

## 2 Saamelaisen varhaiskasvatuksen arki

*Marikaisa Laiti*

### Tiivistelmä

Artikkelissa käsitellään saamelaista varhaiskasvatusta Suomessa. Aihetta lähestytään käsitteellisestä ja arjen toteutuksen näkökulmista. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ovat avainasemassa arjen toteutuksessa. Artikkelissa avataan saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien kokemuksia ja ajatuksia arjen toteutuksesta. Kasvatus toteutetaan tavallisessa arjessa. Se perustuu, niin instituutioissa kuin niiden ulkopuolella, julkilausuttuihin ja julkilausumattomiin perusteisiin, lakeihin, normeihin ja arvoihin. Nykyisessä lainsäädännössä ja varhaiskasvatuksen normiohjauksessa saamelaista kulttuuria eikä yhteiskuntaa tuoda esille yhtenä toiminnan perustana ja lähtökohtana. Saamen kielellä toteutettavassa varhaiskasvatuksessa työskentelevät pitävät saamelaista kulttuuria institutionaalisen toimintansa merkittävänä lähtökohtana.

### Čoahkkáigeassu

Artihkkalis gieđahallo sápmelaš árrabajásgeassin Suomas. Fáddá lahkonuvvo doahpágiid ja árgga ollašuhhtima geahčanguovlluin. Mánáidgárdeohpaheaddjit ja mánáiddikšut, geat barget árrabajásgeassimis, leat guovddážis árgga ollašuhhtimis. Artihkkalis rahppojuvvojit sápmelaš árrabajásgeassima bargiid vásáhusat ja jurdagat árgga ollašuhhtimis. Bajásgeassin ollašuhhtojuvvo dábálaš árggas. Dat vuodđuduvvá nu institušuvnnain go daid olggobealde, albmosis celkojuvvon ja albmosii cealkkekeantes vuodustusaide, lágaide, norpmaide ja árvvuide. Dálá láhkaásaheamis ja árrabajásgeassima norpmastivremis sápmelaš kultuvrra ja servodat ii buktojuvvo ovdan oktan doaimma vuodđun ja vuolggasadjin. Sámegeielain ollašuhhtojuvvon árrabajásgeassimis bargi olbmot atnet sápmelaš kultuvrra sin institušuvnnalaš doaimma mearkkašahti vuolggasadjin.

### Johdanto

Luvussa tarkastellaan alkuperäiskasvatukseen perustuvaa varhaiskasvatusta osana suomalaista institutionaalista kasvatusjärjestelmää. Avaan ekokulttuurisen teorian avulla kulttuurin ja kasvatuksen yhteyttä, sitä kuinka kulttuuri todentuu arjen kasvatustoiminnassa. Kulttuurilla on merkittävä rooli kasvatuksen toteutuksessa. Se

ohjaa mm. toiminnan sisältöjä, vuorovaikutusta, paikkoja ja toimijoiden rooleja (Tudge, 2008; Weisner, 2002). Alkuperäiskansojen kontekstissa toteutettavassa varhaiskasvatuksessa keskeinen kysymys on monien kulttuuristen lähtökohtien yhteensovittaminen ja asema arkisessa toiminnassa. Saamelaiseen kulttuuriin perustuva varhaiskasvatuksen toteutus liittyy vahvasti tiettyihin tiloihin, paikkoihin ja materiaaleihin (Laiti, 2018).

Saamelainen varhaiskasvatus on tähän mennessä saanut hyvin vähän tutkimuksellista huomiota. Tutkin väitöskirjassani (Laiti, 2018) saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta haastattelemalla päiväkodeissa ja kielipesissä työskenteleviä varhaiskasvattajia. Haastatteluaineiston avulla selvitin, mitä varhaiskasvattajat pitivät arjen toteutuksessa merkityksellisinä asioina. Halusin tutkimuksellani tuoda erityisesti esille saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen kulttuuriin ja kieleen liittyviä tekijöitä.

Aihe muotoutui tutkimuskohteekseni oman kokemushistoriani, siihen kohdistuneen vähäisen tutkimuksen ja käytännön osoittamien tiedontarpeiden yhteisvaikutuksesta. Huomasin työssäni päiväkodin johtajana, että suomen- ja saamenkielissä ryhmissä arki oli erilaista. Minulla heräsi ajatus perehtyä tarkemmin saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutukseen tavallisessa arjessa. Olin jo aiemmin pohjinnut kulttuurin merkitystä arjen toteutuksessa (Laiti, 2014).

