimuksessani rajasin kertomisen aihepiiriä tutkimuskysymysten mukaisesti, joten siinä mielessä se muistuttaa teemahaastattelua. Haastattelumenetelmässäni tarvittiin myös aktiivahaastattelun keinot – halusinhan saada varhaiskasvattajat kertomaan asioista, jotka eivät välttämättä olleet heidän jokapäiväisiä puheenaiheitaan. Episodihastattelua haastattelumenetelmäni taas muistutti siinä mielessä, että pidin varhaiskasvattajien arkisia kokemuksia varhaiskasvatuksen tapahtumista keskeisinä kerronnan aiheina. Kun haastattelu ymmärretään narratiiveina, niissä painottuvat ajallisuus, sosiaalisuus ja merkitysrakenteet (Kvale & Brinkmann 2009). Narratiiveja pidetään osana laajempaa yhteyttä, mitä pidin tärkeänä tiedon kokonaisvaltaisuuden ja kontekstuaalisuuden näkökulmasta.

Kerronnallisen haastattelun ja teemahaastattelun yhdistäminen tuntui luontevalta ja tutkimustehtävän kannalta sopivalta, sillä tavoin mahdollistui subjektiivisten kokemusten välittäminen kertomalla. Tätä pidetään erityisesti narratiivisen haastattelun tavoitteena, sillä ”kertomalla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia” (Hyväriinen & Löyttyniemi 2005, 189; ks. myös Laine 2015, 40; Riessmann 2002, 2008). Tällä tavoin tavoittelin tietoa kulttuurin erilaisista ilmenemismuodoista saamelaisessa varhaiskasvatuksessa (ks. myös Patton 2002, 341).

Patton (2002, 342) erottelee kolmentyyppisiä laadullisia haastattelutapoja: informaali keskusteleva haastattelu, ”general interview guide” -lähtökohta ja standardoitu haastattelu. Samansuuntainen on Merriamin (2009, 90–91) jaottelu vapaaseen, puolistrukturoituun ja strukturoituun haastattelutapaan. Informaali tai vapaa keskusteleva haastattelu käsittelee etukäteen sovittua aihetta. Se, millaiseksi keskustelu muotoutuu, riippuu henkilöistä ja tutkimustilanteista. Keskustelun suuntaa ei rajata, sitä kuvataan hyvin joustavaksi tavaksi tehdä haastattelu. ”General interview guide” tai puolistrukturoitu lähtökohta eroaa edellisestä siten, että siinä on etukäteen muotoiltu aiheita, jotka selvitetään osallistujille ennen haastattelun alkua. Kolmatta haastattelutapaa kutsutaan strukturoiduksi (Patton 2002, 342) tai standardoiduksi (Merriam 2009, 90). Tällöin kysymykset ovat valmiina ja ne esitetään tutkittaville samanmuotoisia ja samassa järjestyksessä, kysymys–vastaus-periaatteella. Rakensin haastattelut puolistrukturoidun haastattelun periaatteen mukaisesti. Minulla oli käytössä etukäteen laaditut teema-aiheet, joista keskusteltiin vapaassa järjestyksessä ja haastateltavan ehdoilla.

Haastatteluita suunnitellessani pohdin tilanteiden vuorovaikutuksen tapaa. Kerronnallista haastattelua voidaan toteuttaa niukimmillaan yhden kysymyksen menetelmällä, jolloin tutkijalla on minimaalinen rooli. Tällainen sopii esimerkiksi elämäkerta-haastatteluun, mikä ei kuitenkaan olisi palvellut oman tutkimukseni tavoitetta ja aihetta. Niukan vuorovaikutuksen sijaan päätin toteuttaa haastattelut keskustelunomaisesti (Patton 2002, 342; Rubin & Rubin 2005). Heikkinen (2002, 20) toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa tietoa voidaan

tuottaa keskusteluissa, joissa kertoja ilmaisee itselleen merkityksellisiä asioita.

Keskustelevan otteen valinta tuntui luontevalta, koska haastatte- luissa ei ollut tarkoitus noudattaa tarkkaa haastattelun järjestystä. Sen sijaan keskeistä oli saada tietyt teemat käsiteltyä tutkimustilanteen aikana. Lichtman (2006, 119) kuvaa tällä tavoin etenevää haastattelua prosessinomaiseksi. Tavoittelin keskustelunomaisuudella luottamuk- sellista ja vapautunutta ilmapiiriä (Patton 2002, 365) sekä arkista vuorovaikutustapaa (Kvale 1996, 5). Keskusteleva lähtökohta aineiston tuottamiseksi tuntui minusta luontevalta myös siksi, että olen itse osa varhaiskasvatuksen yhteisöä, yksi varhaiskasvattajista. Minulla oli kompetenssia keskustella aiheista. Tutustuin muihin narratiivisella aineistonkeruumenetelmällä tehtyihin tutkimuksiin, jotka saivat mi- nut vakuuttuneeksi aineiston tuottamisen menetelmän sopivuudesta (Erkkilä 2005; Fonsén 2014; Kimpimäki 2012; Löytönen 2004; Pukk 2015; Purtilo-Nieminen 2009; Rautio 2010; Törmä 2011; Uusiautti 2008). Esimerkiksi Törmä (2011) käyttää haastattelun tavasta ilmaisua ”keskusteleva haastattelu” ja Uusiautti (2008) puolestaan ”keskuste- lunomainen haastattelu” (ks. myös Helander & Kailo 1999; Löytönen 2004).

Narratiivinen tutkimus perustuu käsitykseen, että ihmisillä on halu kertoa kokemuksistaan (Riessmann 2008, 695–697). Konstruktivistisesti ohjautuneessa tutkimuksessa kertomuksen ajatellaan syntyvän haastattelutilanteessa eli se luodaan yhdessä tutkijan ja tutkittavan kesken. Tutkittavalla on kokemuksia, jotka rakentuvat kertomukseksi kyseisessä tilanteessa, sen tilanteen kontekstissa. Puroila (2002a, 54–56) kirjoittaa, että varhaiskasvattajien kertomaa ei voida ajatella todellisuuden suorana kuvana, vaan kertojan todellisuutta tulkitsevana kuvauksena. Tällöin kerrotun ajatellaan edustavan idealistista käsitystä totuudesta (Gubrium & Holstein 2002; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Kertomuksella haetaan subjektiivisia merkityksiä ilmaisevia kokemuksia, joilla esitetään tärkeitä asioita uudelleen tutkijalle (Hyvä- rinen 2017, 175).

Tutkimustarkoituksessa toteutettava keskustelunomainen haastat- telu eroaa kuitenkin arkikeskusteluista (Rubin & Rubin 2005, 12).

Haastattelu on aina institutionaalinen luonteeltaan, sillä on erityinen, etukäteen määritelty tarkoitus ja päämäärä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23). Haastattelulla on myös tietty rakenne, ja se on jossakin määrin suunniteltu etukäteen (sovittu osallistujat, aika, paikka ja sisältö). Tässä mielessä tutkimushaastattelua ei voida pitää spontaanina arkikeskusteluna (Brinkmann & Kvale 2015, 5; Rubin & Rubin 2005, 108), vaan yhtenä keskustelun erityismuotona (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80–81). Marilyn Lichtman (2006, 116) nimittää tällaista haastattelutapaa ”conversation with purpose” eli tarkoituksellinen keskustelu, mikä kiteyttää hyvin käyttämäni aineiston tuottamisen idean.

5.3.3 Aineiston tuottamisen toteutus

Ryhmähaastattelu esitutkimuksena

Valmistauduin tutkimusaineiston tuottamiseen monella tapaa. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin esitutkimuksen ryhmähaastatteluna. Sue Atkinson-Lopezin (2010) mukaan alkuperäiskansatutkimuksessa rekrytointi on merkittävä vaihe tutkijalle. Tutkittavien rekrytointi oli erityisen merkityksellinen minulle, ei-saamelaiselle tutkijalle, jonka oli legitimoitava asemansa saamelaisessa yhteisössä. Vaikka tunsinkin monia saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviä, ja toisaalta tunsin saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kysymyksiä työni kautta, halusin pohjustaa aineiston tuottamista järjestämällä esitutkimustilanteen fokusryhmähaastattelun muodossa. Esitutkimuksella oli kahtalainen merkitys: tein tutkimustani tunnetuksi varhaiskasvattajien keskuudessa ja valmistelin varsinaisten haastattelujen teemoja. Esitutkimukseen osallistui yhdeksän varhaiskasvattajaa eri puolilta Suomea joulukuussa 2015. Aiheena keskustelussa oli ”Saamelaisen varhaiskasvatuksen lähtökohdat, organisointi ja tulevaisuuden näkymät.” Esitutkimuksessa vahvistui tutkimusaiheeni merkityksellisyys ja koin tulleetni hyväksytyksi tutkijana varhaiskasvattajien keskuudessa. Ryhmähaastattelu suuntasi myös varsinaisten haastattelujen teemoja konkreettisiin arjen toteutuksen teemoihin.

Haastatteluihin valmistautuminen

Seuraava vaihe tutkimukseen valmistautumisessa oli pohtia, kuinka saada tutkimuskysymyksistä avoimia haastatteluteemoja, jotka auttaisivat aineiston tuottamisessa. Varhaiskasvatus konkretisoituu arjessa toimintana, joka liittyy tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun, toiminnan toteutukseen ja arviointiin. Lisäksi halusin kuulla varhaiskasvattajien kertovan tulevaisuudesta ja kehittämisestä. Minua kiinnosti kuulla, millaisia kokemuksia heillä olisi näistä. Muodostin tutkimuskysymysten perusteella väljän teemarungon haastatteluiden tueksi. Rajasin keskusteluteemoja etukäteen sellaisiksi, että saan tietoa juuri tutkimuskysymykseeni liittyvistä aiheista. Halusin tällä tavoin saada tietooni osallistujien ainutlaatuisia näkemyksiä (Merriam 2009, 90). Laadin käsiteltävien teemojen listan ja valmistauduin aloittamaan keskustelua erilaisilla tavoilla. En määritellyt kuitenkaan täsmällisesti keskustelujen aloituksia tai teemojen järjestystä. Avoimuus mahdollisti tilanteen mukaisen etenemisen, osallistujan näkemyksen myötäilyn ja uusien näkökulmien huomioimisen.

Kysymisen suunnittelu

Kertomuksen tutkimuksen tehtävänä on välittää kokemuksia, eikä ”ul-kokohtaista” raporttia tai käsityksiä ja mielipiteitä asioista. Tavoitteena on päästä selville haastateltavan maailmasta, hänen merkityksistään ja tavastaan jäsentää tutkittavaa ilmiötä (Hyvärinen 2017; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Erilaisilla kysymisen tavoilla voidaan tavoitella erilaista kerrontaa. Haastatteluihin valmistelin sellaisia kysymyksiä ja keskusteluiden aloituksia, joilla ohjataan kertomaan ja kuvaamaan omia kokemuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 23). Matti Hyvärinen ja Varpu Löyttyniemi (2005, 199) varoittavat sosiologisista kysymyksistä, kuten ”mitä on hyvä varhaiskasvatus?” Ne johdattaisivat abstrakteihin aiheisiin ja niistä olisi vaikea päästä takaisin kokemusten kertomisen pariin. Merriam (2009, 99-100) lisää vältettäviin kysymisen tapoihin moniosaiset kysymykset, johdattelevat kysymykset ja kyllä-ei-vastausta edellyttävät kysymykset. Tutkimuskirjallisuudesta löytyy opastusta kertomaan houkuttelevista kysymyksistä ja keskustelun aloitteista (Hyvärinen 2017; Lichtman 2006; Merriam 2009). Kertomukseen ohjaavia

aloitteita ovat esimerkiksi seuraavat (Merriam 2009, 99): ”Kerro minulle ajasta, jolloin...”, ”Antaisitko esimerkin...” tai ”Kertoisitko minulle lisää...” (ks. myös Hyvärinen 2017, 181–184).

Tutkimuksen aineistoon halusin saada mahdollisimman paljon eri näkemyksiä saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Creswellin mukaan sosiaalisesta konstruktivismista seuraa aineiston tuottamiseen se, että tutkittaville esitettävät kysymykset ovat laajoja ja yleisiä, jotta osallistujalle jää tilaa avata merkityksiään. Konstruktivistisesti suuntautuneissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset sanovat ja tekevät ympäristöissään. (Creswell 2013, 25.)

Valmistauduin myös siihen, että huolimatta kaikesta valmistautumisesta haastattelut etenevät tilanteista riippuvaisesti. Tutkimustilanteet ovat aina yllättäviä ja näin tutkija voi esittää lyhyeen vastaukseen ohjaavan kysymyksen ja saada vastaukseksi vuolaan tarinan. Toisaalta kertomiseen rohkaiseva kysymys voi tuottaa lyhyen, raporttityyppisen vastauksen, listauksen asioista. Erilaiset kerronnan muodot vaihtelivat tiedon tuottamisen tilanteissa luontevasti (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 215).

Haastatteluihin valmistautumisessa pohdin myös arjen itsestäänselvyyden ja rutiininomaisuuden luonteen merkitystä haastattelun toteutuksessa. Arki ja arjen toiminta ovat abstrakteja ja kuitenkin kasvattajia lähellä olevia asioita, joista voi olla haasteellista tutkimustilanteessa kertoa ja keskustella. Varhaiskasvattajat toimivat arjessaan sitä analysoimatta. Kiinnitin erityistä huomiota arjen toiminnasta kertomiseen, sen pukemiseen sanoiksi, sillä tavallisesta arjesta kertomista pidetään haasteellisena (Ford & Fasoli 2001; Hyvärinen 2017, 176–177). Pohdin tutkijan mahdollisuuksia tutkimustilanteessa ylittää rutiininomaisuus sekä omaa asemaani varhaiskasvatuksen alalla. Päädyin siihen, että suuntaamalla varhaiskasvattajia omien kokemusten kertomiseen saan heidät kertomaan arjen toteutuksesta. Pyrin tällä tavoin ohjamaan heitä unohtamaan arjen rutiininomaisuuden ja ulko-kohtaisten käsitysten raportoimisen tai tutkijan odotusten mukaisten vastausten antamisen.

Narratiivisessa tutkimuksessa painotetaan subjektiivista näkökulmaa siten, että tavoitellaan tutkittavien omaa ääntä (Abbott 2002, 64–66;

Erkkilä 2005, 15). Tulkitsen omalla äänellä kertomisen tarkoittavan aineiston tuottamisen vaiheessa sitä, että varhaiskasvattaja saa mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan, varhaiskasvatuksen arjessa elettyistä hetkistä mahdollisimman vapaasti (LeCompte & Preissle 1993, 160). Tämä lähtökohta muutti tutkimustilanteen dynamiikkaa. Pyrin antamaan kertojille tilaa ja aikaa. Lisäksi valmistauduin itse kuuntelemaan aktiivisesti ja kannustamaan kerrontaa kysymyksillä, nyökkäyksillä ja myöntelyillä. (Kvale & Brinkmann 2009, 153–154.)

Haastatteluja varten hankin tutkimusluvut kaupungeilta, kunnilta tai organisaatioilta, joissa varhaiskasvattajat työskentelivät. Laadin rekrytointisuunnitelman, jonka mukaan otin yhteyttä ensin puhelimitse ja sitten sähköpostitse eri yksiköihin tiedustellakseni mahdollisia haastateltavia. Sain yhteyden kaikkiin Suomessa toimiviin yksiköihin (n = 14), joista kaikista löytyi kiinnostuneita osallistujia. Lähetin sähköpostilla kiinnostuneille varhaiskasvattajille tutkimuksestani kertovan kutsukirjeen (liite 1). Näin sain mukaan laajalti varhaiskasvattajia eri puolilta Suomea. Kuitenkin erilaisten sattumusten ja aikataulukysymysten takia kolmesta yksiköstä ei ole osallistujia tutkimuksessani.

Haastatteluiden toteutus

Toteutin haastattelut vuoden 2016 kevään ja alkusyksyn aikana. Haastattelut koostuivat kolmesta osiosta, aiheeseen johdattelevasta ”Polusta”, toteutusta, suunnittelua ja arviointia käsittelevästä ”Arjesta” ja visioivasta ”Tulevaisuudesta”. Käytin haastatteluissa apuna listaa keskusteltavista teemoista (liite 2). Haastattelujen aluksi kerroin ensin lyhyesti omasta taustastani ja tiestäni tutkijaksi. Tästä oli luontevaa edetä siten, että pyysin varhaiskasvattajia kertomaan omasta polustaan saamelaisen varhaiskasvatuksen pariin. Tämä ensimmäinen teema, ”Polku”, oli selkeästi omakohtainen ja elämäkerrallinen. Toinen, varsinkin tutkimukseni teema ”Arki” oli luonteeltaan moniulotteisempi ja näin haasteellisempi tavoittaa elämätarina-kysymyksen avulla. Haastattelussa pyysin varhaiskasvattajia kertomaan, millaisia kokemuksia heillä on arjen toiminnan toteutuksesta, kuten tavoitteiden asettamisesta, toiminnan suunnittelusta, toiminnan toteutuksesta ja arvioinnista. Kolmas teema, ”Tulevaisuus”, suuntautui varhaiskasvattajan omiin

näkemyksiin, toiveisiin ja unelmiin, jolloin odotin yhtenäistä kerrontaa niihin pohjautuen. Tutkimusaineistokseni haastatteluista rajautui loppujen lopuksi aiheeseen ”Arki” liittyvät keskustelut.

Pohdin haastatteluissa käytettävää kieltä ja sen merkitystä tiedon tuottamiselle. Kielellä olisi tärkeä rooli aineistossani, haastateltavat ilmaisivat ajatuksiaan puhumalla. Päädyin toteuttamaan haastattelut lähtökohtaisesti suomeksi. Valinta oli perusteltu, koska tutkimuksen julkaisemisen kieli tulisi olemaan suomi. Toiseksi äidinkieleni on suomi ja kolmanneksi haastateltavat puhuisivat kolmea saamenkieltä, joista hallitsen vain yhtä. Tulkkien käyttö tällaisessa tilanteessa tuntui epäkäytännölliseltä. Kerroin kuitenkin haastattelujen alussa, että on sopivaa kertoa myös saameksi ja käyttää saamenkielisiä ilmaisuja, mikäli ne ilmaisevat heidän ajatuksiaan paremmin.

Keskustelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Luottamuksellisuuden tavoittaminen haastattelutilanteissa oli keskeistä, jotta kerätyn aineiston voidaan ajatella kertovan aidosti osallistuvien omista kokemuksista. Nauhoittamisen sallimista voidaan pitää eräänlaisena luottamuksen osoituksena. Yhden haastateltavan kanssa keskustelimme nauhoittamisesta. Hän koki sen mahdollisesti vaikuttavan tilanteeseen. Sovimme, että nauhoitus aloitetaan ja mikäli se on häiritsevää, keskeytämme sen, mitä ei kuitenkaan tapahtunut. Luottamuksellisuutta tutkimustilanteissa tarvittiin lisäksi siksi, että aiheet olivat toisaalta koko saamelaista yhteisöä koskevia ja toisaalta varhaiskasvattajille henkilökohtaisia ja sensitiivisiä. Luottamuksellisuuden saavuttamiseksi selvitin varhaiskasvattajille tutkimukseni taustat ja tarkoituksen etukäteen. Tutkimuksesta keskustelemiselle jätettiin aikaa ja tilaa aineistonhankinnan yhteydessä.

Haastattelussa käsitelin kaikkien osallistujien kanssa samat aiheet. Näin halusin varmistaa, että tutkimusaiheen kannalta keskeiset asiat tulee käytyä läpi. Toisaalta tutkimustilanteen aikana voitiin käydä hyvinkin erilaisia keskusteluja. Erilaiset kysymykset, aloitteet ja suunnat olivat väljässä haastattelutavassani mahdollisia. Puolistrukturoitu haastattelumuoto jätti väljyyttä osallistujien omille kokemuksille toivottujen aiheiden sisällä. Toiveeni tutkimustilanteessa oli, että varhaiskasvattaja kertoo arjen kokemuksistaan. Tästä syystä pyysin heitä ker-

tomaan suoraan arjen toteutuksen tilanteista ja antamaan esimerkkejä toteutetusta toiminnasta (Eskola & Suoranta 1998, 18; Ford & Fasoli 2001, 15; Härkönen 1999, 153).

Merriam (2009, 109) muistuttaa haastattelutilanteiden voimasuh-teista, tutkijan lähtökohtaisesta valta-asemasta. Narratiivisen haas-tattelun luonne painottaa tutkijan ja tutkittavien aseman määrittelyä kohti tutkittavien asiantuntijuutta arvostavaan huomioimiseen (Ford & Fasoli 2001, 13). Tunnistin tutkijan asemaani liittyvän valta-aseman olemassaolon varhaiskasvattajat tavatessani. Pidin kuitenkin varhais-kasvattajia erityisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen asiantuntijoina, jonka heille haastattelun alussa kerroin. Näin haastattelutilanteissa oli luontevaa asettua asiantuntijaa kuuntelemaan asemaan.

Narratiivisesta otteesta huolimatta kertominen toteutui monella tavalla, haastattelussa ei tuotettu vain kertomuksia. Haastatteluissa varhaiskasvattajat myös selittivät ja raportoivat asioita sekä kertoivat mielipiteitään. Riessmannin (2008, 62) mukaan narratiivisessa tut-kimuksessa ei ole keskeistä narratiivin muoto, vaan toiminta, josta se kertoo ja kerrotun moraalinen ulottuvuus. Juuri moraalinen ulottuvuus välittää ja ylläpitää traditioita ja arvoja (MacIntyre 1981).

Ensimmäisten haastatteluiden aikana tapahtui jotain, jota en ollut osannut etukäteen huomioida. Olin suunnitellut kysyväni ja pyytäväni kertomaan ”Kertoisitko, mitä sinä teet...” tai ”Olen kiinnostunut kuulemaan, miten toteutat...” -tyyppisiä aloituksia. Huomasin ensimmäisen haastattelun aikana, että tämä ei tuntunut luontevalta. Varhaiskasvatus-tyo on hyvin tiivistä yhteistyötä (Puroila 2002a, 170), jota toteutetaan yhdessä toisten aikuisten ja lasten kanssa, joten en voinut kysyä yksittäisen kasvattajan tekemisiä. Muutin tapaani kysyä ”Kertoisitko, millaisia kokemuksia Sinulla on...?” -muotoon. Näin keskustelun aloittaminen tuntui sujuvammalta.

Keskustelut päättyivät aina siten, että totesin meidän keskustelleen kaikista toivomistani aiheista. Lisäsin kuitenkin loppuun kysymyksen ”Olisiko Sinulla mitään, mitä olisit toivonut meidän keskustelevan ja josta emme ole vielä keskustelleet?” Tämä tuotti toisinaan vielä varhaiskasvattajan laajankin kertomuksen uudesta teemasta tai sitten varhaiskasvattaja halusi palata ja painottaa jo käsittelemäämme teemaa.

Kerroin aina lopuksi osallistujalle, että hän voi olla minuun yhteydessä, jos haluaa täydentää keskusteluumme tai jos hänellä tulee jotakin muuta tutkimukseen liittyvää mieleen.

Kertomisen konteksti

Hyvärinen (2015, 188) pitää tutkimustilanteessa kertomisen tilannesidonnaisuudesta ja sosiaalisen toiminnan luonteesta avaamista tutkimustekstissä tärkeänä. Jaber Gubrium ja James Holstein (2009, 123-183) käyttävät käsitettä ”kertomusympäristö” kuvaamaan tutkimustiedon tuottamisen sosiaalista luonnetta. Haastattelutilanteen dynamiikka, tilanne, paikka ja haastattelijat vaikuttavat aina kerrottuun (Holstein & Gubrium 2012, 32). Alasuutari (2011, 144) käsittelee haastattelutilanteeseen liittyviä tekijöitä kuten luontevuutta, vuorovai- kutusta, osallistujien rooleja ja tutkimussuhdetta. Hän käyttää termiä ”interaktionäkökulma”, jolla viittaa aineiston tuottamisen tilanteiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja huomiointiin.

Haastattelut toteutettiin eri paikoissa kullekin varhaiskasvattajalle sopivimmalla tavalla. Osa haastatteluista tapahtui julkisilla paikoilla, osa varhaiskasvattajien työpaikoilla kokoushuoneessa tai jumppasaleissa ja osa työpaikan keittiössä työpäivän lomassa. Haastattelin 16 varhaiskasvattajaa heidän työpaikallaan ja työaikanaan – olivathan työnantajat antaneet luvan osallistua tutkimukseen, toiset jopa suositelleet. Loppujen haastateltavien kanssa tapasimme joko heidän kotonaan, julkisissa tiloissa tai omalla työpaikallani.

Tutkimukseni haastattelut toteutuivat useimmiten hyvin epämuodollisesti. Pyrin luomaan avointa ja rentoa ilmapiiriä rupattelulla, yleisellä keskustelulla ja varaamalla aikaa tutkimustilanteeseen. Toisinaan vietin lähes koko päivän yksikössä, juttelin henkilöstön kanssa, tutustuin tiloihin, tapasin ryhmän lapsia ja yksikön johtajan. Joskus ruokailimme yhdessä lasten ja aikuisten kanssa, puhelimme siihen hetkeen liittyvistä asioista. Jos itse järjestin haastattelutilan, pyrin osoittamaan vieraanvaraisuutta. Tutkimustilanteet eivät aina olleet edes intiimejä kahdenkeskisiä, keskellä päivää lapset ja toiset aikuiset tulivat juttelemaan ja hoitamaan asioita. Toisinaan vaihdoimme haastattelupaikkaa kesken kaiken. Kuitenkin haastateltavat olivat niin motivoituneita

kertomaan ja jakamaan kokemuksistaan, että tilanteiden elävyys ei kuitenkaan heikentänyt haastatteluja. Muutamissa tilanteissa osallistujien aika oli rajallinen, mikä aiheutti muodollisuutta ja suoraviivaisempaa etenemistä. Näissäkin tapauksissa haastateltavat pystyivät kertomaan itselleen merkityksellisistä asioista.

Eräs kertomisen kontekstiin liittyvä kysymys tutkimuksessani oli se, että haastateltavat ovat työntekijöitä varhaiskasvatuksen instituutioissa. Heidän kertomansa on sidottu vahvasti tähän kontekstiin. Puhuminen aiheesta, joka liittyy omaan työhön, on sosiaalisesti latautunutta. Kerrottua täytyy tarkastella varhaiskasvattajien työnantajaansa mahdollisesti kokeman lojaalisuuden kannalta. Työnantajasta ei haluta puhua ikäviä asioita tai saattaa sitä huonoon valoon. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille myös kriittisiä näkökulmia, kuten esimerkiksi tyytymättömyyttä työnantaja kohtaan. Tulkitsen tämän siten, että haastattelutilanteet koettiin luottamuksellisina kertoa myös vaikeammista asioista.

Valmistauduin jokaiseen tutkimustilanteeseen huolella ja hieman eri tavoin riippuen siitä, mihin tapaaminen oli sovittu ja tunsinko varhaiskasvattajan entuudestaan. Nämä vaikuttivat oleellisesti vuorovaikutuksen syntymiseen (Merriam 2009, 107). Olin tietoinen siitä, kuinka tilanteen sosiaalinen luonne ja konteksti ohjaavat kertomisen tapaa ja sitä, mitä kerrotaan. Sama tarina voidaan kertoa eri kuulijoille ja eri tilanteissa eri tavoin. Toisaalta tilanteeseen vaikuttavat kertojan syy kertoa, kompetenssi kertoa ja kuulijan olemus. Kertomisella on sekä kulttuurinen konteksti että kertomisen tilanteen konteksti.

Aineiston käsittely ja luonnehdinta

Litteroin kaikki haastattelut kokonaisuudessaan. Tämä tapahtui pääosin aineiston tuottamisen jälkeen syksyn 2016 aikana (Hirsjärvi & Hurme 2014, 138–139; Patton 2002, 4). Tällä tavoin tuotettua haastatteluaineistoa kertyi 450 sivua 1,0 rivivälillä. Litterointivaiheessa jätin pois ylimääräisiä niinku- ja sitku-ilmaisuja sekä omia lyhyitä myönteilyjä, joita esitin osoittaakseni kuuntelevani (Rubin & Rubin 2005, 204). Litteroinnissa tärkeintä oli säilyttää kerronnallisuus ja asiasisältö sekä näiden muodostuminen haastattelutilanteessa. Tutkimukseni tar-

koitus ei ollut analysoida haastatteluiden vuorovaikutusta eikä puhetta diskursiivin kannalta. Kiinnitin huomioni ”kerrottuun”, en niinkään ”kertomiseen”. Näen kielen tutkimukseni välineenä ja resurssina. (Riesmann 2008, 53.) Olin tuottanut aineiston kuvatakseni saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamista ja lisätakseni ymmärtämystäni siitä. Toivoin myös saavani ideoita sen kehittämiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 215).

Polkinghorne (1995, 6-7) jaottelee keskusteluissa muodostuvan materiaalin karkeasti numeeriseen, lyhyisiin vastauksiin ja narratiiviseen eli kerronnalliseen. Yhden haastattelun aikana nämä voivat vaihdella ja esiintyä limittäin. Heikkinen (2002) käyttää ilmaisuja ”tiukka” ja ”väljä” kerronnallinen aineisto, jossa tiukka aineisto merkitsee tarinaa edistävää juonta, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Väljäksi kutsutaan mitä tahansa kerrontaan pohjautuva aineistoa, jolle ei aseteta juonellisuuden etenemisen odotuksia. Olin tavoitellut aineistokseni Heikkisen (2002, 19) kuvailemaa väljää aineistoa, jossa keskeistä oli, että sillä saavutetaan tietoa varhaiskasvattajien arjen kokemuksista. Kokemukset eivät välttämättä jäsenny juonellisen kertomuksen muotoon, vaan esiintyvät osana kerrontaa ja toiminnan kuvailua. Siitä saatava tieto rakentuu aineistossa pienistä hetkittäisistä kuvauksista ja kertomuksista. Aineistoni sisältää runsaasti tällaisia pieniä arjen kuvauksia, joita yhdistämällä voin rakentaa tietoa arjen kokonaisuudesta.

Varhaiskasvatuksen arkea on kuvattu epäyhtenäisesti eteneväksi toimintojen sarjaksi, jonka suunta tai kokonaisuus muuttuu hetkestä toiseen. Lisäksi sen on todettu olevan rikkonainen, jolloin siitä voi olla vaikeaa tuottaa selkeää juonellista kokonaisvaltaista kertomusta. (Karila & Kinos 2010.) Sigrun Gudmundsdóttir (1995, 30) toteaa, että ajoittaisesta arkisesta kaaoksesta voidaan saada järjestys esittämällä tapahtumia narratiiveina. Tämä ajatus oli keskeinen aineistoni tuottamisessa. Tavoittelin aineistokseni lyhyitä kertomuksia tai muisteluksia arjesta, yhtenäisten juonellisten kertomusten sijaan. Narratiivisen haastattelun toteutuksessa minulle oli keskeistä toimia siten, että saisin haastateltavat kertomaan kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja toimistaan (Brinkmann 2012, 19) pitkän kertomuksen sijaan. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on enenevässä määrin kiinnostuttu pienemmistä kerto-

misen muodoista kokonaisten tarinoiden sijaan (Chase 2011; Estola & Puroila 2013; Salmela & Uusiautti 2017). Hännisen (2015, 182) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa ”uudet tuulet puhaltavatkin juuri epätäydellisten, ristiriitaisten ja hajanaisten tarinoiden tarkan analysoinnin suuntaan.” Tutkimuksessani seurasin juuri tätä näkökulmaa. Luonnehdin aineistoni koostuvan enimmäkseen edellä mainituista ”pienistä” arjen kertomuksista, jossa on myös raportoivia, kuvaavia ja selittäviä osia. Yhteistä näille kaikille on, että ne välittävät kertojan kokemuksen. Estola (1999, 135) toteaaakin, että narratiivinen tutkimus voidaan toteuttaa muullakin kuin elämäkerrallisella otteella, johon se on usein yhdistetty.

5.4 Narratiivisen aineiston analyysi

5.4.1 Analyysitavan valinta

Tutkimusta suunnitellessani olin alustavasti pohtinut aineiston käsittelyn ja analyysin toteutuvan narratiivien kategorisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin tavoilla (Lieblich ym. 1998; Polkinghorne 1988, 1995). Kun aineisto oli koossa ja litteroituna, huomasin, että se oli laaja ja sisälsi osioita, jotka eivät olisi merkityksellisiä tutkimustehäväni kannalta. Rajasin ja järjestelin aineistoa ennen varsinaista analyysia. Määrittelin tarkastelulle analyysiyksikön ja pohdin teorioiden ja päättelyn merkitystä ja tapaa tutkimuksessani. Nämä huomiot saivat minut pysähtymään hetkeksi tarkentamaan analyysin työvälineitä ja etenemistä.

Kirjallisuudessa esitetään erilaisia tapoja käsitellä ja analysoida narratiivista aineistoa. Matti Hyvärisen (2010, 90) sanoin narratiivisen aineiston analyysiin ei ole olemassa yhtä oikeaa tai vakiintunutta tapaa. Keskeistä ja yhteistä narratiivisessa tutkimuksessa on, että analyysissa huomio kohdistetaan kertomuksiin, joko niiden sisältöön, tapaan kertoa ne tai molempiin. Tässä tutkimuksessa keskityn aineiston sisällön välittämään tietoon. Sisältöä tarkasteltaessa voidaan huomio edelleen kiinnittää esimerkiksi kerrotussa esiintyviin teemoihin (Törmä 2011, 40). Olen kiinnostunut varhaiskasvattajien kokemuksellisesta tiedosta

ja siitä, mitä se ilmaisee toiminnan yhteydestä laajempaan kontekstiin. Tarkastelen varhaiskasvattajien kertomaa kokemuksen välittämisen näkökulmasta. (Fludernik 1996.)

Polkinghorne (1988; 1995) on erotellut kaksi tapaa analysoida narratiivisen aineiston sisältöjä. Ensimmäisessä haastatteluista poimitaan mielenkiintoiset kertomukset ja niiden sisältöjä analysoidaan kategorisoiden teemoihin. Tätä kutsutaan narratiivien analyysiksi. Se perustuu paradigmaattiseen, kategorisoivaan ajatteluun. Toisessa, narratiiviseksi analyysiksi kutsussa tavassa, haastatteluissa kerrotuista tapahtumista, teoista ja toiminnasta kootaan uusi, juonellinen kertomus. Siinä ajattelun logiikka on narratiivinen ja analyysillä tähdätään eheään ja kookaavaan kuvaukseen tutkittavasta asiasta. (Polkinghorne 1995, 12; ks. myös Heikkinen 2002, 2015.)

Lieblich ym. (1998, 13) ovat esittäneet narratiivisen aineiston analyysin neljä ulottuvuutta. Heidän mukaansa analyysin kohteena voivat olla tekstin sisältö tai muoto ja näitä voidaan yhdistää kategoriseen tai kokonaisuuden tarkasteluun. Olen kiinnostunut saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen erilaisista ja samanlaisista puolista. Halusin kuvata toiminnan moninaisuutta. Päätin käyttää narratiivien analyysia, jossa keskitytään löytämään kerrotusta kokemusten sisällöllisiä teemoja, jolloin arjen erilaiset puolet ja moninaisuus pääsevät esille. Tämä muistuttaa Lieblich ym. (1998) kategorista sisällönanalyysia. Toisaalta olen kiinnostunut aineistoa yhteneväisyyksien näkökulmasta, mihin uskoin narratiivisen analyysin tarjoavan välineen.

Teoriat ja päättelyminen aineiston analyysissa

Narratiivisesti orientoitunut tutkimus pohjautuu hermeneuttiseen tulkinnalliseen tieteenfilosofiaan (Gudmundsdóttir 2001, 229), jossa keskeistä on inhimillisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Tämä edellyttää Lieblichin ym. (1998) mukaan analyysiprosessin aikana eri äänen dialogista kuuntelemista: kertojan, teoreettisen kehiksen ja refleksiivisen lukemisen tapahtuman. Kertojan äänen kuunteleminen tapahtuu puheesta tuotetusta tekstistä. Teoreettisia käsitteitä kuunnellaan tulkinnallisina välineinä ja tutkija kuuntelee itseään päätelmien tekemisen prosessissa. Tulkinnalliset päätökset tarvitsevat aina oikeu-

tuksen, johon päästään tietoisilla valinnoilla ja kurinalaisella vuorovai-
kutuksella aineiston kanssa (Lieblich ym. 1998, 10).

Laadullisessa, konstruktivistisesti ohjautuneessa analyysissa aineis-
toa voidaan pitää teoreettisen ajattelun tai tulkintojen lähtökohtana
(Eskola & Suoranta 1998, 145). Tällaisessa tutkimuksessa käytetään
mieluummin teoriaa rakentavaa tai ilmiötä mallintavaa lähtökohtaa
kuin teorialähtöistä tapaa. Teorialähtöisessä analyysissä edetään tietyn
etukäteen määritellyn teorian mukaan, pyrkien todentamaan sitä.
(Tuomi & Sarajärvi 2018, 82–83.) Hyödynsin aineiston analyysissa
varhaiskasvatuksen arjen toteutusta jäsentävää kehämallia apuna
aineiston rajauksessa. Lisäksi tutkimustekstin alussa esittelemäni eko-
kulttuurinen teoria ja saamelaisen varhaiskasvatuksen viitekehys olivat
mukana analyysin myöhemmissä vaiheissa teema-alueiden sisältöjen
tulkinnaissa.

Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan käyttäen jotakin päättelyn tapaa.
Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti induktiivista tai
abduktiivista päättelyä. Näissä päättely toteutuu aineistolähtöisesti.
Abduktiivisessa päättelyssä perusajatuksena on, että havaintojen teko
perustuu johonkin johtoajatukseseen (Grönfors 1982, 36–37; Hirsjärvi
ym. 2003, 36; Pukk 2015, 47). Johtoajatus voi olla epämääräinen ja
väljä intuitiivinen käsitys tai pitkälle muotoiltu hypoteesi, jonka avulla
havainnot kohdistetaan tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin
(Grönfors 1982, 33; Rantala 2015, 117). Johtoajatuksen perusteella
tehdään olettamuksia, mikä aineistossa on keskeistä, mistä siinä on
kysymys. Se voi muuttua analyysin aikana ja aineisto voi toisaalta ker-
toa jotakin aivan muuta. Analyysissä tulkintojeni ja johtopäätösteni
rakentamisessa tukeuduin abduktiiviseen päättelyyn (Grönfors 1982;
Metsämuuronen 2009, 413). Abduktiivisen päättelyn mukaan tarkas-
telin aineisto-otteitani tietoisena omasta kulttuurisesti painottuneesta
näkemyksestäni (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121).

Kuvaan seuraavassa kuinka käsittelin aineiston, analysoin ja tein
siitä päätelmiä. Esitykseni aineiston käsittelystä ja analyysistä etenee
vaiheittain. Haluan kuitenkin korostaa, että käytännössä aineiston
analyysi on ollut moniulotteinen ja pitkäaikainen tulkintaprosessi, jota
on mahdotonta vangita muutamiin kappaleisiin ja sivuihin. Tulkintani

perusteina olen pitänyt kulttuuriin, ekologiaan ja toiminnan toteuttamiseen liittyviä merkityksiä. Michael Patton (202, 477) kirjoittaa että, laadullisen tutkimuksen tulkinta alkaa merkitysten valaisemisesta kysymällä esimerkiksi tässä tapauksessa seuraavaa: ”Mitä tämä tarkoittaa ja kertoo saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta?” Olen analyysin edetessä palannut kirjallisuuden pariin ja reflektoinut tekemiäni tulkituksia ja päätelmiä. Tuon tutkimustekstissä esille analyysin merkittävimpiä murroskohtia, päätöksiä ja suunnanmuutoksia. Seuraavan luvun tehtävä on avata aineiston lukemisen, käsittelyn, analyysin ja tulkinnan prosessia.

5.4.2 Narratiivien ja narratiivinen analyysi

Kertomusten analysointi on narratiivisen tutkimuksen ytimessä (Patton 2002, 118). Ennen varsinaista analyysia aineisto rajataan esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla (Heikkinen 2002, 20; Patton 2002, 5). Rajasin ja järjestelin aineistoa tutkimuskysymysten mukaisesti. Varsinainen analyysini toteutui kahtalaisesti. Ensin paneuduin aineistoon narratiivien analyysillä, jakaen sitä osiin. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa kokonaisuutena narratiivisen analyysin avulla.

Narratiivien analyysini eteni analyysiyksikön valinnan, aineiston rajauksen ja järjestelyn, aineiston lukemisen, sisällön kategorisoinnin, teemojen sisällönanalyysin ja tulosten tulkinnan prosessina (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21). Ensimmäisessä vaiheessa hain tutkimuskysymyksiin pohjautuvia sisällöllisiä aineistokohtia ja järjestelin aineiston. Toisessa vaiheessa loin niistä pelkistäen sisällöllisiä kategorioita (Heikkinen 2002, 20; Heikkinen 2015, 161; Kelchtermanns 1994; Lieblich ym. 1998; Polkinghorne 1995, 12). Kolmannessa vaiheessa abstrahoin pelkistetyistä kategorioista uusia käsiteluokkia. Analyysiani voidaan kuvata narratiivien kategoriseksi-sisältöön keskittyväksi analyysiksi (Lieblich ym. 1998, 12–14, 112–140) ja se muistuttaa laadullista sisällönanalyysia (ks. esim. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001; Mayring 2000, 2004; Tuomi & Sarajärvi 2018). Se täydentää Polkinghornen (1995) kuvailemaa narratiivien analyysia.

Analyysiyksikkö

Ennen aineiston analyysin ryhtymistä määrittelin, millaisia kokonaisuuksia käytän analyysiyksikkönä. Päätin, että rajaan analyysin siinä esiintyviin lyhyisiin, episodinomaisiin kertomuksiin (Chase 2011; Estola & Puroila 2013; Georgakopoulou 2015; Hyvärinen & Löytyniemi 2005, 218; Puroila & Estola 2012). Ne ovat tutkimuksessani analysoitavia narratiiveja (Cortazzi 1993, 45). Aineistossa on teemojen ympärille muodostuvia keskusteluita ja pieniä kertomuksia (Riessmann 2002, 697; Törmä 2011, 40). Estolakin (1999, 134) toteaa, että tarkastelun kohteena voivat olla myös pienet ja arkisemmat kertomukset, episodit arkisista tapahtumaketjuista ja toteutuksesta. Etsin aineistostani Estolan ja Puroilan (2013) innoittamana pieniä kertomuksia (ks. myös Bamberg 2006; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Ne ovat arjen vuorovaikutustilanteissa tuotettuja, usein lyhyitä välähdyksiä toiminnan toteutuksesta. Niitä voi lähestyä ihmisten elämää ja identiteettiä konstituivina sosiaalisina käytäntöinä, ei niinkään valmiina kertomuksina.

Tiina Törmä (2011, 40) kirjoittaa sisältöön keskittyvän kertomusten analyysin kahdenlaisesta tarkastelun tavasta. Hän rinnastaa tekstissä esiintyvän tapahtumarakenteen ja juonen. Näiden rinnalle hän esittää vaihtoehdoisen tavan lukea aineistoa: kertomusta kuvaava teema. Varhaiskasvatuksen arki rakentuu pienistä episodeista, tapahtumakuvauksista, joista varhaiskasvattajien oli luontevaa kertoa. Arjen toiminnan kerronta, jopa muisteleminen, rakentui haastatteluiden aikana juonen sijasta tietyn teeman ympärille. Törmä (2011, 40) toteaa, että ”...teema sisältää sitä kehystävää ja määrittelevää ainesta eli tapahtumien, toimijoiden, ajan ja paikan ominaisuuksien määrittelyä.” Aineistoni analyysissa hyödynsin Törmän (2011) ajatusta kerrotun temaattisuudesta tapahtumarakenteen tai juonellisuuden sijaan. Oman tutkimustehtäväni kannalta pidin hedelmällisenä aineiston tarkastelua sisällöllisesti, sen järjestelyä uudelleen temaattisiin kokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119) ja näiden kokonaisuuksien tarkastelua sisältökategorioina.

Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullisella sisällönanalyysilla aineisto järjestetään uudelleen sellaiseen muotoon, että sitä voidaan analysoida (Grönfors 1982). Sisällön kategorisointi sopii tutkimukseen, jossa ensisijaisesti kohteena on ongelma tai ilmiö, jonka ryhmä ihmisiä jakaa (Lieblich ym. 1998, 12). Sisällön tarkastelussa kiinnitin huomioni kertojan kokemuksiin siitä, mitä tapahtui ja miksi, ketä tapahtumaan osallistui ja millaisia merkityksiä siihen liittyi. Kun aineistoa tarkastellaan kategorisesta näkökulmasta (Mayring 2000, 2004), alkuperäinen aineisto hajotetaan osiin, kategorioihin, joiden sisältöä analysoidaan. Määriteltyyn kategoriaan kuuluvat sisältökokonaisuudet kootaan yhteen koko aineistosta.

Laadullisella sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä luodaan tiivistetty kuvaus. Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkään muotoon ilman, että kadotetaan oleellista informaatiota. Järjestelmisellä lisätään informaatioarvoa, kun samasta asiasta kertovat kohdat kootaan yhteen. Hajanaisesta aineistosta luodaan mielekkäistä, selkeää ja yhtenäistä tietoa tutkittavaa ilmiötä kuvaavista aiheista (Polkinghorne 1995, 12). Tarkoituksena ei ole laskea lukumääriä tai tietyn teeman yleisyyttä, vaan saada käsitys tutkittavaan ilmiöön liittyvistä keskeisistä elementeistä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 132). Sisällönanalyysillä aineistoa kuvataan sanallisesti. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päätteelyyn, joiden avulla edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen seuraa tulkinta ja tulosten koostaminen. Laadullinen käsittely perustuu loogiseen päätelyyn ja tulkintaan: hajottaminen, käsitteellistäminen ja kokoaminen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 137.)

Ensimmäiset lukukerrat – aineiston järjesteleminen ja rajaus

Ensiksi järjestelin ja rajasin aineistoani tutkimuskysymysteni mukaisesti (Lieblich ym. 1998, 112–113; Tuomi & Sarajarvi 2018, 117–118). Luin ja analysoin sitä löytääkseni arjen toimintaan liittyvät narratiivit. Aineiston rajauksella tein yhden osan tutkimuskohteesta näkyväksi joidenkin toisten jäädessä varjoon. Maailmaa ja totuutta on väistämättä rajattava laadullisessa tutkimuksessa olennaisen löytymiseksi. Tutkimuksen suuntautuminen johonkin aiheeseen vaikuttaa

siihen, mitä aineistosta haetaan ja kuinka sitä luetaan. (Eskola & Suoranta 1998.)

Järjestelemistä varten tallensin jokaisen haastattelun uudelleen omaksi tiedostoksi, johon pystyin tekemään merkintöjä. Lähdin aineistoni prosessimaiseen tarkasteluun lukemalla yksittäisiä haastatteluja saadakseni yleiskuvan, mistä haastatteluissa puhutaan. Ensimmäiset lukukerrat kohdistuvat yhteen haastatteluun kerrallaan, sen yksityiskohtiin, kunnioittamiseen ja uskollisuuteen sitä kohtaan. Tässä vaiheessa suhtauduin jokaiseen haastatteluun ainutlaatuisena tilanteena ja aineistona. Seuraavalla lukukierroksella luin haastatteluja edelleen yksitellen, etsien ja merkiten siihen värikoodein tekstikohtia, jotka edustavat tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 155). Olin päättänyt etukäteen tarkastelevani varhaiskasvattajien kertomuksista viittä teemaa: 1. toiminnan tavoitteet, 2. toiminnan suunnittelu, 3. arjen toiminnan toteutus ja 4. toiminnan arviointia (OPH 2016; Shotter 1995, 42; ks. myös Uljens 1998, 38) ja 5. toiminnan kehittäminen ja tulevaisuus. Kutsun näitä viittä teemaa pääteemoiksi. Tätä ensimmäistä vaihetta voidaankin kutsua teoriaohjaavaksi, sillä toin analyysia väljästi ohjaavat käsitteet siihen ”jo tiedettyinä” (Tuomi & Sarajarvi 2018, 123–124).

Useamman lukukerran jälkeen olin varmistunut tutkimukseni kannalta merkittävistä pääteemoihin liittyvistä tekstikohdista. Kokosin tämän jälkeen pääteemaa kuvaavat sitaatit eri haastatteluista omiksi tiedostoikseen: tavoitteet, suunnittelu, arjen toiminnan toteutus, arviointi sekä kehittäminen ja tulevaisuus. Olin sijoittanut eri pääteemojen sitaatit tiedostossa taulukkoon, jossa oli kaksi saraketta, sitaatit vasemmalla, oikea puoli merkintöjä varten. Lisäsin jokaisen sitaattikohdan vain yhteen teema-alueeseen, vaikka kyseisessä sitaatissa olisi viitattu useampaankin aiheeseen. Näin halusin säilyttää teemalliset kokonaisuudet. Sijoittaminen tiettyyn teemakohtaan perustui tulkintaani tekstikohdan oleellisimmasta sanomasta. Alkuperäinen aineisto oli varsin ”tiheää”, joten siitä siirtyi vielä puolet (n. 200 sivua) varsinaiseksi analysoitavaksi aineistoksi. Ensimmäisen järjestelyn jälkeen oli koossa kuvaileva materiaali (Patton 2002, 27). Hännisen (2015, 174) mukaan aineiston järjestämisen jälkeen voi siirtyä varsinaiseen analyysiin.

Uusi lukeminen – sisältöjen analyysi ja abstrahointi

Analyysiyksikön määrittelyn, lukemisen ja kategorisoinnin jälkeen lähdin lukemaan uudelleenjärjesteltyä aineistoa pääteemoittain. Käytin narratiivien sisältöä tarkastelevaa analyysia saadakseni tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta (Clandinin & Connelly 2000; Heikkinen 2002; Heikkinen 2015; ks. myös Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21). Olin edellisessä luvuvaiheessa tulkinnut ja järjestellyt aineistoa tiettyjen etukäteen määrittelemiäni käsitteiden mukaan. Nyt lukutapani oli erilainen: luin jokaista järjesteltyä pääteemaa avoimin mielin, kuunnellen ja antaen sen kertoa sanomaansa (Grönfors 1982, 13).

Olin nimennyt tämän vaiheen analyysitavan narratiivien kategoriseksi sisällönanalyysiksi (Heikkinen 2002, 20; Lieblich ym. 1998; Vuokkila-Oikonen ym. 2001). En määrittänyt etukäteen pääteemojen analyysikategorioita, sillä toivon näin saavani syvällistä, manipulointonta, avointa ja yksityiskohtaista tietoa toiminnan tavoitteista, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Patton 2002, 14). Toteutin sisällönanalyysin siten, että luin yhden pääteeman otteita kerrallaan ja merkitsin tiedostoon jokaisen otteen sisältöä kuvaavan käsitteen vieressä olevaan tilaan. Toteutin kriittistä pohdintaa lukiessani, kysyin lukiessani ”mikä kertoo minulle, että juuri kyseinen tekstikohta tarkoittaa tai merkitsee juuri sitä, miksi sen merkityksen tulkitsen?” (Eskola & Suoranta 1998.) Tällä tavoin sain luotua sisältöä kuvaavat ensimmäiset kategoriat.

Narratiivisen aineiston lukukertojen aikana ymmärrykseni kategorioiden keskeisistä sisällöistä syveni ja kirkastui, ja niitä yhdistävät kategoriat alkoivat hahmottua. Heikkinen (2015, 160) muistuttaa, että aineiston jatkokäsittely ja tiivistäminen edellyttävät tulkintaa. Tässä analyysin vaiheessa otteiden sisällöllinen kuvaileminen ja yhteyksien löytäminen sisältöjä kuvaavien käsitteiden välille olivat keskeisiä. Lukemisen myötä yhdistin merkintöjäni sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti yhä yleisemmiksi sisältökategorioiksi. Tätä kutsutaan myös abstrahoinniksi. (Eskola & Suoranta 1998; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001; Tuomi & Sarajarvi 2018.) Metsämuuronen (2009, 254) kirjoittaa, että abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston muuttamista

sellaiseen muotoon, että ”johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle.” Näin siirryin yksittäisistä aineistokohdista niitä kuvaavien käsitteiden käyttöön.

Aineiston lukemisessa on aina kysymys tulkitsemisesta ja näin ollen myös henkilökohtaisesta ja dynaamisesta toiminnasta. Käytin sisällöllisen analyysin vaiheessa abduktiivista päättelyä nojautuen tiettyihin johtoaajatuksiin, ideoihin ja käsityksiin varhaiskasvatuksen toteutuksesta. Erityisenä johtolankana pidin saamelaisen varhaiskasvatuksen paikantumista saamelaiseen kulttuuriin.

Tällä tavoin edeten tavoitteiden ja suunnittelun pääteemojen aineisto-otteet asettuivat pelkistämisen avulla muutamiin sisällöllisiin alakategorioihin, samoin arvioinnin sisällöllinen analyysi löysi kategoriansa. Sisällön analysoinnin vaiheessa aiheutti haastetta arjen toteutuksen sisällöllinen analyysi. Lukemisen aikana huomasin, että aineistossani käsitellään laajasti arjen toiminnan toteutusta (tutkimuskysymys 1.3). Tästä syystä otin käyttöön sopivalta tuntuvan käsitteistön (Eskola & Suoranta 1998, 80–81; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013b, 20; Rantala 2005, 121) aineiston jäsentämiseksi. Kokosin arjen toiminnan toteutuksesta kertovat aineistokohdat sen mukaiseen kahdeksaan kategoriaan. Näin pääsin alkuun arjen toteutuksen sisällönanalyyseissä. Analyysin edetessä huomasin, että kategorioiden välille muodostui edelleen huomattavaa päällekkäisyyttä. Jatkoin aineiston pelkistämistä niin kauan, että sain arjen toiminnan pelkistettyä neljäksi teemaksi: luonto, autenttisuuteen pyrkivä toiminta, yhteisöllisyys ja kieleen liittyvä toiminta.

Kun arjen toteutuksesta kertovat aineistokohtien sisällöt oli analysoitu, pelkistetty ja tuloksia hahmoteltu, totesimme tutkimukseni ohjaajien kanssa, että kehittämistä ja tulevaisuutta koskevat aineistokohdat olisi jätettävä tutkimuksen ulkopuolelle. Näitä aiheita koskevaa aineistoa on runsaasti ja se vaatii kokonaan oman tutkimuksensa. Näin tämän tutkimuksen lopulliseksi kohteeksi tarkentui saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutus eli neljä ensimmäistä pääteemaa.

Nostin tutkittavista teemoista mielenkiintoisia sitaatteja tulosteni tueksi. Eskola (2015, 203) kiinnittää huomiota otteiden merkitykseen

tulosten esittelyn yhteydessä. Hän nimeää erilaisia tapoja käyttää niitä. Ne voivat olla tulkintojen perusteluja, aineistoa kuvaavia esimerkkejä tai tekstin elävöittäjiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2014, 194–195; Kvale 1996, 266–267; Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Käytän aineisto-otteita esimerkkeinä siitä, miten varhaiskasvattajat ovat kertoneet kyseisestä teema-alueesta. Niissä avautuu kertojan tapa hahmottaa maailma ja näin saadaan viitteitä kerrotun liittymisestä laajempaan kontekstiin. (Tudge 2008, 62.) Tutkimustekstissä käytettäviä aineisto-otteita käsitelin siten, että jätin kerronnan sisältä epäoleelliset kohdat pois, ilmaisin poistoa otteissani kolmella väliviivalla (---). Lisäksi poistin otteista erisnimiä, paikannimiä sekä muita ilmaisuja, jotka saattaisivat vaarantaa kertojien anonymiteetin. Poistetut kohdat merkitsin hakasulkein [erisnimi]. (Riessmann 2008, 61.) Anonymiteetin säilyttämisen vuoksi poistin aineisto-otteista varhaiskasvattajat yksilöivät merkinnät. Tällä tavoin pystyin jättämään aineisto-otteisiin kulttuurisia viittauksia, jotka identifioivat kyseisen puhujan johonkin kieli- ja kulttuuriryhmään. Laadin otteiden käytöstä taulukon, jolla varmensin otteiden tasapuolisen käytön tutkimustekstissä.

Narratiivinen analyysi

Narratiivisen aineiston eräs analyysin tapa on sen osista koottava uusi kertomus, metanarratiivi. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 181) käyttävät nimitystä ”tyyppittely” tällaisesta aineiston käsittelyn tavasta. Tällöin se esitetään samankaltaisuuksia yhdistäen malleina, jotka rakennetaan aiemmin luoduista teemoista (ks. myös Brinkmann & Kvale 2015, 254). Lieblich ym. (1998, 62–87) kutsuvat haastatteluiden osista kokoavaa tapaa holistiseksi-sisältöön suuntautuvaksi analyysiksi. Tällaisen analyysin tarkoitus on löytää kertomuksista keskeisimmät teemat, joita esitetään yhdistellen kerronnan keinoin.

Käytin tutkimuksessa narratiivien analyysin lisäksi narratiivista analyysia (Polkinghorne 1995), jolla tavoittelin kokoavaa näkemystä saamelaisesta varhaiskasvatuksesta ja samankaltaisuuksien löytämistä arjen toteutuksesta. Näin oli mahdollista hyödyntää rikkaan aineiston antia ja syventää kuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Polkinghornen (1995, 15) mukaan aineiston osasista rakennettu

uusi kokonainen kertomus edustaa narratiivista ajattelua, jolle on ominaista ajatuksellinen yhtenäisyys. Hän nimittää tätä narratiiviseksi analyysiksi, jossa huomio kiinnittyy kerrottuihin tapahtumiin ja toimintaan. Heikkisen (2015, 161) mukaan narratiivinen analyysi on synteessin luomista aineistosta, osista kokonaisuuden rakentamista.