Käytän käsitettä ”saamelainen varhaiskasvatus” kuvaamaan kaikkia saamelaislapsia koskevaa varhaiskasvatusta. Tutkimukseni keskeisimmät tulokset konkreetisoivat saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta arkisena toimintana. Arjen toiminnan toteutuksen keskeisiksi elementeiksi muodostuivat tutkimukseni mukaan luonto, aitous, yhteisöllisyys ja kieli (Laiti, 2018, s. 204). Nämä tulokset myötäilevät sitä, mitä kirjallisuudessa (Aikio, 2010; Balto 1997, 2008; Boine & Saus, 2012; Javo, Ronning & Heyerdal, 2004; Saamelaiskäräjät, 2009, 2013) esitetään saamelaisesta kasvatuksesta ja mitä oma kokemukseni on saamelaisesta varhaiskasvatuksesta. Tulokset syventävät ja konkretisoivat tätä aikaisempaa tietoa.

### *Ekokulttuurinen teoria saamelaisen varhaiskasvatuksen tarkastelussa*

Keskityn artikkelissani saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutukseen kulttuurisena toimintana. Ekokulttuurinen teoria avaa kasvatuksen ja kulttuurin suhdetta. Sen mukaan kasvatus on sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin, jotka välittyvät arjen toiminnassa (Tudge, 2008). Kulttuurilla ajatellaan olevan ratkaiseva merkitys kasvatukseen, toimintaan ja arjen to-

teutukseen. Kulttuuri todentuu vuorovaikutuksessa sekä toisten ihmisten että materiaalisien ympäristön kanssa. Grace ja Bowes (2011, s. 15) kirjoittavat, että kasvattajien merkitykset, uskomukset, arvot ja heidän toteuttamansa tyypillinen toiminta ovat sidoksissa itselle merkityksellisinä pidettyihin kulttuureihin. Kulttuurin omaksuminen on elämänikäinen prosessi, joka jaetaan toisen samaan kulttuuriin kuuluvien kanssa.

Ekokulttuurisen teorian mukaan se, mitä aikuiset tekevät lasten kanssa ja lapsia varten päivittäisissä toimintaympäristöissä, riippuu heidän tulkinnoistaan kulttuurisesti merkityksellisistä tavoitteista ja päämääristä. Ekokulttuurisesti ajateltuna varhaiskasvatusta toteuttavat aikuiset luovat arjen toimintaympäristön ja toiminnan puitteet paikallisesti. Nämä eivät ole suora kopio mistään etukäteen annettusta laista, normista, suunnitelmasta tai kulttuurisista tekijöistä (Bernheimer, Gallimore & Weisner, 1990, s. 222–223; Weisner, Gallimore & Jordan, 1988). Toimijoilla on etukäteen kulttuurisia ideoita toteutuksen etenemisestä. Ideat muokkautuvat ja niitä sopeutetaan arjen tosiasiallisessa toiminnassa käsillä oleviin oloihin sopivaksi (Weisner, 2002, s. 275). Toisaalta arjen toiminnassa kohdataan rajoitteita ja ulkopuolelta tulevia paineita muutoksiin. Ympäristöt muuttuvat, lapsiryhmä vaihtelee, lasten tarpeet muuttuvat, taloudelliset tilanteet vaihtelevat, ympärillä olevat henkilöt muuttuvat tai toiminnan tavoitteet määritellään uudelleen. Arjen toteutuksen ekologiaa järjestellään uudelleen tällaisissa tilanteissa

Arjen toiminnalla ekologinen ympäristö tehdään paikallisesti mahdollisimman toimivaksi (Bernheimer, Gallimore & Weisner, 1990, s. 223.). Lasten kanssa toimivat aikuiset ratkaisevat, kuinka ja miksi lasten arki järjestetään tietynlaiseksi. Arjen toteutuksessa kasvattajilla on käsillä erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa toimintaa. Ratkaisevaa on, mitä aikuiset pitävät merkityksellisenä (Tonyan, 2015, s. 312). Paikallinen toiminta ilmentää sitä, kuinka toimijat tulkitsevat yhteiskuntaa ja kulttuuria, jossa toimintaympäristö sijaitsee. Se kertoo myös siitä, kuinka he soveltavat käsitteisiään oikeaan elämään itselle sopivalla ja kulttuurisesti kestäväällä tavalla. Arjen rutiinit ja toiminnat ovat ikään kuin kompromisseja kulttuuristen toivomusten ja käytännön toimintamahdollisuuksien välillä (Gallimore & Lopez, 2002).