Narratiivisessa analyysissä yhdistin teoreettiset lähtökohdat ja narratiivien analyysistä saamani tulokset. Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus, että arjen toteutuksessa on kysymys rutiinien ja muutoksen välisestä sopeuttamisesta. Toisaalta saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksessa tehdään ratkaisuja enkulturaation ja sosialisaaion suhteesta. Tarkastelin aineistoani näiden ulottuvuuksien avulla.

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokseni. Kuvaan ensin neljän etukäteen määrittelemäni teema-alueen eli toiminnan tavoitteiden, suunnittelun, arvioinnin ja toteutuksen sisältöjä avaten niitä tutkimustuloksiksi (Grönfors 1982). Teema-alueiden laadullisella sisällönanalyysillä muodostui kuvauksia arjen toteutuksen keskeisistä elementeistä eli siitä, mitä oli oleellisinta saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa. Tarkastelin aineistoani uudelleen narratiivisen analyysin avulla kokonaisuutena. Muodostin teoriaperustaani pohjautuen neljä tyyppitarinaa arjen toteutuksesta. Kerron niistä tarkemmin luvussa 6.4 ”Neljä kertomusta arjen toteutuksesta”.

6 Tutkimustulokset

6.1 Tavoitteet saamelaisessa varhaiskasvatuksessa

6.1.1 Tavoitteiden merkitys

Asetettujen tavoitteiden ajatellaan luovan varhaiskasvatustyölle päämääriä, joita kohti arjen toiminnassa edetä. Haastattelemiini varhaiskasvattajat yhdistivät tavoitteellisuuden lasten kasvatus- ja opetus-tehtävään, erityisesti siihen, mitä pyritään tekemään heidän kanssaan. Tavoitteet tekivät heidän mukaansa toiminnasta tiedostettua ja ne edistivät pedagogiikan toteutusta. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja nimesi toiminnallisia ja sisällöllisiä tavoitteita sekä pohti niiden konkretisointia.

Niin, ja sitten semmoinen... se sosiaalistuminen siihen ryhmään syksyllä on se painopiste ... mutta että ei voi sanoa, että on yks tavoite... tai semmoinen... Sitä on monia tavoitteita. Tietenkin on toiminnalliset tavoitteet, ja että mitä me käydään läpi tänä vuonna... mitä meillä on ne painopisteet... Sitten on myös ryhmätavoitteita, että se on lasten sosiaalistamista... ryhmään... opitaan pelisääntöjä... miten käyttäytytään... miten ollaan toisia kohtaan... yleensäkin opetellaan siinä. Täällähän lapset ei tule hoitoon vain, että annetaan aamupala. Kyllähän ne tavoitteet ohjaa meidän toimintaa. Tärkeä se on. Senkin takia ne nuo tavoitteet on hyviä.

Tutkimuksessani selvitin myös, mihin toiminnan tavoitteet perustuivat. Niihin yhdistettiin monitasoisuus ja niiden koettiin tulevan annettuna useammalta suunnalta. Tämän lisäksi niitä asetettiin itse tilanteiden ja tarpeen mukaan. Keskusteluissa kerrottiin eritasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien merkityksestä arjen toiminnan tavoitteiden lähteinä.

Varhaiskasvattajat ilmaisivat, että näistä otettiin mielekkääksi koettuja sisällöllisiä tavoitteita. Merkityksellisenä pidettiin myös sitä, että tavoitteet kirjataan.

ML: No, näistä tavoitteista vielä, että mistä ne tulee, mistä ne on nämä tavoitteet?

V: No, varhaiskasvatussuunnitelmasta. Siellä lukee tietyt jutut, mitkä pitää olla ja sitten on mietitty, että miten ne vois toteuttaa ja... että kyllä ne on kirjoitettu papereihin ensin piirretty ja kirjoitettu, että mitä pitää olla, ja sitten on mietitty, että miten niitä vois toteuttaa, niin ... on otettu semmoisia, mikä olisi mielekästä ja mukavaa... niin niitä kautta niitä sitten toteuttaa ja löytää tapoja.

Tavoitteiden monitasoisuutta lähestyi toisella tapaa varhaiskasvattaja, joka eritteli niitä sekä lapsen että päiväkodin näkökulmista. Aluksi hän mainitsi lapsen kielisuhteeseen liittyvän tavoitteen, sitten päiväkodin yleisen kielen säilyttämisen tavoitteen ja lopuksi hän toi esille varhaiskasvatuksen lapsen kehityksen tukemisen tavoitteet. Samansuuntaisia, monelle tasolle ulottuvia ajatuksia tavoitteista liitettiin myös muuhun kuin kieleen.

... että niille lapsille jäisi sellainen... halu... pitää niinku kieli... sitä elämää täällä ja... että pitäisi tärkeänä ja haluaisi tulla joskus tänne takasin. Se on ainakin minun tavoitteeni. Henkilökohtainen tavoite. Mutta päiväkodin tavoite varmaan... kielen säilyttäminen ja ... ja toki sitten... niitä kehityksellisiä... ett mitä niitten kuuluu osata ja... että niillä on hyvä olla täällä... turvallista.

Kaiken kaikkiaan liittyen tavoitteiden merkitykseen ja toteuttamiseen arjen toiminnassa lainaan yhtä varhaiskasvattajaa. Hänen mukaansa toiminnassa on tärkeää, että henkilöstöllä on yhteinen näkemys sen suunnasta. Tavoitteita pystyi hänen mukaansa asettamaan vain, kun henkilöstöllä oli riittävän yhtenäinen näkemys toteutuksesta. Henkilöstön yhteinen suunta ja toimintatavat olivat tavoitteiden asettamisen edellytys.

--- niin... ihanteellisissa versioissahan... se lähtisi... niin kun tavallaan siitä, että sulla olisi mahdollisuus, että sulla olisi saman henkisesti ajattelevia ihmisiä, jotta sä pystyisit tavallaan yhteisesti asettamaan niitä... tavoitteita.

Varhaiskasvattajat huomioivat kertoessaan ”ne tavalliset” tavoitteet, kuten lapsen motorisen tai kognitiivisen kehityksen tukemisen. Samoin he pitivät lasten turvallisuuden ja mukavuuden tuntua tärkeänä. Haastatteluissa varhaiskasvattajat nimesivät työnsä pääasiallisiksi tavoitteiksi erityisesti saamen kielen tukemisen ja siirtämisen sukupolvelta toiselle sekä lapsen kulttuuriyhteyden ylläpitämisen ja vahvistamisen. Yksi varhaiskasvattaja totesikin: *”Se kieli on se tärkein.”* Käsittelen saamen kielen, kulttuurin ja identiteetin tukemisen tavoitteita tarkemmin seuraavassa.

6.1.2 Saamen kielen tukeminen

Haastatteluiden mukaan saamen kielen kehityksen tukeminen koettiin tärkeäksi saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnan tavoitteeksi. Haastateltavat puhuivat yleensä ottaen vain vähän tavoitteista, mutta mitä he vähintään kertoivat, liittyi juuri kielen elvyttämiseen, siirtämiseen ja säilyttämiseen. Tämä kuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen ainutlaatuista kielten siirtämisen tehtävää. *”No se on tietenkin se kieliasia, se on nyt edelleenkin. Sehän nousee aina sieltä...”* Kielelliset tavoitteet sisälsivät lapsen kielen kehityksen tukemisen lisäksi yleensä saamen kielten elvyttämisen ja säilyttämisen tavoitteen.

Lasten kehitykselle asetetuista tavoitteista varhaiskasvattajat mainitsivat keskeisenä yksilöllisen kielitaidon kehittymisen ja kielen oppimisen tavoitteet. Saamelaista varhaiskasvatusta toteutetaan sekä äidinkielisissä ryhmissä että kielipesissä. Varhaiskasvattajat kertoivat suhteuttavansa lapsen kielen oppimisen ja kehityksen tavoitteet lapsen kielitaidon mukaan. Jotkut lapset tarvitsivat tukea aktiivisen kielitaidon kehittymisessä, toiset puolestaan kielen oppimisessa. Aikuiset ja lapset käyttämässä saamen kieltä kaikissa arjen tilanteissa mainittiin saamelaisen varhaiskasvatuksen yhteisenä tavoitteena. Seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja kertoi, että saamen kielen käyttö lasten leikeissä on tärkeä tavoite.

V: ... ja meillä on kuitenkin on yhteinen tavoite...

ML: Nii siitä halusinkin seuraavaksi jutella...

V: No yhteinen tavoite on, että lapset oppii saamen kielen ja vahvistaa se saamen kielen kehitys! Ja se, että se on leikkikieli... se on aina tavoitteena... keskenäänkin...

Varhaiskasvattajat pitivät tavoiteltavana, että lapselle kehittyy myönteinen suhde saamen kieleen ja sen käyttämiseen. Kaikki saamelaisessa varhaiskasvatuksessa olevat lapset eivät käytä aktiivisesti saamen kieltä (Lehtola & Ruotsala 2017), mutta varhaiskasvatuksessa lapsille pyritään luomaan myönteiset olosuhteet kielen käyttämiseksi. Yhden varhaiskasvattajan mukaan myönteistä suhtautumista kieleen pidettiin jopa tärkeämpänä kuin aktiivisen puheen tuottamisen oppimista varhaiskasvatuksen aikana. Varhaiskasvattajat korostivat kielen oppisessa ja kehittämisessä lapsen oman kehitysaikataulun kunnioittamista. Merkittävänä pidettiin myös sitä, että lapset käyvät koulua saamen kielellä.

ML: No sinä sanoitkin jo, että tavoitteet... niin miten kuvailisit teidän tavoitteita? Että minkälaisia tavoitteita teillä on?

V: No... tietenkin sen kielen kanssa, se on meidän tavoite ja haave on, että ... saada lapsia, joilla on hyvä passiivinen kielitaito... Se kielen aktivoituminen tapahtuu jossain vaiheessa, joillakin täällä päivähoidon puolella, joillakin koulun puolella. Mutta tietenkin meidän tavoite on saada... lapset jatkamaan tätä valittua kielipolkua, niin pitkään, kun mahdollista...

Haastattelemieni varhaiskasvattajien mukaan myös aikuisten kielen käytölle asetettiin tavoitteita. Henkilöstön jatkuva saamen kielen puhuminen ja toiminnan sanoittaminen oli varhaiskasvattajien mielestä tavoiteltavaa. He kertoivat, että puhumista tarvitaan paljon varhaiskasvatustyössä, jossa kielen siirtäminen ja oppiminen ovat keskeistä toimintaa. Varhaiskasvattaja oli kokenut juuri tässä suhteessa eron suomenkielisen ja saamenkielisen toiminnan välillä. Hänen havaintojensa mukaan kielen vahvistuminen tarvitsee jatkuvaa aktiivisuutta.

ML: Miten lasten kanssa toimitaan ja ollaan, että millä tavalla se näkyy se kieli?

V: No, sillä tavalla minä näen sen eron siihen mitä oli silloin suomalaisessa... tai näissä, missä se kieli.... totta kait se kieli on aina, mutta meillä on aivan erityisenä tavoitteena, niin tuota, että sanallistetaan sitten paljon asioita, että paljon puhutaan.

Varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä saamen kieltä työssään aina, kun se oli mahdollista. Tavoitteena oli sanaston kartuttaminen ja kielen erilaisten käyttötapojen etsiminen. Arjessa tarvitaan jatkuvaa uuden sanaston hakemista ja kehittämistä. Pyrkimyksenä on käyttää oikeaa ja rikasta saamen kieltä. Oikealla kielellä seuraava haastateltava tarkoitti saamenkielistä ilmaisua suomen kielestä käännettyjen käsitteiden sijaan.

Kieli totta kait... kaikki meillä on saameksi... ja sitten tietenkin... säästä ja lumesta ja mistä... puhutaankin, pyritään käyttämään oikeasti saamenkielisiä termejä, eikä vaan suomesta käännettyjä termejä. Pyritään käyttämään mahdollisimman laajasti vanhoja lumisanoja, vaikka on myönnettävä, vähän on hakusessa itselläkin... että pyritään käyttämään mahdollisimman monipuolista ja rikasta kieltä... oikeaa kieltä. Esimerkiksi ei mennä pesemään käsiä, vaan mennään huuhtomaan kynnet.

6.1.3 Myönteinen suhde saamelaisuuteen

Saamen kielitaidon tukemisen lisäksi varhaiskasvattajat nostivat keskusteluissa esille kulttuurin näkyväksi tekemisen ja lasten identiteetin kehityksen tukemisen tavoitteet. Nämä on mainittu myös varhaiskasvatuksen normissa seuraavasti: ”Saamelaislasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä antaa lapsille mahdollisuus opetella saamelaisia perinnetietoja ja -taitoja” (OPH 2016, 47). Arjen toiminnassa pidettiinkin tavoiteltavana kulttuurin näkyväksi tekemistä varhaiskasvatuksessa käytettävillä tavoilla.

Niin... no kyllä mulla niinkö on kuitenkin... nämä kaksi isoa tavoitetta... ihan oikeasti se ... niinku kulttuurin tekeminen näkyväksi. Vaikka ne tavat voi olla vähän niinku nykyaikaisia... pöytäteatteria ja muita tämmöisiä... jos ei pystytä parempaan... tai saada siihen sitten parempaa, käytännönläheisempää kosketusta tai niinkö mahdollisuutta siihen, - ja sitten kieli.

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa keskeisenä tavoitteena varhaiskasvattajien mukaan oli saada kosketus kulttuuriin kuuluvana pidettyyn toimintaan. Haastatellut kertoivat tiedostavansa, että pelkkä saamelaiseen varhaiskasvatukseen osallistuminen ei voi kuitenkaan taata kulttuurin siirtymistä sukupolvelta toiselle. Kulttuuritoimintaan osallistumisessa pidettiin tavoiteltavana, että lapset pääsevät itse oikeasti tekemään asioita. Arjen toiminnassa pyrittiin siihen, että lapset pääsevät mukaan saamenkielisiin tapahtumiin joko paikan päällä tai etäyhteyksin.

Varhaiskasvattajat pyrkivät mahdollistamaan arjen puitteissa lapsille aitoja kokemuksia saamelaiskulttuurin mukaisissa toiminnoissa. Tavoitteeksi kerrottiin kulttuuristen elementtien näkyväksi tekeminen lapsille sopivilla tavoilla. Tavoitteeksi mainittiin myös kosketus perinteisten elinkeinon kanssa. Tätä pidettiin tärkeänä varsinkin lapsille, joilla ei ole omassa arkisessa elämämpiirissään mahdollista päästä saamelaiskulttuurin mukaiseen toimintaan mukaan. Eräs varhaiskasvattaja konkretisoi seuraavassa kulttuuriin liittyviä tavoitteita juuri lapsen oman kokemisen näkökulmasta.

Tavoitteenahan meillä on, että me teemme tunnetuksi... kulttuuria. Että mitkä on meidän erityispiirteet, mitkä on saamelaisten perinteiset elinkeinot ... ja niiden aukaiseminen. Että lapsille tulisi jotakin kosketusta... kokemuksia ja...kosketusta.... siihen. Ne tietää, mikä on poro tai kala, ja ne tietää mitä niillä tehdään... juuri näin. Että niillä jäisi jotakin mieleen.

Varhaiskasvattaja puhuu seuraavassa otteessa varhaiskasvatuksen roolista kulttuuriyhteyden ylläpitäjänä. Hänen näkemyksen mukaan arjen

toiminnan tavoitteena oli olla tietoinen kulttuuriin kasvattamisen tehtävästä ja ylläpitää yhteyttä saamelaiseen elämäntapaan varhaiskasvatukselle luontevilla tavoilla. Lapset elävät kahden kulttuurin vaikutuspiirissä, jossa saamelaisuus ei avaudu heille itsestään. Varhaiskasvattajat kertoivat, että erityisesti saamelaiseen kulttuuriin juurruttaminen tarvitsee tiedostamista.

ML: ... että mitkä on semmoisia yleisiä tavoitteita? Tuosta kulttuurista sinä olet sanonut täällä aikaisemmin ja.... että sen ylläpitäminen ja sen edistäminen.

V: Nooo... sen lisäksi sitten tietynlaisen yhteyden säilyttäminen saamelaiseen elämäntapaan. Että se niinku, että se ei katoaisi, se ei missään vaiheessa niinku tulisi katkolle.

Varhaiskasvattajat kiinnittivät työssään huomiota kielellisten ja kulttuuristen tavoitteiden lisäksi lasten saamelaisen identiteetin vahvistamisen tavoitteeseen. Saamelainen identiteetti voi rakentua monelle perustalle (Magga 2004). Keskeistä on identifioituminen saamelaisuuteen, saamelaisen kulttuurin tunnistaminen ja itsensä yhdistäminen siihen. Varhaiskasvattajien kertomana lapsen saamelaisen identiteetin kehittyminen vaati aikaa ja jatkuvaa työtä. Sitä ilmentää seuraava ote, jossa varhaiskasvattaja mainitsi yhtenä tavoitteena kielellisen ja kulttuurisen itsetunnon, joka liittyvät olennaisesti saamelaiseen identiteettiin. Hänen haastattelussa käyttämänsä ilmaisun ”ehjä aikuinen” tulkitsen viittaavan tavoitteeseen, että lapsi kasvaa luontevasti molempiin ympäristöihin kulttuureihin.

ML: Niin tuota... mistä ne tavoitteet muualta tulee, kun sieltä lapsilta ja kodeista?

V: No.... tuota.... no jotenkin ehkä semmonen lähtökohta, että me ajatellaan, että miksi me ollaan täällä... No me ollaan niiden lasten takia, että me halutaan kasvattaa niistä niin kun ehjiä aikuisia, joilla on terve itsetunto ja just meillä tietysti tämä kielen ja kulttuurin terve itsetunto myös siihen liittyen.... ja että on hyvät sosiaaliset taidot ja on empatiakykyä. Tällöisiä ihan perusar-

voja.... niin... niitten kautta tietysti. --- Ja sitten semmoinen erityinen, että mietitään sitä sanavarastoa.... että minkälaista uutta sanastoa.... se on ehkä haastava juttu mieltä sitten.

Seuraava esimerkki varhaiskasvattajan kokemuksesta osoittaa, että identiteetin vahvistaminen tavoitteena on tärkeä, mutta samalla pitkäaikainen prosessi. Hän koki tehneensä aktiivisesti töitä lasten saamelaisen identiteetin kehittymisen hyväksi, tästä huolimatta oma saamelaisuus oli lapselle vielä uusi asia.

Mutta tuota... tavoite? Voiko sitä muuten yhteen vedettynä sanoa, kun se kielen oppiminen, että puhuttu kieli, passiivinen kielikin on hyvä.... että lapsella on positiivinen asenne saamelaisuutta kohtaan. Ja myös lapsille sen, että kun osa näin tämän minun historian aikana, ei ole tiennyt, että ovat saamelaisia... Yksi tuli minulle sanomaan, että kun minulla oli lapin lakki päässä yksi kerta, että 'Sulla on tuo saamelaisten lakki päässä, että miksi sulla se on?' No minä, että 'Minä olen saamelainen..' 'Ai jaa... tulkaa katsomaan... meillä on saamelainen täällä...'. Se tapahtui täällä, jossa meillä oli kaikki lapset saamelaisia... --- Niin siinä tuntui, että oli matto vedetty jalkojen alta.... Me oltiin kolme vuotta käsitelty... ja sitte yhtäkkiä ne ei tiedä, että ne on saamelaisia.... eli että nämä perimät... ketä ollaan ja mistä tullaan?

Ylpeys saamelaisuudesta liittyi varhaiskasvattajien kertomuksissa lasten identiteetin vahvistamisen tavoitteeseen. Se tulee seuraavassa otteessa esille, kun varhaiskasvattaja kuvasi ryhmän lasten tapaamista toisia kulttuureja edustavien lasten kanssa. Lasten saamelaisuudesta ylpeänä oleminen ja sen osoittaminen muille viittasivat näiden olevan osa lapsen identiteetin rakentumista, mitä varhaiskasvatus voi tukea. Lapsista toivottiin oman kulttuurin tiedostavia aikuisia, joilla on vahva saamelainen identiteetti.

--- ja osaavat itse kertoa, että me olemme saamelaisia ja ovat siitä tosi ylpeitä. Ja sitte toiset ovat vaikka esimerkiksi [toisen kulttuu-

rin] päiväkodista... että lapset ovat tietoisia siitä, että on niinku eri kulttuurista. Ja se on heidän mielestään myös hauskaa, koska he sitte kertovat omista taustoistaan mielellään... ”Aah... te ootte sieltä ja me ollaan taas täältä...” ja... että tavallaan se monikulttuurisuuskin näkyy siinä sitte vahvasti.

Muutamat varhaiskasvattajat ilmaisivat saamelaisen varhaiskasvatuksen ainutlaatuisen merkityksen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta todeten sen olevan perusta lapsen saamelaiselle identiteettikasvulle. Eräs haastateltava piti aikuisen esimerkkiä tärkeänä, sillä heidän oma tiedostava suhteensa saamelaisuuteen vaikuttaa lapsiin.

V: --- En tiedä.... miten me saatas niinku.... kummiski tosi paljonhan nuoret on heränny ja on niinku aktiivisesti ja, että jotain niinku pitää tehdä, että me saadaan tää meidän kieli niinku säilytettyä, niin ni.... täähän on yks semmonen aika, aika tärkeäettä täältä kannattaa alottaa!

ML: Niin, ett varhaiskasvatuksen rooli on niinku, niinku sä ajattelet....

V: On se, että täältä me voidaan antaa se pohja. Ja siinä nousee just esille se, että minkälaisia täällä on kasvattamassa lapsia, että silleen positiivisesti itseensä suhtautuvia... niin, että lapset suhtautuu sit itseensä positiivisesti, jos ei oo semmoista niinku ajatusta siitä, että.... että siitä omasta roolista, kuinka tärkeä se on!

6.2 Toiminnan suunnittelu ja arviointi

6.2.1 Suunnittelun perusta

Haastatteluissa ilmeni, että varhaiskasvattajat näkivät saamelaisen varhaiskasvatuksen suunnittelun perustuvan moniin asiakirjoihin. He mainitsivat käyttävänsä pääasiassa Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Saamelaiskäräjät 2009). Se tarjosi heidän näkemyksensä mukaan sisällöllisen ja toiminnallisen perusrungon toiminnan suunnittelulle.

--- ... ja tietenkin ehkä on hyvä tässä lopussa mainita se Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, että siellähän on jo... hyvin se semmonen perusrunko... ja kaikista on niinkö... näistä ”mainnassteamis” [tarinankerronta] ja... lorut ja sadut ja kaikki, että tuota... mikä ohjailee toimintaa ja... näin, että... ja tietenkin on ne valtakunnalliset... suunnitelmat....--- kyllä mä sanoisin...että se Saamelainen varhaiskasvatus(suunnitelma)... kyllä siellä on hyviä ... asioita.

ML: Kun puhuit varhaiskasvatussuunnitelmasta, mitä sä sillä tarkemmin tarkoitat? Mitä varhaiskasvatussuunnitelmaa?

V: No... sekä saamenkielinen varhaiskasvatus... että sitten tuota kunnan varhaiskasvatussuunnitelma on myös siellä mukana ja tavoitteet on, että on kuitenkin.... --- niiltä osin kuin se on sovelias, että Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma totta kait tuo sinne paljon lisää ja samoja asioitahan siellä on lomittain molemmissa, perusasioita on lomittain, että... kyllä sieltä molemmista tulee niitä.

Työntekijöillä oli jokaisella omia kiinnostuksen kohteita sekä erilaisia tietoja ja taitoja. Haastatteluun osallistuneet kertoivat, että joissakin ryhmissä suunnittelussa lähtökohtana olivat henkilöstön vahvuudet. Ne huomioitiin jakamalla toiminnan toteutuksen vastuita varhaiskasvattajien kiinnostuksen mukaan.

ML: Kertoisitko vielä suunnittelusta, että miten käytännössä toteutatte suunnittelua?

V: Meillä on ollut vielä vähän sillä tavalla, että viikkopalaverit on jääneet vähän... niin olemme jossakin välissä yrittäneet puhua keskenämme, ja mitä teemme ja kuka on taitava missäkin ja jaamme sen (toiminnan) taitojen ja tietojen mukaan, että kuka haluaa minkäkin tehdä. Nyt meillä on esimerkiksi huomiseen juttuun, meillä on yksi työntekijä, joka osaa hyvin käyttää tietokonetta ja kuvia siirtää. Hän tekee sen kuvituksen siellä. Pikkusen olemme, katsoneet yhdessä, mitä laitamme siihen. Yksi on hyvä laulamaan

ja tykkää laulaa... ja hän sitten paljon laulattaa... ja minä laulatan sitten kanssa niitä omia myös, että näyttää työporukka olevan aika taiteellinen... Kaikki osaa laulaa ja piirtää ja... kirjottaa... että yhdessä yritämme muotouttaa ne jutut.

No... meillä on... me ollaan aika... että olen aika vapaat kädet antanut hoitajille siihen niiden omaan viikkotoimintasuunnitelmaan, että minkälaista ohjelmaa he ovat halunneet... tuoda, koska... heillä on vahvasti omat osaamisalueet ja... luotan heidän siihen osaamiseen... paljon vahvempaa kuin mitä minä pystyisin sillä osa-alueella tuottamaan... Yhdessä toki... kommunikoidaan tavallaan, että tiedetään, että mitä tavallaan on tulossa...

Varhaiskasvattajat toivat esille haastatteluissa varhaiskasvatuksen arjen toiminnan suunnitteluun vaikuttavat monet tahot. Varhaiskasvattajat kertoivat vanhempien merkityksestä suunnittelussa. Varhaiskasvattajilla oli toiveita, että vanhemmat osallistuisivat suunnitteluun aktiivisesti, ja heille tarjottiin siihen erilaisia mahdollisuuksia. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja selvitti suunnittelun monitahoisuutta ja vanhempien roolia siinä.

ML: Minkälainen rooli teillä on sitten Arjen käytäntöjen oppaalla ja Saamelaisella varhaiskasvatussuunnitelmalla?

V: Minä olen.... minä... en kauheasti.... minä olen lukenut sen ...ja tuota mä aina palaan siihen joskus, kun mä mietin jotakin asiaa... Minulle jotenkin, se on tuttu jo...sitten kun meillähän pitää monesti näistä vanhempien toiveista, niitähän pitää kanssa ottaa huomioon sitten, mitä vanhemmat on toivoneet, että... että tavallaan ne kaikki se toiminnan suunnittelu ja ne tavoitteet, niin niistä. Sehän tulee monesta eri ... eri alueesta, että että se Arjen käytäntöjen opas on tavallaan siinä semmosena tukena meillä käsikirjana...

6.2.2 Suunnittelu vuotuisen kierron mukaan

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnan suunnittelu rakentuu varhaiskasvattajien mukaan lähtökohtaisesti vuoden kiertoon tai niin

sanottuihin vuotuiskiertoon liittyviin sisältöihin. Vuotuiskierrolla varhaiskasvattajat viittasivat perinteisiin poronhoitoon ja materiaalien hankintaan liittyviin tehtäviin, joita toteutetaan tiettyinä vuoden aikoina. Vuotuiskiertoon yhdistetty suunnittelu tarkoittaa esimerkiksi poikasten, pentujen tai vasojen syntymän teemaa keväällä, kuten seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja havainnollisti. Suunnittelulla pyrittiin yhdistämään teemaan sopiva asioita ja huomioimaan siihen liittyvä sanasto.

No sittenhän on niin, että lähdetään suunnittelemaan, että mitä tehdään... Se on se teema... vuotuiskierrosta.... esimerkiksi... sieltä katsotaan... vaikka nyt kevät... sieltä tulee, että vappuna vasat syntyvät hangelle... otetaan vasa -teema. Meillä on monesti ollut vasa -teemaa.... se on niin tuttua, niin otetaan sitten nämä, että on vaikka lehmä ja vasikka tai koira ja koiranpentu.... käydään niitä läpi ja siinä lähdetään laajasti katsomaan sitä sanavarastoa, että tulisi mahdollisimman laaja sanavarasto.

Vuoden kierron teemoihin varhaiskasvattajat yhdistivät kulttuurisia aiheita. Kulttuuriin liittyvistä sisällöistä varhaiskasvattajat mainitsivat perinteiset elinkeinot, eri tavoin tapahtuvan kalastuksen, porotyöt ja poronhoidon sekä käsitöihin ja perinteiseen vaatetukseen liittyviä aiheita ja tarinankerrontaa. Sukulaisuus oli yksi kulttuurinen aihe, jonka varhaiskasvattajat suunnittelussaan huomioivat.

Niin kun olen saattanut suunnitella vaikka, että jos meillä nyt on tässä kuussa tämä sukulaisuus, että me sitten saataisiin kerrontaa sitä kautta ja saataisiin tänne vaikka joku vanhemman polven henkilö kertomaan ... ja sitten tavallaan se niin kun liittyy siihen, että se ”mäinnastan ärbevierru” (kertomaperinne) on siellä yhtenä kirjattuna sinne tavallaan sen sukulaisuus -otsikon alle.

Varhaiskasvattajat suunnittelivat luontoon, metsään ja vuodenaikoihin liittyviä kulttuurisia teemoja. Erilaiset eläimiin, kasveihin ja luonnonilmiöihin liittyvät aiheet olivat keskiössä saamelaisessa varhaiskasvatuk-

nessa. Poroon ja porotöihin tutustuminen oli yksi tavallinen saamelaisen varhaiskasvatuksen eri vuodenaikoina esiintyvä aihe, aivan kuten varhaiskasvattaja seuraavassa kertoi.

--- Tämän toimintasuunnitelman aiheet on lähdetty syventämään taas viime vuoden toimintasuunnitelmasta... että siellä on ollut laajemmin metsä ja vuodenaajat... että niitä lähetään sitten syventämään, että mitä siihen metsään kuuluu. Ja kun oli viime vuonna eläimiä, niin sitten tänä vuonna otetaan saamelaisille yksi tärkeimmistä... poro, ja mitä kaikkea sen tärkeimmän eläimen kanssa tehdään. Niin kun, että on porokaarteita... eri vuodenaikoihin kuuluu sitten eri työt... näihin poroihin... että on nyt syvennysvaihe tällä hetkellä siihen viime vuotiseen... että tavallaan siinä on semmonen pedagoginen lähtökohta sille.

Ajankohtaista teemaa pidettiin tyypillisesti viikon toiminnan suunnittelun perustana. Varhaiskasvattajien mukaan suunnittelu kohdistettiin teemaa ilmentävien toiminnan ja tarkempien sisältöjen pohdintaan. He kertoivat syksyyn kuuluvan marjastuksen tai ainakin sen käsittelyn jollakin tavalla. Käytännön suunnittelulla varhaiskasvattaja tarkoitti, että mietitään sen konkretisointia ja liittymistä muuhun toimintaan. Esimerkki avaa ajankohtaisen teeman ja viikkosuunnittelun yhteyttä sekä suunnittelun merkitystä kokonaisvaltaisen toiminnan edistäjänä.

No tuota... tietysti se perussuunnitelma on aina... tavallaan siellä on aina kulttuurinen... joku vuodenaikaan liittyvä asia... ja tuota... ja sen ympärillehän sitä yritetään koostaa sitä arkipäivää tai sitä arkiviikkoa. Tietysti on aina ajatuksena, jos se palvelisi jollakin tavalla sitä toimintaa, että se olisi mielellään tuota käytännöllistä... Esimerkiksi, jos ajatellaan, että syksyllä poimittiin puolukoita, sitten perinteisesti vanhalla... survimella myöhemmin survottiin...

6.2.3 Saamen kieli suunnittelun kohteena

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kielen tukemisen suunnittelu oli varhaiskasvattajien mukaan yksi tärkeä suunnittelun lähtökohta. Ai-

neistoni mukaan kieleen liittyvä suunnittelu kohdistui siihen, kuinka aikuiset käyttivät kieltä lasten kanssa sekä miten lasten kielen käyttöä voitiin tukea. Aikuisten kielen käyttöön varhaiskasvattajat liittivät keskeisesti käytettävän sanaston suunnittelun. Kun jotakin teemaa käsiteltiin, he kertoivat haluavansa varmistaa, että siihen kuuluva sanasto oli heillä tiedossa. Yhden varhaiskasvattajan mukaan sanasto laitettiin näkyville toiminnan ajaksi.

ML: No, mihin teillä keskittyy sitte siinä vaiheessa, kun te suunnittelette, niin mitä te silloin suunnittelette? Mihin se suunnittelu kohdistuu?

V: No... tuota... varmaan etsitään ensin... kaikkia mahdollisia ideoita, vaikka... mitä me ei olla itse hoksattu tai käytetty vähän aikaan... että tulee niitä uusia tekniikoita... Sitten.. se sanasto... mitä työntekijät tarvitsee... että me ollaan kirjoitettu niitä A4-paperille, että se aamupiirin pitäjä... näkee, että kun on täällä ja sitte tuossa istuu lapset, niin se on siellä... näkyvillä ikkunassa.

Eräässä ryhmässä oli kesän aikana pohdittu tulevaa kautta ja suunniteltu syksyn toimintaa. Työntekijöiden kokemusten mukaan lapset tarvitsivat vahvistettua kielellistä tukea syksyllä palatessaan varhaiskasvatuksen pariin. Teemana oli tällöin lasten kielen käytön aktivoimista.

Sehän on... kun se tehdään se karkea vuosisuunnitelma, ja kun syksyllä aloitetaan, kun tullaan päiväkotiin, niin... sehän on selvä... lapset on reissanneet paljon, niin... silloin on aina semmonen saamen kielen ns. takasin ottaminen... siihen arkeen.

Erään varhaiskasvattajan mukaan joka päivälle oli etukäteen suunniteltu saamen kieltä tukeva opetusetki. Sillä pyrittiin lapsen kielen rikastuttamiseen ja sanaston laajentamiseen hänen edellytystensä mukaisesti. Varhaiskasvattaja piti etukäteissuunnittelua tärkeänä kielen oppimisen kannalta. Hänen mukaansa ohjattu toiminta, joka on suunniteltu etukäteen takaa järjestelmällisen kielen käyttämisen ja sanavaraston kartuttamisen. Suunnittelu osoitti, että toiminnan merkitys oli

tiedostettu. Hänen kokemuksensa oli, että arjen toiminnan sinänsä ei tarvinnut olla kuitenkaan erityistä, normaali yhdessä oleminen riittää.

ML: Miten te suunnittelette toimintaanne?

V: Meillä on joka päivälle jotakin suunniteltua ohjattua toimintaa, että siinä tulisi sitä kieltä. Kaikki lapset eivät osaa vielä edes kunnolla puhuakaan. Niin ne oppii suoraan sen saamenkielisen sanaston... mutta se, että ne saa sitä saamenkielistä ohjattua tai yhteistä tekemistä, niin sillä tavalla se kieli tulee joka päivä aina suunnitellustikin. Jos olisi vaan sitä vapaata leikkiä... sitten ne kuulisi vaan ne tietyt asiat joka päivä ja... siinä ei niinku tulisi sitä kieltä samalla tavalla.

ML: Se on semmoista laajennettua... suunnittelua.

V: Ei ole mitään hirveen ihmeellistä joka päivä, ollaan vaan semmoista normaalia elämää... mutta se on suunniteltu. Meillä on normaali elämä ja siinä lapset on mukana... tehdään asioita.

Vaikka varhaiskasvattajat kokivat kielen tukemisen keskeiseksi, pohjivat he samanaikaisesti lapsen kehityksen tukemisen kysymyksiä. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja totesi toiminnan suunnittelussa huomioidun lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. Hänen kielelliset ja yksilölliset tuen tarpeensa suhteutettiin toimintaan. Esimerkki havainnollistaa suunnittelun pulmaa, joka liittyy ristiriitaan lapsen kognitiivisten ja kielellisten tarpeiden välillä.

--- ja sitten huomaan, että ei niiku tässä meidän toiminnassa, kun joka asia pitää miettiä eri tavalla, miten muissa ryhmissä, että... aina pitää huomioida kieli ja sitten myös se meidän ikäjakausma on niin suuri... että meillä ei toimi vaan kaikki niinku samalla lailla, että senkin on semmonen, toisaalta ihan mukava asia. On ainakin haastetta.

6.2.4 Suunnittelun erityispiirteitä

Saamelaisen varhaiskasvatuksen yksi keskeinen suunnittelun kohde on toiminnassa tarvittava kulttuuriseen toimintaan liittyvä materiaali

kuten pelit, kirjat, musiikki, askartelutarvikkeet ja välineet. Varhaiskasvattajien kokemuksen mukaan näiden suunnittelu ja valmistus vaativat pitkäjänteistä toimintaa. Varhaiskasvattajat kertoivat suunnittelevansa, mitä materiaaleja tarvitsisivat kauden aikana. Erityisesti materiaalien hankinta vaati suunnittelua, sillä niitä ei voinut ottaa aina suoraan hyllystä tai ostaa kaupasta. Saamelaisen varhaiskasvatuksen materiaalien ja välineiden hankintoja rajoitti niiden saatavuus ja käytössä olevat taloudelliset resurssit. Varhaiskasvattaja kertoi toiminnassa käytettävien materiaalien hankinnan vaativan aikaa ja vaivaa.

V: Pitäisi suunnitella vielä tarkemmin nimenomaan materiaalien osalta, koska sitä on aivan turha lähteä elokuussa kyselymään, että mistä me saatas sarvia... Mistä me saatas jotakin... että meillä on se vielä niinkö... että kun meillä on porukka vaihtunut... Pitäisi ruveta alkaa osaamaan kerätä sitä materiaalia sitten niinku aikaisemmin, että... Ei, ei kukkaan meille keväällä toimittanut noita vaatimien sarvia, vaikka me kysyttiin... Tämmösten suunnittelua vielä.... Siinä mielessä olisi ihan kivoja ne, että jos vaikka käräjät saisi jonkun rahoituksen, että olisi niinku tämmöiset tietyt materiaalit perustoimintaan, että...

ML: Että ne menisikin sitten jakoon... niinkun kaikkialle sitä kautta...

V: ...että olisi sitten, vois sitten... en tiedä olisiko tasapäistämistä sitten....

ML: mutta ainakin tarjota... on oma juttunsa metsästä niitä kaikkia materiaaleja ja tuoda.

V: Kyllä mä uskon, että kaikki ottaisi...

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemiseen kuului varhaiskasvattajien mukaan kodin kulttuurisen taustan huomioiminen. Lapsilla oli erilaiset kieli- ja kulttuurilähtökohdat, ja varhaiskasvatuksessa näyttäytyikin saamelaisuuden moninaisuus. Varhaiskasvattaja kertoi huomioivansa kontekstuaalisen moninaisuuden toimintaa suunnitellessaan.

--- sitten meillä on tässäkin näin, että ei ole pelkästään niinku tällaisia porosaamelaisia arvoja... vaan on, että tässä meidänkin ryhmässä on puolet tällaisia, joilla muista elinkeinoista on.... on sitä, että tulee sitä eri... ja sitten, että erilaista sanastoa voidaan niinkö pohtia ja, kun puhutaan kalastuksesta tai poronhoidosta, ettei ole niinkö pelkästään ...

Varhaiskasvattajat kertoivat tarkentavansa suunnitelmien sisältöjä ja toimintatapoja toimintakauden edetessä. Täsmällistä suunnittelua etukäteen ei pidetty tarkoituksenmukaisena, vaan viitteellisenä ja kehkeytyvänä, josta tarvittaessa joustetaan. He kertoivat suunnittelun olevan suuntaa antava, jota ei pidetty pakonomaisena arjen toteuttamisen kaavana. Haastattelujen perusteella suunnittelua ja suunnitelmia voi pitää arjen toiminnan runkona. Seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja kuvasi välttää suunnittelua eli, että jotain tulee lisää toimintaan ja jotain jää pois.

ML: Aivan... suunnittelusta, miten suunnittelu teillä täällä talossa etenee?

V: Yhdessä talon työntekijät ... että jokainen saa ideoita sinne kehiin laittaa ja katsotaan mikä toimii ja mikä ei.... sittenhän käy aina siinä lopullisessa toiminnassa niin, että... että sinne tulee lisää ja joku jää pois ja... että eihän se aina mene niin kun se on suunniteltu... että... mutta pitää olla sellainen suunnitelma kuitenkin, että mitä me ollaan tekemässä... missä vaiheessa mitäkin tekee... että kyllähän sen vuoden mukaakin menee tietyt asiat... vuotuisesti... mitä tehdään milloinkin... mitä painotetaan milloinkin.

--- Että se vaatii aikuiselta semmoista sopeutumiskykyä, mukautamista, että kun olet jonkun suunnitelman, niin niitä ei voi seurata niinkö raamattua.

Sytä, joiden vuoksi varhaiskasvattajat muuttivat ennalta suunnittelua toimintaa, olivat luonnon mukaan eläminen, lasten ideoiden ja aloitteiden huomioiminen, henkilöstön resurssipula tai parempaan

toimintavaihtoehtoon tarttuminen. Varhaiskasvattajat totesivat lisäksi suunnittelusta, että huolimatta pyrkimyksistä, yhteinen suunnittelu ei läheskään aina toteutunut: yhteistä aikaa ei löydy, kun sitä ei pysytäkään arjen keskellä järjestämään. Suunnittelun ontuminen oli varhaiskasvatustajien mielestä haasteellista, sillä yhteistä arjen toteutuksen valmistelua pidettiin toivottavana. Varhaiskasvatustyötä tehtiin vähintään kahdestaan, mutta useimmiten ryhmissä oli kolme työntekijää. Seuraavassa varhaiskasvattaja kuvaa suunnitteluun liittyvien toiveiden ja arjen toteutuksen suhdetta.

--- tietysti mikä minua harmittaa suoraan sanottuna.... on se, että se suunnittelu on vähän meillä.... Että täytyy sanoa, että vois olla hienomminkin, me siinä kun.... tietysti meillä ei ole kahvitaukoja, ett ollaan koko ajan lasten kanssa... eikä ole niin semmoista, että istahdetaan. Se menee vähän niin kun lennosta se, että ”Hei, että mä laitan ylös sitten....”. Ja tuota edellisviikolla... tietysti tarkennetaan se, niin kun se seuraavan viikon ajatus.... ja tietysti se on joskus jäänyt tarkentamattakin.... täytyy myöntää. Taas on karkea sopimus, että näin mennään.

Lapset eivät varhaiskasvattajien mukaan osallistuneet etukäteen suunnitteluun, mutta sen sijaan heitä kuultiin arjen toiminnan toteutuksessa. Monet varhaiskasvattajat kertoivat, kuinka lasten aloitteiden ja ideoiden pohjalta voitiin muuttaa toimintasuunnitelmia. Lapset vaikuttivat paljon hetkessä ja suunnitelmat joustivat lasten toivomusten mukaisesti. Erään varhaiskasvattajan ajatus oli, että lasten tarpeiden mukainen toiminta tapahtui luontevasti arjessa kuuntelemalla heitä ja antamalla heille arjessa tilaa.

--- tosi hyvin pystytään, myös ... lähtee niihin lapsen ajatuksiin mukaan ja kuuntelemaan mitä heillä olisi just nyt mielessä ja.... totta kait, jos on suunniteltu, niin sitten ”Joo ei nyt lauleta, että nyt meillä alkaa, että katsotaan tätä viikon aihetta ja tämmöistä, että....” Että ei nyt mennä, mennä joka hetki mennä sen lapsen mielen mukaan, mutta kuitenkin, että hyvin.... hyvin paljon pys-

tyy kyllä kuunteleen.... ja sitten kun sitä suunnitelmallisuutta on, niin jonkun verran täytyy sitten sitä ---

Varhaiskasvattajilla oli erilasia käsityksiä arjen toiminnan suunnittelun tärkeydestä. Muutamat varhaiskasvattajat kertoivat joko suhtautuvansa itse epäilevästi tai huomanneet kollegoidensa suhtautuneen kriittisesti suunnitelmien tekemiseen ja niiden mukaan toimimiseen saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Osa varhaiskasvattajista ei kokenut etukäteen tehtävää suunnittelua mielekkäänä. Se oli heidän mukaansa vierasta saamelaisessa elämäntavassa.

Niin.... No.... mä luulen, että jokainen on sen Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman varmaan kerran lukenut ja näin.... mutta.... ei siihen varmaan sillä tavalla tuijottamalla tuijoteta, että sitä kaivetaan esille koko ajan. Se on niinkö vähän ... miten mä nyt sanoisin.... kun mä luulen, että se ... siinä on ollut vähä tällamoista outoutta, että olen koko ajan saanut vähän kuulla, että 'Niitä suunnitelmia... että ei ole ennenkään saamelaiset suunnitelleet mitään.'

Toisaalta seuraavassa otteessa eräs varhaiskasvattaja pohti toiminnan suunnittelemisen kysymystä suhteessa varhaiskasvatuksen toteutuksen säännölliseen rytmiin ja rutiiniin. Hän totesi, että arki ei toiminut, jollei siinä ollut rytmiä.

--- Niin, että mihin perustuu, niin eihän, kun mietitään joku saamelainen toiminta, niin eihän sitä suunnitella, eihän poromies toimi kalenterin mukaan, ei käsityöläinen toimi kalenterin mukaan... niin minusta on ahdistavaa, että joudutaan päiväkodissa pukkaamaan tiettyjen kellon raamiin sisälle. Mutta taas, se ei toimi, jos siellä ei ole se rytmi... mutta tuleeko nämä kuinka nämä lapset sitten sieltä, minkälaisesta kulttuurista, perheestä? Onko vapaa kasvatus? Vai onko se kulttuurillinen kasvatus, vai onko se aikatauluun naputettu?

Toisinaan varhaiskasvattajat kertoivat jopa, etteivät suunnittele ollenkaan toimintaansa. Haastatteluissa he paljastivat henkilökohtaisen suhtautumisensa suunnitteluun. He kertoivat suunnittelemattomasta arjesta viitaten hetkeen tarttumiseen. Toiminta kehittyi heidän mukaansa hetken tilanteessa, jota seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja kuvaili.

Minä en suunnittele edes... ne tulee selkäytimestä ne asiat... esimerkiksi lapsen kanssa ulkona, kun puhutaan siitä, että.... tai esimerkiksi mihin minä olen tottunut ja mihin mielikuvitus... Meillä on sellainen Jussi... se tuli jostain kumman syystä mulle.... tuli... toiset työntekijät eivät ymmärrä, miksi lapset hokevat ”Jussi istuu siinä”... ei se ole mistään kirjasta... minä keksin ja kerroin lapsille, että ... sellainen on olemassa.

... yhtäkkiä keksitään jotakin.... mitä tehdään...(nauraa). No, ehkä retket ja sellaiset on vähän enemmän suunniteltu.... mutta askartelujutut, tämmöiset pikku.... jos hiihtämään lähdetään tai... tuossa on se mäki... Niin... kyllä me niinkö päivässä saatamme, että nyt lähdemme tuonne laskemaan, että ei kaikki ole niin ennakkoon suunniteltua.

Varhaiskasvattajat kertoivat haastatteluissa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnalle asetetuista tavoitteista ja toiminnan suunnittelusta. Tavoitteiden määrittely ja suunnittelu olivat jatkuva, pitkällä ja lyhyellä aikajänteellä toteutuva rinnakkainen ja päällekkäinen prosessi. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät varhaiskasvattajat pitivät tavoitteiden asettamista ja suunnittelua tarpeellisina arjen toiminnan suuntaamisessa ja orientoinnissa, ei niinkään sen tosiasiallisen toteutuksen kannalta.

6.2.5 Arviointi

Yhtenä keskustelun aiheena haastatteluissa oli arviointi saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Varhaiskasvattajat kertoivat sen kohdentuvan pääasiassa lasten kasvun ja kehityksen tarkasteluun arki-

päivän toiminnan ja varhaiskasvatuskeskusteluiden yhteydessä. Lisäksi heillä oli kokemusta oman toiminnan arvioinnista. Oman toiminnan arviointi ei kuitenkaan läheskään aina ollut käytössä ryhmissä.

Lasten oppimisen, kasvun ja kehityksen arviointi liittyi kiinteästi vanhempien kanssa käytyihin varhaiskasvatuskeskusteluihin, jotka toteutettiin kaksi kertaa vuodessa, jos mahdollista. Keskusteluissa arvioitiin lapsen kehitystä kauden aikana. Varhaiskasvattajat kertoivat pohtivansa näitä myös yhdessä. He kertoivat, että on erilaisia käytäntöjä siinä, kuinka huomioidaan lapsen kaksi-/monikielisyys ja -kulttuurisuus. Se oli kasvatustoiminnan keskeinen aihe, jota he käsitelivät vanhempien kanssa tapaamisissa. Seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja esitti saamelaisen varhaiskasvatuksen kannalta merkittävän huomion toteamalla, että käytössä olevassa kaavakkeessa kielen ja kulttuurin arvioinnin tarpeita ei oltu huomioitu.

--- toki lapsen henkilökohtaisessa vasussa käsitellään paljon niitä lapsen osaamis - ja kehitysasioita, mutt siellä on se... sieltähän on puuttunut nyt se kielellinen taikka se saamen se varsinainen sivu, mikä on tekeillä. Toivottavasti se saadaan siihen, että nyt-hän me ollaan sitten, minä oon vähän niinku itse sitte aina... kun on sopivan otsikon alla siellä mihin on passannut... itse olen ottanu puheeksi, missä on voinu sitä... saamelaista näkökulmaa. Siellä pitää sitten, vanhempien kanssa, kun vanhemmat on tosi kiinnostuneita, että minkä verran lapsi osaa, ymmärrettävää saamenkieltä... koska sehän voi puhua siansaksaa siellä kotona, ei vanhemmat tiedä, onko se saamea varmasti vai ei, tai onko... tai onko... mitä se on.

Edellä varhaiskasvattaja viittasi vanhempien kiinnostukseen lapsen saamen kielen kehityksen edistymiseen. Toisaalta keskusteluissa tuli esille kielen edistymisen ja tuen tarpeen arvioimisen vaikeudet.

--- Olemme pohtineet... ei voida hirveen vahvasti arvioida lasten kielellistä taitoa... mutta tietyllä tapaa meidän pitäis pystyä sitä myös arvioimaan... käydään henkilöstön kanssa, että mihin asioi-

hin vois kiinnittää huomiota... kieleen liittyviä vaikka, kieliopillisiä asioita, niinku duaaliin tai taiputusmuotoihin, että hoksaisi...

Toisinaan varhaiskasvattajat kertoivat, ettei heillä ollut sovittuja arviointikeskusteluja vanhempien kanssa ollenkaan, vaan lasten kuulumiset vaihdettiin tuotaessa ja haettaessa lapsia. Aikuisten oman toiminnan arviointi kohdistui haastattelujen mukaan tilanteiden toimivuuteen, toiminnan sopivuuteen ja tavoitteiden ja suunnitelmien toteutumiseen.

Varhaiskasvattajat arvioivat toimintaa yhdessä. Arviointi tapahtui pääasiassa keskustellen arjen lomassa, myös henkilöstöpalaverissa voitiin käydä arvioivia keskusteluja. Lapsen kehityksen edistyminen ja siitä hyvän palautteen saaminen vanhemmilta varhaiskasvatuskeskusteluissa mainittiin myönteiseksi. Varhaiskasvattajat kertoivat kokevansa silloin työnsä onnistuneeksi. Arviointi koettiin oman oppimisen välineeksi, että tiedetään mikä on mennyt hyvin, missä on onnistuttu ja mitä toimintaa ei kannata enää jatkaa. Arviointia hyödynnettiin tulevien toimien suunnittelussa ja toiminnan kehittämässä. Joissakin haastatteluissa tuli esille, ettei henkilöstö arvioinut omaa toimintaansa ollenkaan, eikä sille koettu tarvetta, koska ”... *että lapsen hyvä päivä on se, että ollaan vaan ja yksilöllisesti puhutaan ja jutellaan ja ollaan.*” Muiden osallisten, kuten vanhempien tai lasten, tekemästä arvioinnista varhaiskasvattajat eivät kertoneet ollenkaan haastatteluissa.

6.3 Arjen toiminnan toteutus

Haastatteluista selvisi, että luonto oli saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnan keskeinen elementti. Luonnon mainitsivat kaikki varhaiskasvattajat vähintäänkin toivottuna elementtinä. Se oli useimpien varhaiskasvattajien mielestä mahdollista liittää mukaan toimintaan kaikkialla missä saamelaista varhaiskasvatusta järjestetään. Toiseksi varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä kulttuurin aitoa ja autenttista kokemista tai ainakin sen jäljittelemistä arjen toiminnoilla. Aitouden pyrkimys arjen toiminnan kulttuurisena perustana merkitsi saamelaisia teemoja ja oikeita kulttuuriin kuuluvaksi koettuja tehtäviä ja rooleja arjen toi-

minnoissa. Kolmas arjen toiminnan toteutuksen teema oli aineistoni mukaan yhteisöllisyys. Neljäntenä kulttuurisena ilmentymänä varhaiskasvattajat kertoivat saamen kielen merkityksestä arjen toteutuksessa.

6.3.1 Luonto toiminnan ytimenä

Haastattelemani varhaiskasvattajat kertoivat luonnon olevan toiminnan perustan niin kylissä, taajamissa kuin kaupungeissa. Luonto oli löydettävissä ja yhteyttä siihen voitiin rakentaa kaikkialla. Luonto ilmeni varhaiskasvattajien puheessa sisällöllisenä teemana ja paikkana. Luonto määrittä arjen toteutuksen etenemistä.

V: Pyritään luonnon mukaan etenemään, ei voi aina oikein tietää, mikä on nyt se paras ruska-aika tai... Että vähän niin kun katsotaan sen luonnon mukaan, esim. joku järvien jäätymisä ja heikkoja jäitä... että ei tiedä kesäkuussa, että minkälainen se syksy on, että ... ja voi olla, että se on kirjattu jollekin viikolle se. Sitten huomataan, että oi... että nyt on 10 astetta lämmintä, että ei ole puhuttakaan.... kyllä se sitten vaan siirtyy... sitten pyöritellään niitä... edes takasin....

ML: Niin, että se on teillä noin sidoksissa toiminta, mitä tosiaankin tuossa ympäristössä tapahtuu...

V: Kyllä pyritään, että just niin kun puolukkaretket ja mustikkaretket, kyllä ne... että silloin kun on se aika, niin käydään ne...

Saamelaisen varhaiskasvatuksen yhdistävä asia on aktiivinen suuntautuminen luontoon. Varhaiskasvattajat liittivät luonnon suoraan ja tietoisesti arjen toimintaan. He puhuivat luonnosta keskeisenä toiminnan sisältönä ”.. luonnon seuraaminen ympäri vuoden on yksi tärkeä asia”. Saamelaisen varhaiskasvatuksen luontoa ilmentäviä sisältöjä olivat aineistossani esimerkiksi vuodenaajat, kasvit, eläimet, sää ja luonnonilmiöt. Eri vuodenaajoista kertoessaan varhaiskasvattajat mainitsivat aiheina syksyyn kuuluvan ruskan, kevään muuttolinnut tai talven pakkaset. Pohjoisessa merkittävä vuoden kiertoon kuuluva asia oli kaamoksen loppuminen ja auringon esiin tuleminen, jotka varhaiskasvattaja antoi esimerkkeinä keskitalven vuodenaikateemoista.

ML: --- osaisitko sanoa sisällöllisiä teemoja, mitä tee ootte niinku miettineet toiminnalle?

V: No ne tulee meillä kyllä melko pitkälti tuosta kulttuurista ja vuodenaikaan liittyvästä tekemisestä tai... ilmiöistä, että on ollut revontulet ja auringon nouseminen tai auringon niinku esiin tuleminen ---.

Yhteys luontoon koettiin syvällisenä asiana, joka liittyi kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksen toteutukseen.

Se [saamelaisuus] on oikeastaan koko elämisen malli... olemisen malli... --- eli...se on oikeasti se... --- yhteys luontoon... ja vuodenaikoihin ja niin kun tämän ympäristön luonnonkiertoon. Oikeasti, se on niin syvällinen juttu.

Varhaiskasvattajat pitivät luontoa myös henkilökohtaisesti merkityksellisenä. He kertoivat omasta yhteydestään ja kasvamisestaan luontoyhteyteen. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja kertoi kokemuksestaan varhaiskasvatuksen ja oman kasvukokemuksen yhteydestä.

ML: Millainen mielikuva sulla on tullu saamelaisesta varhaiskasvatuksesta? Mikä sun mielestä tekee siitä saamelaista?

V: No, kyllä se on ... siis sehän on se suunnitelma, niinku minä aloin sitä lukemaan sillo kun ensimmäisiä papereita sain ja minä olin niin hirveen innoissaan.... siinä on kaikkea luontoon ja eläimiin liittyvää, että vaikka oma lapsi oli ollu päivähoidossa niin... kyllä siinä oli, vaikka en ole suomalaiseen silleen niinku perehtyny... mutta se tuntu... niinku siltä niinku miten on itse kasvanu... niin siinä on niin paljon sitä samaa... luonto, eläimet... tällaiset... ja kieli tietenkin... isona.

Saamelaisen kulttuurin läheinen yhteys luontoon ja sen erilaisiin ilmentymiin oli toiminnan kannalta merkityksellistä. Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä, että lapsille puhutaan suhteesta kulttuuriin ja luontoon. He halusivat välittää lapsille luonnon sekä luonnon ja saamelaisuuden

yhteyttä riippumatta siitä, missä päin Suomea he toimivat. (Ks. Markkula & Helander-Renwall 2014; vrt. Valkonen & Valkonen 2014.)