Kasvatuksen myötä lapsen aluksi kehittymättömät taidot muuttuvat suhteellisen lyhyessä ajassa hyvin monimutkaisiksi kyvyiksi ja inhimillisiksi taidoiksi juuri arjen toiminnoissa. Muutoksen selittää vanhempien ja muiden kasvattajien pyrkimykset varmistaa, että lapsista kasvaa ympäröivän yhteisön ja kulttuurin täysivaltaisia jäseniä, jotka hallitsevat ympäröivässä kulttuurissa tärkeinä pidetyt taidot, tiedot, keskeiset käsitteet ja arvot (Zaporozhets & Markova, 1980/1983, s. 2).

Kasvatuksella välitetään tietoa kuhunkin ympäristöön sopivasta käyttäytymisestä. Kulttuuriset arvot, uskomukset ja merkitykset konkretisoituvat arjen toiminnassa ohjaten sitä ketä lasten arjessa on läsnä ja ketkä osallistuvat lasten kasvatukseen, opetukseen ja hoitamiseen. Kulttuurin yhteys arkeen näkyy myös siten, mitä toimintaa pidetään tärkeänä toteuttaa, miten toimintaa toteutetaan ja ketä toteutuksessa on mukana. Keskeistä on myös, millaisia rooleja osallistujilla on, miten toiminta saa alkunsa ja miten lapset tulevat mukaan toimintaan. Kulttuuri vaikuttaa toimintaympäristöön suuntaamalla sitä yhtäälle ja toisaalta rajaamalla siitä tiettyjä mahdollisuuksia pois.

Tutkin väitöskirjassani varhaiskasvattajien kokemuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutuksesta. Tutkimukseni yhtenä alkusysäyksenä on toiminut ajatus siitä, että varhaiskasvatuksen arki toteutuu päällisin puolin kaikkialla samanaikaisena (Hujala & Puroila, 1998). Lähempi tarkastelu osoittaa kuitenkin, että arjessa ilmenee vaihtelua siinä, mitä merkityksiä eri toiminnoille annetaan ja miten näitä toimintoja toteutetaan (Puroila, 2002a, b).

## Saamelainen varhaiskasvatus

Saamelaislasten varhaiskasvatuksesta puhuttaessa käytetään yleisesti käsitettä ”saamenkielinen varhaiskasvatus” (Lehtola & Ruotsala, 2017; OPH, 2018, s. 49). Tämän sijaan käytän ilmaisua ”saamelainen varhaiskasvatus” rinnastaen sen saamelaisopetuksen käsitteeseen (ks. Hirvonen, 2003a, 2003b; Keskitalo, 2010, 2017; Rahko-Ravanti, 2016). Käsitteen käyttö saa tukea myös Rauni Äärelän (2016, s. 210) tutkimuksesta, jossa kielipesän pedagogiset toiminnat olivat tutkimuksen kohde. Lisäksi käsitettä on käytetty saamelaisen varhaiskasvatuksen ohjausmateriaaleissa (Saamelaiskäräjät, 2009, 2013). Verrattuna saamenkieliseen varhaiskasvatukseen, käsite ”saamelainen varhaiskasvatus” huomioi tasapuolisesti saamelaislasten, perheiden ja koko yhteiskunnan kielelliset, kulttuuriset ja identiteetin tukemisen ja kehittämisen tarpeet. Se tuo kielen tärkeyden rinnalle saamelaisen kasvatuserinteen ja omaan kulttuuriin kasvattamisen tehtävän merkityksen. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kysymys ei ole pelkästään kielestä, vaan sen liittymisestä laajempaan kulttuuriseen ja henkiseen yhteyteen, kuten Äärelä (2016) esittää väitöstutkimuksessaan. Käsitteenä ”saamelainen varhaiskasvatus” mahdollistaa kaikkien saamelaislasten tarpeiden huomioimisen kokonaisvaltaisesti ja tasapuolisesti (ks. myös Äärelä, 2016, s. 70, s. 210).