Ja sitten vaan niinku lapsille hyvin paljon puhua siitä, että saamelainen kulttuuri on hyvin paljon luontoa ja ... että sitä pitää arvostaa. Mutta se, että vaikka saamelainen asuu etelässä, niin se ei ole yhtään sen vähempi, kun se joka siellä asuu siellä Saamenmaassa. Ett se on se luonto ja ne kaikki arvot on sieltä.... Meillä oli semmonen loru: ”Sinun kulttuuri, sinun kieli, sinun maa, Saamenmaa löytyy sydämestä ja sinun muistoissa.” Että menet minne tahansa, sinä aina olet Saamenmaa.

Luonnon merkitystä saamelaisessa elämäntavassa on avattu esimerkiksi Metsäterapia-projektissa (Heikkilä 2014). Metsälle (saam. *meahcci*) on saamelaisessa yhteisössä käytössä valtakulttuurista poikkeava merkitys. Se viittaa toiminnalliseen ympäristöön, joka on ihmisten lähipiirissä. Käsitteellä viitataan ihmisen ja luonnon väliseen suhteeseen. Heikkilä (2014, 19) toteaa: ”Tärkeä erottava tekijä tavoissa merkityksellistää ja nimetä asioita on, että suomen kielen ’metsä’ sana on ensisijaisesti luontotyyppitermi, kun saamen kielen ’meahcci’ käsitteen merkitys on toiminnallinen.”

6.3.1.1 Ulkona, luonnossa, metsässä

Varhaiskasvattajat pyrkivät kehittämään lasten suhdetta luontoon osana arjen toimintaa. He kertoivat avaavansa luontoon liittyviä tapahtumia lapsille eri tavoin. Luontoon tutustuttiin havainnoimalla yhdessä ympäristöä ja kiinnittämällä lasten huomiota luonnon ilmiöihin puhumalla heille niistä. Kasvien ja eläinten tunteminen oli osa lasten luontosuhteen kehittämistä. Parhaimmassa tapauksessa tutustuminen luontoon tapahtui menemällä lapsen kanssa metsään, puistoon tai lähiympäristöön portin ulkopuolelle.

---... että jos on hyvä sää, niin sitten me ollaan tuolla aidan ulkopuolella.... että me, että mulle on itselle niinku just nämä... ja oon meidän vanhemmillekin sanonut, että minä en lähde siltä kielipe-

rusteelta... vaan minä lähden siitä, että se minun saamelaisuus on siinä mun luontosuhteessa. Että se niinkö näkyy siinä... että luonnon kunnioittaminen ja luonnon hyväksikäyttö ja tällaiset... en tarkoita kaivostoimintaa tai sellaista... vaan, että luonnossa voi oppia. Että enemmän ollaan sit opittu tekemällä ...

Luonnon merkitys saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnassa ilmeni eri tavoin. Varhaiskasvattajat kuvasivat ulkona tapahtuvan toiminnan paikoiksi useasti muun kuin oman yksikön pihan. Haastatteluista kävi myös ilmi, että varhaiskasvattajat arvostivat luontoa ja metsää monenlaisen toiminnan paikkana. He pitivät ylipäätään ulkoilua tärkeänä. Luonto luo heidän mukaansa fyysiset puitteet ja tarjoaa sisältöä saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnalle. Nämä tulokset ovat yhteisiä muiden alkuperäiskansojen keskuudessa saatujen tulosten kanssa (Alcock & Ritchie 2018; Stephenson 2002). Yksi varhaiskasvattaja kiteytti saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien ajatukset metsän, kielen ja kulttuurin suhteesta sanomalla, että ”*Kieli ja kulttuuri on metsässä.*”

Luonto tai metsä nousivat vahvasti esille toiminnan paikkana varhaiskasvattajien puheessa riippumatta yksikön tai ryhmän maantieteellisestä sijainnista. Tärkeintä oli, että oli pääsy pihalle ja lähiympäristöön. Ulkoiluun liittyi varhaiskasvattajien kertoman mukaan esimerkiksi luonnossa kulkeminen, materiaalin hankinta, kielen oppiminen ja lapsen luontoyhteyden kehittäminen. Yksi varhaiskasvattaja vertasi oman saamenkielisen ryhmänsä ja yksikön muiden ryhmien liikkumista todeten ryhmänsä käyvän suomenkielisiä ryhmiä enemmän portin ulkopuolella.

--- että reissataan paljon enemmän... tehdään semmoisia juttuja. En tiedä onko toinen ryhmä ikinä edes käynyt missään verkoilla, eikä ne lähde jonnekin kauas pilkille.

Aineistosta selvisi, että luontoa hyödynnetään siten kuin se kussakin ympäristössä on luontevaa. Oleellista tässä on, että varhaiskasvatusyksikön läheltä on löydettävissä paikkoja, jonne mennä ja kokea ne ”omak-

si”. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja kuvaili toimintaa metsässä luontevaksi ja monipuoliseksi. Metsään mentiin usein, se oli merkittävä paikka.

ML: Millä tavalla, osaisitko kuvailla tarkemmin, se luonto sitten näkyy teillä?

V: No nyt, kun päästiin näihin ihaniin tiloihin, niin... täällähän me päästään... me käytiin tänäkin aamuna marjassa. Huomenna leivotaan mustikkamuffineita... ollaan käyty jo varmaan... viime viikolla... pari, kolme kertaa ja... siellä käydään marjassa tai niinku metsässä kävelyllä muuten vaan. Lapset istuskelee mättäillä... ja syö löytämiään marjoja... Etsitään mikä on, missä vois olla ketunpesä.... ja mikä vois olla karhun pesä ja... (nauraa) ja kaikkea tämmöistä... että... lapsetkin kyllä rakastaa liikkua tuolla luonnossa. Aikaisemmin missä oltiin, niin siinähan meillä oli sellainen pienen pieni metsä... siitä pääsi aina sujuvasti... yhdelle leikkipuitolle. Sitä käytettiin sillä tavalla, mutta siinä ei ollut läheskään samanlaista mahdollisuutta käyttää sitä metsää tavallaan meidän omana paikkana.

Toinen varhaiskasvattaja muisteli oman yksikkönsä toiminnan sisältöjen liittymistä paikalliseen luontoon ja ympäristöön. Hänen mukaansa se loi kulttuurista omaperäisyyttä arjen toimintaan. Varhaiskasvattaja kuvasi aktiivista suuntautumista luonnosta ja ympäristöstä kumpuaamaan toimintaan, jossa paikalliset mahdollisuudet olivat käytössä.

ML: No näitten arjen tapahtumien... kun ollaan saamelaisen varhaiskasvatuksen äärellä, niin... minua kiinnostaa ne sisällöt, että minkälaisia sisältöjä teillä on teidän arkisissa toimissa?

V: No.... itse asiassa.... me pyritään, että ne aika pitkälle rakentuisivat just tämän meidän perän asioitten ympärille... että tämän perän eläimet...tämän perän just niinku kalastusta, poronhoitoa... metsästystäkin jossain määrin.... marjastus.... Kaikki nämä luonnon ympärille... totta kai sitten jotain... liikennekasvatusta ja heijastinta ja muuta tämmöistä....

ML: Mitä teillä on tällä viikolla meneillään?

V: No, meillä on tällä viikolla tuota... on nuo sienet ja puolukat... mustikkajutut... ---... on tehty tuommoisia mustikkamatoja ja sitten meillä on perunat.

Varhaiskasvattajat kertoivat, että saamelaisessa varhaiskasvatuksessa sisällölliset teemat myötäilevät ympäröivän luonnon kulkua (ks. myös Asplund 2013, 23). Luonto on liitetty saamelaiseen kulttuuriin jo varhaisessa saamelaista kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Päivänsalo (1953) kuvaa saamelaisuuden kumpuavan luonnosta. Kuokkanen (2009, 44) pitää luontoyhteyden huomioimista saamelaisessa koulutuksessa tärkeänä. Luonto, lähiympäristö tai ulkotila olivat usein varhaiskasvattajien kuvaaman arjen toiminnan tapahtumapaikkana. He menivät metsään, kävivät puistoissa, retkeilivät, kulkivat tai leikkivät metsässä – tai kuten eräs varhaiskasvattaja kertoo: *“...mennään ja käydään paljon kävelemässä ja retkillä... ja kuitenkin tämä ympäristöhän sen mahdollistaa.”*

Ulkona toimiminen lasten kanssa oli varhaiskasvattajien mielestä keskeistä arjessa. Ulkoilu oli enemmän kuin yksi osa päivän ohjelmaa, se oli osa kulttuuria. Kulttuurista merkityksellisyttä kuvasi lisäksi se, että ulkona toimimista arvostettiin ja toteutettiin säästä riippumatta. Haluttiin, että lapset tottuivat menemään ulos kovilla pakkasilla tai sateella.

V: --- Tietenkin säästä riippuen, kovilla pakkasilla enemmän sisällä ja hienoilla säillä enemmän ulkona...

ML: Siinä tulee se luonto... esille... ja sen mukana eläminen.

V: ... mutta periaate on kuitenkin, että semmoista säätä ei ole ett-eikä voida mennä ulos... vaikka olisi 40 pakkasta ja me puetaan ja ollaan sitten se 5 tai 10 minuuttia ulkona... Että joka ikinen päivä mennään ulos....

ML: Se on teille tämmöinen tärkeä asia ja arvo mitä haluatte toteuttaa...

Ja samalla niinkö vähän siellä taustalla on sekin ajatus, että tavallaan lapsille opetetaan ettei se sää ole este... vaan se... oma pukeutuminen ja se, että kun pukeutuu oikein niin voi olla ulkona.

Varhaiskasvattajat muistelivat, että luonnossa kuljetaan materiaaleja etsien, havaintoja tehden ja marjoja poimien sekä luontoa tutkien. Toisaalta luonnossa voi vain istua mättäällä. Haastattelemani työntekijät halusivat opettaa luonnossa liikkumista lapsille. Varhaiskasvattajien mukaan ulos, portin ulkopuolelle ja luontoon mentiin niin usein kuin mahdollista ja säällä kuin säällä. Vuodenajat vaikuttivat siihen, kuinka laajalla alueella liikutaan. Toiminta laajeni yhden haastateltavan mukaan portin ulkopuolelle kevään koittaessa.

V: Ja... no nyt tietenkin keväämmällä alkaa näkymään tavallaan ulkoilun merkitys ja tärkeys. Uskaltaisinko sanoa, että keskimäärästä enemmän lähdetään myös tuosta päiväkodin aitojen sisältä jonnekin muualle.

ML: Teillä on siihen, on mahdollisuus tästä, portista sen kun menette vaan?

V: Kyllä, kyllä. Ja sijainti mahdollistaa sen, että voidaan monipuolisesti käyttää tätä lähiympäristöä.

Varhaiskasvattajien mukaan omalla pihalla ulkoiluun liitettiin toisinaan saamelaisia sisältöjä. Varhaiskasvatuksen piha-alueetta ja ympäristöä voitiin katsella ”saamelaisin silmin” ja ”saamelaistaa” eri tavoin. Seuraava aineisto-ote sisältää kuvaavan esimerkin merkittävistä saamelaisista maamerkeistä ja saamelaisista kulttuurisista hahmoista, ja siitä kuinka näitä voitiin sijoittaa kekseliäästi minne tahansa, vaikka päivähoitoyksikön pihalle.

V: --- mutta sitten nämä sääasiat ja mitä tähän kevään havaintoihinkin liittyy ja muuttolintuihin ja tämmöisiin.

ML: Se luonnon kanssa vuorovaikutus ja se elämä, että mitä tapahtuu...

V: Joo, joo. Se on hyvin semmoisena olennaisena osana ja siinä [Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma] on hyvä se luontoyh-

teys. Minusta se on just semmoinen hyvä sana siihen, että hyvin paljon ollaan ja ulkoillaankin. Meillä on tuossa [viittaa pihalle] Staalon Rotko, ja Staalokivi on tuolla ja Rástegaissa. Tuossa näkyy huippu... se on lumivalli kerättynä ... se on Rástegaissa... Että luonnossahan me paljon ollaan.

ML: Niin teillä on tästä mahdollisuus lähteä?

V: On, meillä on ihana tässä tämä ympäristö.

Kaikki varhaiskasvattajat eivät kokeneet voivansa toimia luonnossa tai lähiympäristössä. Rajoittavaksi tekijäksi yksi varhaiskasvattaja mainitsi varhaiskasvatuksen tiukan päivärhythmin aikatauluineen. Hänellä oli kokemuksia metsään menemisestä aiemmasta työpaikasta, jossa aika-
taulut olivat väljempiä.

Niin... ja sitten kuitenkin, ainakin täällä... että se hyvin paljon vielä se ruokailu... että kello on kaksitoista pitää olla se lämmin ruoka, kolmelta se välipala... kun [paikan nimi] toiminta taas ei ollut niin sidottu siihen. Mehän pystyttiin enemmän kulkemaan retkillä ja ... menemään metsään ja... nyt pitää olla aina se kattila mukana, kun lähtee.

Muutama varhaiskasvattaja kertoi, että heillä ei ollut mahdollisuutta ilmentää kulttuuria käytössä olevissa tiloissa ja paikoissa tai hyödyntää ympäristöä haastattelun hetkellä. Eräs varhaiskasvattaja pohti metsään menemisen mahdollisuutta, mutta totesi sen olevan liian kaukana. Hänellä oli kuitenkin myönteisiä kokemuksia luonnossa toimimisesta, mihin oli ollut mahdollisuus aikaisemmin.

ML: Pääsettekö te kuitenkin tästä metsään?

V: No, ei kuule paljon mihinkään pääse, kun tuossahan on se joki. Meidän täytyisi lähteä tosi kauas. Meillä oli joskus päiväkotitoisaalla. Sieltä oli kiva lähteä... vaikka keväthangilla... silloin kun oli hankikanto. --- Meillä oli siellä semmoinen tapa, että mentiin vaikka päivällä lasten kanssa kävelyille, ja siellä oli jossakin iso kivi, kerättiin kiviä ja niillä soitettiin ja laulettiin siellä ja oli keppejä...

Ja ne tykkäsivät aina siitä, kun lähetään sinne juoksemaan, käydään siellä kivellä... ja laulamme ja... kun siinä vielä puro solisi ja.... Täältä on aina vähän hankala... pitäisi taksi tilata... ja lapset tulee niin eri aikaan.

Huomattavaa oli, että ulkotila esiintyi toivottuna toiminnan paikkana silloinkin, kun siihen ei oikeasti ollut mahdollisuutta.

Olihan meillä laavu ollut tuossa pihalla, meillä oli aikaisempina vuosina säännöllisesti, että aina laavussa istuttiin... paistettiin makkaraa ja... laulettiin lasten kanssa... No, nuotiolla voitais istua tuolla...

Ympäristöissä, joissa ei ollut suoraa yhteyttä saamelaisen kulttuurin paikkoihin ja tiloihin, pyrittiin saamelaisuutta yhdistämään luovasti käsillä olevaan paikkaan. Saamelaisiin perinteisiin elinkeinoin liittyvät asiat olivat harvojen varhaiskasvattajien saavutettavissa. Näistä kaukana sijaitseva varhaiskasvattaja koki kuitenkin, että lähellä oleva puistoalue tarjosi paikan, johon voitiin luoda saamelaisia arvoja esiin tuovaa toimintaa. Hän puhui improvisoinnista tapana toimia.

Tietysti lisähaasteena meillä on tämä valtakulttuuri [paikan nimi], ei asuta tuolla pohjoisessa, että se metsä olisi lähellä... kuitenkin saamelaiseen perusarvoihin kuuluu suku ja perhe ja just nämä perinteiset elinkeinot... ja mikä ei sitten taas täällä [paikan nimi] vahvasti näy. Se, miten me ollaan saatu se tänne, niin meillä on onneksi tuossa tällainen puistoalue. Me ei kutsuta sitä puistoksi, vaan me tavallaan luodaan, improvisoidaan tavallaan niitä meidän puitteita sillä tavalla, että miten me saatas sitten se saamelainen, ne arvot tuotua tänne.

Myös toinen varhaiskasvattaja avasi omaa kulttuurista tapaansa hyödyntää ympäristöä. Hän kertoi, että ympäristöä voitiin katsoa ”*kulttuurin silmin*”, nähdä se ikään kuin saamelaisena. Esimerkkinä hän kertoi keskustelewansa lasten kanssa pohjoisen maailman ja käsillä olevia paik-

kojen ominaisuuksista. Varhaiskasvattaja ja lapset vertailivat pohjoista ja paikallista ympäristöä keskenään. Tällä tavoin he pyrkivät löytämään kummankin ympäristön ominaispiirteitä ja siinä samalla pohtimaan saamelaisia asioita ja huomaamaan niitä paikallisesta ympäristöstä.

--- Että, että... avaamista, maailman avaamista. Me ollaan kaupungissa ja abku on, tuota asuu keskellä metsää... tai kylällä asuu. Että ne on ollut hirveen hauskoja keskusteluja siitä, että ne on, ett ne on periaatteessa kaks eri maailmaa, jotka on kuitenkin saman, samojen maan rajojen sisällä. Että... se on ollut semmonen, mistä me, lapset oli tosi ... me tehtiin piirustuksia niistä ja.... just, että mikä... mitä he tekee täällä viikonloppuna ja mitä he on tehny abkun luona, kun ovat käyneet. Niin mitä ne on siellä tehny... sit me ollaan laitettu ne seinälle ja mietitty, että "Abaa... No niin, että.... täällä ollaan menty pyörällä" ja sit siellä on menny ratikkaa ja bussia... ja abkun luona ei ollakaan pyörällä, vaan kävelty ja menty metsään ja poimittu marjoja ja tehty sitä ja tätä.... sit vertailtiin sitten niinku.

6.3.1.2 Vuodenaajat ja aikakäsitys

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen rytminä oli vuoden kiertö ja vuodenaikojen vaihtelu. Luonnon merkitys näkyi tuloksissa myös siten, että varhaiskasvattajat ohjasivat lapsia arjen toiminnassa havainnoimaan luontoa ja sen ilmiöitä. Vuodenaikojen tunnusmerkkien etsiminen, ja kasvien ja eläinten vuodenaikoihin liittyvien muutosten havainnointi olivat varhaiskasvattajien mainitsemia aiheita. Lapsia ohjattiin aktiivisesti luonnon seuraamiseen ja havainnointiin puhumalla ja nimeämällä. Yksi varhaiskasvattaja käytti auringon liikkeiden seuraamista lasten ajan tajun, päivän rytmin kehittämiseksi. Varhaiskasvattaja kertoi, kuinka luonnon seuraaminen oli sopeutettu lapsen arkeen siten, että se yhdisti kaksi konkreettista asiaa, ruokailun ja ajan sykliisyyden lapselle ymmärrettävällä tavalla.

V: --- ... no kuitenkin viimeistään kello 10 lähetään ulos... metsään tai tuohon, meillä on iso leikkipiha. Niin siinähan on lapset.... tykkäisivät olla siinä vielä enemmänkin... että niillä on aina välillä

vaikea... kun mietitään, että mentäiskö metsään vai mentäiskö leikkipihalle.... että kun molemmat on kivoja. Sitten me seurataan lasten kanssa aurinkoa... elikkä meillä on tietty kohta, missä me mennään istumaan kiven päälle... ja katsotaan... niin silloin, kun aurinko on mennyt noiden yksien puiden taakse, niin kello on 11 ja meillä alkaa ruoka-aika.

ML: Ihana.

V: ... ja se on alkanut toimimaan, että... he itsekin osaavat sen katsoa...

ML: Aivan.... varmasti innostuvat siitä.

Monessa ryhmässä oli haastatteluiden mukaan käytössä vuodenaikoja ja säitä havainnollistavia tauluja. Seuraavassa aineisto-otteesta varhaiskasvattaja kertoi pyrkimyksensä kiinnittää lasten huomio luonnon merkkeihin, vuodenaikojen siirtymiin ja niistä keskustelemiseen.

--- meillä on tuolla se vuodenaikaympyrä, missä on kahdeksan vuodenaikaa ja siitä joka päivä keskustellaan, keskustellaan siitä pallosta, missä me ollaan menossa ja mitkä on ne merkit tähän vuodenaikaan, nyt on justiin puhuttu siitä, nyt kun tämä talvi ollut, että koska aletaan kevättalveen siirtymään? Mitkä on ne merkit? Että siitä puhutaan ihan koko ajan, ... tämä on niin luontoon kytköksissä.... joo kaikkienensa...

Saamelaisessa kulttuurissa on erityinen luontoon liittyvä aikaa ilmaiseva käsitys, vuotuiskierto. Vuotuiskieroksi kutsutaan perinteisen saamelaisen elämäntavan mukaista vuodenaikoihin sidottua toimintaa (Saamelaiskäräjät 2009, 2013a). Porotyöt, erilaisten materiaalien ja aineiden hankinta ja käsittely, marjastus ja kalastus noudattelevat tiettyä vuotuista kiertoa sen mukaan, mitä kyseisenä ajankohtana on luontevaa tehdä luonnossa tai kulttuuriin liittyvissä toimissa.

Vuotuiset poronhoidon tehtäviä määrittivät toisinaan arjen toteutuksen sisältöjä. Kevään ja kesän aiheita olivat vasojen syntyminen ja niiden korvamerkki. Syksyn porojen erottelemiseen sisältyneitä aiheita olivat ruhonosien käyttö ruokana, taljan käsittely ja porojen kokoami-

nen. Talvella porot kulkevat taas vapaasti, niitä kenties paimennetaan ja ruokitaan tarvittaessa, eli ”ajetaan heinää”. Näistä tapahtumista varhaiskasvattajat kertoivat ammentavansa aiheita. Esimerkiksi yksi varhaiskasvattaja kertoi poroaidan eri osien ja porojen nimityksien opettelusta yhdessä lasten kanssa.

Joo... aika paljon tuota tulee just otettua nimenomaan semmoisia teemaleikkejä, miksi niitä vois nimittää, että esimerkiksi nyt tuota... erotusten aikaan ... niin meillä saattoi olla tuolla leikki, ett meillä oli, oli siellä aita ja sitten oli lukumiehet ja oli vetäjät ja oli niinkö, että sitten lapset omien kokemusten kautta saattoivat kertoa että, ”Hei, nyt muuten siellä oli semmoinen” ja sitten meillekin tuli semmoinen, minkä ne oli huomanneet, että sieltä puuttuu. Sitä kautta ollaan pystytty läpikäymään esimerkiksi aidan eri osia ja sitten myöskin poron nimityksiä ja tällöisiä.

Arjen eteneminen vuotuiskierron mukaan oli saamelaisessa varhaiskasvatuksessa luontevaa. Vuotuiskiertoa myötäilevää arjen toimintaa kuvasi myös riekon pyynnin ajoittaminen oikeaan aikaan talveen. Muuan varhaiskasvattaja kertoi esimerkin vuoden aikaan liittyvästä temasta, riekonpyynnistä.

ML: Tuleeko sulle vielä jotakin mieleen, ett mitä on teidän arkisia touhuja, toimia?

V: Esimerkkien pohjalta voin tietenk... Meillä on niitä.... askarteluja tehdään. Meillä on viikolle yks teema. Nyt on lähiaikoina ollut esimerkiksi.... tuo riekon ansapyynti.... on karhu nyt kevään aikana, kun karhu herää ja sitten myöhemmin tulee vasa, poronvasa. Se on yleensä joku eläin tai joku kulttuuriin liittyvä tekeminen, niin sitten sille viikolle suunnitellaan sitten yksi siihen aiheeseen liittyvä askartelu ja se toteutetaan.

Huomattavaa on, että vuotuiskierto ei kuitenkaan ollut käytössä kaikkien varhaiskasvattajien mukaan, myös vuoden kiertoa käytettiin toiminnan toteutuksen perustana.

Varhaiskasvattajat puhuivat suhteestaan aikaan ja ajankäyttöön, kun keskustelimme saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta. He kokivat, että heillä oli kulttuuriin linkittyvä käsitys joustavasta ja väljästä ajasta. Saamelaisessa kulttuurissa käsitys ajasta on syklinen (Keskitalo 2010). Aikakäsitys yhdistyi varhaiskasvattajien kertomassa luonnon vuotuiseseen kiertoon. Samat asiat toistuivat suunnilleen samaan aikaan joka vuosi.

--- ... tietysti eihän näitä päiviä aina voi lyödä lukkoon, että milloin se on hyvä mennä marjaan tai... muuta. Mutta me olemmekin sellaisella löysällä, niinku vanhemmillekin informoitu se, että ne aiheet tai toiminnot voi muuttua, että ei lyödä niin kun lukkoon, että me voidaan muuttaa päiviä... aivan säiden mukaan myös.

Eräs varhaiskasvattaja kertoi mielenkiintoisen esimerkin vuotuisuudesta ja luonnonkierron kytkeytymisestä arjen toimintaan. Hänen mukaansa auringon esiin tuleminen kaamoksen jälkeen oli tärkeä asia, joten se oli vuotuinen alkuvuoden tapahtuma. Hän kertoi aurinkojuhlista ryhmässään seuraavasti:

... ja meillä on ollut joka vuosi auringonnousun niin kun jublat... aurinkojuhlaksi me ollaan niitä sanottu.... ollaan leivottu aurinkokakkuja... semmoisia... kaikkia.... Se on niin ihana se aurinkojuhla... lapset tykkää siitä hurjasti!

Päivittäisessä elämässä varhaiskasvattajat kertoivat toimivansa monella tavoin joustavasti. Säätilat ja perheiden aikataulut vaikuttivat siihen mitä ja milloin tehdään. Se tarkoitti, että ei ole tarkkoja kellonaikoja. Storjordin (2008, 109–110) tutkimuksessa aikakäsitys oli eräs arjen saamelaisuutta kuvaava piirre. Joustavuuden toteutumisesta arjessa antoi yksi varhaiskasvattaja kuvaavia esimerkkejä. Hän kertoi, että lapset tulevat paikalle omien, ei ryhmän aikataulujen mukaan. Toisaalta joustava käsitys ajasta mahdollisti hänen mukaansa lasten rauhallisen leikin.

ML: No tuota.... mietin vielä, että millä tavalla ajattelet, että teillä siinä arjessa näkyy sitten saamelainen aika?

V: (naurua....) Ei oo niin tarkkoja kellonaikoja ... (naurua)

ML: Joo, okei.

*V: Se tuota Joo ensinnäkin se... vanhemmilla just sen huomaa, että he, heillä ei ole niin tarkkaa se, että ... ei ole että... jos meillä vaikka puoli yhdeksältä alkaa joku toiminta....niin joku tulee yhdeksältä ja joku on unohtanut ja ... ”Oi ja ai... hups... minä... vasta herättiin...” Se sillä lailla se kyllä näkyy ja se aiheuttaakin vähän Se on asia, mikä tässä talossa vähän aiheuttaa joskus hilpeyttä. Että ”No niin, no joo, se on se niitten kello...” Ja kyllä mä huomaan siinä arjessa itsessäni, mä olen sitä joskus miettinyt, että onko se mun persoona vai onko se kuitenkin niinku sieltä.... juuriaan se, että että ei ole niin tarkkaa se, että kun mennään ulos... No tietenkin suunnilleen yhdeltätoista syödään. Mutta ei ole semmoista, ett ”No niin... nyt kello on nyt noin ja noin.... että nyt lähdetään” Vaan aina vähän tilanteen mukaan.... ”Noilla on kiva leikki, että lähdetään... kyllä me ehditään sinne syömääkin, että....” Että ehkä vähän tämmöistä enemmän... --- Mä en tiedä liittyykö se tähän aikakäsitteeseen, mutta se, että ei ole niin tarkkaa se, että vaikka tänään.... huomiseksi on suunniteltu jotakin vaikka sisällä jotakin maalausta, mutta jos on vaikka ihana ilma.... niin sitten, että ”Nyt lähdetäänkin ulos. Nyt lähdetään laskee mäkeä, kun hienosti pais-
taa aurinko.” Että tavallaan se, että ei olla sidottuna aikaan... eikä tarkkoihin suunnitelmiin, kellonaikoihin ja viikkosuunnitelmiin, että hyvin niin kun eletään niinku saamelaisethan elää....*

ML: luonnon, sen luonnon toiminnan mukaan tavallaan.

V: Just niin.... joo.

Varhaiskasvattajat mainitsivat vuotuiskierron ja luonnonkierron kahdeksan vuodenaikaa (Mikkelsdatter & Eira 2012; Rasmus 2004, 131; Saamelaiskäräjät 2009), jotka tarjosivat sisältöä saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnalle. Vuodenaikojen mukaisia sisältöjä ei kuitenkaan vaihdeta nopeaan tahtiin ja varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä, että teemoja käsitellään riittävästi. He kertoivat, etteivät halua päättää sisältöjen käsittelyn aikatauluja tarkasti etukäteen, vaan etenevänsä ryhmän tilanteiden mukaan.

6.3.2 Autenttisuuden tavoittelu toteutuksessa

Toinen keskeinen arjen toteutukseen liittyvä seikka luonnon lisäksi oli aineistoni mukaan toiminnan kulttuurisen autenttisuuden tavoittelu. Sillä viitattiin Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Saamelaiskäräjät 2009) mukaisiin toimintaan ja siihen, että tehdään oikeilla välineillä ja käytetään oikeita materiaaleja. Varhaiskasvattajat pitivät merkityksellisenä kulttuurista autenttisuutta arjen toiminnan toteutuksessa (vrt. Balto 2008, 41). He kertoivat, että saamelaisena pidettyä elämäntapaa pyritään toteuttamaan tai seuraamaan lasten kanssa sekä oikeasti että toteuttamisen jäljittelyllä ja rakentamalla toimintaympäristöihin saamelaisia elementtejä. Butterworthin ja Candy (1998) näkemyksen mukaan lasten oppimisessa keskeisiä tekijöitä ovat havainnointi ja matkiminen, oma yrittäminen ja erehtyminen, oikeaan elämään osallistuminen mieluummin kuin toiminta keinotekoisissa ympäristöissä. Alkuperäiskansojen kasvatuksessa merkityksellistä on kontekstispesifien taitojen oppiminen yleisten lakien oppimisen lisäksi. Samoin alkuperäiskansojen kasvatukseen liittyy heidän mukaansa ihmisten keskinäisistä suhteista ja verkostoista oppiminen, tietojen oppimisen sijaan. (Butterworth & Candy 1998, 22.)

6.3.2.1 Osallistuminen ja seuraaminen

Aittoa saamelaista näkökulmaa toiminnassa ilmennettiin ensinnäkin siten, että varhaiskasvattajat järjestivät lapsille mahdollisuuksia osallistua tai vähintäänkin seurata autenttista kulttuurista toimintaa, saamelaiseen elämäntapaan liittyviä tilanteita tai tapahtumia. Varhaiskasvattajat pohtivat keskusteluissa oikeiden tekemisten kuten kalastuksen, kalan käsittelyn, marjastuksen, duodjin eli saamen käsitöiden tai porohoidon toteuttamista.

Seuraavassa otteessa varhaiskasvattaja kertoi kokonaisvaltaisesta useamman vaiheen sisältävästä toiminnasta, jossa syksyllä oli käyty poimimassa marjoja metsästä. Hän kuvasi marjojen survomista ja leipomista piirakaksi myöhemmin syksyllä isänpäiväksi. Merkittävää hänen mielestään oli, että lapset osallistuivat aktiivisesti eri vaiheiden aikana. Ote havainnollistaa myös, kuinka saamelainen kulttuuri ja saamelaiseksi koettu elämäntapa yhdistettiin luontevalla tavalla valtakulttuurisen

juhlan kanssa – joka oli varhaiskasvattajan mukaan ”uudenaikainen juhla, isänpäivä”.

--- mutta sitten isänpäiväksi... vanhalla survimella survottiin... Niin... survottiin ja laitettiin purkkeihin ja isänpäivälahjaksi. Siinä jollakin tavalla, että siinä tulisi monta karpästä, että siinä on... vaikka on uudenaikainen juhla, isänpäivä, mutta sitten se perinteinen marjojen poiminta ja säilöminen ja siihen liittyy ja sen sitten käsitteleminen tällä tavalla. Myös leivottiin silloin piirakkaa tästä ja tuota marjapuuroa tehtiin. Että koitettiin tämmöistä, että lapsetkin olisivat siinä sitten... leipomassa mukana.

Toinen tapa kokea autenttisine pidettyä toimintaa oli mahdollistaa sen seuraaminen. Saamelaiseen elämäntapaan kuuluu toimintaa, jota lapset eivät voi itse toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvattajat pyrkivät tällaisissa tilanteissa mahdollistamaan lapsille näiden seuraamisen. He kertoivat menemisestä ”aidalle” tai ”pykällyksiin”, jossa poroja käsitellään. Siellä lapsilla oli mahdollisuus seurata poronhoitotöitä ryhmänsä kanssa. Eräässä haastattelussa varhaiskasvattaja kertoi ryhmänsä vuotuisesta osallistumisesta oikeaan poroerotukseen osana varhaiskasvatuksen arkea. Porojen erottelu oli merkittävä poronhoitovuoden ajanjakso.

Mutta että sitten... siinähan näkyy kuitenkin paikallisuutta... päiväkodissa... niin kun päivähoidon toiminnoissa, se paikallisuus. Otetaan huomioon sen mitä ympäristössä... missä ympäristössä ollaan. Niin silloin myös käytetään niitä resursseja, mitä tämä ympäristö tarjoaa. Eliikkä täällä... mitä silloin oli kaikki nuo erotukset syksyllä ---, niin sehän on kuulunut tämän päivähoiton... tai varhaiskasvatuksen, siihen jokavuotiseen, että käydään siellä...

Varhaiskasvattajien mielestä duodji kuului saamelaiseen kulttuuriin. Sillä tarkoitetaan saamelaista käsityötä, käsitöiden tuottamisen kokonaisvaltaista prosessia ja itse valmista työtä (Guttorm 2010; Hartikainen 2006, 20). Duodji käsitteenä ilmaisee sekä valmistusmateriaalien han-

kintaan ja käsittelyyn että itse tuotteen monivaiheiseen valmistukseen liittyvää toimintaa. Varhaiskasvattajat kertoivat duodjin eri vaiheiden ja tekniikoiden kokeilemisesta arjessa. Aina kokonaiset prosessit eivät olleet mahdollista toteuttaa. Tällaisissa tilanteissa duodji näkyi arjen toiminnassa vähintään esimerkein kuten perinteisten käsityömallien esille tuomisena vaikkapa vaatteiden valmistuksen teemassa. Seuraava aineisto-ote kuvaa, kuinka lapsille mahdollistui saamennukkien valmistamisen seuraaminen, kun ryhmän yksi työntekijä teki niitä osana työpäivää.

Nooo... meillä itseasiassa, meillä yksi työntekijä on nytten tehnyt, oikeastaan koko syksyn. Se on aloittanut varmaan vuosi sitten... saamen käsinuket ... elikkä siis joille tulee saamen vaatteet, tyttö ja poika –käsinukke, kaikki itse.... nukke itse, ja kaikki itse, niin sitä hän on tehnyt myös töissä, ja lapset on päässyt näkemään, miten tehään pauloja, miten tehään vyötä... miten on, minkälaiset on nukan nuo sisnatossut, että ne on se on nyt tullu tosi hyvin tuonut esille sitte lapsille tuon...

6.3.2.2 Mallintaminen ja jäljittely

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen kertomuksista paljastui eräs mielenkiintoinen erityispiirre. Se liittyi siihen, että tavoitteista huolimatta läheskään aina, kaikissa paikoissa ja tilanteissa ei ollut mahdollista päästä suoraan kokemaan tai seuraamaan autenttista toimintaa, kuten esimerkiksi tulistelua, pilkkimistä, porotöiden seuraamista tai laavun rakentamista pihalle. Yksiköt saattoivat sijaita taajamassa tai kaupungissa, jossa ei ollut metsää tai tulipaikkaa lähellä. Porot olivat kaukana yksiköiden arjesta, tai lumihanki niin paksu, että sinne ei voinut lasten kanssa lähteä laittamaan riekonansoja. Kulttuuriin kuuluvat konsertit, teatterit, elokuvat tai näyttelyt olivat usein saavuttamattomissa. Nämä toiminnot olivat usein sidottu tiettyyn paikkaan ja aikaan, joten niihin oli rajallinen mahdollisuus osallistua. Myös inhimilliset ja jopa eettiset tekijät olivat esteenä aidolle kokemukselle. Seuraavassa varhaiskasvattaja antoi esimerkin eettisestä näkökulmasta.

No sittenhän se menee sitten tosi nopeasti siihen... ruskaan ja joku käy erotuksissa ja näin... Mutta se, että meillähän ei ole tässä ... ihan kustannussyistä... ei me päästä tästä erotuksiin, eikä johtaja anna meidän teurastaa poroa tuossa pihalla (yhteistä naurua)...

Kun oikea tekeminen tai suora kokeminen estyi, muodostui kasvatuksen toteutuksen keskeiseksi kysymykseksi se, kuinka tarjota lapsille mahdollisuuksia kokea ja harjoitella toivottuja asioita muilla tavoin. Huomioni kiinnittyi tuloksissa siihen, että kulttuurisesti merkittävänä pidettyjä toimia tuettiin niitä jäljittelevien tai mallintavien toiminnan avulla. Lisäksi varhaiskasvattajat loivat ja rakensivat saamelaista kulttuuria jäljitteleviä tiloja ja paikkoja arkisiin varhaiskasvatusympäristöihin. Varhaiskasvattajien mielestä kulttuuria jäljittelevät paikat ja tilat suuntasivat arjen toimintaa ja näin tukivat lasten kulttuuriyhteyttä.

Mallintamisella luotiin Saamenmaan tuntureita ryhmän pihalle nimeämällä lumikasoja ja kumpareita niiden mukaan. Varhaiskasvattajat antoivat myös esimerkkejä poroaitojen rekonstruktioista pihalle tai pienoismallina sisällä. Yksi esimerkki mallinnettavasta asiasta oli riekonpyynti. Sitä harjoiteltiin talvisaikaan pihalla ja rakentamalla ansasta malli sisällä. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattajan kertomus kuvasi riekonpyynnin jäljittelemistä lasten kanssa.

V: --- ja sitten me tehtiin pihalle, tehtiin myös ansa ... ensin oli ajatus, että mennään ihan siihen lähimetsään, mutta sitte sinne olisi pitänyt jaksaa nähdä vaivaa kysellä, mihin metsään saa mennä, kenen maat on ja saako sinne laittaa. Ja sitte me mietittiin, että no joo, lähetäänpä näitten pienten kanssa tarpomaan tuonne lumihankeen, kun on metritolkulla lunta...

ML: Aivan, tää talvi on siitä haasteellinen..

V: Yyy... että tehdään pihalle. Meillä oli sitten se pihalla. Sitte siihen meni ”kettu”, jäi käpälästä kiinni....

ML: Eikä?

V: Leikkikettu, kun se yritti ottaa riekkoa, joka oli siellä toisella puolella, niin se laitto kielasta...käpälän ja tarttu kiinni...

ML: Voi, se oli sitte joku aamu siellä...

V: Joo, se oli sitte ... siinä isommat... sieltä..., että niinku isomman ryhmän lapset --- Isommat tuli ja sitten niitten vähän niinku yhdessä laitettiin sinne ulos se ansa ja sitten ne, se oli iltapäivä kun ne isot tuli seuraavana päivänä, niin sitte siellä oli se kettu tarttunut kápälästä.... ja sit...

ML: No, mitkä oli reaktiot?

V: Sitte... no..... pienemmät ei oikein niinku, vaikka ne näki, ko oltiin ulkona, ne näki, että hei siellä on jotakin, ei he reagoinu siihen ... Mutta isommat kun tulivat, niin se oli: ”Kettu on jääny kiinni. Mitä? Mitä? Miksi se on täällä? ... Ei ole riekkoo...” Ja sitten piti pelastaa kettu, ettei se riepu jää siihen kiinni.

Porotyöt

Varhaiskasvattajat antoivat esimerkkejä poronhoitotöiden kuvitteellisesta toteuttamisesta varhaiskasvatuksen eri tilanteissa. Poronhoitoon tutustumista pidettiin merkittävänä kaikkialla Suomessa, vaikka kasvattajat eivät aina sitä omaksi vahvaksi osaamisalueekseen kokeneet. Kesän ja syksyn porotöiden keskeisin asia oli porojen saaminen aitaan. Se oli monivaiheinen tapahtuma, jonka käytäntöä avattiin lapsille saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Porojen kokoamisen eri vaiheet näkyivät lasten liikuntatuokioissa ja pihaleikeissä. Poronhoidon rikas toiminnallinen maailma näkyi kuvitteellisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen arjessa lasten leikeissä, jossa sitä voitiin jäljitellä ulkoilutilanteessa. Seuraavassa aineisto-otteesta varhaiskasvattajan kuvaamassa tilanteesta oltiin pihalla. Siellä lapset aloittivat kesän poronhoitoon kuuluvan leikin, jossa he toimivat kuten oikeassa elämässä. He tekivät korvamerkkejä leikkiporojen korviin, valmistivat savulihaa laavussa ja ajoivat mönkijöillä.

Pihalla taas... tuota... tuli lapsilta ihan sellainen ajatus, että me tarvitaan nyt puupuukot, suopungit ja nuo puuporot, että... vasanmerkitykset alkaa. Isot pojat siinä vaiheessa pelasivat jalkapalloa, mutta huomasivat, että ”Hei, joo, että mekin aletaan leikkiin.” ... ja kaikista pienimmät myös. Että lopulta kaikki sitte leikki sitä samaa leikkiä. Oli karhu käynyt tappamassa poroja.... ja sitten piti hälyttää apua... tuli mönkkärimiehet sinne... Ja sitten alkoi

yöllä vasanmerkitykset ja puupuukoilla ne merkkasivat siellä omia merkkejään niihin... tuota.... niihin korviin.... ja sitten välillä toiset savusti laavussa muka poronlihaa... ja toiset nylki poroja.... heitettiin suopunkia... ja.... siinäpä se meni se ulkoilu ihan mukavasti.

Eräs varhaiskasvattaja kertoi kulttuurisesta jäljittelystä liikuntatuokion yhteydessä. Hän ohjasi lapset tunturiin mielikuvitusliikunnassa. Oli kevätaika ja osa lapsista oli käynyt lomalla tunturissa retkeilemässä ja pilkillä. Keväällä siellä liikkuvat myös porot. Varhaiskasvattaja kertoi yhdistäneensä porojen seuraamisen teeman sisäliikuntaan.

No, siis oli just hiihtoloma. Osa porukasta olikin pohjoisessa ja kävi tunturissa. Meillä siitä puhuttiin ja... sitten meillä oli jumppavuoro.... niin meillä oli mielikuvitusliikuntaa... että matkustettiin tunturiin. --- Ja sitten me käytiin salissa, ei meillä ollut mitään välineitä siellä... pakattiin reput, mietittiin mitä sinne tarvitsee... nämä jotka on ollu siellä... että ”No kertokaapa... että mitä teidän piti ottaa?” Osa oli kyllä ottamassa moottorisahoja... ja tälleen... Kyllä kaikki innostu siitä ja me lähetettiin... ja meillä oli ainoastaan kiikarit, laitettiin käsillä ja kiikaroitiin, että mitä siellä näky... ja miten siellä tunturissa kuljetaan.... Siis, että lähti niinkö, että lapset lähti tosi hyvin mukaan... että ne itse lähti sitä viemään sitä, että... siinä ei tarvinnut paljon tehdä itse... Sitten kun hoksasin, just että ”No niin... että... nyt me ollaan tarpeeksi ajettu kelkoilla”, niin huomattiin poroja ja kiikaroitiin niitä.

Yhdessä kertomuksessa varhaiskasvattaja nimesi lasten lempileikiksi poroerotusleikin, jossa aikuisten tehtävänä oli ottaa lapsia kiinni ja ”erotella konttoreihin”, kuten oikeassa poroerotuksessa tehdään. Oikea aikuisten maailman toimintatapa toteutui aikuisten ja lasten yhteisessä jäljittelevässä leikissä.

Sitten poroerotustakin leikitään ihan leikkinä, että meillä tehdään tuoleista... tuo aita. Ja lapset tykkää aivan hirveästi... ja sitten... ajetaan muka lapset... siellä mönkijän kanssa, mönkijällä. Aikuiset

tietysti... me ajetaan... kun lapset haluaa tietysti olla niitä poroja... ja sitte siellä ja sitte merkataan... ja kuka mennee sitte mihinkin konttoriin sitten siellä... että... ja ne haluaa leikkiä tuollaista. Se oikein niitten lempileikki.

Kalastus

Kalastuksen tietyt muodot, kuten verkkostelu tai seuraavassa esimerkiksi kerrottu hauenpyynti, olivat saamelaiseen elämäntapaan kuuluvaa toimintaa, jota yksi varhaiskasvattaja kertoi jäljittelevänsä lasten kanssa leikkien.

--- esimerkiksi ollaan leikitty ”käestystä”, kun on tämä hauenpyynti... --- viritetään tuota... tai tämmöiseen kaislikkoon... heinäkuussa korkeaan kaislikkoon... menevät sinne köllöttelemään ja sitten siihen viritetään oma verkko... ja toinen pää sidotaan rannalle puuhun.... --- niin esimerkiksi tämä lasten kanssa. Niin ensiksi tämän tarinan otan lasten kanssa --- ja sitte ihan ... niinkö leikitty... lapset oli toiset kaloja ja kuka sitte lähti soutamaan... ja... aina sen saman tarinan sitte uudestaan... tuota kylläkin vähän... niinku improvisoiden.... kerron....mutta se on, ne on niinku leikitään ihan tämmöisiä...ja sit aina lapset tietysti siinä on, että se aikuinen sitte on, pyytää, että leikitään sitä.

Yhden yksikön pihaan oli puolestaan rakennettu kalastusta jäljittelevä paikka verkkoineen.

--- ja ulkoliikunnassa meillä on niin hauska... tuolla on semmoiset kaks tornia... niiden väliin me olemme oikean verkon saaneet vanhemmilta... Me olemme sen sinne viritelleet... ja lapset on sinne kaloja.... kiinnittäny... Se on ollut mukavaa...

Myös nukketeatteria oli hyödynnetty kuvastamaan kalastusta lapsille:

--- tuota sitten... koitetaan saada konkreettinen kokemus tietysti asiasta, mutta sitten, sitten tuota... pöytäteatteria ynnä muuta

tämmöistä käytetään sitte, että se jollakin tavalla räätälöidään. Itse pyrin räätälöimään siihen aiheeseen... sen aiheen esittelen jopa sen kautta, että joku peikko tai mikä lienee sitten... vaikka perkkää kalaa siinä sitten tai jotakin kalastaa tai juomustaa...

Tulistelu

Tuli on yksi merkittävänä pidetty saamelainen elementti. Sen äärelle kokoonnutaan eri tavoin, eri paikoissa ja eri aikoina (Ryd 2005; Valkeapää 2011, 219–231). Näin oli myös tulosteni mukaan saamelaisessa varhaiskasvatuksessa, jossa sillä oli kertomusten mukaan merkitys toiminnan toteuttamisessa. Varhaiskasvattajat kertoivat oman pihan tulipaikasta tai yleisten tulipaikkojen käytöstä, he puhuivat tulistelusta. Tulistelulla he viittasivat itse tulen tekemiseen ja sen äärellä toimimiseen. Nuotion tai grillin äärelle kokoonnuttiin seurustelemaan ja sen äärellä harjoiteltiin tulen tekemisen taitoja, tulen äärellä liikkumista ja sen tarjoamia mahdollisuuksia esimerkiksi ruoanvalmistukseen. Retkeillessä oli suosittua myös tulistella:

--- että esimerkiksi tällä viikolla meillä on ruskaviikko.... Niin ollaan tänään käyty, lähdettiin ulos... niin käveltiin tuonne vaaraan ja... sattuma, että tulit just tänään... mutta siis... tulisteltiin ja paistettiin makkarat... kerättiin sieltä... Lapset keräsivät, jokainen itselleen... pussillisen ruskalehtiä... ja... varpuja ja sammalta ja kaikkea. Huomenna sitten askarrellaan.

Tulistelun jäljittelyä toteutettiin sekä pihalla että sisällä. Eräs varhaiskasvattaja kertoi keksimästään tavasta, kuinka oli rakentanut ”tulen” yksikön lähellä olevalle rannalle. Näin rakennetun tulen äärellä ruokailtiin yhdessä lasten kanssa.

V: --- ... niinkö tätä lähiympäristöä käyttää niinkö hyväksi tosi paljon. Rannalle sitte mennään tulistelemaan, että meiltä on tosi lyhyt matka....

ML: Siellä on teillä joku tulistelupaikka siellä?

V: Me tulistellaan tuossa jäällä, että ei me olla sitten tehty niitä

tulia... että meidän lapsiin meni niinkö täydestä sekin, että... me käytiin tuossa rinteessä ja tehtiin, mä olin vienyt sinne puut ja kaikki, ja sitten noilla tuikkukynttilöillä ja... makkarat oli sitten foliossa mukana. Että niinkin pystyy, että kaupunkiretkeilyä tehdään kanssa... että mietitään aina, että missä pystyy.

Toinen varhaiskasvattaja puolestaan kertoi sisälle luodusta laavusta, jossa oli tulipaikka keskellä. Laavu ei ollut kokonainen, vaan pyöreä matto ilmensi laavun pohjaa. Laavun keskellä oli tulisija, jonka ympärille hän kokoontui lasten kanssa. Hän yhdisti paikkaan kulttuurista tietoa laavusta ja tulesta. Laavu on keskeinen saamelainen tila, jolla eri osilla on tietyt merkitykset. Tulen hoitamista opeteltiin siinä samalla.

---ja minä olen... tullut tänne töihin seitsemän vuotta sitten ja otin... tulisijan sitten... siihen aamupiiriin... kokoontumispaikaksi. Meillä on tuolla pyöreä matto, mikä on oikeasti meidän laavun pohja, mihin me kokoonnemme... ja siinä meillä on se tulisija ja... jossakin vaiheessa minä tein sitten sillä tavalla, että jokainen pani aina yhden ”koskan” [halko, puu] sinne. Opetan samalla sitä, miten päin halot laitetaan tuleen... ja tuota... missä niitä pietään... että ovi tuolla... että sitä laavukäyttäytymistä.

Tulistelu näyttäytyi tuloksissa merkityksellisenä toimintana. Sitä ilmensi sekin, että ne varhaiskasvattajat, jotka eivät maininneet tulistelu konkreettina tai jäljiteltynä toimintana, kertoivat siitä toiveena tai ilmaisivat sen puuttumisen osana toimintaa.

6.3.2.3 Materiaalit, välineet ja ainekset

Varhaiskasvattajat jakoivat haastatteluissa kokemuksiaan toiminnassa käytettävistä materiaaleista, välineistä ja aineksista. Haastateltavieni mukaan saamelaisessa varhaiskasvatuksessa käytettiin aitoja materiaaleja ja aineksia, jos vain mahdollista. He kertoivat myös pyrkivänsä käyttämään oikeita työvälineitä. Tämä tukee saamelaiselle varhaiskasvatukselle määriteltyä tehtävää kehittää ja luoda lapsen suhdetta kulttuuriin (Saaamelaiskäräjät 2013a).

Varhaiskasvattajat muokkasivat lasten arkista tekemisen ja kokemuksen ympäristöä kulttuurin mukaiseksi materiaalien avulla. He avasivat kokemuksiaan materiaali- ja välinevalinnoista, joilla halusivat ilmentää saamelaista kulttuuria. Lasten materiaalien käytöstä he kertoivat, että arjen toiminnassa tutustutaan erilaisiin kulttuuriin kuuluviin materiaaleihin käyttämällä ja tunnustelemalla niitä. Varhaiskasvattajat ottivat puheeksi ruoka-aineiden aitouden.

Varhaiskasvattajat suosivat luonnonmateriaaleja, kierrätysmateriaaleja tai perinteisiä kulttuurisia materiaaleja. Aineistosta löytyy esimerkkejä kuinka risuja käytettiin leikkilaavujen rakentamiseen, perunoita peikkojen askartelussa ja mustikoita matojen valmistuksessa. Haastatteluissa ilmeni, että materiaalia haettiin itse metsästä tai lähiympäristöstä. Seuraavassa luonnonmateriaalia käsittelevässä esimerkissä eräs varhaiskasvattaja yhdisti materiaalien hankkimisen kokonaisvaltaiseen tuottamisen prosessiin. Varhaiskasvattajan näkemys oli, että laavu suunniteltiin ja rakennettiin yhdessä lasten kanssa.

Noooo.... no esimerkiksi, jos lähetään vaikka lasten kanssa luonnosta hakemaan jotakin, vaikka materiaalia, niin sitte se lähtee monesti, monesti niinku siitä, että se on pohjustettu se, niin kun aihe, jollakin. Jos nyt vaikka.... mikähän olis nyt hyvä esimerkki? Ollaan tehty semmoiset laavut, mihin tarvittiin semmoiset sitten niinku risuja.... niin lähettiin niinku ... ensiksi tieteni ehkä liikenteeseen siitä, että mikä on laavu ja mistä osista se koostuu ja sitte lähettiin niinkö miettimään, nimenommaan lapsilähtöisesti, että mitä tarvii, mikä se vois olla sitte se ja se osa ja tuota.... sitte tultiin siihen lopputulokseen, että ne risut ois niinku hyvät laavupuut ja.... sitte lähettii, lähettiin hakemaan niitä tuolta ensin haettiin pihalta ja sitte käytiin aidan ulkopuolella ja siinä sitte.... kun ollaan tietyllä tapaa niinku hakemassa jotakin, niin sitte lapsilta heräsi niinku paljon kysymyksiä, että mikä tuo on ja sillä lailla me ollaan oltu siellä semmonen pieni tutkijaryhmä, että mikäs tämä nyt on ja että.... ehkä niinku semmonen ettei aina niinku anna niitä valmiita vastauksia.

Materiaalien uudelleen käyttäminen sopii saamelaiseen kasvatusajatteluun. Varhaiskasvattaja kertoi luonnonvarojen säästeliäästä ja tarkoituksenmukaisesta käytöstä kuvaten, kuinka kierrätysmateriaaleista valmistettiin luovasti linna.

Kerran yhtenä päivänä, vaikka meillä oli lelupäivä, niin minä laitoin pöydän täyteen kaikkea tuota tuolta meidän kierrätyskaapista, folioo.... mitkä on olleet jonkun ruoka-astian päällä... tai jotain foliovuokia... mitkä on pesty ja talouspaperitötteröitä ja että ”No niin, että... että kun te ootte...” Silloin sattui olemaan niitä legoukkeleita... oli tuotu kotoa... Että ”Missä nämä teidän legoukkelit asuu?” No, että ”Linnassa...” ”Meidän täytyy tehdä tästä huoneesta linna, että täällä on aaltopahvia... että minkälainen se linna on? että sisustetaan nyt tämä ensin linnaksi.... ja.... sitten pääsette leikkimään, kun meillä on täällä semmonen linnamainen ympäristö.” Ne alkoivat heti touhukkaasti ”Minä teen tästä tähän tätä ” ja tavallaan, että ”Tässä on materiaalit, tehkää mitä haluatte...” Ei ole sekään, että nyt työntekijä sanoo, että jokainen laikkaa tämän samanlaisen neliön tästä...

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa kulttuuristen materiaalien hankinta tai käsittely liittyivät duodjiin. Askartelussa käytettiin heidän mukaansa perinteisistä saamelaisia materiaaleja. Näistä varhaiskasvattajat mainitsivat sisnan, poronkarvan, luun, juuret, sarvet, veran sekä hienot koristenuhat ja helmet. Varhaiskasvattajat kertoivat, kuinka lapset pääsivät itse kokeilemaan kenkäheinän käsittelyä, villan karsausta tai koipinahkojen valmistamista karvakenkiä varten. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja kuvasi perinteisen nahkapussin ja karvakengän tekemistä. Askarteluun hän liitti myös materiaaliin tutustumisen, joka ilmentää puolestaan toiminnan kokonaisvaltaisuutta ja kulttuurista merkitystä (Balto 2008, 103; Saamelaiskärjät 2013a, 28).

Meillä on sellaisia käsityöteemaviikkoja, missä me laajemmin käsitellään käsityötä. Esimerkiksi nyt on parhaillaan menossa semmonen, että ollaan tuota niin, niin tehty nahasta...lapset on

saanu kato sitä materiaalia tunnistella ja haistella ja sitten me ollaan siitä tuota tehty semmoisia,... me ollaan... tuotaeh...ku tuota tietenkin hankalaa jotakin nahkaa neuloa, ommella. Me ollaan sitten leikattu semmonen nahkapussi, joka on liimattu sitte kartongille ja se on sitten koristeltu veralla ja helmillä. Liimattu. Ja sitten samanlailla on karvakenkä tehty. että on tehty, tehty nahasta ja siihen on sitten karvanpaloja liimattu ja verkaa ja että justiinsa semmoista materiaalin tunnistelua, saa jotakin siitä tehdä.

---... ja.... sitten tuota... silmä-käsi -koordinaatiota, että on leikkausharjoituksia... erilaisia... nahkaa... verkaa... hienoja koristenauhoja.... paperia, kartonkia... ja välillä vähän glitterimpiä papereita, välillä silkkipaperia.... että miten se niinkö onnistuu ja tuntuu... ja että pääsee toteuttamaan itseään... --- mä oon varmaan aika varma siitä, että aika monikaan lapsi ei saa vaikka tiedätkö... hienoa ja kallista verkaa kotona mennä saksimaan, että tavallaan tulee ne semmoiset.... niinkö hyvät materiaalit tutuksi tässä---

Kolttakulttuuriin taasen kuuluvat olennaisena juurityöt. Yksi varhaiskasvattajista kertoi niihin tarvittavien materiaalien hankinnasta.