Varhaiskasvatustutkimuslaissa (540/2018) ja Varhaiskasvatustutkimussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, s. 9, 15) oikeus saamen kielellä tapahtuvaan varhaiskasvatukseen yhdistetään lasten äidinkielen. Tämä on käytännössä tarkoittanut, että vain ne äidinkielliset saamelaislapset, joiden äidinkieleksi on ilmoitettu yksi kolmesta saamenkielestä, ja joiden kotiympäristö on saamenkielinen, ovat oikeutettuja lain mukaiseen varhaiskasvatukseen. Omaa kulttuuria ja identiteettiä tukevan varhaiskasvatuksen ulkopuolelle uhkaavat jäädä ne saamelaislapset, joilla ei ole tätä merkintää (Aikio, 2012; Lauhamaa, Rasmus & Judén-Tupakka, 2006, s. 201–202; Äärelä, 2016, s. 209). Samoin lainmukaisen saamenkielisen varhaiskasvatuksen ulkopuolelle jäävät ne äidinkielliset saamelaislapset, joiden oma kielitaito ja kodin kieliympäristö katsotaan riittämättömäksi äidinkieliseen varhaiskasvatukseen osallistumiseen. Kielipesät on avattu paikkaamaan tätä tarvetta.

Johtuen pitkästä sulauttamisen ja sulautumisen historiasta, saamelaislasten kodin arjessa ei läheskään aina ole aktiivisia saamen kielen käyttäjiä (Balto, 1997; Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi, 2014). Näin ollen lapselta puuttuu käytännön kielitaitoa, jota arkisessa vuorovaikutuksessa tarvitaan. Kaikki saamelaislapset tarvitsevat kuitenkin kokonaisvaltaista kulttuuriinsa pohjautuvaa varhaiskasvatusta ja itselleen sopivaa kielellistä tukea (Keskitalo, Määttä & Uusiautti, 2013, s. 100). Toiset lapset tarvitsevat tukea kielen oppimisessa ja vahvistumisessa, toiset kulttuurin avaamisessa. Kaikki tarvitsevat saamelaisen identiteetin tukemista (Magga, 2004; Magga-Hetta, 2003; Rasmus, 2004).

### *Arjen toiminnan kaksi perustaa*

Arjen toiminnan perustana pidetyllä kulttuurilla on ratkaiseva merkitys varhaiskasvatuksessa. Maailmanlaajuisesti katsottuna alkuperäiskansakulttuuriin nojaavaa varhaiskasvatusta toteutetaan osana valtakulttuurista länsimaista koulutusjärjestelmää (Martin, 2016; Näone & Au, 2010). Kanoelani Näone ja Kathryn Au (2010) ovat pohtineet kulttuurin asemaa varhaiskasvatuksessa Havaijin alkuperäiskansakontekstissa. Heidän mukaansa alkuperäiskansojen varhaiskasvatustutkimus rakentuu tavallisesti valtakulttuuriselle perustalle. He kuvaavat alkuperäiskulttuurin asemaa varhaiskasvatuksessa tyypillisesti mausteena olemiseksi (engl. *ingredient*). Tämä ei Näonen ja Aun (2010, s. 150) mukaan tue alkuperäiskansan asiaa. Näiden sijaan varhaiskasvatustutkimus toteutus tulisikin rakentaa kokonaan alkuperäiskansan omalle kulttuuriselle perustalle, sovittaen siihen valtakulttuurinen perusta.

Edellä kuvattu tilanne vallitsee myös Suomessa, jossa ei ole omaa saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestelmää tai omaan kulttuuriin perustuvaa, yhteistä legitimiä perustaa. Valtakulttuuri luo saamelaiselle varhaiskasvatukselle institutionaalisen perustan ja normatiiviset puitteet. Toiminta järjestetään perustuen Suomen lainsäädäntöön ja normiin sekä valtakulttuuriseen varhaiskasvatuksen toteutuksen malliin. Lähtökohta-ajatuksena on, että saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus on samanlaista kuin missä tahansa ryhmissä. Erotuksena toteutuksessa on kuitenkin se, että käytetään saamen kieltä ja saamelaisia elementtejä. Kielen ajatellaan kantavan ja välittävän kulttuurin ja vahvistavan lasten identiteetin. Kunnilla on kuitenkin velvoite laatia oma varhaiskasvatussuunnitelma saamenkielistä varhaiskasvatusta varten (OPH, 2018, s. 9). Saamelaiskäräjät laati vuonna 2009 projektin tuloksena ensimmäisen saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman tekstin.

## Saamelaisen varhaiskasvatuksen arki

Esittelen seuraavassa lyhyesti väitöskirjatutkimukseni (Laiti, 2018) keskeisiä tuloksia. Tutkimuksen aineistona käytin saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien varhaiskasvattajien kertomuksia saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta. Haastattelin 23 varhaiskasvattajaa eri puolilla Suomea. He työskentelivät päiväkodeissa ja kielipesissä ja edustivat kaikkia saamen kieliä. Tutkimuksessa arjen toteutus jaettiin tavoitteiden asettamiseksi, suunnitteluksi, toiminnan toteutukseksi ja arvioinniksi.

### *Toiminnan tavoitteet, suunnittelu ja arviointi*

Varhaiskasvattajien kertomuksissa saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet käsitteivät lapsen kielen oppimisen, kulttuurin omaksumisen ja identiteetin tukemisen. Siinä rinnalla olivat myös lapsen yleisen kehityksen ja oppimisen tavoitteet. Tärkeimpänä tavoitteena arjen tilanteissa pidettiin lapsen aktiivista saamen kielen käyttöä ja saamelaiseen kulttuuriin kasvamista.

*... 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.*

Kulttuuriin kasvamista ja identiteetin vahvistumista tavoiteltiin oikeiden kulttuuristen kokemusten ja välittömän yhteisöllisen yhteyden kautta.

*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 tällöisiä ... jos ei pystytty parempaan ... tai saada siihen sitten parempaa, käytännönläheisempää kosketusta tai niinkö mahdollisuutta siihen, – ja sitten kieli.*

Suunnittelu kohdistui vuoden kiertoön liittyvien teemojen valintaan ja toteutustapoihin. Vuoden kierrolla viitattiin joko vuodenaikoihin tai saamelaiseen elämäntapaan liittyvään vuotuiskiertoon. Oli kiinnostavaa havaita, että suunnittelun kerrottiin nojautuvan pitkälti Saamelaiseen 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. Sen voidaan kuitenkin tulkita olevan paikallinen suunnitelma, jolla on tärkeä sijansa saamelaisissa varhaiskasvatussyksiköissä.

Toiseksi suunnittelua kuvattiin suuntaa-antavaksi ja viitteelliseksi. Varhaiskasvattajat kertoivat olevansa valmiita joustamaan suunnitelmistaan lasten tarpeiden, aloitteiden ja vallitsevien olosuhteiden vuoksi.

*Niin, että mihin perustuu, niin eihän, kun mietitään joku saamelainen toiminta, niin eihän sitä suunnitella, eihän poromies toimi kalenterin mukaan, ei käsityölläinen 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?*

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.

### *Toiminnan toteutus*

Seuraavassa kuvaan sitä, mistä varhaiskasvattajat puhuivat silloin, kun kertoivat luonnon keskeisyydestä, aitouden merkityksellisyydestä, yhteisöllisyydestä arjessa tai kielen merkityksestä toiminnan toteutuksessa.

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 pukeutuminen, jonka harjoittelua pidettiin tärkeänä.

*... 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.*

Toiminnan toteutuksen toinen keskeinen teema koski sen kulttuurinmukaista aitoutta. Varhaiskasvattajien mielestä lapset oppivat osallistumalla, seuraamalla, keilemällä ja erityisesti tekemällä aitoja asioita. Kuokkanen (2009, s. 44) painottaa kokemuksellista tietoa alkuperäiskansanopetuksessa. Tällaista aitoa kokemuksellisuutta tavoiteltiin yhden kasvattajan mukaan harjoittamalla tarinankerrontaa lasten kanssa.