V: --- juuria on keväällä käyty resurssihenkilön kanssa nostamassa ja koltillahan se juurikäsi on [ominaista] ... Me ei osata juurikäsitöitä tehdä, mutta sitten on pitänyt kattoa vähän kuvista ja videoista, että mitä niistä juurista voi tehdä. Kuvien ja videoiden avulla, eihän se korvaa sitä oikeaa näkemistä, mutta parempi kuin ei mitään.

ML: ... ja jos te kerran haette niitä juuria, niin onhan se kuitenkin jo se tuntu ja se...

V: Niin niin.... se on sitä materiaalia, tulee materiaalikin tutuksi. Mitä siitä voi tehdä.

Lapsille voitiin konkretisoida keskeisiä saamelaisuuden merkkejä tuomalla kalastusvälineitä, kahvipannuja ja porontaljoja ynnä muuta välineistöä lasten käyttöön. Varhaiskasvattaja kertoi huomanneensa

esineistön merkityksen leikkien suuntaajana sisälle rakennetussa ”Saamenmaaksi” kutsutussa leikkitalassa.

ML: No, onko teillä leikit tuota sisällä, millä tavalla pyritte niitä saamelaisia.... sitä kulttuuria mukaan tuomaan?

V: Saamenmaa on sitten tietenkin se.... Joo... No se tietenkin se. Siellähän ne paistaa kaloja... Sinne onki tuotu just niinku tuotu vähän semmoista rekvisiittaa... paistinpannua, nokipannukahvit keitetään, laavussa istutaan... No, se on sitte joo. Se on se paikka, missä huomaa heti, että se lapsilla alkaa niinku ... kenellä on kokemusta siitä just, että ovat niinku jossakin laavustelleet ja... ja keittäneet kahvit ja.... ja vähän niiku poroajelua, että tämmöistä. Siellä Saamenmaassa sitten tavallaan on vain ja ainoastaan sitten sitä, siihen meidän kulttuuriin liittyvää leikkiä ja toimintaa muutenkin.

V: --- Eikä oo ”Elsaa”, prinsessaa, eikä näin, vaan siellä on se... lapsilla heti tulee se... ympäristöhän se tekee sen, että ja kaikki ne saamelaiseläimet ja nämä ... että kyllä se heti ja ne on porot, ne on siinä mukana ja paistetaan poroa....

Luonnon elementtien ja materiaalien sisälle tuominen koettiin tavaksi ilmaista saamelaista kulttuuria. Metsän tunnelman ja tunnun luomisesta ryhmän yhteiseen tilaan kertoo varhaiskasvattaja seuraavasti:

--- on niinku tarkoituksena, että me tuodaan tänne meidän päiväkotiin sisälle metsä.... Että meillä on laavu hankittu... ja sitten... tarkoituksena olisi --- tuoda sellaisia metsän materiaaleja tänne meidän päiväkotiin, jotta me saisimme niinku... puita esimerkiksi... linnun ääniä... puron ääniä... oksan risahduksia.... tuoda kaikkia tämmöisiä metsän ääniä ja just kaikkia niitä materiaaleja käyttä... --- Että tulee sitte... tätä kautta se semmonen... todella perinteinen saamelainen käsitys siitä kun on asuttu tuntureilla ja on laavussa oltu... Meillä ei tuolla ulkona mitään laavustelumahdollisuuksia ole.. niin sitten me tullaan tänne sisälle meille niinku laavustelemaan. Sitä kautta sitte... vähän tämmöistä niinku

vanhemman ajan saamelaista kulttuuria tuodaan tänne meille päiväkotiin....

Varhaiskasvattajien kertomuksissa yksi aidon tekemisen ja kokemisen muoto oli tutustuminen perinteisinä pidettyihin ruoka-aineisiin ja niiden käsittelyyn. Erityisesti he kertoivat raaka-aineiden hankinnasta ja niiden valmistamisesta eri tavoin. Varhaiskasvattajat puhuivat marjastuksen lisäksi perinneruokien, kuten konittiluiden paistamisesta tai kalan keittämisestä. Kuivalihan tekeminen ja eri tavoin tapahtuva kalastus olivat keväeseen liittyvää toimintaa. Varhaiskasvattajan muisteli seuraavassa aitojen ruoka-aineiden hankintaa.

--- ...ja... sitten on välillä kuivattu lihaa... No itse tietenkin, kellä on erityinen kiinnostus kalastukseen... niin silloin myös on tämä päiväkoti tehnyt sitä. Että ollaan käyty. Syksyllä ollaan verkosteltu... talvella juomustettu... sitten on kelkalla käyty... pilkkireissulla. Se on se pilkkireissu kuulunut tämän talon... kyllä ne on aika pitkään sitä jo tehneet. En tiedä onko joka vuosi... varmasti lähestulkoon. Että sillä tavalla sen huomaa sen eron, että... käytetään paljon ympäristöä.

Varhaiskasvattajat käsittelivät kulttuurisia aiheita myös pelien avulla

--- Noooh.... me ollaan tavoitteeksi justiinnsa laitettu sen, esimerkikiksi, että just mietitään, vaikka meillä on aiheena kalastus, meillä on tavoitteena, että me päästäs kattomaan ja kokeilemaan. Mutta jos se ei tule toteutumaan, niin ne kokemukset sitten täällä esimerkiksi... No, kalaa voisi sillä tavallakin, että meillä on esimerkiksi peli, muistipelejä, siinä missä... että nimetään kaloja, ja tuota.... askartelun kautta, että aihepiiri tulisi tutuksi lapselle.

Mitä voi olla... sitte ollaan kuunneltu lintujen ääniä ja ja pelattu lintumuistipeliä.... ja sillä lailla niinku... että otettu niinku niitä uusia lintuja... ja tutkittu lintukirjoja... ja kiikaroitu.... niitä ja ... tavallaan, että... että sitten niinku pitkin sitä...

Varhaiskasvattajat käyttivät kuvia, ääntä tai Internetiä kulttuuristen asioiden esittämiseksi. Seuraavat aineisto-otteet kuvaavat, kuinka monipuolisesti kulttuuria voitiin havainnollistaa lapsille. Näin perinteinen kulttuuri yhdistyy tämän hetken toimintamahdollisuuksiin.

...mutta ajateltiin [nimi] kanssa niin, että se mitä ei pystytä opettamaan, ja tänne ei ketään saada eikä itse päästä.... niin tehdään sitä asiaa täällä jotenkin tutuksi. Vaikka sitä videopätkää... kun sitä aihetta ei kuitenkaan käsittelemättä ei voi olla. Ja nyhän tuossa materiaalipankissa,[Kuat] mitä ollaan..., kohtahan sen pitäisi olla jo julkinen ja valmis, niin se on iso apu. Siellä on paljon...

... ja... sitten meillä on tuossa tuo tietokone... niin mä laitoin tonne isolle näytölle, tuohon valkokankaalle, ni... musiikkivideoita... viime viikko käytettiin... että Ima Hutkosat musiikkivideoita kateltiin...

Meillä on ollu paljon käytössä se Ipad. Se oli tosi hyvä juttu... ja muutenkin kuvattu... Sillähän voi tehdä tavallaan kirjankin. Me käytiin syksyllä tuolla marjoja poimimassa. Me tuota siitä asti kun täällä kerätään niitä astioita mihin kerätään ja puhutaan siitä marjastuksesta, ni.... Minä otin kuvia ja sellainen kirjan muotoon tein... ”Marjareissu”. No siellä kerätään marjoja, mutta kyllä ne kaatuki ne sinne mättäälle ne marjat...kaikki sen marjareissun aikana ja sitte leivottiin marjamuffineita... että kaikki. Ihan niinku loppuun asti se kirja sillai... sitte ko niitä syyään.

6.3.3 Saamelaisyhteisö osana arkea

Arjen toteutuksen yksi keskeinen aihe haastatteluissa oli saamelaisen varhaiskasvatuksen erilaiset sosiaaliset ja yhteisölliset toimintamuodot. Varhaiskasvattajat pitivät saamelaista varhaiskasvatusta osana moniulotteista sosiaalista verkostoa. Eskolan ja Suorannan (1998, 98) ja Taina Rantalan (2005, 121) mukaan sosiaalisen ympäristön tarkastelu kohdistuu yksikön tai ryhmän yhteisöllisen aseman tarkasteluun. Saamelaisen varhaiskasvatuksen yhteisöllinen asema näyttäytyi aineis-

tossa monimuotoisena. Varhaiskasvattajat pitivät erityisesti saamelaista yhteisöä arjen toteutukselle tärkeänä ja merkityksellisenä.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen sosiaalinen ympäristö rakentui yksikön lapsista ja aikuisista sekä heidän välisistä suhteistaan. Merkittäviksi arjen osalliseksi varhaiskasvattajat kertoivat myös lasten vanhemmat ja perheet. Saamelainen yhteisö ja sen edustajat liittyvät arjen toteutukseen eri tavoin. Arjen toteutuksessa suvut ja sukulaisuus olivat varhaiskasvattajien mukaan keskeisiä aiheita.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen yhteisöllinen asema konkretisoitui yhteistyönä lähiryhmien ja -varhaiskasvatustyöryhmien kanssa. Lisäksi erilaiset kokoontumiset ja juhlat kerrottiin saamelaiseen varhaiskasvatukseen kuuluviksi. Tyypillisiä yhteisöllisiä toimintamuotoja varhaiskasvattajien mukaan ovat ryhmän vierailut toisissa saamenkielisissä ryhmissä tai vieraiden käyminen ryhmässä. Yhteisöllisyys näkyi juhlissa, joihin osallistui sukua ydinperhettä laajemmin. Varhaiskasvattajien mukaan yksi yhteisöllisyyden muoto toteutuu siten, että he kertovat saamelaisuudesta omilla yksiköissään ja lähiympäristöissään.

Saamelaisuuteen kasvattaminen – lapset

Haastattelemani varhaiskasvattajat puhuivat sekä saamelaisesta tavasta kasvatusta että lasten saamelaiseksi kasvattamisesta. He kertoivat saamelaisesta kasvatuksesta sallivana, lapsiin luottavana ja uskovana tapana. Valmiit askartelumallit ja tiukasti suunnitellut toiminnat eivät kuuluneet heidän mukaansa siihen, lasten luovuutta haluttiin ruokkia. Saamelaista kasvatustapaa kuvattiin pehmeäksi ja joustavaksi tavaksi elää lasten kanssa. Lapsia ei haluttu pakottaa, vaan ohjattiin lempeästi toiminnassa. Keskeisenä tapana varhaiskasvattajat pitivät esimerkkien välityksellä ohjaamista, kuten seuraava aineisto-ote havainnollistaa:

--- sitten tietenkin saamelaisessa varhaiskasvatuksessa on nämä saamen jutut, mikä tarkoittaa, että ohjeistetaan lasta esimerkkien kautta ja mitä on toisille tapahtunut.

Varhaiskasvattajat kokivat, että saamelaisuuteen kasvattaminen oli yhteinen asia, jossa he olivat yksi merkittävä tekijä. Saamelaisuudesta

haluttiin luoda myönteinen asia, josta lapset voivat olla ylpeitä. Seuraavissa otteessa haastateltava toivoi herättävänsä lapsessa ylpeyden tunteen omasta saamelaisuudestaan. Varhaiskasvattaja osoitti samalla tiedostavansa oman toimintansa kauaskantoisen merkityksen lapsen kasvun polulla.

V: --- Se on, se kuitenkin... ensimmäinen kuusi vuotta on niin... tärkeä, että minä pidän siitä... koululle minä en mahda mitään... minä en murehdi... mutta... olen antanut jonkinlaisen pohjan... ja jonkinlaisen toivottavasti myös ylpeyden. Sitähän minä en tiedä... sitä tulosta ennen kun ne on aikuisia!

ML: No joo... mutta pohja luodaan.

Saamelaisuuteen identifioituminen ei ollut lapsille itsestään selvää. Varhaiskasvattajat tunnistivat, että saamelainen lähtökohta tarvitsee tukea ja tietoisia ratkaisuja arjessa (Rasmus 2004). Varhaiskasvattajat kertoivat, kuinka lapsille oli tärkeää tavata muita saamea puhuvia lapsia ja aikuisia niin paljon kuin mahdollista. Saamelaisella varhaiskasvatuksella instituutiona oli sosiaalinen merkitys myös lapsille, sillä varhaiskasvatuksessa heillä oli mahdollisuus tavata ja tutustua uusiin ihmisiin. Kaikkia yhteyksiä saamelaisten kesken pidettiin tärkeinä. Osallistuesaan saamenkieliseen varhaiskasvatukseen lasten yhteys saamelaiseen kulttuuriin, kieleen ja identiteettiin sai mahdollisuuden lujittua.

... ja sit se on kiva ollu lapsillekki huomata, että on eri saamen kieliiä. Että lapset joskus puhuuki täällä, että pohjoissaameksi se sana oli näin ja meillä näin. Tulee vertailua. Se on tosi hieno, hieno semmonen, että lapset itse huomaa. Sitten niiku joku lyhyt laulukin, että ne on oppinut pohjoissaamen kielellä jonkun riekkolaulun ja koltaksi, niin ne laulaa jo molemmilla niitä.

Lasten oma kokeileminen ja oikea tekeminen

Varhaiskasvattajien mukaan saamelaisessa varhaiskasvatuksessa lapsille annettiin vapautta ja vastuuta taitoihin nähden sopivalla tavalla. Asta Balto (1997) on todennut saamelaisen kasvatuksen tutkimuksessaan

työn tekemisen olevan saamelaisen kasvatuksen osa. Haastatteluissa varhaiskasvattajat kertoivat esimerkiksi lasten tulen tekemisestä, puukolla vuolemisesta ja erilaisista käsityötoiminnoista, joihin he osallistuivat. Tavallisessa varhaiskasvatusarjessa lapset olivat mukana aikuisten rinnalla ”piikoina ja renkeinä” taitojensa ja kiinnostuksensa mukaan.

V: Ruokailutilanteissa otetaan renkejä ja piikoja, että kun jaetaan ruoka, niin täällä on innokkaita renkejä ja piikoja, jotka haluavat tulla jakaa sen ruoan, ja mukit ja haarukat... Se on lapsille sellainen juttu, ne tykkää tehdä sitä.

ML: Entä miten muut tilanteet, onko teillä niissäkin renkejä ja piikoja?

V: Joo, kyllä me yritetään saada nämä isommat, että ne huomioi pienempiä, että pitää muistaa se, että he on isompia ja että näyttää esimerkkiä. Tietenkin niillekin tulee vähän ylväämpi olo, että... ”Nyt mä oon jo isompi... ja mä tässä autan...” Joo... semmoisia... mitä kotonakin tekisin omien lasten kanssa.

ML: Niin, tähän on sisarusryhmä, siinä mielessä, että on kaikki ikäryhmät samassa.

Varhaiskasvattajat kertoivat, että lapsia kannustetaan kokeilemaan itse ja saamaan omakohtaisia kokemuksia ulos pukeutumisesta. Varhaiskasvattajat antoivat esimerkkejä, kuinka lapsi voi lähteä ulkoilemaan ilman asianmukaisia käsineitä.

Joo, mutta että ei ihan kaikesta olla niin tarkkoja... joku riisuu kinttaat pakkasella... Niin... turhaan sille sanotaan kymmenen kertaa, että laita ne kinttaat käteen.... että jos ottaa ne pois, ja alkaa änkyröimään... No, siinähän paleluttaa ne sormensa... Niin on laittanut tähän asti aina. Tähän asti ei ole vielä yhdelläkään lapsella paleltuneet ne kädet.

--- pelko lasten itsensä satuttamisesta ei ole niin voimallinen tietysti tapaa, että lapsella on oikeus kokeilla, että sitä ei ensimmäisenä

olla valmiina tyrmäämään, on lupa kokeilla rajojaan. --- Hyvä esimerkki oli, kun yhdessä kielipesässä oli käytetty vasaraa ja nauvoja, ja sitten kun koulussa olisi otettu käyttöön eskarissa... niin siellä sanottiin, että ne tulee vasta 3. luokalla. Usko lapsiin, että annetaan, ettei ajatella, että on ikään liittyvä.

Lapsille tarjottiin mahdollisuuksia yrittämiseen, uudelleen tekemiseen, erehtymiseen ja heitä kannustettiin siihen. Omaa harkintakykyä harjoiteltiin myös keskinäisten suhteiden ratkaisemisessa, aikuinen ei heti puuttunut lasten keskinäisiin ristiriitoihin, vaan kannusti lapsia itse ratkomaan niitä.

V: --- että lasten omatoimisuuteen tuetaan ja itsenäiseen toimintaan ja tämmöiseen, että itse ratkaisevat ongelmansa. Että jos tulee riitatilanteita leikeissä, niin yritetään aina, että ei niinku heti sinne riennetä apuun. Vaan, jos vaan mahdollista, että ”Koitaapa nyt itse”.

ML: Millä tavalla se toimii, että miten lapset sitten on tottuneet siihen, että millä tavalla he lähtevät toimimaan noissa tilanteissa?

V: No, kyllä se tuota, se sillai toimii, että noiden isompien kanssa, että pienempien kanssa ei tietenkään. Mutta, kyllä ne monesti saattaa tulla... sitte joku sen näköisenä, että meinaa jotakin... Sitteen minä, että ”Jaa.... teillä on nyt, että mä niinku näen, ett teillä on ... teillä on nyt jotakin siellä. Menepä nyt itse ensin sinne ja selvittämään. Jos ei selviä, niin tule sitten uudestaan.” Ja tavallaan, että sekinhän liittyy tähän saamelaiskulttuuriin, että me ollaan lapsena hyvin paljon itseksemme leikitty ja selvitetty riitamme ja välimme. Että ei ole aina se aikuinen siinä sitten.

Aineistossani esiintynyttä oman kokemisen ja omatoimisuuden mahdollistavaa toimintaa voi tulkita Aikion (2010) pärjäämisen teorian mukaan.

Toimintaperiaatteena on myös saamelaisessa kasvatuksessa itse pärjäämisen periaate... Sitäkin me pyritään lisäämään heidän

ikänsä mukaan meidän päiväkodissa, että opetetaan, että itse pärjää.

Pärjäämisessä korostettiin omien päätelmien tekemistä ja harkintaa. Varhaiskasvattajien puheessa tuli esille lasten oman pohdinnan ja harkinnan tukeminen arjen tilanteissa. Keskinäisten välien selvittelyn lisäksi varhaiskasvattajat kertoivat esimerkkejä, jossa lapset itse saivat retkellä suunnistaa, valita käytettävän reitin tai kokeilla eri tapoja ratkaista pulmia tai tilanteita. Heillä tuntui olevan valmius kohdata aitoja epäonnistumisia ja tukea lapsia niistä selviämisestä.

Työntekijöiden kesken

Varhaiskasvattajat kertoivat yhteisöllisyydestä puhuessamme sen liittyvän myös työntekijöiden keskinäiseen toimintaan. He pitivät merkittävänä, että työntekijöillä oli yhteinen kielellinen ja kulttuurinen tausta. Myös saman tyyppiset kasvukokemukset auttoivat arjen työskentelyssä. Saamelaisuus oli erään varhaiskasvattajan kertoman mukaan vahva yhdistävä tekijä, jollaista hän ei suomenkielisessä ryhmässä työskennellessään ollut kokenut.

Yhteisöllisyys näkyi huumorina ja ilona työntekijöiden kesken, sama kulttuurinen tausta oli vahva yhdistävä tekijä. Siihen liittyi myös toisten työntekijöiden kunnioittaminen joko iän tai yleisen sovun nimissä.

Niin sillai, että kuitenkin, että töissä ollaan, niin pitää meillä olla mukavaaki. Ja pitää olla niin, että jokainen... pääsee sanomaan sen oman ajatuksen ja vaikuttaa työhönsä. Kyllä sitte ko työuoroja minä teen... niin.... kyllä siinä kysellään vähän, että hei... että oletko ajatellu, että jos tehtäis näin ja näin.... vaihdettaisko näitä...

Yhteistyö perheiden kanssa

Haastatteluista ilmeni, että saamelaisessa varhaiskasvatuksessa perheet liittyivät toimintaan muutoinkin kuin lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tai juhlavierailuina. Vanhempien kanssa oltiin tekemisissä myös kahdella muulla tapaa. Ensinnäkin saamelaisessa varhaiskasvatuksessa

vanhempien kerrottiin kylästelevän ja olevan mukana arjen toiminnassa. Toiseksi varhaiskasvattajat kokivat heillä olevan rooli vanhempien kasvatuskumppaneina saamelaislasten kasvattajina.

Haastatteluissa suhdetta lasten vanhempien kanssa kuvattiin vastavuoroiseksi ja välittömäksi. Yksi varhaiskasvattaja kuvasi tiiviin suhteen vanhempiin olevan yksi saamelaisen varhaiskasvatuksen ominaispiirre. Vanhempien kuvattiin tulevan reilusti sisälle ja istahtavan hetkeksi juttelemaan tai vaikka kahville. Vanhemmat olivat vaihtelevasti mukana järjestämässä toimintaa lapsille. Erään varhaiskasvattajan mukaan heitä motivoi kieli, halu edistää kielen säilymistä ja kehittymistä.

V: --- No enimmäkseen just se yhteisöllisyys on näkynyt siinä, että kun vanhemmat on hirveän kiinnostuneita yhteisestä toiminnasta ja kaikesta... Ja jos jotakin me halutaan järjestää, niin aina ovat mukana.... ja täällä järjestetään kaikkia tapahtumia vanhemmille ja käydään... reissussa ja retkillä ... ja sillai erillä lailla... Ollaan me aikaisemmassa ryhmässä aina retkeilty ja näin, mutta vanhemmat ei ole kuitenkaan niin paljon mukana, kun tässä on... Se niinku ensimmäisenä leimasi tämän... työn, että kuinka paljon on mukana. Varmaan tekee senkin, että kun pieni kieliyhteisö ja kaikki tuntee toisensa muutenkin ja...

ML: Niin... niinpä, että se tulee sitte siitä jotenkin, että se on... ehkä se kertoo teidän kodikkuudesta ja avoimuudesta....

V: Ja sillai, että on hirveän helppo puhua kaikkien vanhempien kanssa... kaikilla on tavallaan sama päämäärä, että ku on se kieli-kin siinä mukana...

Vanhempien kerrottiin osallistuvan tekemällä kulttuuriin kuuluvia tehtäviä, kertomalla, juttelemalla, viemällä pilkille, auttamalla ylläpidossa tai oppimisympäristön rakentamisessa.

--- nyt vanhemmat on silloin tällöin innostunu itse keksimään jotain, että... tässä kävi yhden lapsen vanhempi nylkemässä koipia ja...tulilla sitten paistoi konttiluita... että ideat tulevat heiltä. Ja yhdet vanhemmat järjestivät meille pilkkireissun.

Varhaiskasvattajat kokivat, että lasten tukemisen lisäksi he tukivat myös vanhempia saamelaisen kasvatuksen alalla. He kertoivat saamelaiseen kasvatukseen liittyvistä keskusteluista ja pohdinnoista vanhempien kanssa, saamelaislasten oikeuksista tiedottamisesta heille tai yhteistyöstä saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Varhaiskasvatus oli yhden varhaiskasvattajan kokemuksen mukaan ollut tukemassa perheiden yhteistä vapaa-ajantoimintaa. Hän kertoi tavastaan kannustaa perheitä tapaamaan.

--- Minä olen hirveen iloinen, että meidän perheet ovat alkaneet kylästelemään... toistensa luona, että niillä on niinkun semmoisia HopLop-reissuja... ja minä näen... osittain sen, että... me ollaan kannustettu siihen... ja olen esittänyt kaikille lomalle lähtijöille toivomuksen, että... kyläilkää toistenne kanssa ja sitten, että... ettei ole pelkästään, että lapset leikkii keskenään, vaan osallistukaa siihen ja tukekaa sitte sitä kieltäkin, kielen käyttöä niissä tilanteissa sitten...

Saamelaisuuteen kasvamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa oli erityisen tärkeää silloin, kun vanhempien oma yhteys kieleen ja kulttuuriin oli epävarma. Varhaiskasvattajat kokivat olevansa myös tässä suhteessa perheiden tukena. Vanhemmat kaipasivat tietoa kaksikielisyyteen ja kulttuuriin kasvamisesta. Seuraavassa aineisto-otteesta varhaiskasvattaja kertoi, kuinka oli kohdannut vanhempien huolta kielen siirtämisen toteuttamisesta ja onnistumisesta. Hänen mielestään epätietoisuus voi jopa aiheuttaa kyseenalaisia kielen siirtämisen menetelmiä.

V: Joo ja se on ehkä just, että ... minä en tiedä sitte, kun vanhemmat on sitte huolissaan siitä pystyykö ne siirtämään sen kielen, että oikeasti joku sanos, että pystyt sinä! Joku, että on tämmöistä ja tämmöistä tutkimustietoa.... mutta että onko, että ei varmaan ole niinku.... että nyt on kaikki tavallaan semmonen uusi tilanne, että me kasvatetaan uudenlaisia saamelaisia, kaupungissa. Ja siinäähän on sitten just se, että saadaan siirrettyä kielitaito.... pitäis saada semmonen.... että ”Ihan rauhassa....”

ML: Just, että näkee ja saada esimerkkejä sit siitä, kun nythän niitä ei oo.

V: Nii, ni se on... en minä yhtään ihmettele toisaalta, että vanhemmat on sitten vähän kyseenalaisia [menetelmät]... ehkä omasta mielestä.

Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja pohti perheiden nykytilannetta. Hän viittasi saamelaislasten perheiden hajallaan olemiseen, tilanteeseen, jossa suku ja yhteisö eivät ole ympärillä tukemassa. Varhaiskasvattajia askarrutti kysymys, mistä saamelaisperheet saisivat tukea kasvatustyöhön. He kokivat kasvatuksessa ongelmaksi vanhempien epävarmuuden: kuinka kasvattaa lapsia kahden kulttuurin piirissä? Haastatteleman varhaiskasvattaja toivoi materiaaleja saamelaiseen kasvatuskumppanuuteen ja kolmatta sektoria tukiverkoksi tähän tilanteeseen. Hänen näkemyksensä mukaan vanhempien hyvinvoinnilla oli yhteys lasten hyvinvointiin, erityisesti kulttuuriseen hyvinvointiin.

--- sekin on kasvatuksessa yksi ongelma... minä näen myös monella vanhemmalla, joka on saamelainen, että hän on epävarma... ja just siinä minä huomaan, että minä tarvitsen olla kasvatuskumppani, mutta että mistä minä saan ne materiaalit ja vahvistan sitä? Että olisi kolmas sektori... tukemassa. Perheet on ennen ollut suvuittain, nyt on saamelaiset perheet siirretty ydinperheeksi, eikä ne ole sopeutuneet vielä... se voi viedä aikaa. Siihen tarvittaisiin joku verkosto, koska se, että jos vanhemmat eivät voi hyvin, niin ei se lapsikaan voi hyvin. Meillä ei olisi vara menettää ei yhtään lasta...

Liittyminen saamelaiseen yhteisöön

Saamelaisen varhaiskasvatuksen konteksti näyttäytyi kahtalaisena: se liittyi osaksi suomalaista varhaiskasvatusta ja samalla saamelaista elämäntapaa. Saamelaisen varhaiskasvatuksen erityispiirteenä oli, että se oli kielellisesti ja kulttuurisesti osa saamelaista yhteisöä. Varhaiskasvattajien kertomusten mukaan liittyminen toteutui monin tavoin. Keskeisenä oli yhteistyö eri tahojen kanssa. Pigga Keskitalo, Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti (2013b, 101) kirjoittavat alkuperäiskansojen

kasvatukseen kuuluvasta yhteistyöstä. Varhaiskasvattaja kertoi esimerkin omasta yksiköstään, jossa asiasta puhuttiin vanhempien kanssa lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksen.

Meillä kielipesässä on vanhemmille silloin, kun lapset tulee hoitoon ja keskustellaan ... se saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma on annettu kaikille... ja siinä sitten ja muunlaistakin tietenkin sitä materiaalia mitä nyt on olemassa, niin siinä justiin näkyy tämä, tai mainitaan tämä yhteisöllisyys justiin ja nämä arvot, siinähän se yhteisöllisyys ja perhekeskeisyys näkyy. Sitten ollaan sanottu, että kielipesässä saa käydä ja toivomme, että käynte ja meillä on isovanhempia kulkenutkin täällä,... että on tuota lapset ovat nähneet sitten...--- Yksikin ukki ja mummo oli meidän kanssa kerran retkeilemässä, ett se ukki sitte siellä kelkalla rannasta vei sitten kauemmaksi ja sitte laittoi tulet ja porasi reiät, kaikkia tuommoista yhteistyötä mistä sovitaan.

Varhaiskasvatuksen yksikön toiminta mahdollisti toisten saamelaisten tapaamisen, saamen kielen käyttämisen luonnollisissa tilanteissa ja saamelaisen kulttuurin yhteisen kokemisen. Tästä kertoi seuraavassa varhaiskasvattaja, jonka yksikössä oli haastattelua edellisenä päivänä kokoonnuttu yhteen pihatapahtumaan tulen äärelle. Varhaiskasvattaja tähdensi, että he järjestivät omia, oman ryhmän tilaisuuksia perheille juuri yhteisöllisyyden vuoksi. Varhaiskasvatusyksikkö oli paikka, jossa he voivat tavata toisia vanhempia ja vaihtaa kuulumisia.

---meillä esimerkiksi eilen oli iltapäivällä semmoinen makkaranpaisto pihalla, mihin oltiin kutsuttu vanhemmat kolmesta viiteen. Oli meillä siellä grilli kuumana ja vanhemmat tulivat siihen ja siinä on se ajatus, että... että sitä yhteisöllisyyttä... Ja huomasinkin, että kun ne tuli siihen, ”Aijaa... ja donge leat dáppe ja...miibat dutnje gullo?” [Sinäkin olet täällä ja... mitäpä kuuluu?] ja ”Bures, bures.” [terve, terve] ja... ja siinä huomasin taas hyvin sen, sen meidän saamelaisten sen semmoisen yhteenkuuluvuuden.

Saamelaisessa varhaiskasvatuksen ryhmissä järjestettiin omia saamenkielisiä tilaisuuksia. Eräs varhaiskasvattaja kertoi seurakunnan kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Saamelaispappi piti ryhmälle ”pikku kirkon” saameksi. Tällöin saamenkielinen ryhmä ei osallistunut koko talon yhteiseen, suomenkieliseen tilaisuuteen. Varhaiskasvatuksessa oli perinteenä, että tällaisiin tilanteisiin kokoonnuttiin joko koko yksikön kanssa tai ikäkausittain yhteen. Omien tilaisuuksien järjestäminen vahvisti saamenkielisten yhteenkuuluvuutta ja teki omaa kieltä näkyväksi. Varhaiskasvattajan mukaan myös vanhemmat olivat tyytyväisiä tällaiseen käytäntöön.

--- ja tuota sitte tässä yksikössä on noita, seurakunta pitää tämmöisiä noita niinku niinku pikku kirkkoja tai tämmöisiä, niin niihin ei olla osallistuttu, koska meillä on se oma... saamelaispappi...Itse asiassa meillä on aika paljonkin kyllä sitten kun alkaa mieltimään... niin... omia suunnitelmia. Ja se on, vanhemmat on ollu siitä tyytyväisiä, kun me ollaan sanottu, että meillä on niinku nämä, että... just niinku mä siitä puhuin, että ne haluaa siinä omassa, ett meillä on ne omat juttumme.

Varhaiskasvattajat kertoivat järjestävänsä erilaisia mahdollisuuksia kokoontua yhteen. Keskeinen syy tapaamisille kerrottiin olevan, että niissä pääsee puhumaan saamea ja vaihtamaan kuulumisia, tapaamaan toisia saamelaisia.

... ko me ollaan --- kaukana kotiseudulta, niin kaikki ku vaan... ku nähdään niinku ensinnäkin niinku tuttuja ja sitte, että saadaan puhua sitä saamen kieltä, ni se on niinku tärkeä asia, että ... että kyllä me niinku tämmöistä... tietenkin se normaali yhteistyö, mutta yritetään näitä järjestää ja just niinku se, että, että sitten kun on saamelaiset on, saamelaiset ... on paikalla, niin sitten tietenkin sitä saamen kieltä sitte puhutaan.

Haastateltavat kertoivat saamelaisen varhaiskasvatuksen yksiköiden itse toimivan kokoontumisen paikkana. Niissä juhliittiin yhdessä vanhempien ja sukulaisten kanssa esimerkiksi kevättä, joulua tai kansallis-

päivää. Sinne kokoonnuttiin nauttimaan perinneruokia tai tapaamaan tuttuja. Kerrotut kokoontumiset tapahtuivat usein ulkona, joka koettiin luontevana yhdessä olemisen paikkana. Sinne voitiin kokoontua ”perheiltaan” perinteisen vanhempainillan sijaan.

Ja esimerkiksi me ollaan vanhempainiltojen sijaan.... kun vanhempainilloissa oli aina lapsia mukana, niin me ollaan ruvettu pitämään bearašeahkedat, perheiltoja... jotka sitten olen tehnyt, että asia joka milloinkin on.... niin olen tehnyt polkuja. Kun usein nämä ovat ulkotapahtumia... olipa sitten talvi tai mikä... joihin sitten olen.... tehnyt tehtäviä. Niissä sitten tulisi kaikkien ääni perheestä vaikka kuuluviin. Esimerkiksi, vaikka.... ”Mikä on isän lempiruoka?”

Yksi varhaiskasvattajista puhui juhlien viettämisestä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Juhliin osallistui muutkin kuin ydinperhe, juhliassa syödään ja pyritään muutenkin olemaan vieraanvaraisia. Lisäksi varhaiskasvattaja kuvasi arjen toiminnan välittömyyttä – sitä, että ryhmään saa tulla kylään ja olla ryhmän mukana päivän aikana.

No tietysti, se että perhe on vähän isompi ku se ydinperhe....että se on kuitenkin niinku semmonen, on vaikea ajatella, että miten se on niinku erilainen se varhaiskasvatus... Että perhe, ko siinä on ahkut ja adjat... ja koko suku (nauretaan yhdessä).... että jos on joulujuhlatkin ollu, että 80 siellä... (taas nauretaan). Ne on niin erilaisia... siinä sen huomaa.... tarjottavat on erilaisia... että on jotain ruokaa... se vieraanvaraisuus ja ... että ovet on aina auki, tänne saa tulla. Ja meille vaan joku soittaa...että voisko se tulla meidän kanssa leikkimään.... että sieltä saattaa ahku tulla tänne tai jotakin... ja sitte ne vaan on täällä meidän kanssa...

Suku ja sukulaisuus

Haastatteluissa varhaiskasvattajat puhuivat suvuista, sukulaisuussuhteista arjen toiminnassa. Saamen kielissä sukulaisuuteen liittyy oma tarkka käsitteistö, jota lasten kanssa harjoiteltiin. Merkittävää oli juuri oikeiden nimitysten käyttö.

V: Haluan, kun suvut ovat tärkeitä täällä, niin haluan opettaa lapsille isovanhemmat, isoäidit ja -isät, tädit ja sellaiset.

ML: Puhutko lasten kanssa sukulaisnimityksistä?

V: Joo-o, käytän oikeita käsitteitä, kun tunnen lapset, että kummalta puolelta tati on, äidin vai isän, kumman puolelta setä on. Yritän kiinnittää näihin huomiota arjessa lasten kanssa.

V: --- suvut ovat tärkeitä täällä...kun työskentelen lasten kanssa, pyrin käyttämään oikeita käsitteitä sukulaisista. Kyselen heiltä, että onko äidin veli tai isän veli kenestä puhutaan? Jos hän ei sitten vaikka tiedä, niin pyydän, että kysyy vanhemmilta tarkemmin. Lapset ovat niin innostuneita tällaisista asioista, pienekin lapset.

Yksi varhaiskasvattaja kertoikin lasten tietoisuudesta asemastaan yhteisössä ja suhteestaan sukuunsa ja sukulaisiinsa. Saamelaisessa vuorovaikutuksessa kädestä pitäen tervehtiminen on olennainen asia. Siihen liittyy oma tapasäännöstönsä, jonka harjoittelu kuuluu sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoitteluun.

--- Mutta sen unohdin sanoa, että sukulaisuus. Että siitä puhutaan aamupiireissä ja yleensäkin paljon, jutellaan, ... ja käsipäivää sanotaan... että... en osannut... ei se tullut minulla edes mieleenkään... kun ne on niin normaaleja. --- että meidän lapset on aika tietoisia siitä, että kuka on kenenkin sukulainen ja miten, minkä nimiset vanhemmat ja minkä nimiset on ukit ja mummot ja tädit ja sedät ja serkut... Se tietoisuus on meidän lapsilla aika hyvä, että käsipäivää sanotaan ja jutellaan.

Varhaiskasvattajien mukaan lasten kanssa sukua ja sukulaisuutta käsiteltiin monenlaisissa arjen tilanteissa. Sukulaisuutta käsiteltiin siten, että se auttoi lapsia hahmottamaan paikkansa sukulaisverkostossa. Sukulaisuus aiheena koettiin lapsille helposti lähestyttäväksi ja konkreettiseksi aiheeksi. Sukua voitiin ilmentää yhteistyössä perheen kanssa valmistamalla sukutaulut lapsille. Sukutauluissa näkyi henkilön kuvan kohdalla hänestä käytettävä sukulaisuus -käsite. Se toimi arjessa yhteistä keskustelua aktivoivana välineenä.

Ja sitten sitä yhteistoiminnasta, me ollaan tehty noita suku.... sukutaulun saa tehdä valokuvilla ja jos haluaa, sen on aika moni perhe halunnut. Se on semmoinen omavalintainen, että tekeekö sen vai ei. Ne on toimittanut meille kuvat. --- Mutta me ollaan sitten itse laitettu saamelaiset nimet niihin kirjoitettu. Että... se sitten lapset, kun niitä katsoo niin tuota, saavat, tulee sitä keskustelua, että... ketä siinä on ja millä nimellä ketäkin puhutellaan.

Sukulaisuus-aiheeseen johdateltiin erään varhaiskasvattajan mukaan myös Internetin ja laulun avulla.

Tiistaina... meillä oli se tarina... ja keskiviikkona meillä oli sellainen sukulaulu... ”fuolkelavla”... netistä, NRK:n sivuilta. Siellä on NRK-Super... niin etsittiin sieltä ja katsottiin se video... ja puhuttiin lasten kanssa. Tyttö, jonka sukua minä en tunne... niin hän kertoi minulle... että kuka on äiti ja isä... ja... isovanhemmat... ja tämmöiset... sitten saatiin selville jo tavallaan sukupuu... mikä meillä on ensi viikolla juttunakin, että tehdään sukupuu... Niin tämä tyttö sai itse kertoa... että saa nähdä sitten ensi viikolla, että kuinka hyvin sai ne oikein... Siinä on tietenkin välillä vähän pientä kielimuuria. Kyllä minä yritän kaikkien kanssa käydä tämmöisiä keskustelua... mitkä liittyy siihen aiheeseen mitä meillä on.

Suku ja sukulaissuhteet olivat varhaiskasvattajien mukaan myös tavallinen arkinen puheenaihe, ei vain erillinen käsiteltävä aihe. He käsitelivät lasten sukuun kuuluvia henkilöitä, heidän keskinäisiä suhteitaan ja heistä käytettäviä oikeita nimityksiä.

V: --- ne sukulaisuussuhteet on aina esillä... puhutaan niistä isovanhemmista ja mietitään, että niinkö näitä lähialueita, että kenen niinkö isoäiti tai isoisa, että mistä se on niinkö kotoisin... ja että... ketkä on serkkuja ja/tai näin, että... nyt ei olla vähään aikaan niinkö sukupuita tehty... mutta että siinä, että kyllä ne on niinkö arkipuheissa hyvin paljon esillä...

*ML: niin, se on yks puheenaihe tavallaan... että keskusteluaihe...
suku ja sukulaiset ja mihin kuuluu ja mistä tulee...*

Resurssihenkilöitä ja vierailijoita

Sukupolvien välistä vuorovaikutusta pidettiin haastatteluissa merkityksellisenä enkulturaation kannalta (ks. myös Ruoppila ym. 1999). Tähän tarjoutui mahdollisuus resurssihenkilöiden ja vierailijoiden myötä varhaiskasvatusympäristöissä. Resurssihenkilöt ja myös vierailijat koettiin merkittäviksi yhteydeksi varhaiskasvatuksen ja saamelaisen yhteisön välillä. Varhaiskasvattajat halusivat laajentaa arjen kielellistä ja kulttuurista maailmaa ryhmän ulkopuolisten henkilöiden avulla. Varhaiskasvattajat puhuivat resurssihenkilöistä paljon haastatteluissa.

Resurssihenkilöt olivat saamelaisen varhaiskasvatuksen merkittävä piirre. He olivat kulttuurin edustajia, usein jonkun kädentaitojen tai muiden alojen erikoisosaajia. He toivat tullessaan osaamista, jota yksikössä kaivataan. Toisaalta varhaiskasvattajat kokivat, että heillä oli suuri merkitys nimenomaan saamelaisen kasvatuksen näkökulmasta. Yksi varhaiskasvattaja puhui saamelaisesta varhaiskasvatuksesta oman, pääasiassa valtakulttuurisessa varhaiskasvatuksessa saatuun kokemukseen verrattuna. Hän mainitsi resurssi-ihmiset yhtenä saamelaisen varhaiskasvatuksen erityispiirteenä:

--- Ett sillai sen huomaa sen eron, että... siinä käytetään paljon ympäristöä ja paljon resurssi-ihmisiä ja ... sitten myös tuota... paljon on myös vapaaehtoistoimintaa, että tulee ihmisiä niinku auttamaan ja tekemään ja.... ett se sillä tavalla erilaista, enempi semmoista yhteisöllistä.... Se touhu.

Resurssihenkilöistä kerrottiin lisäksi, että heitä ei ollut saatavilla läheskään niin paljon kuin toivottaisiin. Eräs haastateltava totesikin, että ”--- haasteena on ehkä meillä ollut saada resurssihenkilöitä täällä käymään.”

ML: Onko he [resurssihenkilöt] jonkun tietyn alan edustajia?

V: No nyt kävi... yksi ahku tuli ja näytti justinsa, se oli helpehtiny koivet ja me revittiin niitä ja sitte parkittiin ja... sai näskätä... sitte

ykski isä kävi justiinsa se kävi taas erillä systeemillä helpehtimässä ja tuon....

---... aina silloin tällöin käy ns. resurssi-ihminen tulee käymään... Niin opetellaan, että miten silloin käyttäydytään, kun tulee joku vanhempi ihminen tulee... että nouseaan ylös ja kätellään ja... ihan semmonen perus... miten niinku toimitaan... --- Resurssihenkilöitä on muutamia, jotka käy enemmän... joskus tiettyä aihetta tehdään... voi tulla tekemään esim. riekonansat, tekee sitte jotain saunavastoja tai... perkaa kalaa... siis jotakin tiettyä... Sitte joskus vaan on, että tulee vaan käymään istuskelemaan lasten kanssa, juttelemaan... olemaan siinä... ettei mitään oikeasti yhteistä... että vaan jutellaan, sitte lapset on siinä.

Varhaiskasvattajat kertoivat, että kulttuurisen ympäristön luomisen yksi tapa oli pyytää resurssihenkilöiden lisäksi vieraita ryhmään. Vierailuilla ei välttämättä ollut erityistä tehtävää kuten resurssihenkilöillä. He kertoivat, että vieraat olivat aina tervetulleita joko spontaanisti tai sovitusti. Usein he olivat vanhempaa ikäpolvea, kuten lasten sukulaisia tai muita kulttuurin edustajia. Heitä kuvattiin tervetulleiksi saamelaisuuden vahvistajiksi. Vierailijoiden välityksellä muutoin yhteisöstä erillään olevissa ryhmissä ja yksiköissä kuultiin tapahtumia ja kuulumisia läheltä ja kaukaa. Merkittävänä tekijänä varhaiskasvattajat pitivät sitä, että varhaiskasvatuksen ympäristössä oli töissä tai kävi mahdollisimman paljon vierailuilla sellaisia henkilöitä, joilta sekä he itse että lapset voivat oppia rikasta kieltä. Toisaalta vierailijat olivat lapsille tärkeitä myös siksi, että he tapasivat mahdollisimman paljon erilaisia saamen kielen puhujia. Varhaiskasvattajat kertoivat toivottavansa vierailijat tervetulleeksi ryhmiin aina.

--- että silloin kun joskus joku tulee käymään, että ”Nyt minä tulin käymään”, että sitten puhutaan sitä koltansaamea --- sitten vieraiden kanssa voidaan vaan jutella ja olla, että käyttää vaan sitä kieltä... yhdessä oleminen.

--- Sehän on meidän lapsille niinkö rikkaus, että käy joku muukin aikuinen, joka puhuu saamea ja sitten vielä yllätys, että... on joku pikku tyttö, joka puhuu myöskin saamen kieltä, vaikkei olekaan täällä päiväkodissa. Että niinkö tavallaan, että laajentaa tätä.

Vierailijat voivat laajentaa myös tietoa toisista saamelaisista, heidän kielestään ja kulttuuristaan, kuten haastateltava kertoi kokemuksestaan.

Joo, --- kerran tuo [esiintyjän nimi] kävi... ko oli tuon kansallispäivän, niin kävi tuota nuitten kolttsaamelaisten ... oli pitkään tunnin-puolitoista varmaan tuota.... esitteli käsityö ja näitä kaikkia näitä... käsityö... oli keränny matkaansa asusteita...laukkuja, päähineitä ja sitten... opetti lapsille laulua ja sitte puolin ja toisin. Se oli tosi kiva tilaisuus... ko hän sano sitte koltansaameksi esimerkiksi eläimiä ja ... värejä... ja lapset sitte sai.... sanoa mikä se on inarinsaameksi...

Näkyvillä omassa yksikössä ja lähiympäristössä

Monet saamelaisen varhaiskasvatuksen yksiköt olivat osa suurempaa varhaiskasvatuksen varhaiskasvatusyhteisöä. Varhaiskasvattajat kertoivat koko yksikön yhteistyöstä juhlien ja tapahtumien järjestämisestä sekä yhteisten tilojen ja arkisten kohtaamisten muodoissa. Varhaiskasvattajat kokivat, että saamenkielinen ryhmä osana isompaa yksikköä mahdollisti tiedon jakamisen saamen kielestä ja saamelaisuudesta. Saamelaiset varhaiskasvatusyksiköt tekivät näkyväksi saamelaista kieltä ja kulttuuria myös laajemmin ympäristössään. Yhdessä varhaiskasvatusyksikössä oli kokemuksia kaikkien lasten saamen kielen oppimisesta, mistä varhaiskasvattaja kertoi esimerkin.

V: Ja sen, että kun antaa omalle kulttuurille mahdollisuuden ja antaa muille, niin sit sinä oot jo miljoona rikkaampi.

ML: Sillä... kaikki saa olla ja elää ja kehittyä.

V: Ja se on meillä päiväkodilla... --- meillähän aika moni lapsi jo tietää tämmöiset perussaamenkieliset sanat ”giitu” [kiitos], ”boade deibke” [tule tänne], ja... jaja ”vuolgit bassat giedaid” [lähdetään

pesemään kädet), ”vuolgu olggos” [lähdetäänpä ulos]. Ne tietää, mitä se tarkoittaa... että nykyään jo niinku vaan niinku huikkaa, ”de vuolgu olggos”, niin kaikki tietää...

Saamelaisen varhaiskasvatuksen ryhmät vierailivat itse lähiympäristössä tai heille tuli kylään lapsia ja aikuisia toisista ryhmistä. Näin he välittivät tietoa saamelaisuudesta samalla.

--- Ja me esiinnyttään tosi paljon... meitä pyydetään tosi moniin vanhojenkotiin tai... muihinkin juhliin esiintymään... Että saadaan näitä perinnelauluja, jopa jaettua muuallekin tänne, että sekin on minusta tosi kiva.

Aina keväisin, kun on 6.2. on isot juhlat, niin... Niin meillähän on ollut, niin kauan, kun minä olen ollut päiväkodissa... Niin meillä on ollut näyttelyt, että viereisen päiväkodin lapset tulee sinä yhtenä päivänä. Ne varaa ajan, ja ne tulee käymään siinä semmoisen vartin verran. Ne, ne voi katsoa niitä esineitä ja tavaroita ja kirjoja... ja kysellä ja sitte... opetan ”Čalmmiid, čalmmiid...” [silmät, silmät]-laulun. Ja sitten se on se yks päivä. Kun se ei olet vaan rajoittunut siihen ryhmään, missä minä olen, vaan sitten mä osallistuttanut kaikki muutkin ympärillä olevat päiväkodit siihen.

Varhaiskasvattajat lähtivät lasten kanssa jopa päivän pituisille retkille ja matkoille, jotta pääsivät koontumaan ja tapaamaan toisia saamelaisia. Musiikin ja taideteiden kokeminen liittyi vahvasti niihin paikkoihin, joissa tapahtumat pidettiin. Seuraavassa aineisto-otteessa varhaiskasvattaja kertoi yhteisiin kulttuuritapahtumiin menemisestä ja siihen liittyvistä myönteisistä tuntemuksistaan. Merkityksellistä paikassa oli yhteinen saamelaisuuden kokemus. Yhteiseen kulttuuritapahtumaan liittyi myös saamen kieli, jonka käyttö oli osallistujia yhdistävä tekijä.

--- Kyllä täytyy tietenkkin sanoa, että... tapahtumat... niin kuin... saamelaisnuorten tapahtumat tai mitä nyt Inarissakin järjestetään, niin kyllähän siinä jotenkin... tulee sellainen ylpeydentunne, että

sinne mennään. ... Sillä tavalla, että... että ollaan samaa kansaa. Ja tietenkin se, että minä en nyt tiedä, minulle tämä kieli.... on semmoinen joku juttu... niin, että se jotenkin... on niin kiva, että se yhdistää.

Aineistoni mukaan haastattelemani työtekijät tapasivat toisia saamenkielisiä ryhmiä sovitusti ulkoilussa, leikkikentillä tai omilla pihilla.

6.3.4 Saamen kieli arjen elementtinä

Kaikki haastatteluun osallistuneet varhaiskasvattajat ottivat puheeksi kielen vahvan roolin arjen toiminnassa. He kertoivat suhtautuvansa kieleen sekä vuorovaikutuksen välineenä että opetuksen ja tukemisen kohteena. Heillä oli käytössään monenlaisia vuorovaikutuksen tapoja ja opetusmenetelmiä. Tarinointia pidettiin yhtenä arjen kielellisenä elementtinä, jota käytettiin monipuolisesti eri tarkoituksiin.

Saamen kieli näkyi heidän mukaansa vähintäänkin siten, että sitä käytetään arkisessa vuorovaikutuksessa kaikissa mahdollisissa tilanteissa. He kertoivat, että saamea puhutaan aina sekä varhaiskasvattajien kesken että lasten kanssa. Myös vanhempien, vierailijoiden tai muun henkilöstön kanssa käytettiin saamea mahdollisuuksien mukaan. Saamen puhuminen oli konkreettinen ilmentymä saamelaisuudesta. Seuraavan varhaiskasvattajan mukaan kielen avulla rakennettiin kulttuuria.

V: --- Tämä ei ole se, tämä ympäristö ei ole saamelainen kylä, --- Meidän pitää sitä.... saamenkielisinä lähteä sitä purkamaan....

ML: Sä ajattelet, että täällä se kieli korostuu?

V: Joo, ja se, että se [kieli] on se meidän identiteetti sitten täällä. Ja sillä lähetään sitten rakentamaan sitä kulttuuria, rakentamaan eteenpäin.

Lasten kielitaidon ja saamen kielen käytön tukemisessa varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Heidän kokemuksensa mukaan lasten kielitaidosta voitiin puhua käsitteillä ”aktiivinen” ja ”passiivinen” riippuen lapsen kyvystä ymmärtää saamea ja tuottaa puhetta. Arjen toiminta kohdistui puhumisen aktivoimiseen, ja jo aktiivisten taitojen kehittämiseen monin eri tavoin. Myönteistä

suhdetta saamen kieleen edistettiin pehmeästi arjen toiminnan lomassa, kuten seuraavasta otteesta käy ilmi.

No, kielipedagogiikka on, siitä me ollaan paljon puhuttu just lasten kielen käytöstä, että pakottamalla ei, me ei pakoteta lapsia käyttämään saamen kieltä, vaan yritetään pedagogisia keinoja, me puhutaan tällaisia pehmeitä keinoja. Että joku... vaikka meillä on semmoinen lasten tekemä saamen lippu niin, joskus kun vaikka aletaan pelaamaan, haetaan se lippu siihen ja se kertoo sen, että nyt ... nyt saameksi niin paljon kun vaan lapset pystyy ja lapset tietää sen. Joo, ja se on niin kun heille se merkki. Ja sitten on tuokioita. Nyt on vaikka lauluhetki, että on ... vaikka perinteisesti otettu niitä metsän eläimiä ja niillä on jokaisella joku laulu. Ne on niitä perinteisiä meidän keinoja.

Haastattelemani henkilöt kertoivat, että varhaiskasvatus oli monille lapsille ainut paikka, jossa heidän kanssa käytettiin aktiivisesti saamen kieltä. Haastatteluissa tuli esille myös, että varhaiskasvatus voi olla lapsen vahvin kielellinen ympäristö. Oman arjen kokemuksensa perusteella varhaiskasvattajat esittivätkin huolensa saamen kielten olemassaolon hauraudesta. Arjen kieleen liittyvä ristiriita oli varhaiskasvattajien mukaan se, että lapset käyttivät helposti suomen kieltä keskenään, joten he tarvitsivat paljon tukea käyttääkseen saamea. Saamelaiseen varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ovat pääsääntöisesti kaksi- tai monikielisiä (OKM 2012, 14). Arjen toiminnassa keskeiseksi kysymykseksi muodostuikin se, puhuivatko lapset saamen kieltä saamelaiseen varhaiskasvatukseen osallistuessaan. Varhaiskasvattajat eivät pitäneet saamen kielten olemassaoloa ja siirtymistä uusille sukupolville itsestäänselvyytenä. Heidän arjen työsään tämä merkitsi kielen läsnäolon jatkuvaa tiedostamista ja työskentelyä säilyttämisen ja siirtämisen eteen.

Kieli välineenä arkisessa vuorovaikutuksessa

Varhaiskasvattajat kertoivat haastatteluista arjen toiminnoista, joita he toteuttivat aktiivisemmin lasten puhumista. Keskeinen menetelmä tähän oli ”jatkuva puhuminen”, kuten varhaiskasvattajat haastatteluissa

toistivat. Varhaiskasvattajien mukaan kieli oli kommunikaation väline. He puhuivat, keskustelivat ja ohjasivat lapsia arkisissa toiminnoissa kielen avulla. Se oli väline myös silloin, kun lapsilta kyseltiin, asioita kerrattiin ja toistettiin heidän kanssaan.

No, paljon kohdistuu siihen kieleen ja siihen, että... sitä yrittäisimme käyttää... liikaa painostamatta... Ne, jotka sitä osaa, niin niitä voi vähän jo pyytääkin, että... mitenkäs se sanottiinkaan saameksi... se on aina sellaista ystävällistä... kysymistä. Mutta just kaikki rutiinit... että kun lapset tietää mitä tapahtuu ja... ne osaa sitten itsekin kertoilla... jos vaikka joka päivä puhutaan, että auringosta, jos vaan sattuu olemaan näkyvillä, niin... jos se tulee joka päivää, niin kyllä ne oppii siihen liittyvät asiat. Kaikki... ja yrittää niinku, että meillä on... samanlainen kieli niinku aikuisten kesken, että... silleen... ei tule liian jotenkin... että sanotaan samalla tavalla asiat... yhteiset tavat. On kuitenkin eri tasoisia oppijoita.

Aikuisen keskeiseksi rooliksi arjen vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajat mainitsivat toiminnan sanoittamisen eli sen saameksi avaamisen. Lapset tarvitsivat kaiken tuen käyttääkseen saamen kieltä ja kartuttaakseen sana-, käsite- ja ilmaisuvarastoaan. Tukea tarvittiin myös saamen kielen saamiseksi lapsille luontevaksi puhekieleksi. Tähän kaikkeen varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä sanoittamista.

V: Siis meillä tietenkin työntekijät aina puhuvat vain saamea... ja yritetään että lapset kun niiltä kysytään, niin vastaisivat saameksi... ja tietenkin autetaan, kun ei lapsi tiedä kaikkia sanoja. Yritetään auttaa... on meillä ollut sillä tavallakin, että meillä on... silloin kun ollaan ruokapöydässä, niin puhuttaisiin saamea... että sanotaan... että "Puhu saameksi, kunnolla." Sitäkään ei hirveen pitkään viitsi tehdä... että kyllästyään. Se on justiin, että monesti kysytään, kun lapsi jotakin sanoo... ihan niin kun ei ymmärrettäisi suomea... Se on pakko yrittää vähän sitä... edes muutama sana saamea, että sitten autetaan ja... Taikka sanotaan sitten... jos lapsi sanoo jotakin suomeksi, niin sanotaan jälkeen se saameksi...ja

ML: Just... että toistetaan.

V: Oikeestihan sitä koko päivä pitää puhua ja puhua.... koko ajan... ei tämä mikään hiljaisten ihmisten työ ole... (nauraa).

Varhaiskasvattajilla oli kokemuksia siitä, että lasten saamen kielen aktiivinen käyttäminen oli riippuvainen aikuisten aktiivisesta osallistumisestaan lasten toimintaan. Varhaiskasvattajat näkivät, että vuorovaikutuksen piti olla henkilökohtaista ja aitoa. Aikuisen aktiivista läsnäoloa jokaisessa arjen tilanteessa pidettiin ensiarvoisena. Yksi varhaiskasvattaja kuvasi kokemustaan siitä, kuinka merkityksellisiä yksilökohtaiset puhekontaktit ovat lapsen aktiiviselle puhumiselle.

V: Silloin ko meillä oli se.... kymmenen lasta... ja heti kun meni yli niin tuntui...että muuttu se kieli. Silloin me saadaan lapset puhumaan kieltä enemmän. Se näkyy ihan arkipäivässä silloin... jos on paljon lapsia, niin sinä et saa niitä puhekontakteja, ko sinun pitäs jokaisen lapsen kanssa pystyä puhumaan päivässä, niin että se pitäs käyttää tietyn määrän ainakin niitä, sitä vuorovaikutusta keskusteluun...

ML: ja suoraan aikuisen kanssa...

Lasten vapaa leikki on tyyppillistä varhaiskasvatuksen arjen toimintaa. Usein se toteutuu siten, että aikuiset seuraavat kauempaa lasten toimintaa, eivätkä osallistu itse aktiivisesti siihen (Kalliala 2008; Köngäs 2018; Paju 2013; Tauriainen 2000). Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa myös leikki-tilanteissa aikuisen oli hyvä olla mukana sanoittamassa leikkiä. Varhaiskasvattajien mukaan vapaan leikin tilanteissa lapset käyttivät mielellään suomea. Heidän tukensa oli erityisen tärkeää näissä tilanteissa, jotta saamen kielen käyttö olisi aktiivista. Aikuinen voi osallistua monella tapaa leikkiin. Seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja käytti puheen kirjoittamista osallistuaan ja houkutelakseen lapsia käyttämään saamea.

V: --- ja sitte taas... Mä monesti teen sitä, että jos lapset vaikka rakentelee legoilla, niin mä pyydän niitä kertomaan, mitä te teette... ja sitten kirjotan niitä ylös tai en kirjota... että tavallaan, että ne saa puhua sitä kieltä...

ML:... ja avata sitä omaa tekemistänsä sitten.

V: Silleen kun mä itse tykkään, että se olisi... tulee luonnollisesti, että ei nyt istuta tähän.... nyt saatte kertoa... että pitää olla aika... herkkä huomaamaan... ja pystyä.... vastaamaan siihen lapsen sen hetkiseen... ajatuksille.

Toinen varhaiskasvattaja puolestaan oli ottanut tavakseen pohtia yhdessä lasten kanssa yleismaailmallisten leikkivälineiden nimiä saameksi. Varhaiskasvattajan leikkiin osallistumisella on lapsen maailmaa avaava merkitys (Helenius & Lummelahti 2018, 69). Osallistuminen, mukana oleminen toi lapselle turvallisuuden tunteen siitä, että aikuinen välitti siitä, mitä kieltä lapsi käytti. Osallistuminen oli kielen arvostamisen osoitus hänelle. Varhaiskasvattaja kuvasi, kuinka hän oli lasten leikissä mukana ja avasi keskustelua lasten kanssa saameksi. Toisekseen hän kertoi, että lapset saivat leikkiä ilman aikuista niin kauan kuin käyttivät saamea keskenään.

V: Minä joudun olla tietyissä asioissa silloin, kun tulee aivan liian... joutuu olla aika tiukkanakin... Se on myös se turvallisuustunne... lapsille, että kun sinä puutut... ja se arvo... ylpeys... se on se... taitolaji... jota minä vielä harjoittelen.

V: Ja mehän puututaankin siihen [leikkikieleen]... ja tullaan osallistumaan. Siinä on se minun tyyli, en tiedä muista... en voi sanoa samaa... ne varmaan vähän niinku kieltä... Minä ole taas yrittänyt narrata... tai leikkiä... minä osallistun... Niin kyllä ne äkkiä kääntääkin... jos ne lapset huomaa, että se [nimi] tulee pehmeällä puuttumisella.

ML: Siis sinä menet siihen leikkiin mukaan?

V: Minä tulen... silloin ei kysytä... se on jo tietynlainen rangaistus, jos on suomen kieli... niin minä osallistun.

Kieli kohteena -opettaminen

Edellän kerroin, että kieltä pidettiin kommunikaation välineenä. Sen lisäksi varhaiskasvattajat pitivät kieltä kohteena silloin, kun he pyrkivät opettamaan sitä tietoisesti. Tällöin varhaiskasvattajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota sanaston ja kertomisen opetteluun, pitkäaikaiseen

saamen kielen käyttöön tai kielellisen tietoisuuden herättelemiseen. Varhaiskasvattajilla oli käytössä laaja menetelmävaranto kielen opettamiseksi. Kaikki kirjallisuus ja musiikki oli heidän mukaansa saamenkielistä. He kertoivat kielen aktivoimiseen ja sanavaraston laajentamiseen tähtäävistä näytelmistä, elokuvien tekemisestä, leikeistä ja peleistä. Varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä kielen aktivoitumista edistäviä nukkeja ja pehmoleluja kielen oppimisen tukena. Heillä oli myönteisiä kokemuksia näiden toimivuudesta kielen edistäjinä. Erilaiset hahmot toimivat ikään kuin kielen oppimisen välittäjinä (Bodrova & Leong 1996).

V: --- meillä on saamea puhuvat käsinuket ja tällöistä kaikkea. Tulevat postiautossa täällä käymään, ja ne käyvät kielipesässä.

ML: Käykö ne useasti teillä kylässä?

V: No, joskus ne käyvät useasti ja joskus ne saattaa vähän aikaa viivähtää, niin sitten ne taas tulevat. On, kyllä... odotettuja vieraita. Ne ei osaa suomea sitten. Ja se on jännä justiinsa hoksata, että vaikka lapset näkee, että minä puhun, niin kyllä ne on niin tosissaan... nukeille vastaamassa, he keskittyvät erillä lailla.

--- laulaminen ja laululeikit, lukeminen, ja ylipäänsä kirjojen katselminen. Sen kautta sitten löytyy ne uudet sanat sitten lapsillekin ja... tänäänkin olen varmaankin lukenut enemmän kun viime viikolla yhteensä, että... se vähän riippuu aina, että ketä sattuu olemaan hoidossa, että haluaako istua kirjan kanssa ja katsella kuvia vai sitten leikitäänkö autoleikkejä.

Myös kielellä leikkiminen, hassuttelu oli yksi varhaiskasvattajien käyttämä menetelmä lasten puheen aktivoimiseksi ja huomion kiinnittämiseksi kieleen.

--- minä käytän sitä... että haetaan radiokanavaa... tuolta korvan takaa... että missä on saamen radio... taikka sitten me etsitään, että mihin taskuun se meni... mihin laitoin aamulla sen kielen... että mistä taskusta löytyy... Ne on ollut... minun omia... miten sitä kieltä... jotka mulle... jotenkin luontuu... ja monesti toimii

lapsille... Juuri semmoiseen joutuu tällaisessa ryhmässä kiinnittää huomiota... kun muistaa sen positiivisella asenteella tehdä.

Kielen luonteva käyttö ja totuttelu pitempiaikaiseen saamenkieliseen vuorovaikutukseen toteutettiin varhaiskasvattajien kertoman mukaan erilaisin leikein. He kertoivat aikuisten ohjaamista erityisistä leikeistä, joiden tavoitteena oli tarjota lapsille kokemus eheästä kielellisestä kokonaisuudesta. Leikkiympäristön luominen kannatteli juonen lisäksi myös käytettävää kieltä. Tätä tarkoitusta palvelevat lasten tekemät paperinuket ja niiden avulla näytteleminen seuraavassa otteessa.

V: Niin sitäkin ehkä yrittää opettaa lapsille ja niinku... että se ei ole niin kauhea virallista... että ei ihan niinku... niin... että... lapsille välillä heittää... kaikennäköistä... silleen, että se niinku tajuaa sen... ja niin kauan kysyy lapselta, että ”Ymmärsithän mitä tarkoitin”... siis, että ne oppii sen tavan...mikä on... olemassa, ja mikä minusta on niinku aina ollut... ja ko sen huomaa ihan täysin tuntemattomienkin kanssa... että se yhteys löytyy, niin... sitte se on jotenkin...

ML: Osaatko kertoa esimerkkejä?

V: Vaikka että... ”No ethän sä yhtään... niinku väsyny ole?” ”En olekaan.” Se on vähän niinku sarkastista.

Kirjoja, kuvia, kortteja, lauluja ja loruja varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä arkisesti. Kirjojen lukeminen tai kuunteleminen oli tyyppillistä toimintaa, jolla kieltä pyrittiin aktivoimaan ja opettamaan. Kirjojen kuuntelun avulla esimerkiksi päivälevon aikaan lasten kerrottiin oppivan kielen eri murteita, ilmaisuja ja sanontoja. Toisaalta varhaiskasvattajat kertoivat kirjojen lukemisen ja katsomisen aikuisen ja lapsen yhteisenä toimintana palvelevan sanaston oppimista, kun siihen liitettiin asioiden nimeämistä, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

--- ja sitte me tehtiin semmoiset, niinku... paperinuket. Saamelaisytytöt ja pojat... sai valita kumman haluaa tehdä... ja ne sitte... esitti sielä jotakin, että ”hei, minä olen se ja se.. ja kuka sinä olet?” Mutta huomaa kyllä, että lapsilla se ujostuttaa, mutta niillä... ne,

ne otti sinne.... leikkeihin mukaan. Että ne rakensi kaupungin, ja ne oli saamelaisia sit siellä kaupungissa asuu...

Varhaiskasvattajat kertoivat mielenkiintoisesta saamen kielten opettamiseen liittyvästä piirteestä. He hakivat ja kokosivat jatkuvasti uutta eri aihepiireihin liittyvää sanastoa, sanontoja ja ilmaisuja. He kertoivat laativansa käsiteltäviin teemoihin liittyviä sanastoja, pohtivansa käytettäviä käsitteitä ja ilmaisuja.

Meidän tehtävä on enemmän tuoda saameksi niitä sanoja siihen, että löytää sitä sanastoa ja jotenkin tuntuu, että... se meidän suuri tehtävä kautta haaste on juuri ne sanastot... että kun tulee joku uusi tilanne, että sä itsekin tiedät ne sanat... Esimerkiksi liittyen vaikka, oli se sitten vaikka... traktori. ”Hei meillä on uusi traktori”, mutta muistanko minä, että mikä on sivupeili, peräkärri, vararengas... niinkö tämmöisiä, että kun ne ei aina tule itseltäkään opiskellun kielen takia niinkö tuosta vaan, että... sanastojen eteen saadaan tehdä töitä.

Varhaiskasvattajien arkeen kuului jopa uusien sanojen keksiminen.

Minä en varsinaisesti ala heti kääntämään, mutta minä enemmän otan, keskustelen... esim. ekat mitkä oli Pokemoneja... niin me yhdessä alettiin miettimään sanoja... ”Ei ole sanoja.” Minä mietin... johdatan niitä lapsia... että kun... mikä on ruoho... ”soiadni”, no ”livččegohan dat soiainnipokemon” [olisikohan se heinäpokemon]?

Saamen kielen opettaminen jakoi kuitenkin varhaiskasvattajien näkemyksiä. Haastatteluista kävi ilmi, että kaikki varhaiskasvattajat eivät pitäneet saamen kielen opettamista varhaiskasvatuksessa tarpeellisena. Haastatteluissa esitettiin myös näkemyksiä, joiden mukaan tavallinen arkinen käyttö ja vuorovaikutus lasten kanssa oli riittävä lasten kielen kehityksen edistämiseksi. Opettamista ei mielletty näiden näkemysten mukaan luontevaksi varhaiskasvatuksen toimintatavaksi. Nämä varhaiskasvattajat luottivat arjen toiminnan vahvaan vaikutukseen.

No... siis kieli on ikään kuin väline toteuttaa tätä kaikkea, että minä ... minä haluan nähdä, että se meidän toiminnan fokus ei suinkaan ole se kieli, vaan ... nimenomaan se kaikki muu. Ja kieli on tähän kaikkeen sitten se väline.

Kielimaisema

Varhaiskasvattajat kertoivat, että sen lisäksi, että he puhuivat ja keskustelivat lasten kanssa, toimivat he kielen hyväksi myös muilla tavoin. Heidän arjen toimintaansa kuului myös kielellisen maiseman rakentaminen. Linkola (2014) ilmaisee kielimaisema-käsitteellä julkisessa tilassa näkyvää kieltä. Tähän liittyviä toimia oli se, että varhaiskasvattajat tekevät kieltä näkyväksi kuvin, kyltein ja esinein. He kertoivat laittavansa esille vuodenaikaan sopivia kuvia ja esineitä ja näin pyrkivänsä rikastuttamaan sanavarastoa, konkretisoimaan kieltä lapsille.

--- esimerkiksi ruokapöydässä, wc-tilanteissa, mitkä on juuri niinku pienten lasten kanssa, mit... mit... pienten lasten arkeen, hoitopäiväänhän sisältyy tosi paljon arjen toimintoja ja niihin kiinnitetään huomiota, että niissä puhutaan paljon, nimetään asioita ja sitten ollaan tehty ympäristö. Että esimerkiksi vessaan vaihdetaan vaikka eläinten kuvia aina, ja samalla ku lapset istuu potalla, niin... ”kato, mikä eläin tuossa? mikä tuossa?” ja, niinku tavallaan niinku koko ajan, että se on sillai niinku tuola selkärangassa se, se kielen opettaminen...

Varhaiskasvattajat pohtivat haastatteluissa, kuinka käytettävissä olevat paikat ja tilat voivat tukea lasten saamen kielen puhumista. Varhaiskasvattajat olivat huomanneet, että paikkoja voitiin hyödyntää kielen käytön aktivoijana ja sanaston rikastuttajana. Tiettyyn paikkaan mennessä lapset tiesivät, että heiltä odotettiin aktiivista saamen puhumista. Tätä käytettiin kielen aktivoimiseksi, kuten yksi varhaiskasvattajista kuvasi. Varhaiskasvattajan ryhmässä yksi huone oli sovittu saamen kielen käytön ympäristöksi, mikä hänen mukaansa auttoi lapsia käyttämään saamea.

--- No sitten joskushan meillä on... nytkin aina välillä on käytössä, meillä oli yhteen vaiheeseen se semmoinen huone missä puhutaan vain saamea. Ja toimi kyllä hyvin ja... No, sitten sen arjen toiminnan kannalta, me jouduttiin se huone vapauttamaan silleen, että kun se piti olla aina, että aikuinen on aina siellä... niin se ei toiminnut enää ja tarvittiin tiloja. Niin nyt meillä on kuitenkin vaikka ruokailuhetkissä, on saamen lippu... ja sitten kun me otetaan se siihen, että... nyt on tämä lippu, niin "Mitä se tarkoittaa?" Niin lapset tietää...että ovat tottuneet siihen. Tai sitten vaikka nyt tällä meidän loruhetkellä me puhutaan saamea, että... se on ollut aika hyvä.

Kaikki paikat, myös luonto, olivat kielen tukemisen kannalta merkittäviä. Luonnossa liikkua tärkeää oli jatkuva puhuminen, ympärillä olevien asioiden nimeäminen ja avaaminen omalla kielellä. Luonto kuvattiin eräässä haastattelussa kielen oppimisen, erityisesti sanaston kartuttamisen tukijana. Luonnon merkitys kieleen oli varhaiskasvattajan mukaan luontevaa sekä ympäristöön liittyvän tiedon että sanaston oppimisen kannalta.

--- toki se on siinä kaikista tärkein, että kun sinne luontoon menee, että se on erilainen kieliympäristö. Se tuo erilaisia sanoja. Se muokkaa sitä ja se on luonteva ympäristö... niin se on luontevaa ympäristöoppia. Ollaan me sitten retkeilemässä, katsomassa jotakin kalastusta tai käsityöhommaa tai ... mitä nyt vaan, mitä... mitä tehdään luonnossa, niin... se on niin erilainen.

Haastatteluissa keskusteliin materiaalien merkityksestä kielimaiseman osana. Leikkivälineillä voidaan rakentaa erilaisia toimintaympäristöjä ja näin suunnata lasten toimintaa luontevasti, opettaa ikään kuin epäsuorasti. Materiaalit ja välineet leikin osana aktivoivat sanastoja ja luontevaa, pakottamatonta kielenkäyttöä.

--- esimerkiksi nyt meillä on semmonen draamaleikki, me ollaan tehty televisio pöytälaatikosta. Ja siihen on tehty kaukosäätimet ja se tietenkin niitä mietittiin, että mitä ne on saameksi. No, siinä

opittiin sitte tavallaan se niinku tv- ja draamaleikin avulla opittiin monta uutta sanaa ja sitten lapset saa esittää. Ne mukavasti istuu siellä sen laatikon takana, ja ku itse oli ensin mallintamassa, että miten luetaan uutiset ja on sitte ”mainnus”, mainoksia. ”Osta tätä” meillä on semmoisia niitä kauppaleikkitarvareita, niin se on ollut nyt tosi kiva leikki.... ja se on just niinku tavallaan se on leikki, mutta se on sitä ohjattua leikkiä ensin. Mutta siitähän tulee sitten lapsen omaehtoinen, ko ne saa ensin mallia ja se on niinku semmonen, niinku rikasta kieltä puhuvat siellä. Koska se on saamenkielinen tv, ni siinä saa puhua vain saamea.

Saamen kielen ja kulttuurin opetusmateriaalien saatavuus oli varhaiskasvattajien arkinen huoli. He kertoivat, että saamen kielillä on todella vähän olemassa materiaalia. Yksi keskeinen arjen tehtävä olikin kulttuuria ilmentävien kuvien, kertomusten, pelien ja jopa kirjojen valmistus ja kääntäminen. Eräs varhaiskasvattaja esitteli ylpeänä kulttuuria esitteleviä opetuskuvia, jotka olivat ainutlaatuisia saamelaisen varhaiskasvatuksen käytännössä. Hänen mukaansa ne oli tehnyt materiaalien valmistamiseen keskittynyt henkilö.

--- niinku tiedät, ei toimi ihan samalla lailla saamenkielisessä hankkia materiaalia, esimerkiksi kirjoja kirjastosta... Se on iso asia.... meillä on tullu ihan hirveesti eteenpäin. Ku meillä on ihana [nimi]... Hän on saanut paljon aikaan, on tehny meille pari lautapeliä ja muutaman kirjan kirjottanu... ja tehny niinku... sellaiset kulttuurikuvat... (Varhaiskasvattaja käy hakemassa kulttuurikuvat ja näyttää niitä). ”Näistä saa olla vapaasti kateellinen.”

Saamelaiskulttuuriin kuuluvista materiaaleista varhaiskasvatuksessa vielä kuitenkin useimmiten uneksitaan, kuten seuraavan aineisto-otteen varhaiskasvattaja kertoi.

--- ja tietenkkin siellä haaveissa minä oon joskus niinkö päättäny, että meilläkin on, niinkö Norjan puolella niitä... pieniä lapintakkeja... jotka haluaa roolileikkeihin, että leikkiä, että on niitä

miesten ja naisten vaatteita tuolta... mutta se on jossain sielä vielä haaveissa. Ne pitää niinkö tehdä tai.... tilata tai... niitä ei löydä Lekolarin katalogista...

Tarinointi

Saamelaiseen kulttuuriin kuuluu perinnetiedon jakaminen ja siirtäminen kertomalla. Kulttuuria siirretään seuraaville sukupolville kertomalla tarinoita eli ”tarinoiden” (Aikio A. 2008; Balto 2008; Äärelä 2016). Kertominen vaikutti olevan luonteva tapa välittää arjen kokemuksia myös saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Tarinoilla ja tarinoinnilla varhaiskasvattajat opettivat lapsille kulttuuriin kuuluvaksi miellettyjä aiheita. Tarinointi ja tarinat olivat vahvoja ilmaisu- ja yhteyden luomisen tapoja. Seuraavassa sitaatissa varhaiskasvattaja käytti paikallista ympäristöä ja vuodenaikaa tarinoinnin lähteenä. Hän opetti tarinoimalla, kuinka luonnossa selviytymiseen tarvittiin suksia ja kuinka selviytymisessä voitiin käyttää lumen lämpöä apuna. Luonnon ympäristö tarjosi hänen tarinalleen elävän kontekstin:

Me käymme jossakin ulkona ja minä sanon, että unohdamme, että tässä on talo. Miten vanhaan aikaan ollaan selviytytty? Minä en pistä lapsia selviytymään... Minä vain kerron, että niille jää mieleen, muistiin, että miksi tarvitaan sukset. Sitten kerron, että miten lumi... sisällä on paljon lämpöä. --- Ne tykkää, että minä olen taitava tarinoija... suullista tarinointia.... sitä on suvusta oppinut. Minä itse kuuntelen. Niinhän nämäkin lapset täällä, nehan rakastu, ei ne olleet ennen kuulleetkaan.

Tarinoiden avulla voitiin tarjota tietoa saamelaiskulttuurille tyypillisistä hahmoista ja elementeistä.

--- Tämmöisiä juttuja... ne on niinku tärkeitä ne kaikki vanhat kertomukset mitä maahisista ja muista ja miten ne.... mitkä asiat, miten luonto voi auttaa ihmistä... ja parantaa ihmistä ja... niinku kuinka kaikella on henki ja hengellisyys ja kaikki on elävää.

Yksi tarinoiden kertomisen syy varhaiskasvattajien näkemyksen mukaan oli se, että ne mahdollistivat lapsille kokemuksia asioista, jotka eivät olleet ajallisesti tai paikallisesti läsnä. Tarinat sitoivat tämän hetken menneisyyden tapahtumiin, historian jatkumoon eli niihin asioihin, joita pidettiin kulttuurille ominaisina. Varhaiskasvattajat kertoivat ammentavansa tarinoita joko itse kokemistaan tapahtumista, aiemmin kuulemistaan tarinoista tai kirjallisuudesta.

--- Minä itse tykkään kirjoista.... se on yksi tarinan siirtomuoto, kun ei kaikkia tarinoita osaa ulkoa, joskus täytyy olla armollinen itselle, joskus ne tarinat voi olla siitä lähiympäristöstä ja siitä elämästä. Että ei tarvitse olla aina tietysti sellainen [valmis]... Innostus, mitä kaikkea siinä voi syntyä.

Varhaiskasvattajien omia kokemuksia pidettiin haastatteluiden mukaan tärkeinä arjen kulttuurisen elävöittämisen lähteinä. Aiheiden ammentaminen omasta lapsuudesta oli heille luontevaa. He kuvasivat niiden avulla lapsille kulttuuria, joka ei ollut käsillä lasten tavallisessa arkisessa elämässä. Seuraava aineisto-ote havainnollistaa, kuinka varhaiskasvattaja hyödynsi omia kokemuksiaan työssään saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa. Kertomalla hän kuvasi lapsille saamelaisen kulttuurin juuria.

V: --- että se minä tavallaan siirrän sitä omaa lapsuuden muistoa ja niitä sitten pyrin siirtämään sitten näille lapsille.

ML: Joo... no mitä sulle, niinku tulee mieleen..... mistä sä tykkäät kertoa ja mitä sä tykkäät siirtää lapsille? Minkälaisia ne on?

V: No esimerkiksi semmoisia tarinoita... kun meillä ei ollut silloin, siihen aikaan, kun minä olen ollut lapsi ... niin ei ole niitä saamenkielisiä kirjoja ollut ja sitten se, että ei siihen aikaan ole kuulunut siihen kulttuuriin se lukeminen, mutta niinkö tällaisia tarinoita mitä on isäkin kertonut. Siihen aikaan on ollut susia ja on sitten ... kalastettu ja metsästetty, että tavallaan, mitä oikeita asioita ollut siihen aikaan. Mutta nyt kun minä niitä kerron, niin nehan vähänkö muuttuu tarinoiksi. Se on lasten mielestä jännääkin.

Kielen oppimisen odotukset

Varhaiskasvattajat kertoivat haastatteluissa, että vanhemmat odottivat toiminnan olevan kielellisesti tuloksekasta siten, että lapset oppisivat aktiivisiksi kielen käyttäjiksi varhaiskasvatukseen osallistuessaan. Varhaiskasvattajat kokivat tällaiset odotukset paineena käyttää oikeana pidettyä kieltä.

Koska se on tavallaan ollut semmoinen paine vanhemmilta meillä ainakin, että pitäisi saada ne lapset puhumaan ja oppimiaan... ja pitää korjata.

Varhaiskasvattajien mukaan tämä tarve oli syntynyt, koska lapsilla oli vaihteleva kosketus saamen kieleen kotiympäristössään. Varhaiskasvattajien kertoma kiteytyy seuraavaan toteamukseen:

... meidän kaksivuotiasikin osaa kertoa, että ”mun lean borran visot” [olen syönyt kaiken]... Eikä saa kotoa yhtään tukea kielen oppimisessa.

Vanhempien odotukset kieltä kohtaan koettiin voimakkaina ja tosi-naan jopa epärealistisina. Vanhemmat odottivat, että lapset käyttäisivät saamen kieltä jatkuvasti arkikielienään ja odottivat, että varhaiskasvatuksessa tätä asiaa pystyttäisiin tuottamaan automaattisesti. Varhaiskasvattajat kertoivat, että heiltä odotettiin lapsen kielitason ja kielitaidon kehittymisen arviointia. Varhaiskasvattajien mukaan vanhemmat pitivät odotusarvona, että lapsi alkoi käyttämään aktiivisesti saamen kieltä, kun hän osallistui saamenkieliseen varhaiskasvatukseen.

No, kun on eri kielitasolla olevia ja myös vanhemmat on myös eri kielitaustaisia ja on kielipesälapsia, niin on niitä toiveita, että joskus on hyvinkin tuota... lennokkaikin... ”Joo, että lapsi oppii tässä puhumaan kohta saamen kieltä, kun tulee tänne”, että ett’ tavallaan on hyvin niinku ... suuriakin odotuksia ...lapsi, niinku just tähän kieleen ja tähän kulttuurin omaksumiseen liittyviä. Että sitten monesti pitää vähän niinku rauhoitella ja ... ja, että

”Malttia, malttia... malttia, että kyllä se sieltä pikkubiljaa”, että kielikin siinä kehittyy. Sitten pitää vaan malttaa odottaa, että lähinnä niihin liittyviä toiveita on, ja odotukset on ... kyllä joskus aika tuota... korkeita odotuksia.

Varhaiskasvatukselta tunnuttiin odottavan, että siellä lasten käyttökieli olisi tai se ainakin muuttuisi saameksi vähitellen. Eräs varhaiskasvattaja pohti kielen tukemisen, siirtämisen ja elvyttämisen tehtävää saamelaisessa varhaiskasvatuksessa omiin varhaiskasvattajan kokemuksiinsa peilaten. Hänen mielestään kielen tukemisen tehtävä painottui erityisesti saamelaisessa varhaiskasvatuksessa.

--- minusta, niin kun nyt, mitä omalla kokemuksella vertaa, niin... siihen suomen[kieliseen] päiväkotiin ja saamen[kieliseen] päiväkotiin... Niin... se, että jotenkin paljon enempi tuntuu, että on vastuuta siitä, että miten sinä, kun se on se kieli... kun suomen puolella sun ei tarvitse sitä niin kauheasti miettiä sitä lasten kielen edistymistä... ja sitä rikastuttamista ja sitä semmoista, että koitetaan saada siitä kielestä käyttökieltä.

Lasten saamen puhuminen oli varhaiskasvattajien mukaan monimutkainen ja lapsikohtainen asia. Lasta voidaan kannustaa ja tukea, mutta häntä ei voi pakottaa käyttämään jotakin kieltä. Saamelaiselle varhaiskasvatukselle asetetut odotukset kielen oppimisesta ja aktiivisesta käyttämisestä olivat toisinaan epärealistisia varhaiskasvattajien kokemuksen mukaan. Annika Pasanen (2016) toteaa juuri instituutioille asetettavan korkeita odotuksia kielen oppimisen suhteen. Hän huomauttaa kuitenkin, että ”mikään toimenpide ei voi kompensoida sitä, jos saamenkieliset vanhemmat valitsevat lastensa kotikieleksi suomen kielen” ja korostaa kotikielen merkitystä kielen oppimisen kannalta. (Pasanen 2016, 45.)

6.4 Neljä kertomusta arjen toteutuksesta

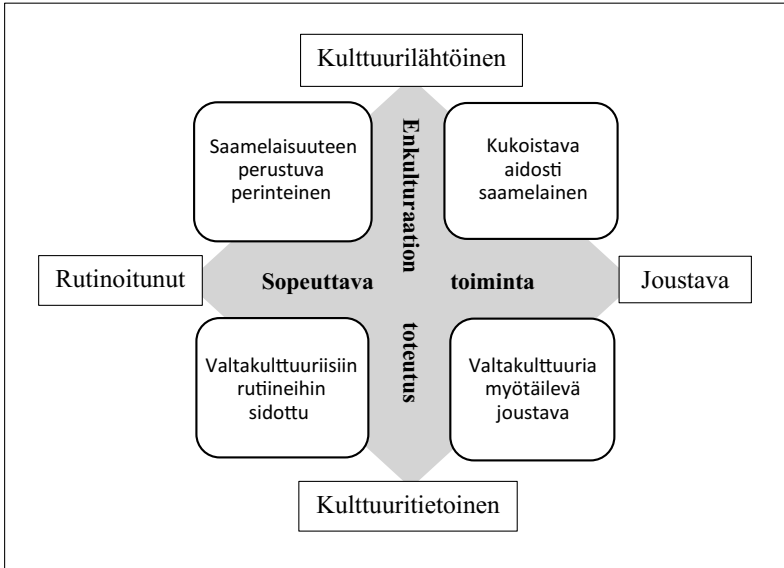
Varhaiskasvattajien kertomuksissa esiintyi rutiineihin pohjautuvaa ja sitä kunnioittavaa toimintaa. Toisaalta niissä kuvattiin sitä, kuinka rutiineista joustettiin ja niistä pyrittiin eroon aktiivisesti, jotta toimintaa voitiin toteuttaa huomioiden kulttuuri. Narratiivisen analyysin avulla rakentamani neljä kertomusta muodostuivat kahden eri ulottuvuuden yhdistelmistä: enkulturaation toteutuksen variaatioista ja rutiinien sopeuttamisen tavoista.

Havaitsin tutkimuksessani, että enkulturaation toteutus vaihteli. Toisissa kertomuksissa saamelaiseen kulttuuriin kasvattamisen tehtävä tiedostettiin, sitä toivottiin tai siitä haaveiltiin. Näissä kertomuksissa kulttuurin mukainen toteutus oli kuitenkin vähäistä. Toisaalta aineistoni sisälsi kertomuksia, joissa toiminnan toteutus katsottiin perustuvan saamelaiseen kulttuuriin, olevan kaiken perusta. Varhaiskasvattajien kokemukset ilmaisivat kulttuurin ja kielen merkityksen vaihtelua arjen toteutuksessa. Nimesin enkulturaation toteutuksen sijoittuvan ulottuvuudelle 'Kulttuuritietoinen' – 'Kulttuurilähtöinen'. Hyödynsin tässä Banksin (1989, 199, 2006, 59–62) ja Arlene Stairsin (1995, 151) malleja kulttuuristen sisältöjen ja toimintatapojen integroimisen tasoista.

Toisaalta kerrotussa ilmeni myös, että arjen toiminta vaihteli rutinoituneen ja joustavan arjen järjestelyn välillä. Muutamissa kertomuksissa tuotiin esille ryhmässä arvostettavan varhaiskasvatuksen rutiineissa pysymistä ja suunnitelmien toteuttamista. Suurin osa varhaiskasvattajista kertoi kuitenkin joustavasta toteutuksesta, suunnitelmien muuttamisesta ”*lennossa*” ja lasten toiveiden kuuntelemisesta. Näistä kokemuksista muodostin ulottuvuuden, jonka toisen pään nimesin 'Rutinoitunut' ja toisen 'Joustava'. Hyödynsin tässä ekokulttuurisen teorian ajatusta jännitteestä, joka syntyy arjen rutiinien säilyttämisen ja niiden vaihtuviin tilanteisiin sopeuttamisen välille.

Näistä neljästä ulottuvuudesta rakentui uudet kertomukset arjen toteuttamisesta: Kukoistava, aidosti saamelainen varhaiskasvatus (kulttuurilähtöinen joustava), Valtakulttuuria myötäilevä, joustava varhaiskasvatus (kulttuuritietoinen joustava), Valtakulttuuriin rutiineihin sidottu varhaiskasvatus (kulttuuritietoinen rutinoitunut) ja Saamelai-

suuteen perustuva perinteinen varhaiskasvatus (kulttuurilähtöihnen rutinoitunut). Laadin kuvion (Kuvio 1), jossa havainnollistan narratiivisen analyysin avulla muodostettuja kertomuksia arjen toteutuksesta. Haluan havainnollistaa näillä uusilla kertomuksilla arjen toteutuksen monia suuntia ja mahdollisuuksia.



Kuvio 1. Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen ulottuvuudet

Narratiiveissa tarkastelin tavoitteiden, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin roolia arjessa. Rakennan tyypikertomukseni näiden perustalle. Esitettävät kertomukset ovat kertomuksia, jotka olen koontanut aineistoni perusteella. Yksikään niistä ei kuvaa mitään todellista ryhmää, vaan tyypitarinoilla kokoan taustateorioita ja tutkimustuloksia yhteen. Tuon niissä esille erilaisia mahdollisuuksia hahmottaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta. Tarkennan seuraavassa teoriaperustani liittymistä narratiiviseen analyysiin.

Enkulturaatio ulottuvuutena: tiedostettu ja lähtökohta

Varhaiskasvattajien kertomuksia voidaan tulkita enkulturaation toteuttamisen näkökulmasta, jossa huomioitiin niin saamen kieli kuin kulttuuri. Aineistosta kävi ilmi, että varhaiskasvattajilla oli erilaisia kokemuksia enkulturaation toteuttamisesta. Kaikki varhaiskasvattajat kertoivat saamelaisuuden ilmenevän arjessa vähintään saamen kielen käyttönä. He tiedostivat kielen ja kulttuurin säilyttämisen ja siirtämisen tehtävän, mutta se ei aina siirtynyt käytännön toteutukseen. Tällöin kieltä ja kulttuuria pidettiin toiminnan ”mausteina”, ja lähtökohtana oli valtakulttuurinen perusta. Toisaalta tätä kuvaavat myös ne esimerkit, joissa kerrottiin, että saamelaisuutta ei voi tuoda esille vahvan valtakulttuurin järjestelmän vaikutuksen vuoksi. Haastatteluissa kerrottiin myös toiminnasta, joka perustettiin lähtökohtaisesti saamelaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan. Tällöin saamelaisen näkökulman ilmentäminen oli tavoitteena sekä suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana.

Toiminnan sopeuttaminen ulottuvuutena:

rutiinit ja joustaminen -jännite

Ekokulttuurisessa teoriassa keskeinen arjen toteutukseen liittyvä käsite on, että siinä pyritään rutiininomaiseen toimintaan. Rutiineilla tarkoitetaan arjen pysyviä, toistuvia toimintamuotoja ja sisältöjä, joilla arki tunnustetaan arjeksi. Ne ovat arjen koossapitävä voima ja sellaisina tärkeitä. Varhaiskasvatuksen toiminnan on todettu rakentuvan rutiinien perustalle. Ekokulttuurisessa teoriassa kuitenkin tuodaan esille eri syistä tuleva tarve joustaa ja muuttaa rutiineja. Puhutaan toiminnan tilanteisiin mukautumisesta ja sopeuttamisesta. Ympäristö ja kulttuuri, arjen sattumukset ja erilaiset muut satunnaiset tai syvällisemmät tekijät asettavat paineita muuttaa rutiinitoimintaa. Rutiineilla on todettu olevan tietty jouston vara ilman, että ne rikkoontuvat kokonaan. Näin arki rakentuu rutiinien säilyttämisen ja toiminnan vaatimukseen sopeuttamisen jännitteessä. Rakennan tyyppikertomusteni toisen dimension tämän jännitteen varaan.

Mitä varhaiskasvattajat kertoivat rutiineistaan, niiden lähtökohdasta ja kokemuksistaan rutiineissa joustamisesta? Rutiinien kerrottiin lähtökohtaisesti perustuvan valtakulttuurin toimintamalleihin. Joidenkin

kertomusten mukaan rutiinit olivat kaavamaiset. Toiset taas kertoivat kokemuksistaan joustavista arjen rutiineista ja jopa rutiinittomuudesta ja spontaaniudesta. Varhaiskasvattajat kertoivat jännitteen valtakulttuuriin pohjautuvien varhaiskasvatuksen rutiinien kuten päivä- ja viikkorytmien, vanhempainiltojen, varhaiskasvatuskeskustelujen tai kulttuuristen kasvatuskäytänteiden välillä. Toiminnan eksplisiittistä lähtökohtaa tai sen merkitystä ei aina tiedostettu tai pohdittu tai siten he eivät osanneen avata sitä tutkimustilanteessa. Kuitenkin haastateltavat kuvasivat, kuinka he pyrkivät sopeuttamaan toimintaansa vastaamaan heidän käsitystään saamelaisesta toiminnasta. Joustaminen tapahtui suhteessa aikaan ja paikkaan, vuorovaikutukseen, toimintatavoihin tai toiminnan sisältöihin. Joustavuus tuli haastatteluissa esille myös lasten ja aikuisten rooleissa ja tehtävissä sekä suhteessa lähiympäristöön ja yhteisöön.

Tyypikertomukset saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta

Kertomus 1: Kukoistava, aidosti saamelainen varhaiskasvatus

Tässä ryhmässä toiminta pohjautuu saamelaisena pidettyyn kulttuuriin ja elämäntapaan. Näiden merkitystä on yhdessä pohdittu tavoitteiden asettamisen ja suunnittelun yhteydessä. Suunnittelulla on luotu väljät sisällölliset ja toiminnalliset puitteet toimintakauden ajaksi. Vanhemmat osallistuvat suunnitteluun ideoimalla ja kommentoimalla. Arkiset keskustelut heidän kanssaan on merkittävä yhteistyön tapa, joilla voidaan jopa korvata lasten varhaiskasvatuskeskustelut. Lasten kuulumiset vaihdetaan arkisten kohtaamisten lomassa. Toiminnan arviointi toteutuu epämuodollisesti varhaiskasvattajien välisissä keskusteluissa ja vanhemmilta saadun palautteen muodossa. Mitään muodollista palautetta ei lapsilta tai vanhemmilta ole kysytty. Omaa toimintaa arvioidaan satunnaisesti. Kasvattajayhteisössä vaihdetaan tietoja siitä, mikä toiminta lasten kanssa on ollut hyvää ja mikä ei ole toiminut.

Varhaiskasvattajat käyttävät saamelaiseen kasvatukseen kuuluvia menetelmiä. He antavat lapsille vastuuta yhteisissä tehtävissä ku-

ten tulen tekemisessä ja keskinäisten välien selvittelyssä. Aikuiset käyttävät kaksikkomuotoista puhetapaa ja epäsuoria kasvatustekniikoita. He kertovat lapsille saamelaisesta elämästä kertovia tarinoita ja käyttävät siihen liittyvää kirjallisuutta. Vuorovaikutuksen kieli on saame kaikissa mahdollisissa tilanteissa. Vierailijoita ja muita kävijöitä kannustetaan käyttämään saamea oman taitonsa mukaan. Ryhmässä on suunniteltu kielipedagogiikkaa, erilaisia tapoja tukea lapsen kielen kehitystä ja oppimista.

Toimintaympäristössä on näkyvillä saamelaista esineistöä. Saamen kieltä näkyy kirjoitettuina teksteinä, kyltteinä ja sanoina ympäristössä, sitä kuuluu radiosta tai musiikkina levyiltä. Lapsilla on kulttuuriin kuuluvia välineitä käytössä, toisinaan oikeita pikkupuukkoja, mutta enimmäkseen puusta tehtyjä leikkipuukkoja. Luonto näkyy tämän ryhmän sisätilojen toimintaympäristössä selkeästi erilaisina materiaaleina, kuvina ja kirjoitettuina luontosanoina.

Ulkoilu kuuluu olennaisena osana ryhmän elämään. Aidattu piha-alue on vain yksi ulkoilun paikka, lasten kanssa liikutaan kauaksikin oman yksikön piha-alueelta. Luonnossa liikkuminen on keskeinen arkisen toiminnan osa. Luontoa pidetään oppimisen paikkana, erityisesti se on kielellisesti rikastuttava ympäristö. Siellä kehittyvät myös lasten havainnoinnin taidot. Heidän huomiotaan kiinnitetään luonnosta hankittaviin materiaaleihin.

Toiminta on joustavaa. Se muotoutuu arkisissa tilanteissa säiden, lasten tarpeiden ja yllättävien mahdollisuuksien myötä. Päivällä on olemassa väljä rytmi. Aamupäivällä mennään ulos ja sieltä tullaan, kun se on mielekästä, jouhevaa. Lasten aloitteita ja ideoita kuunnellaan, näin he pääsevät vaikuttamaan arjen toteutumiseen. Yhteistyö ja vuorovaikutuksen tavat lähtevät käytännön tarpeista. Ovet ovat avoimia spontaaneille vierailijoille. Myös juhlat ja ryhmän tilaisuudet ovat avoimia laajennetulle perheelle.

Kertomus 2: Valtakulttuurista myötäilevä, joustava varhaiskasvatusta

Saamen kieli on tässä ryhmässä tärkeä. Sen siirtymistä seuraaville sukupolville pidetään toiminnan keskeisenä tehtävänä. Kieli on aktiivisesti mukana kaikissa arjen toiminnoissa. Jatkuvaa puhumista, sanoittamista ja nimeämistä pidetään keskeisenä kielen siirtämisen menetelmänä. Kulttuurisia asioita ei opeteta lapsille, eikä niihin kiinnitetä erityisesti huomiota arjessa. Lasten kanssa käytettävät materiaalit, kuten kirjat ja musiikki, ovat kuitenkin saameksi. Kieli ja kulttuuri eivät näy toimintaympäristössä esineistöissä tai rakennettuna kielimaisemana.

Arjen toiminta etenee omalla painollaan, kodinomaisesti ja joustavasti. Työtehtävät sovitaan henkilöstön mielenkiinnon mukaan, käsistään taitavat askartelevat lasten kanssa. Liikkumisen ohjaamisen hoitaa varhaiskasvattaja, jota se kiinnostaa. Saamelaiseen kulttuuriin ei koeta kuuluvan tarkka suunnitelmallisuus. Toimintaa hahmotellaan lyhyellä aikajänteellä. Suunnittelu perustetaan vuodenaikojen mukaisiin teemoihin. Suunnitellusta ollaan valmiita luopumaan esimerkiksi lasten ideoiden ja aloitteiden toteuttamiseksi. Henkilöstö pyrkii tekemään suunnittelua yhdessä, tosin usein siitä joudutaan luopumaan muiden tehtävien tai henkilöstöpulan vuoksi. Silloin tällöin tapahtuvat pitemmät retket tai kulttuuritapahtumiin osallistuminen valmistellaan etukäteen, vähintäänkin päivämäärät sovitaan.

Luonto on yksi toimintaympäristön osa. Säiden ja luonnonkierron mukaisesti katsotaan päivittäin mitä tehdään. Luonnon olosuhteisiin sopeudutaan, kaikki ulkoilevat säällä kuin säällä, talvipakkasilla lyhyemmän aikaa. Aurinkoisena päivänä mennään pulkkamäkeen.

Arjen toiminta on mukautuvaa, lapset tulevat joustavasti paikalle, omien ja perheiden rytmin mukaan. Toisaalta ryhmä voi tehdä spontaanisti retken, josta ilmoitetaan vanhemmille aamulla tai sii-

tä kerrotaan oessa olevalla lapulla. Vanhemmat tietävät mennä hakemaan lapsia jostakin muualta.

Ryhmässä käy satunnaisesti vierailijoita ja heidät toivotetaan aina tervetulleeksi. Heidän kanssaan seurustellaan ja vaihdetaan kuulumisia. Yhteistyö perheiden kanssa vaihtelee, tavoitteena on käydä varhaiskasvatuskeskustelut joka vuosi. Aina vanhemmat eivät sitä kuitenkaan halua. Tällöin tarvittavat kuulumiset vaihdetaan lyhyemmissä keskusteluissa.

Kertomus 3: Valtakulttuurisiin rutiineihin sidottu varhaiskasvatus

Saamelainen kulttuuri tiedostetaan toiminnan perustana tässä ryhmässä. Saamen kieltä pidetään tärkeimpänä saamelaisuutta edustavana asiana. Kulttuurin ajatellaan välittyvän kielen spontaanin ja arkisen käytön välityksellä. Toiminnan teemat sovitaan etukäteen henkilöstön kesken koko kaudeksi edellisenä kesänä. Vuorovaikutus lasten kanssa on läbeistä ja sensitiivistä. Aikuiset määrittävät toiminnan etenemisen päivärytmin mukaan. Kasvatusmenetelmät mukailevat valtakulttuuria, tarinankerrontaa käytetään kuitenkin joskus tai käytössä on kulttuuria jäljitteleviä leikkejä. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan ovat rajoitetut. Toisaalta valtakulttuurinen perusta koetaan annetuksi toimintamalliksi ja siksi vahvasti toimintaan vaikuttavaksi suunnannäyttäjäksi. Valtakulttuurisen varhaiskasvatuksen tarjoamia puitteita noudatetaan, koska ei tiedosteta muita vaihtoehtoja. Myös vanhemmat odottavat tavallista, aikatauluihin ja lasten perustarpeista huolehtimiseen keskittyvää arkea. Saamelaiseen kasvatukseen perustuvia käytänteitä on jouduttu perustelemaan vanhemmille, joille saamelainen kulttuuri ei ole tuttu. Ryhmässä on osin luovuttu saamelaisista tarinoista tai oikeasta tekemisestä vanhempien kyseenalaistamisen takia.

Myös toimintaympäristö koetaan rajoittavaksi, ulkoilussa ei ole käytössä saamelaiseen kulttuuriin kuuluvia välineitä tai muita elementtejä, vaikkapa laavua tulistelua varten. Oman pihan ulko-

puolella liikkumismahdollisuudet metsässä tai puistossa ovat niukat. Näistä kuitenkin unelmoidaan ja kulttuurin mukaisesta toiminnasta on keskusteltu ryhmässä. Kulttuurin mukaisen toiminnan esteeksi ryhmässä on ilmentynyt myös henkilöstön vaihtuvuus, ja sen myötä toiminnan lyhytjännitteisyys. Suhteellisen muuttumattomat rutinit pitävät ryhmän toiminnan kasassa vaihdoksista huolimatta.

Ryhmässä keskeistä ovat erilaiset rutiinit kuten työtehtävät ja niiden sisällöt, päivittäinen rytmi kellonaikoineen. Viikolle on myös laadittu ohjelma, tiettyinä päivinä tehdään tiettyä sisältöä. Maanantaina musisoidaan, tiistaina retkeillään ja perjantait ovat leikin päiviä. Toiminnan eteneminen ja roolit siinä ovat etukäteen sovittu ryhmän aikuisten kesken, ne ovat suhteellisen pysyviä. Ryhmässä kaikki aikuiset tekevät kaikkia tehtäviä huolimatta koulutustaustasta tai kokemuksesta.

Kertomus 4: Saamelaisuuteen perustuva, perinteinen varhaiskasvatus

Ryhmässä on suunniteltu koko toimintakauden teemaksi kalastus. Siellä työskentelevät aikuiset valmistelevat ja toteuttavat kalastukseen liittyvää toimintaa yhdessä lasten kanssa. Vanhemmilta ja omilta tutuilta pyydetään apua aiheen liittyvän materiaalin ja välineistön saamisessa. Yksi varhaiskasvattaja tuo pohjoisen matkaltaan vanhoja puukaloja. Eri vuodenaikoina käsitellään ja tutustutaan erilaisiin kalastuksen tapoihin. Syksyllä paneudutaan verkkopyyntiin ja talven varalle kalastamiseen. Jos ryhmä toimii kalastusmahdollisuuksien ulottumattomissa, viritetään yksikön pihalle verkko, jolla kalastusta jäljitellään esimerkiksi kalastusleikin avulla. Teemaan kootaan erilaista kalastukseen liittyvää sanastoa, jota käytetään ahkerasti. Resurssihenkilö käy toimintakauden aikana käsittelemässä lasten kanssa kalaa ja valmistamassa siitä ruokaa. Häneltä opitaan uusia sanoja ja sanontoja.

Kieltä ja kulttuuria halutaan elvyttää aktiivisesti. Liikutaan paljon yksikön ulkopuolella, vierailaan toisissa saamenkielisissä ryh-

missä. Tuodaan mahdollisuuksien mukaan saamelaisuutta esille omassa lähiympäristössä esittelemällä kulttuuria toisille yksiköille vaikkapa saamelaisten kansallispäivänä 6.2.

Saamelaisuuden ilmentämistä suunnitellaan pedagogisesti, toimintaympäristöön rakennetaan elementtejä, jotka ruokkivat lasten kulttuurin mukaista toimintaa. Opetellaan yhdessä miten puita lisätään tuleen joko oikean tulen äärellä tai tulipaikkaa jäljittelevän rakennelman avulla. Leikkeihin, peleihin ja duodjiin otetaan saamen kulttuuri lähtökohdaksi. Varhaiskasvattajat kääntävät leikkejä saamelaiseen kulttuuriin sopivaksi, laulun sanoja muokataan omaan kulttuuriin istuviksi ja duodjissa käsitellään oikeita materiaaleja kuten sarvia, sisnanahkaa, poronkarvaa tai verkkaa.

Ryhmässä on ajatus, että kaikenlaisia, niin luonnon- kuin kaupunkiympäristöjä, voidaan tarkastella saamen kielen ja kulttuurin näkökulmasta. Lapsen tietoisuutta saamelaisuudesta voidaan herättää vaikkapa vertailemalla lapsen eri kokemuksiinsa. Tutun ympäristön paikkoja voidaan nimetä merkittävien Saamenmaan tunturien, jokien tai muiden vesistöjen mukaan. Mielikuvilla on keskeinen sija tässä toiminnassa.

Arkena ryhmän toimintaan voi osallistua ahkun luona vieraitseva lapsi. Näin ryhmän lapset kokevat, että saamea puhuvat muutkin kuin heidän ryhmänsä lapset ja aikuiset. Kaikkea kielen käytön tilanteita ja niiden hyödyntämistä pidetään tärkeinä.

Arjen toiminta on täsmällisesti aikataulutettu. Vanhempien odotetaan tuovan lapset ajallaan paikalle. Ruoka-ajat ovat tarkat, niihin kiirehditään ulkoilusta tai retkiltä. Ryhmä on osa suurempaa yksikköä, joiden vuotuisiin toimintoihin sen odotetaan osallistuvan. Ryhmän toiminnan rytmit ovat riippuvaisia koko yksikön rytmeistä, juhlista, retkistä ja työvuoroista. Joustonvaraa ei aikataulullisesti ole.

7 Tulosten yhteenveto

Edellä olen kuvannut tutkimukseni keskeisiä löydöksiä saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta peilaten niitä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen tehtävänä on lisätä ymmärtämystä saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta tavoitteiden asettamisena, suunnitteluna, arjen toiminnan toteuksena ja arviointina. Haastatteluaineiston avulla tutkin sitä, mitä varhaiskasvattajat pitivät saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa merkityksellisinä asioina. Halusin tutkimuksellani tuoda erityisesti esille saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen kulttuuriin ja kieleen liittyviä tekijöitä. Johtoajatuksena tutkimuksessani toimi kulttuuristen merkitysten välittyminen toteutuksessa. Tuloksista käy ilmi, että saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa huomioidaan valtakulttuurisen varhaiskasvatuksen lait, normi ja lähtökohdat. Kuitenkin varhaiskasvattajat kertoivat arjen toiminnan perustuvan saamelaiseen kulttuuriin ja siinä erityisesti luontoon, aitouteen, yhteisöllisyyteen ja kielellisiin tekijöihin.

Tarkastelin arjen toteutusta myös enkulturaation toteutumisen ja toiminnan joustavuuden kannalta ja muodostin kokonaiskuvan saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen keskeisiin elementteihin perustuen. Seuraavassa esittelen tulokset tiivistetysti.

Toiminnan tavoitteet, suunnittelu ja arviointi

Tutkimuksessani olen tarkastellut varhaiskasvattajien kokemuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Käsitykseni mukaan varhaiskasvattajien arjen kokemukset ilmaisevat kulttuurisia merkityksiä, jotka ovat yhteydessä vallitseviin uskomuksiin, arvoihin ja asenteisiin. Tutkimukseni yhtenä alkusysäyksenä on toiminut ajatus siitä, että varhaiskasvatuksen arki toteutuu päällisin puolin kaikkialla samanlaisena (Hujala & Puroila 1998). Arjessa ilmenee kuitenkin vaih-

telua siinä, mitä merkityksiä eri toiminnoille annetaan ja miten tätä toimintaa toteutetaan. Olen analysoinut arjen toteutuksesta kertovan aineiston narratiivien sisällöllisellä analyysillä pyrkien löytämään saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen ydintä. Olin rajannut etukäteen arjen toiminnan käsittämään tavoitteet, suunnittelun, arvioinnin ja toteutuksen. Esittelen tuloksia kootusti tutkimuskysymyksittäin pohtien juuri saamelaiselle varhaiskasvatukselle ominaisia merkityksiä, sisältöjä ja toimintatapoja.

Varhaiskasvattajien kertomana saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet käsittivät lapsen kielen oppimisen, kulttuurin omaksumisen ja identiteetin tukemisen. Siinä rinnalla olivat myös lapsen yleisen kehityksen ja oppimisen tavoitteet. Keskusteluissa he halusivat kuitenkin keskittyä saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Tärkeimpänä tavoitteena arjen tilanteissa pidettiin lapsen aktiivista saamen kielen käyttöä ja saamelaiseen kulttuuriin kasvamista. Tavoiteltavana varhaiskasvattajat pitivät myös sitä, että he itse osallistuivat aktiivisesti kaikkeen jokapäiväiseen toimintaan puhumalla ja osallistumalla lasten leikkeihin. Tällä tavoin he halusivat vaikuttaa lasten käyttämään kielen. Kulttuuriin kasvamisen ja identiteetin vahvistumista tavoiteltiin oikeiden kulttuuristen kokemusten ja välittömän yhteisöllisen yhteyden kautta.

Suunnittelu kohdistui vuoden kiertoon liittyvien teemojen valintaan ja toteutustapoihin. Vuoden kierrolla viitattiin joko vuodenaikoihin tai saamelaiseen elämäntapaan liittyvään vuotuiskiertoon. Oli kiinnostavaa havaita, että suunnittelun kerrottiin nojautuvan pitkälti Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Saamelaiskäräjät 2009). Sitä pidettiin yhtenä toiminnan suunnittelun lähtökohtana kaikkialla Suomessa. Siitä haettiin tukea saamelaisten kulttuurien ja kielten aiheisiin. Tämä on merkittävää siinä mielessä, että haastatteluiden aikaan sillä ei ollut vahvistettua normin asemaa varhaiskasvatusjärjestelmissä.

Suunnittelusta ilmeni kaksi erityistä piirrettä. Ensinnäkin saamelaista varhaiskasvatusta kerrottiin toteutettavan kielellisesti, kulttuurisesti ja iällisesti heterogeenisissä ryhmissä. Varhaiskasvatusryhmissä on kaiken ikäisiä lapsia, joilla jokaisella on oma kulttuurinen tausta ja kielellisen tuen tarve. Eri-ikäisten lasten yhdessä oloa pidettiin hyvänä

asiana, sillä näin voitiin hyödyntää vertaisoppimista, toisista huolehtimista ja huomioimista. Varhaiskasvattajat kokivat samalla voivansa huolehtia lasten riittävästä ja sopivasta kielellisestä ja kulttuurisesta tuesta.

Toiseksi suunnittelua kuvattiin suuntaa-antavaksi ja viitteelliseksi. Varhaiskasvattajat kertoivat olevansa valmiita joustamaan suunnitelmistaan lasten tarpeiden, aloitteiden ja vallitsevien olosuhteiden vuoksi. Suunnitelmia vaihdettiin lapsiryhmän koostumuksen, luonnon olosuhteiden, sään ja esimerkiksi spontaanien vierailujen mukaan. Varhaiskasvattajat jättivät suunnitelmissaan tilaa muutoksille, he kertoivat toteuttavansa toimintaa joustavasti.

Arviointi ymmärrettiin lähinnä lasten kehityksen ja oppimisen arviointina. Lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen arviointi liittyi läheisesti heidän varhaiskasvatussuunnitelmiinsa silloin, kun ne olivat aktiivisessa käytössä. Varhaiskasvattajien oman työn ja kehityksen arviointi oli satunnaista ja vaihtelevaa. Sen kerrottiin kohdistuvan käytännön toteutuksen onnistumiseen, ”hyviin käytänteisiin”, joita kannattaa tehdä uudelleen. Tällaisen arvioinnin varhaiskasvattajat kertoivat toteutuvan arjen lomassa tai mahdollisissa viikkopalavereissa. Keskusteluissa varhaiskasvattajat toivat esille sen, ettei heillä ollut mitään välinettä lasten kaksikielisyuden arvioinnille tai edes mukautettua varhaiskasvatuskeskustelun kaavaketta, jossa asia olisi otettu erille. Samoin he kaipaivat kulttuurin huomioivia osioita kyseiseen kaavakkeeseen.