*Tiistaina ... tarinoidaan ... Elikkä semmosta, että yritetään löytää tämmöistä, että tarinankerronnan perinnettä tulis kans ... tiistaina alkaa joku tarina ja sitä sitte vähän ehkä lueskellaan joka päivä ja ... opetellaan niinku ... sitä tarinan kerrontaa ... niin lapset saa itsekin kertoa sitä samaa tarinaa ...*



Saamelaisessa kulttuurissa tiettyihin paikkoihin ja tiloihin liittyy erityistä kulttuurista tietoa. ”Mökit, laavut, konkreettiset työtilanteet ja nuotiotulet toimivat eräänlaisina tieteellisinä seminaareina” (Helander & Kailo, 1999, s. 233; Keskitalo, 2010, s. 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.*

Varhaiskasvattajat kertoivat järjestävänsä lapsille mahdollisuuksia kokea kulttuurisesti aitoina pitämiään asioita, kuten perinteisiä työskentelytapoja, perinteistä käsityötä, 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 tai sitä seurattiin paikan päällä tai esimerkiksi internetyhteyden välityksellä.

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

Pyrkimyksistä huolimatta saamelaisissa varhaiskasvatusryhmissä ei ollut läheskään aina mahdollisuutta osallistua aitoihin tilanteisiin tai seurata niitä. Varhaiskasvattajat kertoivat monista aitoutta korvaavista ja jäljittelevistä toiminnoista. Saamelaisia toimintoja, tiloja ja paikkoja jäljiteltiin ulkona ja sisällä. Leikeissä aiheina saattoi olla kalastuksen tai poronhoidon jäljittely.

*... esimerkiksi ollaan leikitty 'käestys' ku on tämä hauenpyynti ... 'vihelem'. Inarinsaamelaisilla se on ollut tämmönen, tämmönen, että viritetään tämmöseen kaislikkoon ... heinäkuussa korkeaan kaislikkoon ... menevät sinne köllöttelemään ja sitten siihen viritetään oma verkko ... suomeksi 'käestys' ja toinen pää sidotaan rannalle puuhun ... Niin ensiksi tämän tarinan otan lasten kanssa,*

*niinkö leikitty ... lapset oli toiset kaloja ja kuka sitte lähti soutamaan ... ja ... aina sen saman tarinan sitte uudestaan ... kerron ... mutta se on, ne on niinko leikitään ihan tämmösiä, että se aikuinen sitte on, pyytää, että leikitään sitä.*

Myös tulen tekemistä ja tulen äärellä olemista harjoiteltiin jäljittelemällä. Aitojen toimintojen ja toimintaympäristöjen jäljittelemistä toteutettiin esimerkiksi rekonstruomalla ja luomalla mielikuvia. Se mahdollisti lapsille kokemuksen kulttuuriin kuuluvasta toiminnasta ja tiloista, kuten esimerkiksi laavusta, yksikön sijainnista riippumatta. Toiseksi 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.

*... 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 Sinulle kuuluu?] ja ”Bures, bures.” [Terve, terve] ja ... ja siinä huomasin taas hyvin sen, sen meidän saamelaisten sen semmoisen yhteenkuuluvuuden.*

Varhaiskasvattajat kertoivat suvun ja sukulaisuuden olevan arkinen ja tärkeä puheenaihe. Lasten kerrottiin olevan tietoisia omista suvuistaan ja sen jäsenistä. Yhteisöllisyys toteutui myös siten, että saamelaisen varhaiskasvatuksen ryhmissä vieraili yhteisön jäseniä. Heitä toivottiinkin vieraksi mahdollisimman usein. Ryhmissä järjestettiin omia juhlia tai muita mahdollisuuksia kokoontua yhteen. Vanhempainiltoja pidettiin tällaisina muina kokoontumisina. Tilaisuudet olivat avoimia myös lasten muille sukulaisille, serkuille ja isovanhemmille.

Yksi keskeinen saamelaisen varhaiskasvatuksen ulottuvuus on saamen kieli. Jotakin kolmesta saamen kielestä puhutaan arjessa. Varhaiskasvattajat kertoivat erilaisista kielen opettamisen ja tukemisen menetelmistä, joista tärkein oli jatkuva äänen 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.

*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 lähtetään sitten rakentamaan sitä kulttuuria, rakentamaan eteenpäin.*

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.