Toiminnan toteutus

Arjen toiminnan toteutuksen keskeisiksi elementeiksi muodostuivat tutkimukseni mukaan luonto, aitous, yhteisöllisyys ja kieli. Nämä käsitteet myötäilevät sitä, mitä kirjallisuudessa (Saamelaiskäräjät 2009, 2013a) esitetään ja mitä oma kokemukseni on saamelaisesta varhaiskasvatuksesta. Tutkimukseni tulokset syventävät ja konkretisoivat tätä aikaisempaa tietoa. Kokoan tiivistäen toiminnan toteutuksen eli sen, mistä varhaiskasvattajat puhuivat silloin, kun kertoivat luonnon keskeisyydestä, aitouden merkityksellisyydestä, yhteisöllisyydestä arjessa tai kielen merkityksestä toiminnan toteutuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 128.)

Luonnon kerrottiin olevan saamelaisuuden ja näin myös saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen perusta. Sen merkitys näkyi siinä, että sitä arvostettiin toiminnan paikkana ja havainnoinnin kohteena. Se tarjosi materiaaleja arjen kädentaitoihin, raaka-aineita ruoanvalmistukseen ja teema-aiheita muuhun toimintaan. Luonnon merkitys toiminnan perustana ilmeni myös siten, että varhaiskasvattajat toteuttivat toimintaa oman pihan ulkopuolella metsässä, puistoissa, rannoilla tai poluilla. Ulkoilulla oli kulttuurinen merkitys, sitä toteutettiin säällä kuin säällä, aina tilanteen ja lapsen iän mukaan. Ulkoiluun liittyi myös asianmukainen pukeutuminen, jonka harjoittelua pidettiin tärkeänä.

Toiminnan toteutuksen toinen keskeinen teema koski sen kulttuurimukaisuutta, aitoutta. Varhaiskasvattajien mielestä lapset oppivat osallistumalla, seuraamalla, kokeilemalla ja erityisesti tekemällä oikeita asioita. Kuokkanen (2009, 44) painottaa kokemuksellista tietoa alkuperäiskansaopetuksessa. Saamelaisessa kulttuurissa tiettyihin paikkoihin ja tiloihin liittyy erityistä kulttuurista tietoa (Markkula & Helander-Renvall 2014, 17). ”Mökit, laavut, konkreettiset työtilanteet ja nuotiotulet toimivat eräänlaisina tieteellisinä seminaareina” (Helander & Kailo 199, 233; Keskitalo 2010, 214). Varhaiskasvattajat olivat tietoisia paikan ja siihen liittyvän tiedon yhteydestä. Säähän, kasvillisuuteen, poronhoitoon, kulttuuriin, kieleen tai kalastukseen liittyvä tieto oli enemmän läsnä tietyissä, oikeissa paikoissa: laavussa, tulen äärellä, metsässä, kulttuuritapahtumassa, sovitussa huoneessa, poroaidalla tai järvellä kuten seuraavassa esimerkissä:

Niin, että olisi mukava lähteä vaikka koko ryhmän kanssa tuonne... järvelle vaikka. Ollaan me joskus kesällä käytykin... silloin kun oli enemmän lapsia, niin on käyty siellä... järvellä, kerrottu kaloista ja vedestä.

Lasten oppimiselle keskeistä on juuri mielekäs yhteys käsillä olevaan todellisuuteen ja asiaan (Hakkarainen 2002, 162-164). Samalla, kun lapsille annetaan mahdollisuuksia osallistua aikuisten mukana oikeisiin töihin, niin heille annetaan myös vastuuta oppimisesta. Lasten vastuu omasta oppimisestaan kuuluu ympäristöihin, joissa lapset ja aikuiset

toimivat samassa arjen tilanteissa siten, että jokaisella on oma merkityksellinen roolinsa toiminnassa. Oikean omakohtaisen kokemuksen vahva merkitys ilmentää oppimiskäsitystä, jossa lapset pääsevät seuraamalla oppimaan, jolloin he itse ohjaavat omaa oppimistaan (Rogoff 2003).

Varhaiskasvattajat kertoivat järjestävänsä lapsille mahdollisuuksia kokea kulttuurisesti aitoina pitämiään asioita, kuten perinteisiä työskentelytapoja, duodjia, poronhoitoa, marjastusta, musiikkia tai taidetta. Se näkyi myös siten, että lapset käyttivät aitoja (työ)välineitä kuten suopunkeja, puukkoja tai tulitikkuja. Aitous näkyi myös pyrkimyksenä käyttää oikeita saamenkielisiä käsitteitä arjen tilanteissa. Toimintaan osallistuttiin itse, sitä seurattiin paikan päällä tai esimerkiksi Internetin välityksellä.

Lasten kulttuurisen kokemuksen aitous tuli esille siten, että varhaiskasvattajat kertoivat esimerkkejä lasten osallistumisesta arjen toiminnan toteuttamiseen tai ainakin kertoivat pyrkivänsä tarjoamaan mahdollisuuksia siihen. Arjessa varhaiskasvattajat antoivat lasten toimia pii-koina ja renkeinä sekä auttaa nuorempien lasten hoitamisessa. Lapset osallistuivat perunannostoon, ruoanvalmistukseen tai leipomiseen. Nämä toiminnot yhdistivät lapsia ja aikuisia arjessa, he kokoontuivat saman asian äärelle, jossa kaikilla oli merkityksellinen rooli. Barbara Rogoff (1990) on käyttänyt aikuisten ja lasten yhteisesti jakamista arjen tilanteista käsitettä ”jaettu huomio” (engl. *shared cognition*). Jaetun huomion toteuttaminen ilmaisee lapselle kahta asiaa. Ensinnäkin se kertoo lapselle itse toiminnan tärkeydestä ja toiseksi se kertoo sen, että lapsi itse on osallinen siinä.

Kulttuuriin kuuluvien, tärkeänä pidetyn toiminnan jäljittely on yksi enkulturaation muoto (Dender & Stagnitti 2015, 5), jolla varhaiskasvattajat kertoivat korvaavansa autenttista kokemista. Sen ilmentymistä lasten arjen toiminnassa ovat tutkineet ainakin Lyn Fasoli, Alison Wunungmurra, Veronica Ecenarro ja Alma Fleet (2010), Rachana Karnik ja Jonathan Tudge (2010) sekä Deena Skolnick Weisberg, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Golinkoff, Audrey Kittredge ja David Klahr (2016). Jäljitteviä leikkejä aineistoni mukaan olivat sellaiset, joissa lapset ottivat teeman tai elementtejä saamelaisesta kulttuurista. Leikki sinänsä saattoi olla yleismaailmallinen kotileikki, autoleikki tai

esineleikki, ja siihen yhdistettiin saamelaisia elementtejä. Kotileikissä nukeilla oli saamenvaatteita, esineleikissä oli käytössä leikkiporot, moottorikelkat tai mönkijät tai leikki sijoittui saamelaiseen miljööseen.

Pyrkimyksistä huolimatta saamelaisissa varhaiskasvatusryhmissä ei ollut läheskään aina mahdollisuutta osallistua aitoihin tilanteisiin tai seurata niitä. Varhaiskasvattajat kertoivat monista aitoutta korvaavista ja jäljittelevistä toiminnoista. Saamelaisena pidettävä toimintaa, tiloja ja paikkoja jäljiteltiin ulkona ja sisällä. Leikeissä aiheina saattoi olla kalastuksen tai poronhoidon jäljittely. Ulkona toteutettiin poronhoitoa ja kalastusta tai jäljiteltiin niihin liittyviä asioita. Myös tulen tekemistä ja tulen äärellä olemista harjoiteltiin jäljittelemällä. Aidon toiminnan ja toimintaympäristöjen jäljittelemistä toteutettiin esimerkiksi rekonstruoinnalla ja luomalla mielikuvia näistä. Se mahdollisti lapsille kokemuksen kulttuuriin kuuluvasta toiminnasta ja tiloista, kuten esimerkiksi laavusta, yksikön sijainnista riippumatta. Toiseksi myös jäljittelevissä paikoissa on mahdollisuus siirtää ja jakaa kulttuurista tietoa (Rogoff 1990, 2003; Tudge 2008).

Varhaiskasvattajien kertomassa arki näyttäytyi osana laajempaa sosiaalista ja kulttuurista yhteisöä. He kokivat kuuluvansa erityisesti osaksi saamelaista yhteisöä. Arjen toteutuksessa yhteisöllisyys sai monenlaisia ulottuvuuksia. Saamelaisen varhaiskasvatuksen voi tulkita olevan lapsille merkityksellinen erityisesti enkulturaation kannalta. Varhaiskasvattajat kertoivat suvun ja sukulaisuuden olevan arkinen ja tärkeä puheenaihe. Lasten kerrottiin olevan tietoisia omista sukuistaan ja sen jäsenistä. Yhteisöllisyys toteutui myös siten, että saamelaisen varhaiskasvatuksen ryhmissä vieraili yhteisön jäseniä. Heitä toivottiinkin vieraiksi mahdollisimman usein. Ryhmissä järjestettiin omia juhlia tai muita mahdollisuuksia, kuten vanhempainillat, kokoontua yhteen. Tilaisuudet olivat avoimia myös muille sukulaisille, serkuille ja isovanhemmille.

Eräs saamelaisuuden varhaiskasvatuksen yhteisöllisyyteen liittyvä piirre olivat niin kutsutut resurssihenkilöt, joita käytettiin kulttuurin avaajina. He kävivät toteuttamassa lasten kanssa yhteistä toimintaa, kuten poronahkojen tai kalan käsittelyä, tarinoiden kerrontaa tai musisointia. Haastatteluista selvisi, että saamelaisella varhaiskasvatuksen

ryhmillä oli myös kulttuurin avaajan rooli. He toivat esille saamen kieltä ja kulttuuria lähiympäristöjen suomenkielisille yksiköille ja ryhmille.

Yksi keskeinen saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksen aihe oli saamen kieli. Jotakin kolmesta saamen kielestä puhuttiin arjessa. Varhaiskasvattajat kertoivat erilaisista kielen opettamisen ja tukemisen menetelmistä, joista tärkein oli jatkuva ääneen puhuminen ja tilanteiden sanoittaminen. Toisaalta haastatteluissa mainittiin myös se, että kieltä ei aina opeteta. Tällöin luotettiin arkisen vuorovaikutuksen riittävyteen. Lapsesta ja ryhmästä riippuen kielen tukeminen oli kielikylpymäistä opettamista tai äidinkielistä aktiivista jokapäiväistä vuorovaikutusta. Kielen merkitys ja käyttötarkoitus vaihtelivat jatkuvasti tilanteesta riippuen.

Arjen toteutuksessa kieli oli kommunikaatiovälineen lisäksi myös toiminnan kohde. Sitä pyrittiin opettamaan, kehittämään, siirtämään ja elvyttämään. Kielen kehittämisen ja opettamisen kohteena eivät olleet vain lapset, vaan varhaiskasvattajat kertoivat jatkuvasta omasta kieleen liittyvästä työskentelystään. Varhaiskasvattajat itse opettelivat uusia sanoja ja sanontoja, kehittivät uusia sanoja ja valmistivat materiaalia saamen kielellä. Tämän lisäksi he tekivät laulujen ja kirjojen käännöstyötä.

Tyypikertomukset arjen toteutuksesta

Tyypikertomuksissa hahmottui arjen kulttuurin mukaisia toteutustapoja ja toisaalta niitä tekijöitä, jotka voivat olla ehkäisemässä tai edistämässä tätä. Erityisesti varhaiskasvattajien kokemuksissa korostui valtakulttuuristen toimintatapojen ja ympäristöjen suhde kulttuurisiin käytänteisiin ja sisältöihin (ks. myös Storjord 2008, 207). Vaihtelua kulttuurin ja kielen tukemisessa arjen toteutuksessa ilmeni varhaiskasvattajien mukaan monista syistä. Toisaalta haastatteluista selvisi myös varhaiskasvattajien oman ja työyhteisön tiedostamisen merkitys toiminnan saamelaisen kulttuurin mukaisen toteutuksen suuntaajana.

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen tarkastelua teorioiden valossa

Tulosten kirjoittamisen aikana minulle muodostui aavistuksia niiden liittymisestä aiemmin käsittelemiini teorioihin ja kirjallisuuteen. Grönfors (1982, 36, 150) kirjoittaa, että ilmiön ja aineiston kuvailevaan dokumentointiin saakka tutkimuksen tekemisessä päästään ilman tieteellisten päätelmien tekemistä, arkiajattelulla (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 61). Silloin, kun kysymyksessä on uuden tieteellisen tiedon luominen, täytyy kuvailun vaiheesta edetä tieteellis–käsitteelliseen analyysiin ja päätelmien tekemiseen synteessin avulla (Brinkmann 2012, 5). Eskola ja Suoranta (1998, 62) kirjoittavat teorioiden toimivan tulintojen välineenä ja tulosten tieteelliseen muotoon saattamisessa.

Teoreettisten näkökulmien keskeisiä käsitteitä ovat kulttuurinen konteksti ja arjen toteutus. Pattonia (2002, 477) mukaillen pyrin tulosten ja teoreettisten käsitteiden vuoropuhelussa löytämään arjen toteutuksen syvempiä kulttuurisia merkityksiä, joita kutsun kulttuurisiksi malleiksi ekokulttuurisen teorian mukaan (Tudge 2008, 67). Johtoajatuksena tutkimuksessani on, että kulttuurinen ympäristö määrittää arjen toimintakokonaisuuksia (Balto 2008; Gallimore ym. 1993; Rogoff 2003; Tudge 2008; Weisner 1989), jotka ilmentävät syvempiä kulttuurisia malleja.

Peilaan saamiani tuloksia alussa esittelemääni ekokulttuuriseen teoriaan sivuten myös sosiaalisen konstruktivismiin lähtökohtaa. Teoria ja tieteenfilosofinen lähtökohta tutkimuksessani toimivat käytettyjen käsitteiden lähteenä ja kokonaisuuden hahmottamisen välineinä. Tarkastelen tuloksia näiden käsitteiden avulla uudesta näkökulmasta. Näin tarkennan ymmärtämystäni saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta abduktiivisen päättelyn avulla. Tämä on perusteltua

analyysin viimeisessä vaiheessa, jotta rikkaan ja moniulotteisen aineiston avulla saan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Pysin herkistymään tulosten pohdinnassa aineiston tarjoamille kulttuurisille vihjeille. (Brinkmann 2012; Grönfors 1982; Metsämuuronen 2009.)

Narratiivisessa tutkimuksessa tulkinta on metodologian keskiössä (Patton 2002, 116). Narratiivit voidaan ajatella ”puhtaaksi kokemuksen kuvaukseksi” tai niillä voidaan kuvata kokemuksen yhteyttä erilaisiin ulottuvuuksiin, kuten kulttuuriin, politiikkaan, psykologiaan tai sosiologiaan (Patton 2002, 478). Tutkimuksessani kuvailen varhaiskasvattajien kertomien arjen kokemusten yhteyttä saamelaiseen kulttuuriin. Keskeinen kysymys on, kuinka tulkitsen tekstejä, jotta ymmärrän ja valaisen tutkimaani ilmiötä ja kulttuuria, josta se on lähtöisin. Mitä narratiivit paljastavat henkilöistä ja maailmasta, josta ne kertovat? (Patton 2002, 133.) Elina Fonsén (2014, 76) kirjoittaa kertojan äänen välittävän sosiaalisesti rakentuneita merkityksiä. Narratiivinen tutkimus ja kertomusten sisällöllinen analyysi mahdollistivat haastatteluiden sisältämien kulttuuristen merkitysten hahmottamisen. Narratiivien analyysin keskeinen idea on, että kertomukset tarjoavat erityisen läpinäkyvän ikkunan kulttuuriin ja sosiaalisiin merkityksiin (Patton 2002, 116).

Tässä vaiheessa tutkimusta kohdistan huomioni kerrotun yhteydestä laajempiin kulttuuriin merkityksiin (Riessmann 2002, 696). Erityisesti haen kulttuurisia teemoja, jollaisista Herbert Rubin ja Irene Rubin (2005) kirjoittavat. Eri haastatteluissa samanlaisina ilmenevät kertomukset voidaan tulkita ilmentävän kulttuurisia teemoja, jotka toimivat ikään kuin saamelaisen varhaiskasvatuksen mentaalisisinä karttoina (Rubin & Rubin 2005, 214). Niiden avulla toimijat tulkitsevat ympäristöjään, niiden tapahtumia, sitä, mitä arvostetaan ja mikä on ideaalia sekä sitä, mitä toimintaa pitäisi toteuttaa ja mitä välttää.

Varhaiskasvattajien kertoma arjen toteutus, sen ratkaisut, valinnat ja teot toteutettiin tietyssä kontekstissa. Ekologisen teorian mukaan arjen toteutus koostuu toimintakokonaisuuksista eli säännöllisesti toteutuvasta arjen toiminnasta. Näiden toimintakokonaisuuksien ajatellaan kantavan kulttuurista tietoa ja merkityksiä. Narratiivien kategorisella sisällönanalyysillä sain selville varhaiskasvattajien toiminnalle antamia,

osittain implisiittisiä kulttuurisia merkityksiä (Mayring 2000; Lieblich ym. 1998, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimukseni mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen arki toteutuu yhteisesti rakennetussa toiminnassa, jossa yhteinen viittaa laajempaan saamelaiseen yhteisöön. Toiminnan rakentumisella on vahvat siteet sekä valtakulttuuriseen että saamelaiseen maailmaan.

Saamelaista kulttuuria ei voida määritellä vain yhdellä tavalla. Se ei ole yksi yhtenäinen kulttuuri, vaan koostuu monista eri kielistä ja kulttuurisista painotuksista (Lehtola 1997, 8; Valkonen 2009, 278). Käsitys saamelaisesta kulttuurista vaihteli varhaiskasvattajien keskuudessa. Tutkimuksessani selviää, että varhaiskasvattajat pitivät itselleen läheistä ja tuttua saamelaista kulttuuria toimintansa perustana. Se, mitä pidettiin saamelaisena kulttuurina, riippui kertojasta ja hänen omasta kulttuuritaustastaan. Kaikkia kertojia yhdisti luonnon ja ympäristön tärkeys arjen toiminnassa. He korostivat kulttuurin ja kielen liittymistä luontoon ja metsään. Saamelainen kulttuuri varhaiskasvatuksessa on vahva arjen toiminnan perusta suurimmalle osalle haastattelemistani henkilöistä. Vahvalla perustalla viitataan siihen, että varhaiskasvattajat kertoivat suoraan luonnon tai metsän olevan toiminnan perusta. Myös ne varhaiskasvattajat, jotka kokivat, että kulttuuri ei näy arjessa, kaipa-sivat nykyistä vahvempaa kulttuurista perustaa toiminnalle.

Yksi tutkimukseni tulos on, että saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toimintaa toteutetaan kulttuurisensitiivisesti, lähiympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Ekokulttuurisen teorian näkökulmasta tämä on kulttuurin sopeuttamista. Se, mitä varhaiskasvattajat kertoivat minulle kulttuurisesta ymmärtämyksestään, avaa saamelaisen kulttuurin merkitystä varhaiskasvatuksen arjen toteuttamisessa. Kertomuksista löytyi yhtenevyyksiä, joita kutsun saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisiksi malleiksi. Näitä olivat luonto, kulttuurin autenttiseen kokemiseen pyrkiminen ja yhteisöllisyys. Kaikkein merkittävimpänä toiminnan perustana oli saamen kieli, johon liittyi kaksi tehtävää. Varhaiskasvattajat kertoivat tehtäväkseen ensinnäkin lapsen kielen oppimisen ja kehittymisen tukemisen, ja toiseksi saamen kielten säilyttämisen ja elvyttämisen. Tämä tehtävä, saamen kielen säilyttäminen ja jopa elvyttäminen, on erityisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen

ominaispiirre. Tällaista ensisijaisesti kieltä säilyttävää ja elvyttävää tehtävää ei nähdäkseni valtakulttuurisella varhaiskasvatuksella ole.

Sosiaalisen konstruktivismiin teoriassa ihminen mielletään aktiiviseksi toimijaksi, kokevaksi ja merkityksiä luovaksi yksilöksi, joka on vastavuoroisessa suhteessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Yksilöiden toiminta on saumaton osa arjen sosiaalisen ja materiaalsen todellisuuden kokonaisuutta. Ympäröivä maailma muodostaa sosiaalisen, fyysisen ja materiaalsen kontekstin. Arjen toteutuksessa varhaiskasvattajat tukeutuvat kulttuuriseen tietoon ja arvoihin, jotka ovat rakentuneet yhdessä sosiaalisissa prosesseissa. Subjektiiviset merkitykset syntyvät, kehittyvät ja muuttuvat yhteisesti jaetuissa prosesseissa (Burr 2015). Tutkimieni varhaiskasvattajien kertomuksissa toiminnan vastavuoroisuus ja yhteen kietoutuvuus ympäristön kanssa näyttäytyi monella konkreettisella tavalla.

Yksi tulos, arjen toteutuksen spontaanisuus, liittyy tulkintani mukaan saamelaisen elämäntavan luontoyhteyteen ja toisaalta siihen, että varhaiskasvattajat kokivat toteutuksen osaksi saamelaisen yhteisöä. Vaihtelevat luonnonolot edellyttävät joustavuutta ja suunnitelmien väljyyttä. Lisäksi arjessa on tilaa vierailijoille ja kylästälijöille, jotka ilmentävät elävää yhteyttä saamelaiseen yhteisöön. Myös perheiden aikataulut ovat liukuvia: lapset saapuvat paikalle, kun se perheille sopii, ei silloin kun etukäteen ilmoitettu aikataulu osoittaa. Toiminnassa ei ole merkittävää sen ajankohdan täsmällinen suunnittelu etukäteen. Vuotuiset tehtävät tiedetään ja ne toistuvat samoina vuosittain. Sopiva toteutusajankohta määräytyy säiden ja arjen tilanteiden mukaan. Ajatellaan, että ihminen ei voi pakottaa niitä tiettyyn aikatauluun. Saamelaisen elämäntavan mukaan toimitaan kulloisenkin hetken mahdollistamalla tai edellyttämällä tavalla, eikä etukäteen tehtyjen suunnitelmien mukaan. (Ks. Korvela & Tuomi-Gröhn 2014, 15–16.)

Ekokulttuurisessa teoriassa tarkastellaan sitä, kuinka arjen toteuttajat sopeuttavat paikallisesti toimintaansa arjen tilanteisiin ja paikkoihin. Saamelaisen kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suunnat ovat kirjattuna Saamelaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Saamelaiskäräjät 2009). Tutkimukseni kuvaa sitä, millaisiksi ne muotoutuvat tavallisessa arjen toiminnassa eli kuinka varhaiskasvattajat soveltavat niitä. He taiteilevat

arjessa kahden kulttuurin sovittamisen kanssa. Balto (2008, 43) pohtii kulttuurisen autenttisuuden kysymystä ja toteaa sen suhteellisuuden. Autenttisuus merkitsee eri asioita eri yhteyksissä ja eri ihmisille. Luontoa pidettiin keskeisenä toiminnan lähtökohtana, mutta varhaiskasvattajilla oli siitä monenlaisia käytännön sovelluksia. Tämä havainto on yhtenevä Puroilan (2002a) ja Tudgen (2008) havainnon kanssa, että toiminta voi olla sama, mutta sen tulkinta toteutuksesta vaihtelee paikallisesti.

Narratiivisen analyysin tuloksena loin kokoavan kuvan saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Tällä tavoin sain tietooni toteutuksen erilaisista kokonaisuuksista. Tyyppikuvaukset (luku 6.4) yhdistivät mielenkiintoisella tavalla arjen kaksi keskeistä ulottuvuutta. Keskeisinä teemoina saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa ovat enkulturaation toteutus ja toisaalta paikalliseen ekologiaan sopeuttaminen. Stairs (1995) on luonut enkulturaation porrasmallin, johon myös luomani kuvaukset voidaan yhdistää. Stairs (1995, 151) tarkastelee opetuksen ja oppimisen kulttuurista perustaa jatkumolla, jossa kulttuuri on minimissään alkuperäiskansan kielen käyttöä ja laajimmillaan pohja kaikelle toiminnalle. Myös Banksin (1989, 199) mallissa alkuperäiskulttuurin kulttuurisen sisällön integroinnin eri tasoista koulutuksessa on yhtenevyyksiä saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutukseen.

Tutkimusaiheeni liittyy vahvasti saamelaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan. Olen valinnut tutkimukselleni kulttuuripsykologiasta ja sosiologiasta lähtevän teoreettisen perustan. Lähtökohdan valinnalla on huomattava vaikutus tutkimuksen toteutukseen, tuloksiin ja päätelmiin. Onkin muistettava, että tutkimukseni on näiden valintojen ohjaama ja rajaama. Mahdollisia jatkotutkimuksia ajatellen myös toisenlaiset teoreettiset näkökulmat ovat mahdollisia. Näistä haluan erityisesti nostaa esille Ulla Härkösen (esim. 1991, 2003, 2008, 2009, 2011, 2013) kehittämän varhaiskasvatuksen pedagogisen systeemitheorian, johon käsillä olevalla tutkimuksella on monia yhtymäkohtia, esimerkiksi sen orientaatioon ja perustaan. Härkösen teorian avulla varhaiskasvatuksen toteutuksen systeemistä luonnetta voitaisiin tarkastella kokonaisvaltaisesti. Sen avulla voisi edelleen kehittää saamelaisen varhaiskasvatuksen tutkimista ja tarkastella sitä erityisesti varhaiskasvatustieteen näkökulmasta.

8.2 Narratiivisen tutkimuksen validointi

Tutkimukseni edustaa narratiivista tutkimusta, joka puolestaan perustuu konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan (Heikkinen 2002; Patton 2002). Sosiaalinen konstruktivismi toimii tieteenfilosofisena perustana tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa (Heikkinen 2002, 17). Siinä on kysymys tutkimuksen päteväksi osoittamisesta. Myös uskottavuuden ja vakuuttavuuden arviointi kuuluvat tähän. Perinteisesti, modernin tieteenkäsitteiden mukaan tutkimuksen arvioinnille on annettu etukäteen määritellyt kriteerit, joita kutsun muodollisiksi kriteereiksi. Laadullisen tutkimuksen, ja erityisesti narratiivisen otteen, piirissä on kehitetty arvioinnin käsitteistöä ja toteutusta sen ontologiaa ja epistemologiaa vastaaviksi. Niissä korostuu etukäteen määriteltyjen käsitteiden ja käytänteiden käytön sijaan luotettavuuden ja uskottavuuden sukeutuva luonne. Arviointi muotoutuu kulloinkin käsillä olevan tutkimuksen mukaisesti, sen lähtökohdista käsin. Tutkimusta ei yritetä mahduttaa etukäteen annettujen arviointikriteereiden sisään, vaan arviointi kohdistetaan kyseisen tutkimuksen toteutuksen kokonaisuuteen (Grönfors 1982, 38–39).

Grönforsin (1982, 11) mukaan menetelmien tieteellisyys perustuu muun muassa niiden tieteelliseen selitysvoimaan eli siihen, että niillä saadaan tuotettua vastauksia asetettuihin kysymyksiin. Tieteellisyys on hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa ennen kaikkea validiutta eli luotettavuutta. Tämä tarkoittaa, että aineiston tuottaminen on tieteellisesti kestävä ja perusteltu. ”Tutkimus on tieteellistä silloin, kun se todella kertoo siitä mistä sanoo kertovansa” (Grönfors 1982, 11). Olin asettanut tavoitteekseni kuvata saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta siten kuin siellä työskentelevät varhaiskasvattajat ovat sen kokeneet. Katson tutkimukseni avaavan lukijalle saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta Suomessa.

Narratiivisessa tutkimuksessa on esitetty (Heikkinen ym. 2012; Kvale 1996, 236–252) käytettäväksi validointia arvioinnin lähtökohtana. Validointi kohdistuu tutkimuksen ja sen tulosten dynaamiseen ja tarkastelijasta riippuvaan luonteeseen. Heikkinen (2015, 164) viittaakin validoinnilla tiedon ja tutkimustekstin tuottamisen tulkinnalliseen

prosessiin, jossa arviointi sukeutuu vähitellen. Validoinniksi ymmärrän prosessin, jossa tutkija tarkastelee tietoisesti tutkimustoimiaan, vuoro-vaikutustaan ja tutkimuksen suhdetta ja vaikutusta käytäntöön (Kvale 1996.) Validointiin liittyy tutkijan ymmärrys totuudesta ja tiedosta sekä todellisuudesta, jotka taasen vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 180). Tutkimukseni edustaa postmodernin ajan tieteenkäsityksiä totuuden ja tiedon suhteellisuudesta, jatkuvasta uudelleen rakentumisesta, moninaisuudesta ja käytännöllisyydestä. Siinä hylätään perinteisen tiedekäsityksen ajatus tiedosta suorana totuuden ilmentäjänä. Sen sijaan näkemykseni totuudesta perustuu tietojen koherenssiin. Erityisesti tukeudun pragmaattiseen näkemykseen, että totta on se, joka toimii ja on käytännössä hyödyllistä ja jonka avulla voidaan saavuttaa tärkeinä pidettyjä tavoitteita. (Brinkmann 2012, 33; Keskitalo 2010, 52; Keskitalo & Määttä 2011, 57; Kvale 1996, 238; Tuomi & Sarajärvi 2018, 181.)

Ottaessani validoinnin käsitteen tutkimukseni arvioinnin lähtökohdaksi ajattelen sen kattavan koko tutkimusprosessin. Tämä tarkoittaa, että olen arvioinut ja tehnyt näkyväksi toimintaani eri kohdissa tutkimustekstiäni. Validoin seuraavassa luvussa tutkimustani Heikkisen ym. (2012) historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden sekä havahduttavuuden periaatteiden mukaan (ks. myös Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007; Salmela & Uusiautti 2017). Etiikan kysymyksiä käsittelem erillisessä luvussa myöhemmin.

Historiallinen jatkuvuus

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa merkittävää on tiedon tuottamisen pohdinta historiallisesta näkökulmasta. Heikkinen ym. (2012, 8) pitävät aiheen kontekstin avaamista tärkeänä. Tutkimustekstin rakentaminen loogiseksi kokonaisuudeksi on oleellista myös Mari Salmelan ja Satu Uusiauttin (2017, 49) mukaan. Tutkimusaiheen paikantaminen tiettyyn historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin kuuluu validointiprosessiin. Kaikella toiminnalla on historia, josta se on lähtöisin. Tähän kuuluu tutkittavan ilmiön taustan avaaminen lukijalle. Luvussa 5.3.1 kuvasin myös tutkimuksen osallistujia ja heidän valintaansa.

Tutkimuksen toteutuksen ensimmäisessä vaiheessa kohtasin kysymyksen, kuinka rekrytoida tutkimushenkilöt. Toiveenani oli, että jokainen osallistuja olisi voinut pitää tutkimukseen osallistumisen tai pois jättäytymisen henkilökohtaisena asiana siten, ettei koko työyhteisö tietäisi sitä. Minulle selvisi pian, että en saa millään tavoin henkilökohtaista yhteyttä yksittäisiin varhaiskasvattajiin. Näin päädyin tekemään rekrytoinnin yksiköiden esimiesten ja johtajien välityksellä. Tämä ei kuitenkaan tuntunut vaikuttavan varhaiskasvattajien osallistumiseen. Osallistumisesta oli puhuttu työyhteisöjen sisällä ja esimiesten kanssa. Osallistuminen oli myös mahdollista pitää henkilökohtaisena tietona, kun tapaaminen sovittiin työajan ulkopuolelle ja muualle kuin työpaikalle.

Tutkimustilanteiden ilmapiirillä ja luottamuksellisuudella on merkitys saadun aineiston laatuun (Josselson 2007, 539). Huomion tämän valmistautumalla haastatteluihin huolellisesti. Kuvasin aineiston tuottamisen kontekstia jo luvussa 5.3.3, joten palaan tässä siihen luotettavuuden näkökulmasta. Olin lähettänyt haastattelukutsun niille varhaiskasvattajille tai ryhmiin, joiden yhteystiedot olin saanut esimieheltä tai yksikön johtajalta. Sen tarkoitus oli rekrytoimisen lisäksi orientoida varhaiskasvattajia tutkimustilanteeseen. Tiedostin, että haastattelutilanteiden ongelmana voi olla stereotyyppisen kysyjä-vastaaja -asetelman ylittäminen. Pidin kuuntelija ja asiantuntija -asetelmaa haastattelutilanteen ideaalina (Hyvärinen 2017, 181). Aineiston tuottamisen prosessi on näkemykseni mukaan yhteinen hanke, jossa tutkijana tietoisesti tuen kertojaa ottamaan vastuun kertomisestaan.

Tiedostin etukäteen, että osallistujilla voi olla erilaisia valmiuksia kertoa tai päästä kertomisen äärelle. Mennessäni tutkimustilanteeseen en voinut olla varma, oliko varhaiskasvattaja valmis kertomaan arjestaan vai odottiko hän kuitenkin tavanomaista kysymyksiin vastaamista. Se täytyi ”aistia” keskustelun edetessä. Osalla haastateltavista aiheet ja kertomus olivat jo valmiina, jolloin en pystynyt kysymyksilläni enkä aloitteillani juurikaan vaikuttamaan tutkimustilanteen kulkuun. Toisaalta toiset olivat valmistautuneet toiveeni mukaan keskustelemaan. Tällöin tilanteet etenivät kuuntelija-asiantuntija -tavalla. Joidenkin haastateltavien kanssa etenimme enemmän perinteisellä haastatteluta-

valla. (Saastamoinen 1999, 179–178.) Käydyissä keskusteluissa ilmeni myös se, että varhaiskasvattajat puhuivat, muistelivat ja kertoivat heille itselleen merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen arjesta, kysymyksistäni ja aloitteistani huolimatta (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–191; Lieblich ym. 1998, 7–9). Tekemistäni haastatteluista koostui kaiken kaikkiaan rikas ja monipuolinen aineisto, jonka avulla sain laajan ja kattavan käsityksen saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnan toteutuksesta.

Tutkimustilanteet olivat luontevia, tunnelmaltaan vapaita, joissa kertojille jäi tilaa jakaa kokemuksiaan. Kertomiseen liittyy kuitenkin aina valinta siitä, mitä ja miten kerrotaan (Vuokkila-Oikkonen ym. 2001, 88). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 212) viittaavat informantin haluun olla hyvä ja oikeanlainen vastaaja. Puroila (2002a, 54–56) huomauttaa myös siitä, kuinka haastatteluissa tuotettu kuvaus arjesta voi olla ”ideaalista”, tietyllä tavalla odotusten mukaista kuvausta. Pohdin tätä kysymystä lukiessani aineistoa. Tietäen, että arjen toteutuksessa on myös haasteita, oletin niistä tulevan enemmän tietoa. Eräs tutkimukseni rajoite onkin, että haasteista kertominen jäi kuitenkin vähäiseksi. Haastateltaville arjen kulttuurin mukaisesta toteutuksesta kertominen osoittautui haasteista kertomista tärkeämmäksi. Keskustelutilanteissa varhaiskasvattajat puhuivat asioista, joita he pitivät merkityksellisinä sillä hetkellä ja siinä tilanteessa.

Tilanteiden intiimiyys ja aitous oli usein hyvin liikuttavaa. Jokaisen haastattelun jälkeen olin kiitollinen ja hämmästynyt heidän aidosta jakamisen halustaan. Kertomista pidetään arvokkaana, sillä halutaan tuoda nimenomaan merkityksellisiä ja tärkeitä pidettyjä asioita esille.

Kaikki Suomessa työskentelevät varhaiskasvattajat eivät osallistuneet tutkimukseeni. Osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, enkä ensimmäisen puhelun, kutsukirjeen lähettämisen ja sitä seuranneen varmistuspuhelun jälkeen jatkanut henkilön rekrytointia, mikäli hän ei itse ollut minuun yhteydessä. Rohkaisin kuitenkin aina yhteydenottoon ja mahdollisuuteen osallistua tutkimukseen myöhemmässäkin vaiheessa. Sain tietooni muutamia syitä kieltäytymiseen. Varhaiskasvattajat itse kertoivat varmistuspuhelun aikana syyksi kiireet työssä ja henkilöstön vaihtuvuuden (n=4). Tutkimukseen osallistuvilta kuulin

myös, että työyhteisössä oli sovittu tietyt osallistujat ryhmistä (n=2) tai että joillakin työntekijöillä oli lyhyt työkokemus (n= 3), minkä vuoksi he eivät osallistuneet. Olen tyytyväinen tutkimukseni saamaan myönteiseen kiinnostukseen ja tukeen yhdistyksissä, kunnissa ja kaupungissa. Sain tutkimusluvut kaikkiin paikkoihin.

Tavoittelin narratiivista aineistoa, jollaisena pidän kokemuksiin perustuvaa kertomista. Haastatteluihin valmistautumisessa jouduin myös arjen itsestään selvyuden ja rutiininomaisuuden äärelle. Tiedostin haastatteluihin valmistautuessani, että arki ja arjen toiminta ovat abstrakteja, kasvattajia lähellä olevia asioita, joista voi olla haasteellista tutkimustilanteessa kertoa ja keskustella. Varhaiskasvattajat toimivat arjessaan sitä analysoimatta, osittain jopa annettuna ja itsensä selvänä pidettynä. Hyvärinen (2017, 177) onkin todennut, että narratiivinen haastattelu ei olisi paras tapa toteuttaa arjen tutkimista. Pohdin etukäteen mahdollisuuksiani ylittää tutkimustilanteessa rutiininomaisuus ja saada kertomuksia arjen toteutuksesta. Ratkaisin tämän siten, että tavoittelin lyhyitä kertomuksia, jotka sisälsivät tyypillisiä arjen elementtejä (ks. Hyvärinen 2017, 175–176). Onnistuin tällä tavalla saamaan kerronnallisen aineiston, jossa tosin esiintyy kertomusten lisäksi vastauksia, kronikoita ja jopa luettelonomaisia osioita. Kerrotun sisältämä tieto on kuitenkin tiheää ja informatiivista, sisältäen runsaasti tietoa minua kiinnostaneista aiheista. Tarkoitukseni ei ollut saada yksinomaan tarinan sisältäviä kertomuksia, vaan ylipäätään kerrontaa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta.

Refleksiivisyys

Tutkimuksen eräs validoinnin kriteeri on refleksiivisyys. Se on tutkijan keskeinen työväline (Aaltonen & Högbäck 2015; Patton 2002, 14, 41, 546). Avasin jo aiemmin paikkaani saamelaisen varhaiskasvatuksen tutkijana ja suhdettani aihealueeseen (luku 1.2) todeten olevani suhteessa aiheeseen sisäpuolinen, mutta suhteessa saamelaiseen yhteisöön sisäpuolinen–ulkopuolinen (Banks 2006). Tutkijan oman viitekehyksen tarkastelua pidetään tutkimusprosessissa keskeisenä, näin tutkimuksen tekemisen puitteet tulevat mahdollisimman näkyviksi. Käsitykseni todellisuuden ja tiedon luonteesta määrittelin luvussa 5.1 kontekstuaa-

lisen ja sosiaalisen konstruktivismin paradigmojen mukaisiksi. Tiedon rakentumista pidän erityisesti kerronnallisesti tapahtuvana.

Kirjallisuudessa hyväksytään laajalti se, että tutkimuksen toteutusta valmisteluista tutkimustekstin kirjoittamiseen ohjaavat tutkijan omat ennakkokäsitykset ja perehtyneisyys tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen (esim. Patton 2002; Kvale 1996, 241–244; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijan paikkaani saamelaisen varhaiskasvatuksen alalla ja suhdettani siihen kuvaa kahtalainen roolini. Olen aiemmin kertonut olevani varhaiskasvatuksen ammattilainen, jolla on kokemusta myös toimimisesta saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa. Kasvukontekstini on valtakulttuurinen, kuitenkin perhesuhteiden kautta olen kiinnittynyt myös saamelaiseen yhteisöön. Koen tämän kahtalaisen roolin olleen merkityksellisen tutkimusprosessissa ja näin myös refleктоimisen olevan keskeistä tutkimukseni luotettavuuden kannalta. Kahtalaisuus on vaikuttanut tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkijana olenkin tasapainotellut tekemieni havaintojen, luetun tiedon ja omien kokemusteni välillä.

Martti Grönfors (1982, 5) pitää laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä välineenä tutkijaa itseänsä. Aineiston käsittelyä, analyysiä ja saatuja tuloksia pidetään laadullisessa tutkimuksessa tutkijan valinnoista, taidoista ja luovuudesta riippuvaisina (Eskola 2015; Eskola & Suoranta 1998; Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi 2018). Brinkmann (2012) korostaa tässä tutkijan suhdetta käytettäviin teorioihin ja käsitteisiin. Teorioiden ja teoreettisten käsitteiden käytön on ajateltu etäännyttävän tutkijaa omista arki ajatteluun ja -kokemuksiin perustuvista havainnoistaan ja tulkinnoistaan (Brinkmann 2012, 4). Minulle etäisyyden ottamiseen ohjaava tapa tarkastella oli tärkeä johtuen omasta asemastani varhaiskasvatuksen ammattilaisena (Clandinin & Connelly 2000, 121). En olettanut kuitenkaan voivani irrottautua täysin arkisista lähtökohdistani, mutta pyrin tekemään yhteyteni aiheeseen mahdollisimman näkyviksi sekä arvioimaan ennakkotietojeni ja kokemusteni merkitystä tutkimuksen luotettavuutta tarkastelllessani.

Clandinin ja Connelly (2000, 81) pohtivat tutkijan roolin objektiivisuus-subjektiivisuus -jännitettä tiedon hankinnan näkökulmasta. Jos tutkija jättäytyy objektiiviseksi tarkkailijaksi, jää jotakin merkittävää ko-

kematta. Toisaalta, jos tutkija on täysin sisällä aiheessa, vaarana on toistaa tutkittavien näkemykset ja itsestäänselvydet. Tutkijan täytyy pystyä liikkumaan ja mukautumaan roolissaan suhteessa tiedon tuottamisen prosessiin. Tutkijana olin haastattelutilanteissa läsnä tutkittavien kerronnassa, samalla kuitenkin valmiina ottamaan etäisyyttä kerrottuun. Narratiivisessa tutkimustilanteessa vaaditaan tieteentekemisen valmiuksien lisäksi henkilökohtaisia ominaisuuksia (Grönfors 1982, 15). Tutkijana minulle oli tärkeää, että saan luottamuksellisen yhteyden varhaiskasvattajien kanssa. Tässä auttoi ammattialani tuntemus ja kokemukset arjessa. Omaan taustaani perustuen pystyin haastattelujen aikana sekä aineistoa lukiessani asettumaan kertojan asemaan, esittämään arkeen liittyviä relevantteja huomioita tai lisäkysymyksiä (Ford & Fasoli 2001, 15).

Koin tutkimustilanteissa tullessi hyväksytyksi saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen tutkijana. Jaoin yhteisiä kokemuksia varhaiskasvatuksesta ja erityisesti saamelaisesta varhaiskasvatuksesta. Ford ja Fasoli (2001, 15–16) puhuvat tutkijan ja tutkittavien jaetuista kokemuksista haastattelun onnistumisen kannalta merkityksellisenä. Haastatteluiden aikana voitiin jakaa kokemuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta ja pystyin hyödyntämään saamenkielisessä ryhmässä työskentelystä saamiini kokemuksia.

Tutkimuksen aikana kohtasin haastateltavien viittauksia alan sisäpuoliseen asemaani ja sen yhteydestä tutkimukseen, mitä kuvaa seuraava toteamus: *”Kyllähän sinä tiedät mitä varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu, ei sinua varmaan se peruskama kiinnosta, niin kuin askartelut tai sellaiset.”* Minun oletettiin tietävän saamelaisesta varhaiskasvatuksesta jo paljon kokemukseeni perustuen. Tästä syystä varhaiskasvatuksen sisällä oleminen ei ollut ongelmatonta haastattelujen kannalta. Pohdin välillä, jättivätkö varhaiskasvattajat jotakin oleellista kertomatta, koska ollettivat minun jo tietävän sen. Selvitin heille tällaisissa tilanteissa, että alaa tuntevana ja kokeneena ymmärrän varhaiskasvattajien käyttämää kieltä ja asiayhteyksiä, mutta se ei tarkoita, että tuntisin sen toteutusta laajemmin. Ymmärrän saamelaisen varhaiskasvatuksen kokemukseni kapea-alaisuuden. Yksi syy tutkia aihetta onkin ollut pyrkiä laajentamaan myös omaa näkemystäni. (Merriam 2009; Patton 2002; Ruusu-vuori & Tiittula 2017, 66–74.)

Kriittisessä itseymmärryksessä on kyse siitä, että tutkija ymmärtää ja tiedostaa oman tapansa nähdä eli subjektiivisen näkökulmansa rajoituneisuuden (Laine 2015, 35–37; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 233). Käytännössä kriittisyys on näkynyt prosessissani erityisesti suhteessa aineistosta tekemiini tulkintoihin. Pidin tärkeänä näkemysteni avaamista tutkimustekstissä ja tulkintojeni jatkuvaa refleksiivistä tarkastelua. Laine (2015, 36) kirjoittaa tutkimuksen alkavan ensimmäisen ymmärryksen kyseenalaistamisella.

Metsämuuronen (2009, 253) muistuttaa siitä, että tutkijan on osattava tehdä tilaa aineiston sanomalle, vasta näin syntyy uutta tietoa. Brinkmann (2012, 4) pitää teorioita ja teoreettisia käsitteitä merkittävänä välineenä henkilökohtaisuudesta irrottautumiseksi. Tiedostan omat varhaiskasvatuksen alaan liittyvät tietoni ja kokemukseni osana tutkimuksen rakentamisen prosessia. Pyrin huomioimaan tämän koko tutkimusprosessin ajan avaamalla käsityksiäni lukijalle. Erityisesti aineiston analyysin aikana haastoin omia käsityksiäni saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta. Pohdin tuloksia ja toimintaani hyvin kriittisesti siinä vaiheessa, kun tulokset osoittautuivat olevan pitkälti arkikokemusteni suuntaisia. Varhaiskasvattajien autenttiset kertomukset ja muistelukset arjesta saivat minut lopulta vakuuttuneeksi siitä, että olin jättänyt heille riittävästi tilaa kertoa.

Dialektisuus

Olen tuottanut tietoa ja rakentanut kuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen todellisuudesta erilaisten dialogien välityksellä. Kvale (1996, 244–248) käyttää kriteerinä kommunikatiivista validiteettia, jolla hän viittaa vuorovaikutteisuuteen sekä aineiston että tutkimustiedon tuottamisessa. Tutkimuksessa totuus rakentuu yhdessä tiedonantajien, tutkijakollegoiden ja tutkimuskirjallisuuden kanssa (Heikkinen ym. 2012). Heikkisen (2015, 165) mukaan tutkimustuloksista keskusteleminen tutkittavien kanssa on yksi dialogin muoto. Tutkimuksessani tämä mahdollisuus jää käytettäväksi myöhempanä ajankohtana. Nyt tutkittavien suuri määrä, ympäri Suomea sijoittuminen ja tutkimuksen aikataulun estivät dialogin käymisen. Myös analyysitapani vaikutti siihen, että en voinut kysyä yksittäisistä haastatteluista tekemiäni tulkintojen paikkaansa pitävyyttä.

Dialogisuus ja näin myös kommunikatiivinen validiteetti todentuvat tulevaisuudessa esitellessäni tutkimukseni tuloksia.

Tutkimukseni eräs vuorovaikutuksen toteutumiseen vaikuttanut asia oli haastatteluissa käytetty kieli. Se on voimallinen ilmaisun väline ja sidoksissa tunteeseen mahdollisuudesta ilmaista itseään. Olin päättänyt, että keskustelut käydään suomeksi, kerroin tämän jo tutkimuskirjeessä. Haastattelut sujuivat pääosin ilman suurempia vaikeuksia suomeksi. Haastatteluihin osallistui muutama henkilö, jotka kertoivat, että aiheesta on haasteellista keskustella suomeksi. Heillä ei ollut kaikille käsitteille suomenkielistä ilmaisua. Haastattelujen alussa olin ilmaissut, että on sopivaa käyttää myös saamenkielisiä termejä, sanoja tai puhua tarvittaessa saameksi. Haastateltavat käyttivätkin välillä saamenkielisiä, kontekstispesifisiä ilmaisuja, joiden merkityksen tunsin suurimmaksi osaksi jo entuudestaan tai selvitin tutkimustilanteen aikana. Osa kertoi kokemuksistaan myös laajemmin saameksi. Näin tilanteisin mukautuen kieli ei muodostunut tässä tutkimuksessa esteeksi tuottaa tietoa. Tutkimuksessa käytettävä kieli on kuitenkin aina erikseen harkittava tekijä, jota ei voi ottaa etukäteen tiukasti rajattuna asiana. Katson, että haastatteluissa suhde kieleen oli huomioitu etukäteen, se oli tutkimustilanteisiin mukautuva ja joustava.

Eskola ja Suoranta (1998, 145, 215) esittävät, että aineisto on tutkijalle lähtökohta tulkinnoille. Se on tutkijan ajattelun rikastuttaja. Aineistossa ei ole tarpeellista pitäytyä tiukasti. Tulkinta on dialoginen ja dialektinen prosessi, jossa tutkijan, tiedonantajan ja tieteen näkemykset yhdistyvät. Viime kädessä tulkinnat ovat tutkijan subjektiivisia ja osittain jopa vaikeasti avattavia prosesseja. Tutkimuksen tekemisessä on kyse jatkuvista valinnoista (Eskola & Suoranta 1998, 208; Liebllich ym. 1998, 165), joita olen pyrkinyt erittelemään tutkimustekstissä. Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa keskeisenä kohteena ovat tutkimustekstissä esitetyt kuvaukset, väitteet ja selitykset sekä perustelujen todentuntuisuus. Todentuntuutta (engl. *versimilitude*) pidetäänkin narratiivisen tutkimuksen yhtenä arviointikriteerinä. Todentuntuutta tavoiteltiin läpinäkyvyydellä (Rubin & Rubin 2005, 76) avaamalla prosessia lukijalle arvioinnin tekemistä varten. Näin hän pystyy arvioimaan prosessin uskottavuutta tutkimuksessani.

Tulkinnan eri vaiheissa olin epävarma niiden vastaavuudesta kerrottuun. Kävin läpi niitä useamman kerran ennen lopullista päätöstä. Keskustelin myös tutkijakollegoiden kanssa tulkinnoistani. Tulkinnan prosessin periaatteita olen avannut aiemmin (luku 5.4). Itse tulkinnan tekemistä on vaikea tuoda näkyville, osa siitä jää piiloon jopa tutkijalle itselleen. Katson kuitenkin, että tapani kertoa tutkimuksen etenemisestä, tekemistäni valinnoista ja ratkaisuista tekee riittävää oikeutta tutkimusprosessilleni (Grönfors 1982, 38-39). Tulkintani ovat olleet 'eräs mahdollinen' teoreettisesti vahva tapa kuvata aineistoa tässä hetkessä (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tulkinta voi muuttua ajan myötä. Tutkimuksen julkaisemista varten se on ikään kuin pysäytetty tiettyä tulkinnan hetkenä. Luin aineistoa teoriaohjaavasti ja käytin abduktiivista päättelyn tapaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tein ratkaisuja, jotka ovat perusteltuja narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta ja tekevät oikeutta tutkimalleni ilmiölle. Useampien haastattelujen lukemiskertojen myötä näkökulman oikeellisuus vahvistui. Mitä useampi haastateltava puhui tietystä asiasta, sitä todempaan tai uskottavampaan sitä voidaan pitää (Rubin & Rubin 2005, 71).

Tutkimuksen tuloksille asetetaan perinteisessä tiedekäsityksessä yleistettävyyden vaatimus. Perinteisen tiedekäsityksen mukaisesti tuloksia olisi pystyttävä tarkastelemaan toisissa samanlaisissa yhteyksissä eli yleistämään. Olen laadullisessa tutkimuksessani perehtynyt saamelaisessa varhaiskasvatuskontekstissa työskentelevien kertomuksiin arjen toteutuksesta. Aiheeni kontekstisidonnaisuudesta ja kulttuurisesta tarkastelunäkökulmasta seuraa, että yleistettävyyden periaatetta ei voida täyttää perinteisessä mielessä. Saamiani tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella horisontaalisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksessa muissa pohjoismaissa ja Venäjällä sekä alkuperäiskansojen varhaiskasvatuksessa yleensä. Lukija voikin kokemuksiä kuvailtaessa pohtia tulosten tulkinnan kulttuurista yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä kaikkiin tapauksiin ja konteksteihin yleistämisen sijaan. (Eskola & Suoranta 1998, 71; Grönfors 2011, 16; Nummenmaa 2011, 18.)

Laadullisessa tutkimuksessa tiedon yleistettävyyttä ei pidetä tavoiteltavana. Tutkimuksissa perehdytään kapeisiin aihealueisiin, aineistona ovat spesifit kohdejoukot sekä perustana kokemuksellisuus. Eeva-Kaisa

Hyry-Beimheimer ja Mervi Autti (2013, 251) puhuvatkin tiedosta, joka kertoo ”kokemisen kirjosta”. Tutkimuksen tulokset eivät ole luomassa yhtä yleistettyä kuvaa saamelaisesta varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvattajien kertomukset kuvaavat arjen toteutuksen monimuotoisuutta. Alasuutari (2011) esittää, että aineiston analyysissä toteutettava pelkistäminen on yleistämistä. Pelkistämisen prosessissa abstrahoidaan yksittäisistä tapauksista yleisempiä käsitteitä, jolloin ilmiötä voidaan tarkastella yksittäistapauksia laajemmalla tasolla (Alasuutari 2011, 237). Kulttuuriin liittyvässä tutkimuksessa aineiston pelkistämällä saadaan esille kulttuurisesti keskeisiä merkityksiä, siinä nostetaan ”refleksiivisen tarkastelun kohteeksi asia, jonka kulttuurin jäsen voi kuvauksen luettuaan tunnistaa osaksi kulttuurisia itsestäänselvyksiä.” (Alasuutari 2011, 245).

Havahduttavuuden periaate

Tavoitteena tutkimuksella ja sen julkaisemisella on, että lukemisen jälkeen maailmaa katsotaan toisesta näkökulmasta. Lukijalle avautuu uusi horisontti tutkimuksen myötä. Tutkimukseni tarkoituksena on avata näköalaa saamelaiseen varhaiskasvatukseen. Fordiin ja Fasoliin (2001) viitaten mielestäni on erityisen tärkeää, että tutkimukseni havahduttaisi ja herättäisi ajatuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevissä.

Tutkimukseni on saamelaisen varhaiskasvatuksen perustutkimusta. Aihetta ei ole näin laajasti ja syvällisesti Suomessa aikaisemmin tutkittu. Tutkimuksen tarkoitus on samalla ollut pragmaattinen, käytännön varhaiskasvatukseen vaikuttava. Koko prosessin ajan olen pitänyt mielessäni käytännössä työskentelevät varhaiskasvattajat ja tutkimukseni merkityksen heille. Tutkimuksen arvo syntyy lukijoiden ja käyttäjien mukaan: heidän tieteellisistä arvoistaan, metodisista preferensseistään ja tutkimuksen tulosten merkityksellisyydestä heille. Erityisesti toivon, että tutkimukseni herättää ajatuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen puiteryhmissä. Pidän tärkeänä, että varhaiskasvattajien toiminta ja ponnistelut tulevat näkyviksi tutkimukseni myötä. Varhaiskasvattajien työn merkityksellisyyden huomaaminen ja arvostaminen on todella merkityksellistä, he tarvitsevat kaiken mahdollisen

tuen tehdäkseen työtä saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa (Ford & Fasoli 2001, 16).

Keskeisellä sijalla luotettavuuden arvioinnissa ovat tutkijan ja tutkittavien käsitysten vastaavuus sekä näiden ymmärrettäväksi tekeminen muille (Grönfors 1982; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 30). Olen pitänyt tärkeänä Leena Syrjälän, Eila Estolan, Minna Uiton ja Saara-Leena Kauniston (2006, 191) mukaisesti sitä, että osallistujat hyväksyvät tutkimukseni tulokset. Pidän tutkimusta onnistuneena, jos tutkittavat itse kokevat, että kuvaan juuri heidän toimintaansa ja he voivat todeta, että ”Näin se on.” Aluksi tavoitteeni oli, että tuottaisin heille jotakin uutta ja yllättävää, havahduttavaa. Grönfors (1982, 177) toteaa kuitenkin tutkijan tuottaman tiedon ja tutkittavien ymmärtämisen välillä vallitsevan vastaavuuden olevan osoitus oikein ymmärtämisestä: ”Mitä todellisemmin tutkijan saamat tiedot vastaavat sitä, miten tutkittavat itse asiat ymmärtävät, sitä todennäköisempää on, että tutkija on ne ymmärtänyt oikein.” Tutkimuksellani voin näin auttaa sekä varhaiskasvattajia että sitä ohjaavia ja siitä päättäviä tarkastelemaan toteutuksen olosuhteita entistä syvällisemmin ja toimimaan tietoisesti ja kulttuurisensitiivisesti (Heikkilä ym. 2013, 25; Järvensivu 2014; Tonnyan ym. 2013, 1873).

8.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on eettisten pohdintojen avaaminen. Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia. Olen käsitellyt tutkimusetiikkaa sivuavia aiheita, kuten tutkijan asemaa, tutkijan ja tutkittavan suhdetta, tutkimuksen luottamuksellisuutta ja tiedon tuottamisen kontekstisidonnaisuutta jo aikaisemmissa luvuissa. Kuvaan tässä luvussa yleisesti eettisiä periaatteitani käytännön pohdintojen välityksellä. Tutkimuksessani olen omaksunut eettisen asenteen periaatteen ja sitä toteuttavan välittävän etiikan toimintatavan (Rautio ym. 2010; Syrjälä ym. 2006, 185).

Tämä tutkimus on saanut alkunsa arkihavainnoistani omassa työssäni. Ensimmäiset eettiset pohdinnat heräsivät jo tuolloin. Mietin,

voinko tutkia saamelaista varhaiskasvatusta ei-saamelaisena, ja jos, niistä mistä näkökulmasta? Millaista tietoa voisin saada aiheesta? Mitä hyötyä saadulla tiedolla voisi olla? Pohdinnat olivat merkityksellisiä jo ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista. Toteuttamani esitutkimus sekä tutkimusseminaareissa ja saamelaisyhteisön jäsenten kanssa käydyt keskustelut saivat minut vakuuttuneeksi mahdollisuudestani päästä saamelaisen varhaiskasvatuksen ydinasioiden äärelle. Kulttuurinen tietoni lisääntyi erityisesti pohjoisaamen kielitaitoni ansiosta. Tutkimuksessa voisin hyödyntää omaa perustaani saamelaisen yhteisön ulkopuolisena ja kuitenkin samalla saamelaisen varhaiskasvatuksen sisäpuolisena tutkijana. Eettiset pohdinnat jatkuivat läpi koko tutkimusprosessin, ne vain saivat alun aihevalinnan jälkeen eri muotoja.

Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä voidaan myös tarkastella muodollisten ohjeistusten näkökulmasta, jolloin eettisyys yhdistetään minimissään muodollisiin sääntömoraalisiin kysymyksiin. Muodollisessa näkemyksessä tutkija ja tutkittava ymmärretään objektiivisina, toisistaan erillisinä toimijoina tutkimusprosessissa. Tutkimusetiikka korostaa etukäteen sovittujen sääntöjen noudattamista. Tämä käsitys etiikasta viittaa tutkimuksen luvallisuuteen, tutkimukseen osallistumisesta sopimiseen ja anonymiteetin suojelemiseen. Muodollisen etiikan alaan kuuluu lisäksi tutkimuksen tarkoituksesta tiedottaminen. Tutkimuksessa tulee huolehtia myös, että osallistujat tietää osallistumisen vapaaehtoiseksi ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013.)

Halusin mahdollisimman tarkasti käsitellä etukäteen tutkimukseen osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tästä syystä informoin tutkivien henkilöitä kaksivaiheisesti. Kerroin tutkimuksen tarkoituksesta lähettämässäni kutsukirjeessä. Lisäksi kävimme tutkimustilanteiden alussa tutkimukseen osallistumisen käytännöt läpi, erityisesti sen, että tutkittava voi vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. (Kuula 2006, 124–140.) Heille jäi kirjallinen seloste siitä, mitä osallistuminen tarkoittaa ja mihin aineistoa voidaan jatkossa käyttää. Tutkimukseen osallistuvat allekirjoittivat suostumuksen osallistumiseen.

Josselson (2007, 538) puhuu siitä, ettei tutkimus saa vahingoittaa tutkittavia tai heidän ihmissuhteitaan. Keskeinen eettinen kysymys

tutkimuksessa on tutkittavien anonymiteetti. Saamelaisen varhaiskasvatuksen piirissä työskentelee vähän ihmisiä, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki tuntevat tai tietävät toisensa. Nimettömyys ja kerrotun kontekstin häivyttäminen oli tärkeää pieneen alkuperäiskansayhteisöön ja siinä pieneen ammattiryhmään kohdistuvassa tutkimuksessa. Tästä syystä en ole myöskään tilastoinut ja kertonut tiedonantajien koulutusta, ammattia, ikää tai sukupuolta. Nämä tiedot eivät ole myöskään oleellisia tutkimukseni toteutuksen kannalta, joten en kysynyt niitä tutkittavilta.

Olen pyrkinyt huolehtimaan kaikin tavoin, ettei tutkimustekstin perusteella voida tunnistaa tai päätellä kertojan tarkkaa paikkakuntaa tai työyhteisöä. Haastatteluissa nousi toisinaan esille arkaluontoisia asioita, jotka voisivat vahingoittaa kertojaa, mikäli hänet tunnistettaisiin. En ottanut mukaan tutkimustekstiin aineisto-otteita, joissa olisi tullut kertojaa tai hänen ihmissuhteitaan vahingoittavia asioita esille. Aina ei kuitenkaan kontekstin häivyttäminen tai aineisto-otteen välttäminen ollut mahdollista, se olisi merkinnyt tärkeän informaation kadottamista. Tästä syystä varhaiskasvattaja itse tai hänen työyhteisönsä voi kaikesta huomioimisesta huolimatta tunnistaa yksittäisistä aineisto-otteista puhujan. Olen poistanut aineisto-otteista kaikki tunnisteet, jotta kenenkään kertomaa ei voida yhdistää koko haastatteluun. Huomioin kaikki tutkimukseen osallistuneet tutkimustekstissä tasapuolisesti, kaikki haastateltavat saivat siinä tilaa. (Syrjälä ym. 2006, 187.)

Syrjälä ym. (2006) kirjoittavat narratiivisen tutkimuksen eettisistä kysymyksistä todeten niiden tiedostamisen ja käytäntöön saattamisen olevan osa tutkijan ammattitaitoa. Tutkimusetiikka on ennen kaikkea käytännön toimintaa, joka toteutuu ihmisten välisissä suhteissa ja jonka veloitteena on toimiminen tutkittavien parhaaksi. Tätä kutsutaan eettiseksi asenteeksi (Josselson 2007; Syrjälä ym. 2006, 181–184). Tutkijalle tämä tarkoittaa eettisten näkökohtien huomioimista kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimukseeni osallistuvat varhaiskasvattajat ovat kokevia ja tuntevia ihmisiä, eivät vain tutkimukseni tiedonantajina. Tutkimuksen osapuolilla, niin tutkijalla kuin tutkittavilla, on jokaisella omat elämisen kontekstinsa, kokemushistoriansa ja motiivinsa tutkimuksen suhteen. Narratiiviseen tutkimukseen kuuluu oleellisena osana tutkijan ja tutkittavien subjektiviteettien ja aseman kontekstualisointi.

Eettinen asenne konkretisoituu välittävässä etiikassa. Välittämisen etiikka täydentää sääntömoraalin yleisen tason näkökulmaa. Välittävän etiikan keskeisinä elementteinä nähdään tutkijan kyvyt toimia luottamuksellisen tutkimussuhteen luomiseksi. Tutkimuksen tekijän ja tutkittavan subjektiivisuus on jatkuvasti läsnä, toisen hyväksyminen, arvostaminen ja välittäminen. (Syrjälä ym. 2006, 197.)

Keskeistä välittävässä etiikassa on pohtia tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien valtasuhdetta, osallistumisen laajempaa merkitystä sekä tutkimustilanteiden dynamiikkaa (Bae 2005; Estola ym. 2010; Rautio ym. 2007). Tutkijoiden ja tutkittavien valtasuhdetta on pidetty epätaasa-arvoisena ja yksipuolisena alkuperäiskansatutkimuksessa (Kuokkanen 2009). Näkemykseni mukaan tätä valta-asemaa ei voi kokonaan välttää edes narratiivisessa tutkimuksessa. Mielestäni tutkijan valta-aseman tiedostamisella on kuitenkin merkitys tutkimuksen toteutukseen. Tutkijana ajattelin varhaiskasvattajien olevan kokemustensa ainoita omistajia ja ainoita mahdollisia henkilöitä siitä kertomaan. Aika ajoin oli haasteellista välittää tämä käsitykseni haastateltavilleni, joilla oli jo valmiiksi käsitys tutkijasta ”tiedonkerääjänä”. Kokemukseni mukaan oma luonteva ja aito läsnäoloni tutkimustilanteissa auttoivat häivyttämään vastakkainasettelua.

Pidin tutkimuksessani tärkeänä varhaiskasvattajien kunnioittamista oman kertomisensa subjekteina. Tutkijan empaattisuus on tärkeää, jotta hän ymmärtää tutkittavien puheessa ilmeneviä kuvauksia haastateltavan asemasta työyhteisössä ja varhaiskasvattajien keskinäisistä suhteista. Tutkijan eettinen asenne konkretisoituu aitona kiinnostuksena kertojaa ja hänen kertomaansa kohtaan. (Syrjälä ym. 2006, 186.)

Narratiivisessa tutkimuksessa käsitellään toisen ihmisen elämään liittyviä aiheita, henkilökohtaisia kokemuksia, jopa vaikeita aiheita. Olin pohtinut näiden kohtaamista, joskin toimintaa kyseisissä tilanteissa ei ollut helppoa suunnitella etukäteen tarkasti. Muutama kertoja viittasi sensitiivisiin työhönsä liittyviin kokemuksiin, joihin suhtauduin empaattisesti jättäen tutkimuksen edun hetkeksi taka-alalle. Tutkimustilanteet etenivät kertojien ehdoilla. Muistutin jatkuvasti itseäni myös siitä, että olen tutkijana, enkä terapeutina kohtaamassa varhaiskasvattajia.

Alkuperäiskansatutkimuksen etiikka

Välittävä etiikka saa erityisen merkityksen alkuperäiskansaa koskevassa tutkimuksessa, jossa tutkijalta vaaditaan sensitiivisyyttä kulttuurisia kysymyksiä kohtaan, tarkkaa kuuntelemista ja aitoa välittämistä tiedonantajista (Linkola & Keskitalo 2016; ks. myös Grönfors 1982, 13). Tutkimukseeni liittyvät keskeisesti alkuperäiskansaa koskevan tutkimuksen eettiset kysymykset (Atkinson-Lopez 2010; Ball & Janyst 2008; Drugge 2016; Linkola & Keskitalo 2016; Keskitalo & Sarivaara 2016; Keskitalo ym. 2012; Kuokkanen 2008; Länsman, A.-S. 2008). Tällöin muodolliset eettiset ohjeet ovat yksistään riittämättömät. Tutkimustani on ohjannut muodollisten ohjeistusten lisäksi laajempi suhtautuminen tutkimusetiikkaan. Esittelin eettistä asennetta ja välittävän etiikan periaatteita jo edellä.

Tutkin väitöskirjassani saamelaista varhaiskasvatusta, joka toteutetaan valtakulttuurisen järjestelmän sisällä. Saamelaisella varhaiskasvatuksella on kuitenkin merkittävä rooli saamen kielen ja kulttuurin säilymisessä. Alkuperäiskansaan kohdistuvassa tutkimuksessa muodollisten ohjeiden seuraamisen lisäksi tarvitaan kulttuuria ja sen edustajia kunnioittavaa eettistä asennetta ja menetelmiä, jotka sallivat tutkimuksen alkuperäiskansakontekstin huomioimisen. Tutkijalta vaaditaan kulttuurin, historian, perinteiden ja kielen tuntemusta (Linkola & Keskitalo 2016, 6).

Alkuperäiskansoihin kohdistuva tutkimusta on kritisoitu tutkijoiden jäykistä tutkimusstrategioista- ja menetelmistä ja epäkunnioittavasta suhtautumisesta tutkittaviin ihmisiin (Helander & Kailo 1999). Veli-Pekka Lehtola (2005, 255) huomauttaa, että saamelaisten itsensä ja valtaväestön tuottaman tutkimuksen huomio kiinnittyy erilaisiin asioihin. Erityisen merkittävää onkin tutkijan eettinen asennoituminen tutkittavia, aihetta ja tutkimuksen toteutusta kohtaan. (Estola, Kontio, Kyrönlampi-Kylmänen & Viljamaa 2010, 186; Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006; Rautio ym. 2007.) Valtakulttuurista lähtöisin olevasta näkökulmasta ja sen edustajan tuottamaa tietoa voidaan kritisoida omien intressien mukaan toimimisesta. Kritiikki kohdistuu myös siihen, että alkuperäiskansakulttuurille ominaiset tavat jäsentää maailmaa on jätetty huomiotta. Tutkimukselta vaaditaan otteita, jotka

ovat avoimia erilaisille käsityksille. Toisaalta tutkimuksen kysymystä voidaan pitää merkityksellisenä saamelaisyhteisön näkökulmasta. (Lehtola 2005.) Olen valinnut tutkimukseni strategiaksi narratiivisen otteen ja menetelmäksi narratiivisen haastattelun. Nämä valinnat olivat eettisiä sikäli, että katsoin niiden mahdollistavan osallistujien kuuntelemisen kulttuurisina asiantuntijoina.

Lehtolan (2005) mukaan alkuperäiskansatutkimuksessa on keskeistä, että suuntaudutaan yhteisön jäsenille merkityksellisiä näkökulmia kohti. Tutkimuksen asetelman tulee olla tässä suhteessa väljä. Olen tavoitellut tätä tutkimuksessani painottamalla varhaiskasvattajien kertomista väljien etukäteisteemojen perusteella ja heidän näkökulmansa pitämistä tutkimuksen tulosten lähtökohtana.

Käsitys arjessa luotavasta tiedosta tukee alkuperäiskansatutkimusta, jossa on tärkeää huomioida alkuperäiskansaan kuuluvien paikalliset tietämisen muodot ja tavat (Keskitalo ym. 2012, 268). Näkemys, että tieto tuotetaan arjen toiminnassa ja että siitä kertovat saamelaiset varhaiskasvattajat, on yksi mahdollisuus toteuttaa kulttuurisensitiivistä tutkimusta ja huomioida alkuperäiskansan edustajien näkökulma (Gudmundsdóttir 2001, 235). Tutkijana tavoittelin varhaiskasvattajien kokemuksellista tietoa, samalla arvioin jatkuvasti omaa analyysiani ja tulkintaani tietoisesti.

Olen pohtinut kysymystä länsimaisen tieteen tekemisen mahdollisuuksista tavoittaa alkuperäiskansan tapoja nähdä, hahmottaa maailma ja tärkeinä pidettyjä asioita. Minulle on muodostunut ajatus, että mitä laadullisemmin, tutkittavia kunnioittavammin ja heille tilaa tehden tutkimusta tehdään, sitä relevantimpaa tutkimus voi olla. Nykyään käytössä olevat laadulliset menetelmät sekä tiukasta positivismista ja objektiivisuuden vaatimuksesta irtaantuminen sallivat tämän kunnioituksen ja tutkittavien näkökulman välittymisen myös tutkimuksessa.

Käytäntöön palauttaminen eettisenä kysymyksenä

Tutkimukseni alusta alkaen olen ollut tietoinen alkuperäiskansaan liittyvän tutkimuksen pragmatistisesta, käytäntöön palauttamisen vaatimuksesta (Atkinson-Lopez 2010; Lehtola 2005; Länsman, A.-S. 2008; Keskitalo & Linkola 2016). Sama vaatimus on tärkeä myös

narratiivisessa tutkimuksessa (Hatch & Wisniewski 1995). Pigga Keskitalo ja Kaarina Määttä (2011, 57) liittävät tutkimustiedon arvon alkuperäiskansatutkimuksessa sen käytettävyyteen. Heikkinen (2002, 23) nostaa esille narratiivisen tutkimuksen käytännöllisen sovelluksen merkityksellisyys eettisenä näkökulmana. Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain tieteellisen tiedon tuotanto, vaan tuotetun tiedon palauttaminen käytäntöön. Tässä kohdin alkuperäiskansatutkimuksen vaade (Linkola & Keskitalo 2016, 6) on yhtenevä narratiivisen tutkimuksen ja pragmaattisen tiedonkäsitteilyn kanssa.

Tutkimukseni sai alkunsa havainnosta, että tunnemme hyvin vähän saamelaista varhaiskasvatusta ilmiönä, ja siitä mistä sen arjessa on kyse ja mitä siellä tapahtuu. Pidän tärkeänä, että tutkimuksessani tuotettu tieto hyödyttää käytännön toimintaa ja toiminnan organisointia. Se palvelee niin yksittäisiä varhaiskasvattajia, saamelaista yhteisöä kuin saamelaista varhaiskasvatusta hallinnoivia tahoja. Parhaimmillaan siitä hyötyvät kaikki saamelaislasten kanssa työskentelevät. Tutkimus avaa uusia näkökulmia saamelaisen varhaiskasvatuksen merkityksen kokemiseen, toiminnan toteutukseen ja sitä koskeviin päätöksiin. Tutkimukseni tulokset palvelevat käytäntöä tekemällä tunnetuksi ja näkyväksi arjen toiminnan ominaispiirteitä. (Ball & Janyst 2008; Battiste 2008; Linkola & Keskitalo 2016.) Käytäntöön palauttamisella tarkoitan, että tiedotan tutkimustuloksista eri yhteyksissä ja teen näin saamiani tuloksia näkyväksi. Tutkimuksellani haluan tuoda esille saamelaisen varhaiskasvatuksen merkitystä kulttuurin ja kielen ylläpitäjänä ja siirtäjänä.

Arkielämän tulisi olla narratiivisen tutkimuksen alku ja loppu (ks. esim. Chase 2011, 412-422). Se yhdistää kertomisen ja elämän, jolloin tutkimuksen tarkoitus on parantaa arjen elämää avaamalla uusia tapoja nähdä se. Pyrkimyksenä narratiivisessa tutkimuksessa on ylittää arjen itsestäänselvyksiä. Pidän tätä narratiivisen tutkimisen lähtökohtaa omassa tutkimuksessani hedelmällisenä. Tutkimus tarjoaa varhaiskasvattajille mahdollisuuden tarkastella omaa työtänsä etäännytettyinä ja näin kenties tavoittaa erilainen näkökulma omaan toimintaansa. Se voi auttaa varhaiskasvattajia ymmärtämään toimintansa laajemmassa kontekstissa, osana koko saamelaista varhaiskasvatusta, ja tuomaan sel-

keyttä kahtalaisessa kulttuurisessa kentässä toimimiseen. Kertomusten avulla voidaan selkiyttää ja tuoda järjestystä heidän kokemukseensa, asemoida sitä osaksi laajempaa saamelaisen varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Varhaiskasvattajat työskentelevät pienissä ryhmissä, jotka kuitenkin ovat osa laajempia kokonaisuuksia, valtakulttuurista ja saamelaista varhaiskasvatusta.

Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä saamelaista yhteisöä arjen toteutukselle. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa yhteisö näkyi ja kuului resurssihenkilöiden ja vierailijoiden muodossa. Tällainen instituution ja yhteisön välinen rajapinnan rikkoutuminen on merkittävää. Toivon tutkimukseni rohkaisevan saamelaisen yhteisön jäseniä pitämään yllä ja kehittämään edelleen tätä yhteyttä.

Ford ja Fasoli (2001, 12) pitivät oman alkuperäisvarhaiskasvatuksen tutkimuksensa tuloksia merkityksellisinä kaikille varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville. Oma tutkimukseni avaa ikkunan kaikille Suomessa toimiville varhaiskasvattajille saamelaislasten maailmaan ja työskentelyyn heidän kanssaan varhaiskasvatuksessa.

Toivon tutkimuksellani edistäväni ymmärtämystä saamelaisen varhaiskasvatuksen ilmiötä kohtaan. Erityisesti haluan nostaa tuloksista esille sen kaksi yhtäaikaista päämäärää: tehtävänä on sosialisointia rinnalla toteuttaa enkulturaatiota. Enkulturaatiotehtävä on saanut vielä vähän huomiota yhteiskunnan eri tahoilta kuten lainsäätäjiltä, päätäjiltä ja saamelaista varhaiskasvatusta johtavilta. Eräs tutkittavani totesi arjen toiminnasta puhuessamme, että ”--- *jospa joku joskus ymmärtäis*” (ks. myös Valkeapää 2011, 122). Juuri tätä pidän tutkimukseni merkittävimpänä tavoitteena, ymmärtämistä ja sen muuttumista toiminnaksi saamelaisen varhaiskasvatuksen hyväksi.

Tiedotan tutkimuksestani, sen tuloksista ja päätelmistäni tavoilla, jotka ovat sopivia juuri saamelaiselle varhaiskasvatukselle. Tutkimukseni välityksellä saadaan ainutlaatuista tietoa. Narratiivisen tutkimuksen tarkoitus on viime kädessä auttaa tutkittavia ymmärtämään paremmin itseään ja toimintaansa (Syrjälä ym. 2006, 186) – tähän pyrin tutkimuksellani vilpittömästi.

8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessani olen avannut saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta tavoitteenani saada tietoa sen kulttuurisista ja kielellisistä erityiskysymyksistä. Tutkimustani voitaneen pitää pioneerityönä, koska se on luonut ainutlaatuisen kuvauksen saamelaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta Suomessa. Sain kimmokkeen tutkimukseen työhöni liittyvistä arkihavainnoista ja niistä moninaisista keskusteluista, joita aiheeseen liittyen olen käynyt. Johtamassani päiväkodissa on sekä valtakulttuuriin että saamelaiseen kulttuuriin perustuva ryhmä. Niiden tilat sijaitsevat erillään toisistaan. Kävellessäni pihan poikki ryhmästä toiseen koin, että jotakin muuttui varhaiskasvatuksen olemuksessa. Silloin en osannut konkretisoida erilaisuuden alkuperää ja logiikkaa. Pohdin ryhmien luonteita ja tiedostin, että emme tunne saamelaista varhaiskasvatusta sellaisena kuin se tavallisena arkena toteutuu. Nämä havainnot ja pohdinnat johdattivat minut tutkimuksen tielle, etsimään vastausta kokemaani erilaisuuteen.

Mitä ovat saamelaisen varhaiskasvatuksen erityispiirteet tutkimukseni mukaan? Saamelaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on toteuttaa samanlaista toimintaa ja sisältöjä kuin kaikessa varhaiskasvatuksessa. Sillä on kuitenkin tämän lisäksi omia erityispiirteitään kuten kahteen kulttuuriin kasvattamisen lähtökohta ja vahvat kulttuuriset mallit. Näihin olen tutkimuksessani perehtynyt. Ekokulttuuriseen teoriaan nojaten tarkastelin tuloksia yhdistääkseni niistä laajempia kulttuurisia malleja. Oleellista saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksessa ovat toimintaan liitetyt, kulttuurisesti tärkeinä pidetyt merkitykset, jotka luovat sen erityispiirteet ja painotukset. Ne liittyvät enkulturaation toteuttamiseen, kulttuurisensitiiviseen toimintaan ja toiminnan kokonaisvaltaiseen järjestämisen tapaan. Luon johtopäätöksissä yhteenvedon saamelaisen varhaiskasvatuksen keskeisistä teemoista enkulturaatiosta, kulttuurisensitiivisyydestä ja toiminnan kokonaisvaltaisuudesta, joita voidaan pitää toteutuksen kulttuurisina malleina. Lopuksi esitän muutamia mielestäni keskeisiä jatkotutkimusaiheita. Näitä ennen käsittelen kysymystä saamelaisen varhaiskasvatuksen kahdelle perustalle rakentumisesta.

Toiminnan kaksi perustaa

Valtakulttuuri luo saamelaiselle varhaiskasvatukselle institutionaalisen perustan ja puitteet. Toisaalta tutkimukseni osoittaa saamelaisen kulttuurin ja elämäntavan olevan keskeisiä saamen kielellä järjestettävän varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kaksi perustaa on merkittävä asia, joka vaatii jatkopohdintaa. Kahden kulttuurin kohtauspisteessä arjen rakentaminen on jatkuvaa valintojen tekemistä ja näiden perustelemista itselle ja eri tahoille. Arjen toiminnan sopeuttaminen tuottaa kulttuurista erilaisuutta, kun toteutus poikkeaa valtakulttuurisesta. Sopeuttamisella on aina kuitenkin tietty vyöhyke, säde, venyvyys, joka asettaa sille rajat. Tästä kohtaamisesta on kyse saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen enkulturaatiivisessa sopeuttamisessa.

Varhaiskasvattajien kertomuksissa ilmeni, että arjessa oli jatkuvasti tilanteita, joissa ratkottiin toteutuksen suhdetta saamelaiseen kulttuuriin kasvattavan enkulturaation ja valtakulttuuriin sosiaalistamisen välillä (ks. myös Fasoli & Johns 2007, 100). Yhteiskuntaan sosiaalistaminen on varhaiskasvatuksen eksplisiittinen tavoite (OPH 2016, 15). Saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturaatiivisesta tehtävästä ei puhuta virallisissa asiakirjoissa. Kuitenkin pohjautuen saamelaisten perustuslailliseen oikeuteen ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan tehtävä kuuluu myös saamelaiselle varhaiskasvatukselle. Sosialisatioon liittyy myös kysymys sulauttamisesta ja on ajateltavissa enkulturaation vastakohtaksi, ”ei-kulttuuriinkasvattamiseksi” (Balto 1997a, 35).

Haastatteluihin perustuvaa toteutusta luonnehdittiin ilmauksin ”*se tavallinen*” tai ”*suomalainen*”. Eräs varhaiskasvattaja sanoi, että ”*on ensin se tavallinen ja sitten tämä saamelainen.*” Tulkitsin tällaisten ilmaisujen kertovan toiminnan kahtalaisesta kulttuurisesta perustasta. Sosialisatioon ja enkulturaation suhteuttamisesta arjesta kertoo puolestaan varhaiskasvattaja, joka pohtii näiden merkitystä toteutuksessa. Hän toteaa, että:

Pääpiirteet on tietenkin samat kuin missä tahansa varhaiskasvatuksessa, huolenpito ja hoiva --- ja se kulttuuri tuo nimenomaan siihen toimintaan sitten semmoisia kivoja mausteita ja... erilaisuutta.

Esimerkissä kiteytyy saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kahtalaisuuden ajatus. Kanoelani Nāone ja Kathryn Au (2010) ovat pohtineet kulttuurin asemaa varhaiskasvatuksessa Havaijin alkuperäiskansakontekstissa. Heidän arvionsa mukaan alkuperäiskansojen varhaiskasvatus rakentuu tavallisesti valtakulttuuriselle perustalle. He kuvaavat alkuperäiskulttuurin asemaa varhaiskasvatuksessa tyypillisesti juuri mausteena olemiseksi (engl. *ingredient*). Tämä ei kuitenkaan Nāonen ja Aun (2010, 150) mukaan tue alkuperäiskansan asiaa. Näiden sijaan varhaiskasvatuksen toteutus tulisikin rakentaa vahvemmin tai jopa kokonaan alkuperäiskansan omalle kulttuuriselle perustalle, sovittaen yhteen kaksi perustaa.

Enkulturaatio – saamelaiseen kulttuuriin kasvattaminen

Sosialisaatiota ja enkulturaatiota ei aina eroteta käsitteellisesti. Enkulturaation käsite tulee merkitykselliseksi, kun kasvatuksella on useampi kulttuuri kohteena. Tällöin socialisaation käsite ei tunnu riittävältä. Tämä tilannehan saamelaisilla on. Tällaisessa tapauksessa socialisaatiolla viitataan yhteiskuntaan ja valtakulttuuriin kasvattamiseen ja enkulturaatiolla vähemmistö- tai alkuperäiskansakulttuuriin kasvattamiseen. (Keskitalo 2010.) Ari Antikainen, Risto Rinne ja Leena Koski (2003, 35) kirjoittavat lapsen sosiaalistamisen tapahtuvan arjen itsestään selvinä pidettyjen rutiinien välityksellä sekä tiedostettuna että tiedostamattomana. Kasvatuksen luonteeseen kuuluvat itsestäänselvytykset, rutiininomaisuus ja tietty kyseenalaistamattomuus. Saamelaislasten kasvatuksen tavoite on kahteen kulttuuriin kasvattaminen, niiden molempien jäseniksi kasvaminen. Saamelaisessa kasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa onkin merkityksellistä purkaa kasvatukseen liittyviä itsestäänselvyksiä, jotta varhaiskasvatusta voitaisiin aidosti kehittää. Varhaiskasvatuksen enkulturaatiotehtävä tulee näin näkyväksi ja eksplisiittiseksi, tiedostetuksi. Tutkimukseni perusteella voin väittää, että saamelainen varhaiskasvatus toteuttaa merkittävää enkulturoivaa toimintaa.

Tutkimukseni mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutus voidaan tulkita perustuvan ennen kaikkea saamelaiseen kulttuuriin ja kasvatukseen paikallisesti sovellettuna. Arjen toteutuksessa välittyä monia saamelaiselle kulttuurille ja kasvatukselle yhteisiä piirteitä kuten

yhteys luontoon tai saamelaisen yhteisön merkitys. Tämä kaikki tapahtuu usein ilman suurempia pohdintoja tai harkintaa, luonnollisesti, sen perusteella, että tavoitteena pidetään saamen kielen ja kulttuurin jatkumista seuraavien sukupolvien keskuudessa. Saamelainen epäsuora tapa kasvattaa ja ohjata lapsia onkin yksi arjen toteutuksen lähtökohta.

Saamelaisen kulttuurin tukeminen varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa tuntuu joidenkin varhaiskasvattajien mukaan epäaidolta irrotettuna todellisista kulttuurisista tilanteista. Institutionaalinen kasvatus ei heidän mielestään ole paras mahdollinen kasvuympäristö alkuperäiskansaan kuuluville lapsille (ks. myös Grace & Serna 2013). Kuitenkin aineistoni osoittaa, että varhaiskasvattajien kekseliäisyydellä ja kulttuurin olemuksen syvällä ymmärtämisellä onnistutaan saamelaista elämäntapaa ja näkökulmaa tekemään näkyväksi myös kaukana aidoista tilanteista ja paikoista.

Varhaiskasvattajat toivoivat avointa, ymmärtävää ja kannustavaa suhtautumista saamelaiseen varhaiskasvatukseen. Heidän mielestään järjestäjät tai organisaation edustajat eivät läheskään aina käsitä saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurista ja kielellistä ydintä, erityisesti näiden merkitsemiä kulttuurisidonnaisia toiminnan ja organisoinnin ehtoja. Heillä oli jopa tunne, että heidän toiminnastaan ei välitetä, kun kulttuurisen perustan merkityksestä ei oltu kiinnostuneita. He odottivat kysymyksiä kuten ”Miten tämä asia näyttäytyy saamelaisesta näkökulmasta?”. Työntekijät odottivat lisää koulutusta ja pedagogisia taitoja saamen kielten ja kulttuurin vaalimiseen.

Kulttuurisensitiivisyys – saamelainen kulttuuri ja elämäntapa edellä

Saus (2006, 2) käyttää kulttuurisensitiivisyydestä ilmaisua ”kulttuurinen kompetenssi”. Tällä hän tarkoittaa kulttuurin sopeuttamista käytäntöön. Keskitalo (2010, 26) määrittelee kulttuurisensitiivisen opetuksen perustuvan oppilaan kulttuuriseen kontekstiin. Christy Byrdillä (2016, 1) käsite ”kulttuurisesti relevantti opetus” tarkoittaa samaa. Hän lisää tähän vielä opettajan vastuun ottamisen oppilaan menestyksestä ja liittää myös oppilaan kotikulttuurin tuntemisen merkityksen ja yhdistämisen käytännön opetustoimintaan. Käsite on tältä osin yhtenevä ekokulttuurisen teorian kanssa, myös siinä puhu-

taan arjen sopeuttamisesta kulttuurin mukaisesti. Tässä sillä viitataan ammatillisessa viitekehyksessä tapahtuvaan sopeuttamiseen. Tulkitsen kulttuurisensitiivisyyden liittyvän enkulturaation käsitteeseen siten, että enkulturaatiolla viitataan kulttuuriin kasvattamisen ideaan ja kulttuurisensitiivisyydellä sen käytännön toteuttamiseen.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että saamelaisessa varhaiskasvatuksessa arkea pyritään toteuttamaan kulttuurin mukaisesti erilaisissa arjen tilanteissa. Lähtökohtaisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnassa tukeuduttiin perinteisinä saamelaisina pidettyihin lähtökohtiin ja toimintatapoihin. Kuitenkin varhaiskasvattajien mukaan toiminnan toteutuksen pääimmäiseksi arvoksi ja lähtökohdaksi nousi luonto tai ”metsä”. Kaikkia ympäristöjä ”voidaan katsoa saamelaisin silmin”, missä tahansa varhaiskasvatusta toteutetaankin. Pohdin tässä yhteydessä varhaiskasvattajien kulttuurin mukaisen toteutuksen helppoutta eli sitä, että se on suurimmalle osalle heistä omakohtaisesti tuttua ja läheistä, ei ulkoa annettua tai opeteltua. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa heidän implisiittiset kulttuuriset arvonsa pätevät ja ovat suoraan valideja. Kulttuurisensitiivisyys toteutui luontevasti arjessa.

Kertomuksissa tuli esille myös ”murtumia” silloin, kun erilaiset käsitteet saamelaisuudesta kohtasivat. Saamelaislasten kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus tuli tällaisissa tilanteissa esille. Tämä on arjen haaste saamelaiselle varhaiskasvatukselle, kohdata erilaiset tavat elää saamelaisesti ja käyttää saamen kieliä eri tavoin kuitenkin niin, että ne ovat keskenään tasa-arvoisina.

Australialaiset tutkijat (Lowell ym. 2018) raportoivat projektistaan, jossa he kehittävät yhdessä paikallisen yhteisön kanssa kulttuurisensitiivisiä tapoja arvioida ja tukea lasten kehitystä varhaiskasvatuksessa. He pitivät tärkeänä, että kehitetään aboriginaalien kasvatustietoa ja -käytänteitä vahvistavia toimintatapoja. Eräs tapa heidän mielestään olisi esimerkiksi kehittää alkuperäiskasvatusta tukeva Internet-tietolähde, johon kootaan tutkimuksen kokemukset yhteisöllisesti jaettaviksi. Projektilla on tarkoitus vahvistaa alkuperäiskansakasvatuksen merkitystä institutionaalisessa kasvatuksessa.

Tutkimuksessa esille tullut oikeaan kokemukseen pyrkimisen tulkitsen siten, että arkea pyritään toteuttamaan kulttuurisensitiivisesti.

Varhaiskasvattajat kertoivat monenlaisia arjen toiminnan esimerkkejä siitä, kuinka kulttuurisensitiivisyyttä toteutetaan saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvattajat olivat tietoisia lasten osallistumisen kulttuurisesta merkityksestä. Tietoisuus ilmeni ensinnäkin siten, että useimmat heistä kertoivat todellisista kulttuurisista kokemuksista, joihin lapset pääsivät osallistumaan.

Kuitenkin muutamat haastateltavat kertoivat avoimesti myös toisenlaisesta kokemuksesta. He kokivat, että kulttuuri ei näy arjessa tai vaikuta arjen toimintaan. Perusteluina he esittivät toimintamahdollisuuden rajallisuuden tai valtakulttuurin vahvuuden toimintaympäristössä ja vanhempien keskuudessa. Heidän käsityksensä kulttuurisensitiivisyyden toteuttamisen rajallisuudesta tai jopa mahdottomuudesta saivat minut ajattelemaan asenteen merkitystä arjen toteutukselle. Kulttuurisensitiivisyys vaatii käsitystä mahdollisuudesta ja uskoa siihen. Mikäli kokemus enkulturaatiotehtävästä eli kulttuurin merkityksellisyydestä arjen toiminnassa on heikko, on kulttuurisensitiivinen toiminnan toteuttaminen haasteellista. Tällaisissa tapauksissa on mielestäni tärkeää rohkaista ja tukea varhaiskasvatuksen henkilöstöä oman kulttuurin mukaiseen toimintaan kaikenlaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Lasten enkulturaation toteutumisessa olennaista on ymmärtää, että kulttuurisensitiivinen toiminta on aina mahdollista ja ennen kaikkea erittäin merkityksellistä.

Vaatii rohkeutta ja päättäväisyyttä toimia oman kulttuurin mukaan, eri tavoin kuin toiset. Tämä on yksi saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisensitiivisyyteen liittyvä haaste. Tästä esimerkkinä varhaiskasvattajat kertoivat juhlistaan, pikku kirkoistaan tai retkistään, joita he tekevät ja toteuttavat oman ryhmänsä kanssa, eivät osana suuremman yksikön toimintaa. He myös kertoivat saamen kielen jatkuvan käytön aiheuttavan työyhteisöissä ihmetystä. Tätä toimintaan he aika ajoin joutuvat selittämään ja perustelemaan laajemmalle työyhteisölleen.

Kokonaisvaltaisuus – osana saamelaista verkostoa ja yhteisöä

Kokonaisvaltaisuus on yksi saamelaisuutta ja saamelaista kasvatusta kuvaava käsite (Aikio 2007; Keskitalo 2009; Markkula & Helander-Renvall 2014, 12; Saamelaiskäräjät 2009, 52). Se ilmentää tiivistä

ja tietoista liittymistä saamelaiseen elämäntapaan. Tutkimuksessani esiintyi kuvauksia arjessa toteutetuista kokonaisvaltaisista prosesseista. Ne käsittivät esimerkiksi materiaalien hankkimisen, sen työstämisen ja tuotteen hyödyntämisen. Oikean tekemisen idean mukaisesti siinä yhdistyi monta vaihetta (ks. myös Keskitalo, Äärelä & Rahko-Ravanti 2014, 216–217).

Tutkimukseni saa tukea kirjallisuudesta, joissa saamelainen elämä näyttäytyy kokonaisvaltaisena, jossa seinät eivät ole rajana (Aikio 2010, 46–47; Balto 2008, 45–51; Kuokkanen 2009, 45). Saamelainen maailmankuva, ontologia ja epistemologia perustuvat kokonaisvaltaiseen, ihmisen ja luonnon yhdistävään käsitykseen. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toimintaympäristöt, paikat ja tilat muodostavat kokonaisuuden, ”*kokonaisen maailman*” erään varhaiskasvattajan sanoin. Näin voin tulkinta sisä- ja ulkotilojen muodostavan yhtenäisen toimintaympäristön. Myös toteutuksen tilaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Haastatteluista ilmeni, kuinka arjen toimintaympäristöjen rajat ovat häilyvät: sisätiloissa jäljitellään ulkona tapahtuvaa toimintaa ja ulkona ollaan sisällä, kun ollaan laavussa. Sisälle tehdään laavu, jossa voidaan laavustella ja tulistella leikisti. Ulkona ollaan sisällä oikeassa laavussa, jossa voidaan oikeasti tulistella. Elämä saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa laajenee oman yksikön seiniä ja aitoja laajemmalle alueelle metsiin, puistoihin, rannoille ja poluille.

Saamelaisten varhaiskasvatuksen työntekijät sijoittavat ja sovittavat toimintansa ympäristöön saamelaista kasvatusta tukemaan. Toisaalta kaukana tai saavuttamattomissa olevaa toimintaa tuodaan arjen toiminnan ulottuville luomalla niiden kaltaisia tiloja sisälle tai ulos. Käsillä oleviin teemoihin liittyvät, sisällä luetut kirjat, piirretyt kuvat ja laulettu laulut helpottavat liikkumista sisä- ja ulkotilojen välillä.

Tutkimuksessani saamelaisen varhaiskasvatuksen arki näyttäytyy monella tavalla yhtenäisenä maantieteellisistä etäisyyksistä huolimatta (ks. Tonyan, Mamikonian–Zarpas & Chien 2013). Yhtenäistä kaikkialla olivat oman ryhmän juhlat, joihin perheet kokoontuvat yhteen. Ulkoilussa erityisesti yksikön ulkopuolelle kulkeminen oli varhaiskasvattajille tärkeää. Arjen toimintaa yhdisti myös avoimuus oman ryhmän ulkopuolista elämää kohtaan, erityisesti saamelaisen yhteisön suuntaan.

Varhaiskasvattajat toimivat vahvasti oman kulttuuritietämyksensä, arkikokemuksensa ja valtakulttuuriin pohjautuvan koulutuksensa pohjalta. He olivat tietoisia kulttuurin merkityksestä lasten kanssa toimittaessa. Kertomuksista selviää, että kulttuurin ajateltiin siirtyvän yhdessä rinnakkain toimien. Tässä yhteydessä mainittiin ”kodinomainen” toimintamalli, jossa lapset omaksuvat kulttuurisia tapoja seuraamalla. Oppimisen liittymistä arkisiin kokemuksiin ja käytäntöön pidetäänkin saamelaiselle ajattelulle ominaisena (Kuokkanen 2009, 53). Tällainen ajattelu perustuu passiiviseen kulttuurin välittymisen tapaan, eikä sisällä tietoa siitä, miten kulttuuria siirretään aktiivisesti, kieltä elvytetään tai mikä merkitys vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on enkulturaation kannalta (Laiti 2014). Näistä teemoista tarvitaan tietoa ja koulutusta kaikilta mahdollisilta tahoilta. Saus (2010, 51–52) esittää kolmitasoisen kulttuurisen kompetenssin mallin. Hänen mukaansa kulttuurinen kompetenssi rakentuu arvoista/asenteista, tiedoista ja taidoista. Ensimmäinen, laajin taso koostuu sensitiivisyydestä kulttuurisia näkökulmia kohtaan. Seuraava taso kulttuuria koskevasta tiedosta ja ylimmäinen taso konkreetista käytöksestä. Hän korostaa reflektiivisen tiedostamisen merkitystä kompetenssin lähtökohtana.

Kehittäminen ja tulevaisuus

Tutkimalla varhaiskasvattajien kertomuksia tavoiteltiin tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta, jotta sitä voidaan kehittää arjen ehdoilla tulevaisuudessa (Balto 1997a, 152; Nummenmaa 2011b, 61; Weisner, Gallimore & Jordan 1988). Tietoa tarvitaan käytännön toimista ja ajattelun muutoksista, joita saamen kielten ja kulttuurien elvyttäminen ja säilyminen vaativat kasvattajilta. Millaisia näkymiä tutkimus tarjoaa siitä, mitä vielä tarvitaan (ks. myös Keskitalo, Äärelä & Rahko-Ravanti 2014, 217–218)? Alkuperäiskansan tarpeet huomioivaa kasvatusta tulee kehittää voimakkaasti ja keskitetysti. Siihen tarvitaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, ”aktiivista sopeuttamista” kuten Lehtola (1997, 62) kirjoittaa. Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatuksen arjessa voidaan tehdä paljon kielen ja kulttuurin hyväksi, kun havaitaan, hyödynnetään ja sovitetaan arjen toteutus tarjoutuviin mahdollisuuksiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on tässä avainasemassa. Henkilöstön

oman toiminnan reflektio, arvomaailman, maailmankuvan ja myös oppimis- ja kehitysteorioiden pohdinnat mahdollistavat toiminnan kehityksen. Institutionaalisen kasvatuksen merkitys on kotien kasvatuksen ohella keskeinen saamelaisuuden elävänä säilyttämisessä.

Saamelainen varhaiskasvatopedagogiikka on muotoutumatta ja vaatii toimenpiteitä (Balto 2008; Keskitalo 2010; Storjord 2008). Sen tehtävänä on oman kielen ja kulttuurin merkityksen selkeä, tunnistettu ja tunnustettu asema toteutuksessa. Lisäksi se tukee irrottautumista valtakulttuuriin sulauttamisesta. Tämä vaatii joustavuutta ja paikallisen ekologian ja tarpeiden huomiointia.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikka on osa maailmanlaajuisista alkuperäiskansapedagogiikkaa. Alkuperäisvarhaiskasvatuksessa on toteutettu kulttuuria edistäviä ja niiden mukaisia pedagogiikoita, joissa juuri paikallisuus on lähtökohtana (ks. esim. Lowell ym. 2018; Martin 2016). Alkuperäiskansatieto (Battiste 2008; Kuokkanen 2009; Porsanger & Guttorm 2011; Singh & Reymer 2013) toimii pedagogiikan lähtökohtana. Omassa tutkimuksessani on viitteitä saamelaiseen varhaiskasvatopedagogiikkaan, kuten luonnon jatkuva läsnäolo ja moninainen merkityksellisyys toteutukselle tai koko yhteisön asema varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Äärelän (2016) väitöskirjassa esitetty kielipesäpedagogiikka on yksi sen osa-alue.

Tonyan (2017) toteaa Australian tilanteeseen viitaten, että varhaiskasvatuksen sidosryhmillä ei välttämättä ole vahvaa tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen eri tahot arvostavat ja pitävät tärkeänä. Poliittisella taholla on rajallinen perusta tehdä alkuperäisvarhaiskasvatuksen toteutusta tukevia päätöksiä, koska tutkittua tietoa löytyy vähän. Tonyan huomauttaakin, että lakeja ja normeja ei pidetä ensisijaisena kulttuurisena mallina käytännön tasolla ja näin kulttuuriset mallit toimivat voimakkaammin arjessa. (Tonyan 2017, 728.) Saamelaisen kulttuurin ja elämäntavan merkitys varhaiskasvatuksen järjestämiselle voi vielä sanoa olevan ohutta, kaikesta jo tehdystä huolimatta.

Edelliseen liittyen mielestäni tärkeä tulevaisuuden kehittämisen aihe on Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (2009) ja Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden (2016) suhteen avoin pohdinta eli miten toteuttaa suunnitelmia toisiaan positiivisesti tukien, Keski-

talon (2010, 22) sanoin ”parhaimmat puolet yhdistäen”. Saamelais- ja valtakulttuuristen lähtökohtien välillä tarvitaan tulevaisuudessa Fasolia ja Johnsia (2007, 99) lainatakseni ”neuvottelevaa yhteensovittamista”, henkilöstön yhteistä pohdintaa näiden suhteesta.

Kolmas huomio saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kehittämisen haasteista on lasten ja perheiden identiteettien, kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus (Laiti 2014; Magga 2004; Storjord 2008; Valkonen 2009). Jokainen lapsi tarvitse oman kulttuurisen kontekstin huomioidavaa varhaiskasvatusta. Hujalan ym. (2007) näkemys, että jokainen lapsi on positiivisessa mielessä erityislapsi, on erityisen paikkansa pitävä saamelaislasten kohdalla.

Varhaiskasvattajien arjen toteutuksen kertomuksilla on merkitystä myös muille tahoille, kuten saamelaista varhaiskasvatusta hallinnoiville, päättäjille ja kouluttajille (Ford & Fasoli 2001, 16). Kuvaan tutkimuksessani saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta, sen olemusta ja keskeisimpiä merkityksiä, jotta arjen toteutuksen tietämisestä voitaisiin siirtyä tiedostamiseen. Saamelainen varhaiskasvatus kaipaa näkemistä ja kuulemista sen omista, saamelaisista lähtökohdista käsin, saamen kansan elinvoimaisuuden säilymisen näkökulmasta. Tällä tavoin varmistetaan palveluiden kulttuurisensitiivisyyttä.

Näkökulman avautuminen tarvitsee laajaa ja kokonaisvaltaista saamelaisen varhaiskasvatuksen perustana olevan kulttuurisen kontekstin ymmärtämistä. Chase (2011, 430) liittää narratiiviseen tutkimukseen kriittisen äänen kulttuurisia diskursseja, instituutioita, organisaatioita ja epäoikeudenmukaisuutta tuottavaa vuorovaikutusta kohtaan. Se voi parhaimmillaan avata toisenlaisia näkökulmia tarkastella maailmaa ja sen ilmiöitä. Kriittiset narratiivit voivat hänen mukaansa muuttaa toisten uskomuksia, asenteita ja toimintaa. Toivon, että omat esille tuomani varhaiskasvattajien kertomukset saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta valottavat todellisuutta niin sen lähellä oleville kuin kaukaisemmille tahoille.

Tutkimukseni kohdistui saamen kielellä toteutettavaan varhaiskasvatukseen. Lain mukaan äidinkielliset saamelaislapset ovat oikeutettuja äidinkielliseen varhaiskasvatukseen kaikkialla Suomessa. Ehdottomasti tärkeä kehittämisen aihe on niiden saamelaislasten varhaiskasvatus,

jotka ovat integroituneet valtakulttuurisiin ryhmiin Suomessa. Kaikki saamelaislapset tarvitsevat tukea kulttuuriinsa kasvamisessa ja identiteettinsä kehittämisessä.

Kaikkien varhaiskasvattajien valmistaminen työskentelemään alkuperäiskansaan kuuluvien lasten kanssa oli Kitson ja Bowes (2010, 86) tutkimuksen aiheena. Toiminnan tulisi heidän mukaansa perustua tietoon ja ymmärrykseen siitä, mitä lapsen kotona ja yhteisössä pidetään oleellisena. Tätä voidaan jopa pitää laadukkaana varhaiskasvatuksen keskeisenä kriteerinä (Tonyan 2017). Näin vältettäisiin kulttuurin sisäisiä sekä niiden välisiä stereotypioita, joita Heini Paavola ja Mirja-Tytti Talib (2010, 11–12) pitävät monikulttuurisessa työssä vaarana. Monikulttuurisessa työympäristössä tarvitaan kunnioittavaa suhtautumista ja suhdetta eri kansojen historiaa, kulttuuria, ja tämän hetken asioita kohtaan. Kaikki lasten kanssa työskentelevät hyötyvät tietojensa alkuperän reflektiivisestä pohdinnasta ja kyseenalaistamisesta. Kulttuurisesti kompetenttien työskentelyn lähtökohtaa pohtinut Saus (2006) puhuu taitavasta, taitamattomasta ja kuolleesta katseesta. Taitavalla katseella hän viittaa tiedostettuun kulttuurilähtöisyyteen, usein omakohtaiseen suhteeseen kyseiseen kulttuuriin. Toisaalta taitamaton katse kuvaa suhdetta, jossa katsoja on ulkopuolinen, kuten kulttuurin ulkopuolinen tutkija. Hän tiedostaa rajallisen näkökulmansa, hakee lisää tietoa ja ymmärtämystä. Kuollut katse kuvaa sellaista suhdetta kulttuuriin, jossa henkilö ei havaitse sen omanlaista olemusta, eikä toisaalta tiedosta suhdettaan siihen.

Kirjoitin jo aiemmin Alasuutarin (2011) huomiosta tiedetyistä, mutta ei tiedostetuista ilmiöistä (ks. myös Brinkmann 2012, 25). Aihe, jota tutkin on tiedetty ja tunnettu tapana toteuttaa varhaiskasvatusta saamelaisen kulttuurin kontekstissa. Se on tutkimukseni mukaan ilmeinen ainakin saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskenteleville. Varhaiskasvattajat kertovat arjen toteutuksestaan, sen tavoista, tavoitteista ja suunnittelusta. Havahduinkin kysymään, millä tavalla varhaiskasvattajat tiedostavat saamelaisen varhaiskasvatuksen omana ilmiönään? Haastattelujen perusteella saamelaisen varhaiskasvatuksen ala on heille tuttua ja tunnettua. Brinkmann (2012, 26) pitää oleellisena arjen ilmeisten piirteiden näkemistä ilmeisinä (engl. *make obvious obvious*) eri-

tyisesti pyrittäessä edistämään toimintaa. Tutkimukseni tarjoaa uuden, voimaannuttavan näkökulman ymmärtää arjen toteutuksen merkityksen. Etiikkaan perehtyessäni kohtasin Syrjälän ym. (2006) näkemyksen, että opettajatutkimus aiheuttaa väistämättä myös muutosta jo sillä, että tutkija ja tutkimus on kiinnittänyt heihin huomionsa. Tätä toivon työltäni: muutosta siinä, kuinka varhaiskasvattajat ymmärtävät työnsä merkityksen laajemmassa kontekstissa. Tutkimukseeni perustuen väitän, että saamenkielisissä ryhmissä kasvatetaan saamelaisuuteen, siellä toteutetaan saamelaista varhaiskasvatusta. Tätä kautta saamelainen varhaiskasvatus on olemassa.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että kaikki varhaiskasvattajat perustavat toimintansa saamen kieleen tai kulttuuriin ekologiaan suhteutetulla tavalla. Väitän näin, vaikka he eivät sitä aina itse osanneet suoraan näin nimetäkään haastattelujen aikana. Toisille se on pääasia toiminnassa, se on tietoista ja tavoitteellista. Toisille se on puolestaan vähemmän tiedostettua ja näin ehkä haasteellista sanallistua, kuitenkin kertomuksissa ilmeni esimerkkejä saamelaisen kulttuurin olemisesta perustana. Esimerkkinä voi toimia varhaiskasvattaja, joka haastattelun alkupuolella koki, että arjen toteutus perustuu vahvasti suomalaiseen kulttuuriin. Kuitenkin hän kertoi hieman myöhemmin käytettävän kielen olevan saame, kirjojen ja musiikin olevan saameksi eli toteutuksessa oli myös saamelaisuus vahvasti esillä. Lisäksi samainen haastateltava kertoo käyttämistään saamelaiseen kulttuuriin kuuluvista kasvattavista kertomuksista. Oman kulttuurin huomaaminen arjessa on haasteellista.

Eräs tulevaisuuden pohdinnan ja kehittämisen kohde on suhde perinteisenä pidettyyn saamelaisuuteen. Tutkimuksessani varhaiskasvattajat kuvasivat toimintansa perustuvan stereotyyppisenä pidettyyn saamelaisuuteen: poroihin, tuntureihin, pohjoisuuteen ja perinteisinä pidettyihin elinkeinoihin. Kuitenkin suurin osa saamelaislapsista asuu näiden ulottumattomissa. Tulevaisuudessa onkin syytä pohtia yhtenä vaihtoehtona toiminnan lähtökohtaa, joka perustuu laajempaan käsitukseen saamelaisesta elämästä.

Olen tutkimuksessani tarkastellut varhaiskasvatuksen toteutusta aikuisten näkökulmasta. Tässä vaiheessa haluan tuoda vielä esille, että viime kädessä ajattelen tutkimukseni palvelevan saamelaisia lapsia.

Lapset, heidän suotuisa ja kulttuurinmukainen kehityksensä ja kasvunsa edistäminen on tutkimukseni perimmäinen tarkoitus. On tarkoituksenmukaista, että lapset pääsevät kiinnittymään omaan kulttuuriinsa ja kieleensä pienestä pitäen sekä kehittämään saamelaista identiteettiään. Vaikka tutkimukseni ei suoraan heidän näkökulmastaan kerro, tukee se välillisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen merkityksen luomisessa ja laadun kehittämisessä.

Käytännöllisenä tulevaisuuden visiona haluan esittää, että saamelaisen varhaiskasvatuksen ympärille järjestetään seminaari. Seminaarissa kokoontuvat kaikki saamelaiseen varhaiskasvatukseen liittyvät tahot, myös valtakulttuurin parissa työskentelevät. Tutkimuksessani en käsitellyt varhaiskasvattajien kehittämisajatuksia tai tulevaisuuden unelmia. Heillä yksi päällimmäinen toive oli heille itselleen säännöllisesti järjestettävät koulutus- ja kehittämispäivät. Toisten varhaiskasvattajien tapaaminen, kokemusten jakaminen ja uusien näkökulmien avautuminen koettiin merkitykselliseksi työssäjaksamiselle.

Jatkotutkimuksen aiheita

Varhaiskasvatustilaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016) ohjaavat tarkastelemaan saamen kielellä toteutettavaa varhaiskasvatusta ja tukemaan lapsen saamen kielen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa huomioidaan saamelaislasten tarve kulttuurin ja identiteetin tukemiseen. Missään ei kuitenkaan ole virallisesti pohdittu, mitä nämä tarkoittavat käytännössä. Kuinka ohjata kaksikielisiä lapsia heidän heikomman statuksen omaavassa äidinkielessään? Kuinka tukea saamelaislapsen kulttuuriin kasvamista ja identiteetin kehittymistä niin saamelaisessa kuin valtakulttuurisessa varhaiskasvatuksessa? Kahteen kulttuuriin soisialisaminen ja enkulturoiminen ovat kysymyksiä, joita varhaiskasvattajat ratkovat arjessaan saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa ja joista tarvitaan lisätietoa ja välineitä jatkossa. Tässä erityisen kiinnostava näkökulma on tarkempi ja kokonaisvaltaisempi arjen toiminnan tutkiminen etnografian keinoin. Saamelaiseen kulttuuriin kuuluu vahvasti myös materiaallinen kulttuuri ja henkisen kulttuurin elementtejä, jotka eivät tässä tutkimuksessa päässeet riittävästi esille. Etnografisella otteella arjen toiminnasta on

mahdollista saada tätä tutkimusta syventävää tietoa. On myös tarpeen kiinnittää jatkossa huomiota saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen suhdetta eri ympäristöihin, kuten taajamiin, kyliin ja kaupunkeihin. Näillä kaikilla on omia toteutuksen erityispiirteitä.

Olen tutkimuksessani keskittynyt saamelaiseen varhaiskasvatukseen, jossa saamelaisuuteen liittyvät tekijät ovat eksplisiittisesti esillä vähintäänkin niin, että toimitaan saamen kielellä. Suomessa on paljon saamelaislapsia, jotka osallistuvat valtakulttuuriseen varhaiskasvatukseen. Myös heidän kielellinen, kulttuurinen ja identiteetin tukeminen on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) mukaan kaikkialla tapahtuvan varhaiskasvatuksen tehtävä. Parhaiten tähän vastataan varhaiskasvatuksessa saamelaisuuden huomioivan pedagogiikan keinoin (ks. myös Nicotera ym. 2010).

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa tarvitaan tietoa toimivasta ja kulttuurin mukaisesta toteutuksesta. Saamelaiseen varhaiskasvatukseen sopivan pedagogiikan kehittäminen on näkemykseni mukaan tutkimuksen ja käytännön yhteistoimintaa, jota voisi hedelmällisesti tutkia tapaus tutkimuksen tai kehittävän työntutkimuksen keinoin. Pedagogiikka ymmärrettynä tietoisena toiminnan, toimintaympäristön ja vuorovaikutuksen systeeminä on monitasoinen kokonaisuus, joka vaatii intensiivistä kokeilua, kehittämistä ja näihin liittyvää tutkimusta. Ennen kaikkea se tarvitsee saumatonta yhteistyötä käytännön ja tutkimustoiminnan kesken. Erityistä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa on kahden kulttuurisen järjestelmän rajamaastossa toimiminen. Erilaisten joustavien, paikalliseen elämään perustuvien pedagogisten mallien kehittäminen kulttuurin ydinasioiden ympärille on tulevaisuuden tutkimuksen tehtävä.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisessä olisi suuresti hyötyä käynnissä olevan saamen kulttuureihin ja kielisiin perustuvan lastentarhaopettajakoulutuksen opiskelijoiden ja koulutuksesta valmistuneiden käsityksistä ja kokemuksista. (Koulutuksesta ks. Saamelaisalueen koulutuskeskus 2016). Niiden tutkiminen tarjoaisi tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämistä varten. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa tarvitaan tietoa saamelaisesta kasvatuksesta, kulttuurista ja kielistä. Saamelaislapsia osallistuu varhaiskasvatukseen kaikkialla Suomessa.

Varhaiskasvattajat ovat henkilöitä, joiden omalla, ainutlaatuisella kulttuurisella kasvutaustalla on rooli työn tekemisessä. Työssä on eduksi tieto, jota voi saada vain kasvamalla saamelaisessa yhteisössä. Se tuo varmuutta työn tekemiseen. Toisaalta arkea voivat olla rakentamassa myös henkilöt, joilla oma kasvun kokeminen on muualta. He tuovat oman arvokkaan näkemyksen työyhteisöihin. Tärkeää työyhteisöissä on avoin keskustelu ja kaikkien näkemysten ja vahvuuksien kunnioittaminen. Henkilöstön hyvinvointi ja jaksaminen jatkotutkimusaiheena on aineistoni mukaan ensiarvoista (ks. myös Lehtola & Ruotsala 2017; Uusiautti & Määttä 2016). Uusiautti, Hoppo ja Määttä (2014, 567) kirjoittavatkin varhaiskasvatuksen koulutuksen tarjoamista eväistä ja valmistamisesta käytännön työskentelyyn alati muuttuvassa varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan kykyä jatkuvaan muutokseen, sillä yhteiskunta muuttuu ja käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja toteutuksesta muuttuvat (Parrila & Alila 2011).

Eräs merkittävä jatkotutkimuksen aihe on lasten näkökulma saamelaiseen varhaiskasvatukseen. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa on kyse kulttuurisesta jatkuvuudesta, jota varhaiskasvattajat, vanhemmat, suku ja saamelainen yhteisö edustavat. Toisaalta siinä on kyse jatkuvasta muutoksesta ja ajassa elämisestä. Tässä lasten ajatukset, toiveet, näkemykset ja kokemukset saamen kielestä, kulttuurista ja identiteetistä ovat merkityksellisiä tutkimuksen aiheita.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen historia Suomessa on lähes tuntematon aihealue, jota tutkimuksessani hieman käsittelin. Katsaukseni perusteella saamelaisen varhaiskasvatuksen historia on lyhyt, mutta erityisesti sitä voi kuvata näkymättömäksi. Historian tarkempi tutkiminen tuottaisi tietoa saamelaisesta varhaiskasvatuksesta osana varhaiskasvatusjärjestelmää. Tarvitaan tutkimusta, jolla alkutaivalta kuvataan. Historiallinen tieto palvelee myös toiminnan kehittämistä tulevaisuudessa. Jotta saamelainen varhaiskasvatus voi olla olemassa, on sen oltava näkyvä, tiedetty, tunnistettu ja tunnustettu siten kuin saamelainen yhteisö ja ennen kaikkea siellä työskentelevät varhaiskasvattajat sen mieltävät. Tässä tutkimustoiminnalla on merkittävä rooli. Tätä historiallista tehtävää olen tutkimuksellani ollut täyttämässä.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Högbacka, U. (toim.) 2015. Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press.
- Abbott, H. P. 2002. The Cambridge introduction to narrative. London: Cambridge.
- Aikio, A. 2000. Olbmo odváneapmi. [Ihmisen kehitys]. Kárásjohka: Davvi Girji.
- Aikio, A. 2007. Saamelainen elämänpolitiikka. Licensiaattitutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Aikio, A. 2008. Tarinat identiteetin luojana. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen museoliitto, 139–143.
- Aikio, A. 2010. Olmmošhan gal birge. Áššit mat ovddidit birgema [Ihminenhan kylä pärjää. Asiat, jotka edistävät pärjäämistä]. Kárásjohka: ČálliidLágádus.
- Aikio, A. 2012. Lainsäädäntö estää saamea kukoistamasta. Oikeus saamenkieliseen varhaiskasvatukseen riippuu vielä nykyisin lapsen rekisteröidystä äidinkielestä. Helsingin Sanomat 7.6.2012, Pääkirjoitus/Vieraskynä.
- Aikio, M. 2008. Kertomuksia lapsuudesta nykypäivään: saamelaisten isovanhempien elämänkerralliset kasvatuskertomukset. Julkaise maton pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.
- Aineistonhallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavana [www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/](http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/). (Luettu 21.05.2018.)
- Alatalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 214–232.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehukset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-M. Nummenmaa & H. Rasqu-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Raittila, R. 2017. Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. Kasvatus & Aika 11(3), 51–59.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alcock, S. & Ritchie, J. 2018. Early childhood education in the outdoors in Aotearoa New Zealand. Journal of Outdoor and Environmental Education 21 (1), 77–88.

- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosina 2006–2010. Helsinki: Ediva.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Asetus lasten päivähoidosta (239/1973). Saatavana [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239). (Luettu 10.6.2018.)
- Asplund, K. 2013. ”Språk och kultur finns med i allt vi gör” En studie om hur en samisk förskola arbetar med språk, kultur och identitet. Examenarbete. Luleå: Luleå tekniska Universitet.
- Atkinson-Lopez, S. 2010. Interviewing adults in indigenous communities. Teoksessa G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing early childhood research*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 261–269.
- Bae, B. 2005. Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6 (3), 283–291.
- Ball, J. & Janyst, P. 2008. Enacting research ethics in partnership with indigenous communities in Canada: ”Do it in a good way.” *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 3 (2), 33–51. DOI: 10.1525/jer.2008.3.2.33.
- Balto, A. 1997a. Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá [Saamelainen lastenkasvatus muuttuu]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Balto, A. 1997b. Árbevierru ja odda jurddašeampi kultuvralaš diehtosirdimis [Perrinne ja uudenlainen ajattelu kulttuurisessa tiedonsiirrossa]. Teoksessa A. Balto (toim.) *Diehtu ja gelbbolašvuohta Sámis* ”Sámi skuvla šaddamin.” [Tieto ja pätevyys Saamessa ”Saamelainen koulu kasvamassa”]. Čáhcesuolu: Davvi Girji, 39–58.
- Balto, A. 2003. Muitalusat Sámis [Kertomukset Saamenmaalla]. Teoksessa E.H. Eriksen (toim.) *Árvvut* [Arvot]. Kárašjohka: Davvi Girji, 9–16.
- Balto, A. 2008. Sámi oahpaheadjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahhtevaš buolvvaid. Dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis. [Saamelaiset opettajat siirtävät perinteistä kulttuuria seuraaville sukupolville. Dekolonisaation toimintatutkimus Ruotsin puoleisessa Saamessa]. *Diedut* 4. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Bamberg, M. 2006. Stories: Big or small. Why do we care? *Narrative Inquiry* 16 (11), 147–155.
- Banks, J. A. 1989. *Multicultural education. Issues and perspectives*. 2. Painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. Boston MA: Pearson Education.
- Battiste, M. 2008. Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage. Teoksessa N.K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (toim.) *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles, CA: Sage, 497–510.
- Bernheimer, L. P. Gallimore, R. & Weisner, T.S. 1990. Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219–233.

- Bodrova, E & Leong, D.J. 1996. *Tools of the mind*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boegraad, M. 2016. Reflections of ethics for ethnically non-indigenous researchers. *Agon* 15 (2):50, 28–36.
- Boine, E. M. & Saus, M. 2012. Saamelaisten isien kasvustusstregioita. Teoksessa A. Lauriala (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 69–85.
- Brinkmann, S. 2012. *Qualitative inquiry in everyday life. Working with everyday life materials*. Croydon: Sage Publications.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2016. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Toppi. Tallinna: United Press Global, 221–228.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. 1996. *The culture of education*. 5. p. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Butterworth, D. & Candy, J. 1998. Quality early childhood practice for young Aboriginal children. *Australian Journal of Early Childhood* 23 (2), 20–25.
- Burr, V. 2015. *Social constructionism*. London, UK: Routledge.
- Byrd, C. M. 2016. Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGEOpen* 6(3), 1–10. DOI: 10.1177/2158244016660744.
- deCerteau, M. 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage, 57–94.
- Chase, S. E. 2011. Narrative inquiry. Still a field in a making. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. London: Sage, 421–431.
- Clandinin, D. J. 2007. *Narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Creswell, J.W. 2013. *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Crotty, M. 1998. *The foundations for social research. Meaning and perspective in the research process.* London: SAGE Publications Ltd.
- Cumming, T. 2017. Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal* 45 (5), 583–593. DOI: 10.1007/s10643-016-0818-6.
- Cumming, T. Sumsion, J. & Wong, S. 2015. Early childhood practice and refrains of complexity. *Early Years: An International Research Journal* 35 (1), 80–95.
- Czarniawska, B. 1992. *Exploring complex organizations.* Newbury Park: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspective.* London: Falmer.
- Dender, A. & Stagnitti, K. 2015. Children's play in the Australian indigenous context: The need for a contemporary view. *International Journal of Play* 4 (1), 5–14. DOI: 10.1080/21594937.2014.977036.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research.* London: Sage, 1–41.
- Drugge, A.L. 2016. How can we do it right? Ethical uncertainty in Swedish Sámi research. *Journal of Academic Ethics* 14 (4), 1–17. DOI:10.1007/s10805-016-9265-7.
- Dunn, J. 1995. Children, culture and education. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Childhood education - international perspectives.* Oulu: University of Oulu & Finland Association for Childhood Education International, 33–41.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ernst, P. 1995. The one and the many. Teoksessa L.P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 459–486.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa R. Valli & J. Aalto (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–206.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämänkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.* Helsinki: Atena kustannus, 131–149.
- Estola, E. & Puroila, A-M. 2013. Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* Tampere: Vastapaino, 53–68.
- Estola, E., Kontio, M., Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insights in child research. Teoksessa E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) *Insights and outlooks: Childhood research in the North.* Oulu: Oulun yliopisto, 185–201.

- Fasoli, L. & Johns, V. 2007. Children's services in remote Australian communities: Practices and challenges. *Canadian Journal of Native Education* 30 (1), 83–100.
- Fasoli, L., Wunungmurra, A., Ecnarro, V. & Fleet, A. 2010. Playing as becoming: Sharing Australian aboriginal voices on play. Teoksessa M. Ebbeck & M. Waninganyake. (toim.) *Play in early childhood education. Learning in diverse contexts*. South Melbourne, Vic: Oxford University Press, 215–232.
- Farquhar, S. 2015. New Zealand early childhood curriculum: The politics of collaboration. *Journal of Pedagogy* 6 (2), 57–70. DOI: 10.1515/jped-2015-0013.
- Farquhar, S. & White, E.J. 2014. Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory* 46 (8), 821–832. DOI: 10.1080/00131857.2013.783964.
- Ferguson, H. 2009. *Self-identity and everyday life*. Abingdon: Routledge.
- Fleer, M. 2004. The cultural construction of family involvement in early childhood education: Some indigenous Australian perspectives. *The Australian Educational Researcher* 31 (3), 51–68.
- Fludernik, M. 1996. *Towards a 'natural' narratology*. London: Routledge.
- Fløtten, K.A.Ø. 2016. - og så fikk dem se en rein! Ulike tilnæringer til hverdagslig pedagogisk virksomhet i barnehager i samisk-lulesamisk område i Norge. *Nordisk Barnehageforskning* 12, 1–20. DOI: 10.7577/nbf.1564.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuusvarhaiskasvatuksessa*. *Acta Universitatis Tampereensis* 1914. Tampere: Tampere University Press. Saatavana www.muodossa:https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1. (Luettu 16.5.2015.)
- Ford, L. & Fasoli, M. 2001. Indigenous early childhood educator's narratives: Some methodological concerns. *Australian Journal of Indigenous Education* 26 (3), 18–22.
- Gallimore, R., Goldberg, C. N. & Weisner, T.S. 1993. Social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 21 (4), 537–559.
- Gallimore, R. & Lopez, E.M. 2002. Everyday routines, human agency and ecocultural context: Construction and maintaining individual habits. *The Occupational Therapy Journal of Research* 22 (1), 70–77.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research. Methods – Analysis – Outreach. Teoksessa A. Defina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 255–271.
- Grace, D. J. & Serna, A.K. 2013. Early childhood education and care for native Hawaiian children in Hawai'i: a brief history. *Early Child Development and Care* 183 (2), 308–320. DOI: 10.1080/03004430.2012.673487.

- Grace, R. & Bowes, J. 2011. Using an ecocultural approach to explore young children's experiences of prior-to-school care settings. *Early Child Development and Care* 181 (1), 13–25. DOI: 10.1080/03004430903205010.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. Helsinki: WSOY.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. 2012. Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 27–45. DOI: 10.4135/9781452218403.n3.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. 2009. Analyzing narrative reality. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein. (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 123–185.
- Gudmundsdóttir, S. 1995. The narrative nature of pedagogical knowledge. Teoksessa H. McEwan & K. Egan (toim.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, 24–28.
- Gudmundsdóttir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington D.C: AERA, 226–239.
- Gutiérrez, K. D. & Rogoff, B. 2003. Cultural ways of learning. Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher* 32 (5), 19–25.
- Guttorm, G. 2010. Duodjáriis duojárat. Duddjon ealiha duodjedigašallama. [Osavat käsityöntekijät. Käsityönteko pitää yllä käsityökeskustelua]. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Guttorm, H. 1983. Avoimen kiertävän päiväkodin saamen kielen ja kulttuurin opetuskokeilu Utsjoen kunnassa. Utsjoki: Utsjoen kunta.
- Guttorm, J. 1986. Alle kouluikäisten saamelaiden kasvuolosuhteet ja niiden kehittämismahdollisuudet Utsjoen kunnassa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hatch, A.J. & Wisniewski, R. (toim.) 1995. *Life history and narrative*. London: Falmer.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of early childhood educators. *International Education Studies* 4 (3), 91–99. DOI: 10.5539/ies.v4n3p9.
- Hartikainen, A. (toim.) 2006. *Sámi Duodji. Saamenkäsityö. Sámi Museum - Saamelaimuseosäätiön julkaisuja 7*. Inari: Sámi Museum-Saamelaimuseosäätiö & Sámi Duodji ry.
- Hedegaard, M. 2009. Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture and Activity* 16, 64–81.
- Heikkilä, L. 2009. Hiljaisia kysymyksiä vaietuista asioista. Teoksessa T. Orjasniemi & O. Tiuraniemi (toim.) *Rajua, rujoa ja raitista. Alkoholin käyttöä Lapissa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 227–238.

- Heikkilä, L. 2010. Goaikkanas – Sámi vugiin fámuid gárrenávnnasbargui, saamelaiset voimavarat päihdetyöhön. Teoksessa R. Magga & S. Guttorm (toim.) *Bálgá Nala- Kulttuurisia erityispiirteitä etsimässä*. Inari: SámiSoster ry, 64–84.
- Heikkilä, L. (toim.) 2014. Meahcceterapiija- Mettäterapia. Kulttuurilähtöistä päihdetyötä luonnossa. Inari: Sámi Soster ry.
- Heikkilä, L., Laiti-Hedemäki, E. & Pohjola, A. (toim.) 2013. Saamelaisten hyvä elämä ja hyvinvointipalvelut. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Heikkinen, H. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–28.
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä 2007. Action research as narrative. Five principles for validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5–21.
- Helander, E. & Kailo, K. 1999. Ei alkua, ei loppua. Saamelaisten puheenvuoro. Helsinki: LIKE.
- Helander, P. 1994. Saamenkielinen päivähoito Utsjoen, Inarin ja Enontekiön kunnissa. Saamelaislasten vanhempien mielipiteitä, odotuksia ja toivomuksia samankielisestä päivähoitosta. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Helenius, A. 2008. Kasvatus heijastaa yhteiskuntaa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 191–201.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. Varhaiskasvatus perusteita. Helsinki: BoD.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47 (1), 70–75.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, 2014. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvasvuopio-Laiti, A. & Hirvonen, V. 2011. OVTTAS! Sámi giella, skuvla ja mánáidgárdeovddideapmi Deanuleagis. [YHDESSÄ! Saamen kielen, koulun ja päiväkodin kehittäminen Tenolaaksossa.] *Selvityksiä 1*. Kautokeino: Sámi Allaskuvla.
- Hirvonen, V. (toim.) 2003a. Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforppma 97 evalueren. [Saamelaiskoulu suunnitelmissa ja käytännössä. Miten vastata haasteisiin? Reformi 97 arviointi.] *Kárášjohka: Čálliid Lágáduš*.
- Hirvonen, V. 2003b. Mo sámáidáhttit skuvlla? Sámi oahtaheadjiid oainnut ja sámá skuvlla ollašuttin. Reforppma 97 evalueren. [Miten saamelaistaa koulua? Saamelaisten opettajien näkemykset ja saamelaisen koulun toteuttaminen. Reformi 97 arviointi.] *Kárášjohka: Čálliid Lágáduš*.

- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Acta Electronia Universitatis Tamperensis 835. Saatavana www-muodossa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>. (Luettu 28.1.2016.)
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. 2008. Constructionist impulses in ethnographic fieldwork. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford, 373–396.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2012. (toim.) *Varieties of narrative analysis*. London: Sage.
- Hsueh, Y. & Barton, B. 2005. A cultural perspective on professional beliefs of childcare teachers. *Early Childhood Education Journal* 33 (3), 179–186. DOI: 10.1007/s10643-005-0042-2.
- Huijbregts, S.K., Leseman, P.P.M. & Tavecchio, L.W.C. 2008. Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (2), 233–244.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 487–496.
- Hujala-Huttunen, E. & Järvi, S. 1996. Finnish culture and early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care* 123 (1), 101–113.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö - ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297–309.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Edufin.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 125–154.
- Huttunen, R., Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2002. *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyyry-Beimhamer, E.-K. & Autti, M. 2013. Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 231–258.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvärinen, M. 2015. Analyzing narrative genres. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, 178–193.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus, 168–185.
- Härkönen, U. 1991. Työkasvatusajattelun systeeminen tutkimus - Tulevaisuuden näkökulma pienten lasten työkasvatukseen. Research in Faculty of Education Science 38. Joensuu: Joensuu University Press.
- Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Helsinki: Atena Kustannus, 149–176.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? University of Joensuu, Research Reports of the Faculty of Education, 86.
- Härkönen, U. 2008. New pedagogical systems theory and early childhood education culture. In U. Härkönen, & E. Savolainen (Eds.), International views on early childhood education. University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education, 1–40. Saatavana www-muodossa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/varhais/kehys.htm>. (Luettu 19.4.2018.)
- Härkönen, U. 2009. Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). Journal of Teacher Education for Sustainability 11 (2): 77–86.
- Härkönen, U. 2011. The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (toim.) Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47–66.
- Härkönen, U. 2013. Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.) Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. Joensuu: University of Eastern Finland, 411–451.
- Iokepa-Guerrero, N. & France, C. Rodríguez de 2007. Nest of voices: Early child care and education in Hawaii. Canadian Journal of Native Education 30 (1), 41–47.
- Jacobsen, M.H. 2009. The everyday: An introduction to an introduction. Teoksessa M.H. Jacobsen (toim.) Encountering the everyday: An introduction to the sociologies of the unnoticed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–42.
- Janhonen-Abqah, H. 2010. Gone with the wind? Immigrant women and transnational everyday life in Finland. Home Economics and Craft Studies Research Reports 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Jannok Nutti, Y. 2010. Ripsteg mot spetskunskap i samisk matematik: lärares perspektiv på transformeringsaktiviteter i samisk förskola och sameskola. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Javo, C., Rønning, J.A. & Heyerdahl, S. 2004. Child-rearing in an indigenous Sámi population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (1), 67–78.
- Jokinen, E. 2003. Arjen kyseenalaisuus. *Naistutkimus* 16 (1), 4–17.
- Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 537–566.
- Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä: kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 165.
- Judén-Tupakka, S. 2003. Kasvatusantropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä – enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Lapin yliopisto*, 311–323. Saatavana [www.muodossa: http://ktk.ulapland.fi/kasvatustaipivat/kasvatuksenyhteisot.pdf](http://ktk.ulapland.fi/kasvatustaipivat/kasvatuksenyhteisot.pdf). (Luettu 21.5.2018.)
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus - historiaa ja nykysuuntauksia. *Janus* 12 (2), 155–183.
- Järvensivu, L. 2014. Sosiaalityötä paikantamassa diskurssianalyysin keinoin. *Julkaisematon pro gradu -tutkimus*, Lapin yliopisto.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisen päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K. & Kinos, J. 2010. Päivä lastentarhanopettajana- mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint, 283–295.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampereen yliopisto. Saatavana [www.muodossa: http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf). (Luettu 29.1.2016.)

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: OPM.
- Karnik, R. B. & Tudge, J. R. H. 2010. The reality of pretend play: Ethnic, socioeconomic, and gender variations in young children's involvement. Teoksessa E. E. Nwokah (toim.) *Play as engagement and communication. Play and culture studies* Vol. 10. Lenham, MD: University Press of America, 63–81.
- Kearney, E., McIntosh, L., Perry, B., Dockett, S. & Clayton, C. 2014. Building positive relationships with indigenous children, families and communities: Learning at the cultural interface. *Critical Studies in Education* 55 (3), 338–352. DOI: 10.1080/17508487.2014.914963.
- Kelchtermans, G. 1994. Biographical methods in the study of teachers' knowledge. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage. (toim.) *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 93–108.
- Keskitalo, J.H. 2009. Sámi máhttu ja skuvlamáhttu – teorehtalaš geahčastat [Saamelainen tieto ja koulutieto -teoreettisia näkökulmia]. Sámi dieđalaš áigečála 1-2. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustutkimuksen keinoin. *Diedut 1. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla.*
- Keskitalo, P. 2017. Kultursensitiiva sámiskuvla. [Kulttuurisensitiivinen saamelaiskoulu]. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. 2011. (toim.) *Saamelaispedagogiikan perusteet*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. 2012. Ulbmilin sámi pedagogihka ollašuhhtin. [Tavoitteena saamelaisen pedagogiikan toteuttaminen]. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Keskitalo, P., Määttä, K., & Uusiautti, S. 2012. Ethical perspectives on Sámi school research. *International Journal of Education* 4 (4), 267–283.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013a. Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (1), 99–104.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013b. *Sámi Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keskitalo, P., Rahko-Ravanti, R. & Äärelä, R. 2014. Katsaus saamelaiskoulutuksen historiaan ja nykytilanteeseen – assimilaatiosta kohti saamelaiskulttuurin soveltamista. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identitetti & kasvatustutkimus. Kulttuuriperintökasvatustutkimuksen tukena*. Suomen Kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatustutkimuksen seura, 207–220.
- Keskitalo, P. & Sarivaara, E. 2016. The definition of mediating Sámi research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *Basics of caring research*. Rotterdam: Sense Publishers, 119–136.

- Keskitalo, P., Uusiautti, S., Sarivaara, E. & Määttä, K. (toim.) 2014. Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kettukangas, T. 2017. Perustoiminnot -käsite varhaiskasvatuksessa. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kinthead-Clark, Z. 2018. What does it take to be successful in the classroom? The views of 'experienced' Caribbean early childhood teachers. *Early Child Development and Care* 188 (9), 1260–1270. DOI: 10.1080/03004430.2017.1336167.
- Kitson, R. & Bowes, R. 2010. Incorporating indigenous ways of knowing in early education for indigenous children. *Australasian Journal of Early Childhood* 35 (4), 81–89.
- Kleemann, C. 2015. Lek på to språk. En studie av kodeveksling og språkalternering i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage. Institutt for språkvitenskap, UiT – Norges Arktiske Universitet.
- Kleemann, C. 2012. Play in two languages. Language alternation and code-switching in role-play in North Sámi and Norwegian. *Nordlyd* 39 (2), 47–69.
- Kimpimäki, A. 2012. Puolison rinnakkaisuhteen paljastuminen, äkillinen ero ja intiimiteettiloukkus. Narratiivinen tutkimus intiimin suhteen päättymisestä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 240. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kontio, M. 1996. Lasten arkipäivän yhteisrakentuminen. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Kontio, M. 2009. Life in a northern Finnish village: Children's everyday activities – Mothers' Stories. Julkaisematon kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto.
- Koro-Ljunberg, M. 2008. Social constructionist framing of research interview. Teoksessa J. Holstein & J. Gubrium (toim.) *Handbook on constructionist research*. New York: The Guilford Press, 429–444.
- Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen. Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. *Stakes tutkimuksia* 130. Helsinki: Stakes.
- Korvela, P. & Keskinen, H. 2008. From surviving to reconciling home and work – an activity-theoretical study on changing everyday life of families. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn (toim.) *Reinventing art of everyday making*. Bern: Peter Lang, 241–270.
- Korvela, P. & Tuomi-Gröhn, T. 2014. Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohtissa. Teoksen tausta ja tutkimustehtävät. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.) *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohtissa*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 10–31.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa: varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylän yliopiston tutkimusraportteja* 256. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuokkanen, R. 2008. From research as colonialism to reclaiming autonomy Toward a research ethics framework in Sápmi. Teoksessa *Ethics in Sámi and indigenous research*. Report 1. Sámi Instituutti: Guovdageaidnu, 48–63.

- Kuokkanen, R. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijat ja dutkan. [Vanha kuin maa. Alkuperäiskansojen tieto, filosofia ja tutkimus]. Kárášjohka: ČálliidLagadus.
- Kupila, P. 2007a. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkko-lehti, 1–11. Saatavana [www-muodossa: https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2007-1-Kupila.pdf](https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2007-1-Kupila.pdf). (Luettu 15.5.2015.)
- Kupila, P. 2007b. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Lounis, S. Löfjónen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kvalsund, R. 2004. Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(4), 347–371.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T & Määttä, K. 2012. Children’s and parents’ experiences on everyday life and the home/work balance in Finland. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 3 (1), 46 – 64.
- Köngäs, M. 2018. Eihän lapsil oo ees hermoja. Etnografinen tutkimus lasten tunneilystä päiväkotiarjessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–53.
- Laiti, M. 2014. Arki, kulttuuri ja kasvatuskumppanuus. Teoksessa P. Keskitalo, S. Uusiautti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 111–124.
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes – challenging student agency as utterances. *Acta Universitatis Ouluensis E* 120. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Lauhamaa, P., Rasmus, E.-L. & Judén-Tupakka, S. 2006. Saamelaiskasvatus sosiaalisaation, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri: etnisuus Suomessa 2000-luvulla* Helsinki: SKS, 190–211.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.

- Lehtola, R. 2015a. Saamenkielinen päiväkotihoito kieli- ja kulttuurikasvattajana. Varhaiskasvatussuunnitelman ideaali ja vanhempien kokemus arjesta. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Lehtola, R. 2015b. Saamelainen kulttuurisensitiivinen täydennyskoulutushanke saamenkielisessä varhaiskasvatuksessa toimiville työntekijöille/varhaiskasvattajille. Oulun yliopiston Giellagas-instituutti, Saamelaisalueen koulutuskeskus ja Oulun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Lehtola, R. & Ruotsala, P. 2017. Saamenkielisten palveluiden nykytilakartoitus. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Lehtola, V.-P. 1997. Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lehtola, V.-P. 2005. Saamelaiset itse tutkimuksensa tekijöiksi. *Virkaanastujaispuhe*. Kaltio 5, 254–257.
- Li, M., Nyland, B., Margetts, K. & Guan, Y. 2017. Early childhood educators' perspectives on how infants and toddlers learn: Australia and China. *International Journal of Childcare and Policy* 11 (11). DOI: 10.1186/s40723-017-0035-9
- Lichtman, M. 2006. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research*. Reading, Analysis, and Interpretation. Applied Social Research Methods Series 47. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linkola, I.-A. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema. Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. *Diedut 2*. Kautokeino: Sámi Allaskuvla.
- Linkola, I.-A. & Keskitalo, P. 2016. Keskustelua saamelaispedagogiikan tutkimuksen etiikasta. *Agon* 15 (2):50, 4–14.
- Lowell, A., Maypilama, EL., Fasoli, L., Gundjarranbuy, R., Godwin-Thompson, J., Guyula, A., Yunupijū, M., Armstrong, E., Garrutju, J. & McEldowney, R. 2018. Building Yolŋu skills, knowledge, and priorities into early childhood assessment and support: protocol for a qualitative study. *JMIR Research Protocols* 7(3):e50.
- Länsman, A.-S. 2008. Kenelle saamentutkija tutkii? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino, 87–98.
- Länsman, A. 2008. Saamen kieli pääkaupunkiseudulla. Vähemmistövaltuutetun julkaisusarja 5. Helsinki: Vähemmistövaltuutettu.
- Löytönen, T. 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. *Acta Scenica* 16. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- MacIntyre, A. 1981. *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Magga, P. 2004. "Sie et voi olla muuta ko olet": kasvasantropologinen tutkimus saamelaisen maailmankuvasta ja identiteetistä. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.
- Magga-Hetta, T.M. 2003. "Se on jossaki tuola syvälä." Saamelaisnuoret modernin ja perinteen leikkauspisteessä. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 63–88.

- Markkula, I. & Helander-Renvall, E. 2014. *Ekologisen perinnetiedon käsikirja*. Arktisen keskuksen tiedotteita 59. Rovaniemi: Arktinen keskus.
- Martin, K.L. (toim.) 2016. *Voices. Visions. Aboriginal early childhood education in Australia*. Jamberoo: Pademelon Press.
- Martin, K.L. 2017. It's special and it's specific: Understanding the early childhood education experiences and expectations of young indigenous Australian children and their parents. *Australian Educational Researcher* 44 (1), 89–105. DOI: 10.1007/s13384-017-0231-1.
- Massola, C. & Kral, I. 2017. Everyday watching and learning in an indigenous Australian community. *Learning, Culture and Social Interaction* 15, 31–43. DOI: 10.1016/j.lcsi.2017.06.003.
- Mayring, Ph. 2000. *Qualitative Content Analysis*. Forum: Qualitative Social Research. Saatavana [www.muodossa: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E) (Luettu 29.1.2016.)
- Mayring, Ph. 2004. *Qualitative content analysis*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. London: Sage, 266–269.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3). Somerset, US: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276–292.
- Mikkelsdatter, M. & Eira, M. 2012. Jahki Sámis : luondduolbmo birgen [Vuosi Saamenmaalla: luontoihmisen pärjääminen]. Kárásjohka: ČálliidLágádus.
- Mitchell, W.J.T. 1980. *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (toim.) 2013. *Early child care and education in Finland*. Oxford: Routledge.
- Näone, C.K. & Au, K. 2010. Culture as a framework versus ingredient in early childhood education: A native Hawaiian perspective. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education*. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing, 147–165.
- Nicotera, N., Walls, E.N. & Lucero, N. M. 2010. Understanding practice issues with American Indians: Listening to practitioner voices. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* 19 (3), 195–216.
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Saatavana [www.muodossa: http://www.peda.net/img/lehti/facei/Niikko_Anneli_marras2010.pdf](http://www.peda.net/img/lehti/facei/Niikko_Anneli_marras2010.pdf). (Luettu 18.5.2015.)

- Nsamenang, A.B. 2009. Cultures in early childhood care and education. Teoksessa M. Fleeer, M. Hedegaard & J. Tudge (toim.) *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge, 23–45.
- Nsamenang, A.B. 2015. Ecocultural theories of development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 6, 838–844.
- Nummenmaa, A. R. 2011a. Varhaiskasvatuksen tutkimus ja varhaiskasvatustutkimus. Teoksessa *Näkymätön näkyväksi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus* 2011:3. Helsinki: STM, 14–19.
- Nummenmaa, A. R. 2011b. Tutkimustiedon hyödyntäminen –siirrettävyyttä ja vaikeuttavuutta. Teoksessa *Näkymätön näkyväksi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus* 2011:3. Helsinki: STM, 60–61.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. *Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työissä oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Nutti, L. A. 2011. *Juoiggadan – Jeg holder på så smått med å joike, Med urfolksblikk på og re-tenking rundt barnehagen som joikearena. Høgskolen i Oslo og Akershus*. Master thesis.
- OECD 2017. “Finland”, in *education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eag-2017-46-en.
- Ogbu, J. U. 1988. Culture, development and education. Teoksessa A.D. Pellegrini (toim.) *Psychological basis for early education*. Chichester, U.K.: Wiley, 245–273.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. 2017. Indigenous issues in early childhood education curricula in Norway and Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies* 52 (2), 255–270.
- OPH 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Tampere: Juvenes Print.
- OKM. 2012. *Toimenpideohjelma saamen kielten elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7*.
- OKM 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12*.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paju, E. 2013. *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y. & Giannakopoulos, G. 2014. A qualitative study of early childhood educators’ beliefs and practices regarding children’s socio-emotional development. *Early Child Development and Care* 184 (12), 1843–1860. DOI: 10.1080/03004430.2014.889693.

- Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Alila & S. Parrila. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosina 2006 – 2010*. Helsinki: Ediva, 155–167.
- Pasanen, A. 2015. Kuávsui ja peeivicuová. 'Sarastus ja päivänvalo'. Inarinsaamen kielten revitalisaatio. *Uralica Helsingiensia* 9. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Pasanen, A. 2016. Saamebarometri 2016. Selvitys saamenkielisistä palveluista saamelaisalueella. Oikeusministeriö. Selvityksiä ja ohjeita 39:2016. Saatavana www.muodossa: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-530-0. (Luettu 15.8.2017.)
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood: Issues and controversies*. England: Open University.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative studies in education* 8 (1), 5–23.
- Porsanger, J. 2007. Bassejoga čáhci. Gáldut nuortasámiid eamioskkoldaga birra álgoálbmotmetodologijaid olis. [Pyhäjoen vesi. Lähteet itäsaamelaisten alkuperäisuskonnosta alkuperäiskansametodologian kannalta]. Kárášjohka: Davvi girji.
- Porsanger, J. & Guttorm, G. (toim.) 2011. *Working with traditional knowledge: Communities, institutions, information systems, law and ethics*. Writings from the Árbiediehtu pilot project on documentation and protection of Sámi traditional knowledge. Dieđut 1. Kautokeino: Sámi University College.
- Preston, J. P., Cottrell, M., Pelletier, T. R. & Pearce, J.V. 2012. Aboriginal early childhood education in Canada: Issues of context. *Journal of Early Childhood Research*. 10 (1), 3–18. DOI: 10.1177/1476718X11402753.
- Pukk, M. 2015. Varhaiskasvatus Virossa. Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan alkuaajoista nykypäivään. *Acta Universitatis Tamperensis* 2068. Tampere: Tampere University Press.
- Puroila, A.-M. 2002a. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis* E 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puroila, A.-M. 2002b. The multiple faces of everyday life: Frame analysis of early childhood practices. *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2), 31–47. DOI: 10.1080/13502930285208941.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 22–43.
- Puroila, A.-M., Johansson, E., Estola, E., Emilson, A. Einarsdóttir, J. & Broström, S. 2016. Interpreting values in the daily practices of Nordic preschools: A cross-cultural analysis. *International Journal of Early Childhood* 48 (2), 141–159. DOI: 10.1007/s13158-016-0163-3.

- Purttilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon. *Acta Universitatis Lapponiensis* 166. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Päivänsalo, P. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen yhdistys.
- Rahko-Ravanti, R. 2014. Saamelaisopetuksen toiseus. Teoksessa P. Keskitalo, S. Uusi-Uusitalo, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 125–135.
- Rahko-Ravanti, R. 2016. Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. *Acta Universitatis Lapponensis* 332. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lippinen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika* 11(3), 60–69.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys – puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 103–133.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rasmus, E.–L. 2004. Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille. *Kasvatustieteellinen tutkimus saamelaisten maailmankuvasta ja identiteetistä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.
- Rasmus, M. 2010. Saamen kielten ja saamelaisen kulttuurin koulutustarpeet Suomessa. *Publications of Giellagas Institute NR 13*. Giellagas Instituutti: Oulu.
- Rau, C. & Ritchie, J. 2011. Ahakoa he iti: Early childhood pedagogies affirming of Māori children's rights to their culture. *Early Education & Development* 22 (5), 795–817. DOI: 10.1080/10409289.2011.596459.
- Rautio, P. 2010. Writing about everyday beauty in a northern village. *Acta Universitatis Ouluensis E* 109. Oulu: University of Oulu.
- Rautio, P., Estola, E., Kontio-Logje, M., Lanas, M., Tiilikka, A. & Syrjälä, L. 2007. Enduring emotions of littleness. Girliness as an ethical attitude in narrative research of small Lappish villages. Teoksessa P. Kankaanpää, S. Ovaskainen, L. Pekkala & M. Tennberg (toim.) *Knowledge and power in the Arctic*. Arctic Centre. Rovaniemi: University of Lapland, 147–153.
- Riessmann, C.K. 2002. Analysis of personal narratives. Teoksessa J.F. Gubrium & J.A. Holstein. *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 695–710.

- Riessmann, C.K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C.K. 2012. Analysis of personal narratives. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 367-381. DOI: 10.4135/9781452218403.n26.
- Ritchie, J. 2008. Honouring Māori subjectivities within early childhood education in Aotearoa. *Contemporary Issues in Early Childhood* 9 (3), 202–210. DOI: 10.2304/ciec.2008.9.3.202.
- Ritchie, J. 2010. Being “sociocultural” in early childhood education practice in Aotearoa. *Early Childhood Folio* 14 (2), 2–7.
- Ritchie, J. 2017. Diverse complexities, complex diversities. *Critical qualitative educational research in Aotearoa (New Zealand)*. *International Review of Qualitative Research* 10 (4), 468-481.
- Rodd, J. 1995. Socialization attitudes and practices of Korean mothers of young children: The influence of context. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Childhood education - international perspectives*. Oulu: University of Oulu & FACEI, 63–74.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solís, J. 2007. Children’s development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) *Handbook of socialization*. New York, NY: Guilford, 490–515.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. 2003. Firsthand learning through intensive participation. *Annual Review Psychology* 54, 175–203.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”: lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 119. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavana www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-458-903-1/urn_isbn_978-952-458-903-1.pdf. (Luettu 15.5.2015.)
- Rowan, M. C. 2007. Considering the framework for Inuit child care. *Canadian Journal of Native Education* 30 (1), 52–61.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. 2005. *Qualitative interviewing: The art of hearing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ruoppila, I., Kotilainen, R. & Vasikkaniemi, T. 1999. Lasten ja ikäihmisten vuorovaikutuksen vaikutukset 4–6 -vuotiaiden lasten ikäsesenteisiin ja kehitykseen sekä ikäihmisten kokemaan toimintakykyyn. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Helsinki: Atena kustannus, 343–385.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: Toiminta, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–86.
- Ryd, Y. 2005. Eld. Stockholm: Natur och Kultur.
- Saamelaisalueen koulutuskeskus. 2016. Saamelainen lastentarhanopettajakoulutus-hanke. Saatavana www-muodossa: <http://www.sogsakk.fi/fi/Virtuaalikoulu/Saamelainen-lastentarhanopettajakoulutus--hanke>. (Luettu 5.6.2018.)
- Saamelaiskäräjät. 2008. Saamelaisten lasten kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien turvaaminen päivähoitossa. Kannanotto.
- Saamelaiskäräjät. 2009. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2013a. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2013b. Lausunto varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamisesta 22.4.2013. Saatavana www-muodossa: <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FAloitteet%2C%20esitykset%20ja%20lausunnot%2FLausunnot%2FToimikausi%202012-2015>. (Luettu 6.6.2015.)
- Saamelaiskäräjät. 2013c. Selvitys saamenkielisten sosiaali- ja terveyspalvelujen turvaamiseksi osoitetun valtionavustuksen käytöstä vuonna 2012. 26.6.2013. Saatavana www-muodossa: <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FSelvitykset%20ja%20raportit>. (Luettu 6.6.2015.)
- Saamelaiskäräjät. 2014. Saamelaislasten perus- ja ihmisoikeuksien toteutuminen saamenkielisessä päivähoitossa. Kannanotto 9.12.2014. Saatavana www-muodossa: <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FAloitteet%2C%20esitykset%20ja%20lausunnot%2FLausunnot%2FToimikausi%202012-2015>. (6.6.2015.)
- Saamelaiskäräjät. 2015a. Kielipesäopas työntekijöille. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2015b. Kielipesäopas vanhemmille. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät 2017. Saamelaiskäräjien toimintasuunnitelma – talousarvio vuodeksi 2018. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2018. Kuati. Materiaalipankki. Saatavana www-muodossa: <http://www.kuati.fi/intro.php>. (Luettu 4.5.2018.)
- Saamelaiskäräjälaki 974/1995. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950974>. (Luettu 10.6.2018.)
- Saamen kielilaki 1086/2003. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana www-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=saamen%20kielilaki>. (Luettu 10.6.2018.)

- Saami Nue'tt ry. Koltansaamen kielipesä Sevettijärvellä. Saatavana www-muodossa: <http://saaminuett.fi/saami-nuett-ry/toiminnan-kulmakivet/koltansaamen-kielipesae-sevettijaervellae.html>. (Luettu 10.6.2018.)
- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 165–191.
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F. & Harrison, L. 2016. Implicit theories and naive beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research* 14 (4), 431–443.
- Salmela, M. & Uusiautti, S. 2017. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology* 6 (1), 43–55. DOI: 10.5861/ijrsp.2017.1704.
- Salmi, M. 1991. Ajatteletko arkena? Arkielämä ja tietoisien toiminnan mahdollisuus. *Sosiologia* 28 (4), 237–249.
- Salmi, M. 2004. Arki kokoa työn ja perheen. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-ep-Taskula (toim.) *Puhelin, mummo vai joustava työaika?* Helsinki: Stakes, 11–28.
- Salmon, P. & Riessman, C.K. 2008. Looking back on narrative research: An exchange. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. London: SAGE Publications, 79–86. DOI: 10.4135/9780857024992.d6.
- Saus, M. 2006. Det kyndige blick, det ukyndige blick og det døde blick. *Kultur og barnevernsarbeid*. Hefte 3. Barnevernets utvilkingssenter i Nord-Norge, Skriftserie 5.
- Saus, M. 2010. Cultural competence and children in the North. Teoksessa E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) *Insights and outlouds: Childhood research in the North*. Oulu: Oulun yliopisto, 43–60.
- Seitamo, L. 1991. Psychological development in arctic cultures. A comparative study of skolt saami and Finnish children in the north of Finland within the frame of reference of ecological psychology. Oulu: Oulun yliopisto.
- Scott, M. 2009. *Making sense of everyday life*. Cambridge: Polity Press.
- Shotter, J. 1995. In *dialogue: Social constructionism and radical constructivism*. Teoksessa L.P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 41–56.
- Sigurdardottir, I. & Einarsdottir, J. 2016. An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood* 48 (2), 161–177.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Singh, N.K. & Reyhner, J. 2013. Indigenous knowledge and pedagogy for indigenous children. Teoksessa J. Reyhner, J. Martin, L. Lockard & W.S. Gilbert (toim.) *Honoring our children: Culturally appropriate approaches for teaching indigenous students*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 37–52.

- Smith, A. 1996. Early childhood educare: Quality programmes which care and educate. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Childhood education - international perspectives*. Oulu: University of Oulu & FACEL, 89–103.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing indigenous methodologies*. London: Zed Books.
- Sparkes, A.G. & Smith, B. 2008. Narrative constructionist inquiry. Teoksessa J. Holstein & J. Gubrium (toim.) *Handbook on constructionist research*. New York: Guilford, 295–314.
- Stairs, A. 1995. Learning processes and teaching roles in native education: Cultural base and cultural brokerage. Teoksessa M. Battiste & J. Barman (toim.) *First nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver: UBCPress, 139–155.
- Steinnes, G. S. 2014. Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (4), 478–495. DOI: 10.1080/1350293X.2014.947831.
- Stephen, C. 2012. Looking for theory in preschool education. *Studies in Philosophy and Education* 31 (3), 227–238. DOI: 10.1007/s11217-012-9288-5.
- Stephenson, A. 2002. Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Education Research Journal* 10(1), 29–38. DOI: 10.1080/13502930285208821.
- Storjord, M.H. 2008. *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst*. Tromssa: Tromssa Universitet.
- Storjord, M.H. 2009. Sámi mánáidgárddiid historjá. [Saamelaisen lastentarhojen historia]. Kárášjohka: Davvi Girji. Saatavana [www.muodossa: http://www.muodossa: http://skuvla.info/skolehist/storjord-s.htm](http://www.muodossa.info/skolehist/storjord-s.htm). (Luettu 12.6.2018.)
- STM. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja, 2002:9, Helsinki. Saatavana [www.muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236237](http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201309236237). (Luettu 10.6.2018.)
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell H. 2012. Policies of early childhood education and care. Teoksessa A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market*. Studies in childhood and youth. London: Palgrave Macmillan, 222–240.
- Suomen perustuslaki. 731/1999. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana [www.muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731). (Luettu 11.6.2018.)
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalainen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksikäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum. 2017. The Ministry of Education, New Zealand. Saatavana www-muodossa: <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>. (Luettu 15.6.2018.)
- Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoitossa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 79–98.
- THL 2017. Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017. Saatavana www-muodossa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29_17_vuositilasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 4.6.2018.)
- Tobin, J. 2005. Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development* 16 (4), 421–434. DOI: 10.1207/s15566935eed1604_3.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. 1995. *Preschool in three cultures*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. 2005. *Preschool in three cultures revisited*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tonyan, H.A. 2015. Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research* 13 (3), 311–327. DOI: 10.1177/1476718X14523748.
- Tonyan, H.A. 2017. Opportunities to practice what is locally valued: An ecocultural perspective on quality in family child care homes. *Early Education and Development* 28 (6), 727–744.
- Tonyan, H. A. & Howes, C. 2003. Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly* 18 (1), 121–142.
- Tonyan, H.A., Mamikonian-Zarpas, A. & Chien, D. 2013. Do they practice what they preach? An ecocultural, multi-dimensional, group-based examination of the relationship between beliefs and behaviours among child care providers. *Early Child Development and Care* 183 (12), 1853–1877.
- Trudgett, M. & Grace, R. 2011. Engaging with early childhood education and care services: The perspectives of indigenous Australian mothers and their young children. *Kulumun. Journal of the Wollotuka Institute* 1 (1), 15–36. Saatavana www-muodossa: <https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/16770396/mq-19168-Publisher+version+%28open+access%29.pdf>. (Luettu 3.11.2017.)
- Tudge, J. 2008. *The everyday lives of young children*. New York: Cambridge.
- Tudge, J., Gray, J. & Hogan, D. 1997. *Ecological perspective in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner*. Teoksessa J. Tudge, M. Shanahan & J. Valsiner (toim.) *Comparisons in human development. Understanding time and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 72–105.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavana [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 2.5.2018.)
- Törmä, T. 2011. Juovasta äidistä raittiiksi äidiksi – alkoholismista toipumisen prosessi äitien kertomana. Oulu: Oulun yliopisto.
- Uljens, M. 1997. School didactics and learning. Hove: Psychology Press.
- Uljens, M. 1998. Schuldidaktische Theorie. Teoksessa M. Uljens (toim.) Skoldidaktiska studier. Vaasa: Åbo Akademi, 31–44.
- Utsjoen kunta. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelma. Saatavana [www-muodossa: http://www.utsjoki.fi/media/Sivistystoimi/Varhaiskasvatus/.8.2018.pdf](http://www.utsjoki.fi/media/Sivistystoimi/Varhaiskasvatus/.8.2018.pdf). (Luettu 11.6.2018.)
- Uusiautti, S. 2008. “Tänään teen elämäni parhaan työn”. Työmenestys Vuoden työntekijöiden kertomana. Acta Universitatis Lapponiensis 139. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Uusiautti, S., Happo, I. & Määttä, K. 2014. Challenges and strenghts in early education in sparcely populated small provences in case of Lapland, Finland. British Journal of Education, Society and Behavioral Science 4 (5), 562–572.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. (toim.) Basics of caring research. Rotterdam: Sense Publishers.
- Valkeapää, L. 2011. Luonnossa. Vuoropuhelua Nils–Aslak Valkeapään tuotannon kanssa. Helsinki: Maahenki.
- Valkonen, J. & Valkonen, S. 2014. Contesting the nature relations of Sámi culture. Acta Borealia 31 (1), 25–40. DOI: 10.1080/08003831.2014.905010.
- Valkonen, S. 2009. Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753). (Luettu 1.9.2018.)
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036). (Luettu 10.6.2015.)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavana [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540). (Luettu 1.9.2018.)
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 66. Helsinki: Itä–Suomen yliopisto.
- Vuokkila-Oikkonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 81–115.
- Vuolab, K. 1983. Raportti saamen kielen ja kulttuurin opetuksen kokeilusta Utsjoella. Utsjoki: Utsjoen kunta.

- Välimäki, A.-L. & Rauhala, P. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387–405.
- Weinberg, D. 2014. Philosophical foundations of constructionist research. Teoksessa J.F. Holstein & J.F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford, 13–39.
- Weisberg, D.S., HirshPasek, K., Golinkoff, R.M., Kittredge, A.K. & Klahr, D. 2016. Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science* 25 (3), 177–182.
- Weisner, T. S. 1989. Cultural and universal aspects of social support for children: Evidence from the Abaluyia of Kenya. Teoksessa D. Belle (toim.) *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley & Sons, 70–90.
- Weisner, T.S. 2002. Ecocultural understanding of children's cultural pathways. *Human Development* 45(4), 275–281.
- Weisner, T. S., Gallimore, R. & Jordan, C. 1988. Unpackaging cultural effects on classroom learning: Native Hawaiian peer assistance and child-generated activity. *Anthropology & Education Quarterly* 19 (4), 327–353.
- Weisner, T. S. & Gallimore, R. 1994. Ecocultural studies of families adapting to childhood developmental delays: Unique features, defining, differences, and applied implications. Teoksessa M. Leskinen (toim.) *Family in focus. New perspectives on early special education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11–25.
- Weisner, T.S., Matheson, C., Coots, J. & Bernheimer, L.P. 2005. Sustainability of daily routines as a family outcome. Teoksessa A. Maynard & M.I. Martini (toim.) *Learning in cultural context: Family, peers, and school*. New York, NY: Springer, 41–73.
- Winegar, L. 1997. Developmental research and comparative perspective: Application to developmental science. Teoksessa J. Tudge, M. Shanahan & J. Valsiner (toim.) *Comparisons in human development. Understanding time and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–33.
- Woodhead, M. 2006. Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. Saatavana [www-muodossa: http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf](http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf). (Luettu 7.9.2016.)
- YK:n alkuperäiskansoja koskeva julistus 2007. 13.9.2007. United Nations. Saatavana [www-muodossa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79095/UM_0516_YKn_julistus_Netti.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79095/UM_0516_YKn_julistus_Netti.pdf) (Luettu 4.5.2015.)
- Äärelä, R. 2014. Saamenkielinen kielikylpy Suomessa. Teoksessa P. Keskitalo, S. Uusi-autti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.) *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 189–214.
- Äärelä, R. 2016. ”Dat ii leat dušše dat giella” – ”Se ei ole vain se kieli”. Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 335. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Liite 1: Haastattelukutsu

Hyvä saamelaisen varhaiskasvatuksen asiantuntija!

Olen Marikaisa Laiti ja teen Lapin yliopistossa tutkimusta aiheesta 'Mitä on saamelainen varhaiskasvatus Suomessa nyt ja tulevaisuudessa - narratiivinen tutkimus saamelaisten varhaiskasvattajien arjesta'. Olen saanut tutkimusluvan [luvan myöntänyt taho].

Kutsun Sinut väitöskirjatyöhöni liittyvään *kahdenkeskiseen* vapaa-muotoiseen keskusteluun. Sinulla, saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevällä on ainutlaatuista ja arvokasta tietoa arjen käytännöistä. Väitöskirjani onnistuu vain Sinun avulla ja yhteistyöllämme.

Tutkimukseen voit osallistua, vaikka et olisi vakinainen työntekijä tai muodollisesti pätevä. Riittää, että haluat osallistua, ja Sinulla kokemusta saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että saan mukaan mahdollisimman monta varhaiskasvattajaa eri puolelta Suomea päiväkodeista, kielipesistä ja kielikylvystä. Toivon juuri Sinun osallistumistasi!

Minua kiinnostavat erityisesti Sinun ainutlaatuiset kokemuksesi, haluan saada ne mukaan tutkimukseeni. Osallistumisesi on vapaaehtoista ja se voidaan keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Osallistuminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, jotta saan monipuolista ja laaja-alaista tietoa saamelaisen varhaiskasvatuksen arjesta. Vetoan siis Sinuun ja asiantuntemukseesi yhteistyömme käynnistymiseksi. Keskustelumme kestää n. tunnin ja teemme sen suomeksi.

Tutkimukseni tarkoitus on tuottaa tietoa saamelaisesta varhaiskasvatuksesta, jota on tutkittu hyvin vähän Suomessa. Tutkimuksellani avaan laajemmalle yleisölle saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toimintaa, sen vahvuuksia ja haasteita. Tällä tavoin tutkimukseni edistää saamelaisen varhaiskasvatuksen sisällöllistä ja pedagogista kehittämistä. Se ei voi kehittyä, jos emme tiedä miten arki toimii tällä hetkellä.

Kaikissa tutkimuksen vaiheissa noudatan hienovaraisuutta ja tutkimuksen eettisiä periaatteita, kuten luotettavuutta, puolueettomuutta ja avoimuutta. Minua sitoo vaitiolovelvollisuus. Tapaamisemme jälkeen

kirjoitan keskustelumme tekstitiedoksi, tässä vaiheessa häivytän kaikki tunnistettavat tiedot kuten nimet, paikat, ammatit. Valmiiseen tutkimusraporttiin tulevat tekstikatkelmat valitaan tarkasti haastateltavan yksityisyydensuojaa ja tutkimuksen eettisiä periaatteita kunnioittaen.

Teen aineiston keräämisen keväällä 2016. Toivon, että kiinnostut tutkimuksestani ja haluat osallistua haastatteluun. Pyydän, että otat kutsuni vastaan ja otat yhteyttä minuun sähköpostitse tai puhelimitse haastatteluajan sopimista varten vaikka heti tai viimeistään xxxx. Minulla on mahdollisuus tavata ensimmäisen kerran jo xxx. Yhteystietoni ovat alla kutsun lopussa.

Vastaa mielelläni kaikkiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Tervetuloa osallistumaan tutkimukseeni - kaikki kertomasi kokemustieto on ensiarvoisen tärkeää!

Ystävällisin terveisin
Marikaisa Laiti, KM, KK/lto
marikaisa.laiti@gmail.com
0405233216

Liite 2: Haastattelujen teemat

Mitä on saamelainen varhaiskasvatus Suomessa nyt ja tulevaisuudessa - narratiivinen tutkimus saamelaisten varhaiskasvattajien arjesta

POLKU

1) Tutkijan ja tutkimuksen lyhyt esittely

Oman taustan lyhyt kertominen

Tutkimus lyhyesti, tausta ja tarkoitus

Kuinka tutkimushenkilöt on valittu

2) Alkulämmittely: Oma suhde saamelaiseen varhaiskasvatukseen

Kertoisitko ensin miten olet tullut työskentelemään saamelaiseen varhaiskasvatukseen?

Mitä sinun mielestäsi on saamelainen varhaiskasvatus? Kuvailisitko sitä minulle lyhyesti.

ARKI

3) Pääteemoista keskusteleminen

1. Saamelainen varhaiskasvatus arjessa

Toteutus

Kuvailisitko minulle tavallisen arjen toteutusta? Mitä teette? Mitä tapahtuu? Kerro esimerkkejä arjesta.

Millaisia *sisältöjä* saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa toteutetaan? Esimerkiksi, leikit, niin mikä on sisältö?

Kertoisitko, miten näet saamelaisen kulttuurin merkityksen arjessa? Kertoisitko esimerkkejä.

Millaisia pedagogisia keinoja saamelaisessa varhaiskasvatuksessa käytetään? Kuinka kielen kehitystä tuetaan pedagogisesti?

Mitä voisit kertoa tekemästänne yhteistyöstä? Millaista yhteistyötä tehdään eri tahojen kanssa?

Keitä muita arjen toiminnassa on mahdollisesti mukana kuin varhaiskasvattajat ja lapset? Millainen rooli heillä on arjen toiminnassa?

Tavoitteet

Mihin saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteisiin edellä kuvauksellasi toiminnoilla tähdätään? Kertoisitko esimerkkejä tavoitteista.

Mistä mielestäsi nämä saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet tulevat? Miksi juuri nämä tavoitteet?

Suunnittelu

Miten arjen suunnittelu tapahtuu? Millaisia esimerkkejä voisit antaa suunnittelusta?

Mikä on suunnittelun lähtökohta?

Ketä on mukana suunnittelussa?

Millaisia käsityksiä suunnitelmien taustalla on?

Millainen aikajänne suunnittelussa on tavallisesti?

Miten suunnittelu on organisoitu?

Kertoisitko vielä mitä suunnitellaan, kun suunnitellaan?

Arviointi

Miten arjen saamelaista varhaiskasvatusta arvioidaan? Millaisia arviointikäytäntöjä teillä mahdollisesti on käytössä?

TULEVAISUUS

2. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kehittäminen

Mitkä ovat mielestäsi keskeisimmät saamelaisen varhaiskasvatuksen kehittämisen kohteet?

Miten toteuttaisit kehittämistä? Mitä pitäisi tehdä? Kertoisitko esimerkkejä.

Mitkä tekijät olisivat edistämässä kehittämistä? Vahvuudet.

Mitkä tekijät olisivat hidastamassa kehittämistä? Haasteet.

3. Kertoisitko vielä millainen Sinusta olisi unelmien arki saamelaisessa varhaiskasvatuksessa?

4) Mitä muuta haluat mahdollisesti kertoa haastattelun lopuksi?

Kiitos osallistumisestasi!