## **Kohti tulevaisuutta**

Tutkimustieto varhaiskasvattajien kokemuksista tarjoaa syventävän näkökulman varhaiskasvatukseen arkeen. Sen avulla saamelaisen varhaiskasvatukseen arjen kehittämistä voidaan toteuttaa yhtenäisesti tulevaisuudessa (Balto, 1997, s. 152; Nummenmaa, 2011, s. 61; Weisner, Gallimore & Jordan, 1988). Alkuperäiskansan tarpeet huomioivaa kasvatusta tulee kehittää voimakkaasti ja keskitetysti. Siihen tarvitaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa (Keskitalo, Äärelä & Rahko-Ravanti, 2014, s. 217). Tässä ensisijaisena on enkulturaatiotehtävän ymmärtäminen ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien proaktiivinen toiminta. Tutkimus auttaa ymmärtämään mitä käytännön toimia ja millaisia ajattelun muutoksia tarvitaan, jotta saamen kielten ja kulttuurien elvyttäminen ja säilyttäminen toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla.

## **Enkulturaatiotehtävä**

Varhaiskasvattajat kertoivat arjen toiminnan perustuvan saamelaiseen kulttuuriin ja siinä erityisesti luontoon, aitouteen, yhteisöllisyyteen ja kielellisiin tekijöihin (Laiti 2018). Enkulturaatiota pidettiin arjen toiminnan lähtökohtana, samalla kun toteutuksessa huomiointiin toiminnan valtakulttuurinen perusta.

Varhaiskasvattajat toivat esille haasteen valtakulttuuristen toimintatapojen ja kulttuurisen suhteuttamisen välillä (ks. myös Storjord, 2008, s. 207). Varhaiskasvattajat kertoivat, että arjessa oli jatkuvasti tilanteita, joissa ratkottiin toteutuksen

suhdetta saamelaiseen kulttuuriin kasvattavan enkulturaation ja valtakulttuuriin sosiaalistamisen välillä (Laiti, 2018; ks. myös Fasoli & Johns, 2007, s. 100). Yhteiskuntaan sosiaalistaminen on varhaiskasvatuksen eksplisiittinen tavoite (OPH, 2018). Saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturatiivisesta tehtävästä ei avata virallisissa asiakirjoissa. Kuitenkin pohjautuen saamelaisten perustuslailliseen oikeuteen ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan tehtävä on osa saamelaista varhaiskasvatusta. Yksinomaan valtakulttuuriseen perustaan nojaavan varhaiskasvatuksen vaarana on sulauttavat käytännöt, mitkä ovat heikentämässä alkuperäiskansan asemaa ja tulevaisuutta.

Haastatteluissa valtakulttuurista perustaa 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. Sosialisaaion ja enkulturaation suhteuttamisesta arjessa kertoo varhaiskasvattaja, joka pohtii näiden merkitystä toteutuksessa. Esimerkissä kiteytyy saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen kahtalaisuuden ajatus. Kasvattaja toteaa, että

*... niinku tietyllä tapaa meidän työhän on haastava, että meidän pitää toteuttaa kaikki se mitä kaikki muutkin toteuttaa ... sitten sen lisäksi meidän pitää toteuttaa kaikki tämä saamelaisuuden tuoma puoli ... mutta se vaatii sitten sitä, että sitä toimintaa paljon integroidaan ja ... tehdään niinkö, tehdään niitä ... ettei niitä niinku tietyllä tapaa aleta erottelemaan. Mutta että onhan meillä tietyllä tapaa tupla työmäärä.*

Tutkimukseni mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutus voidaan tulkita perustuvan ennen kaikkea saamelaiseen kulttuuriin ja kasvatukseen paikallisesti sovellettuna. Arjen toteutuksessa välittyy 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. Ari Antikainen, Risto Rinne ja Leena Koski (2003, s. 35) kirjoittavat lapsen sosiaalistamisen tapahtuvan arjen itsestään selvinä pidettyjen rutiinien välityksellä sekä tiedostetusti että tiedostamatta. Saamelaisessa kasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa onkin merkityksellistä purkaa kasvatukseen liittyviä itsestäänselvyksiä, jotta varhaiskasvatusta voitaisiin aidosti kehittää. Varhaiskasvatuksen enkulturaatiotehtävä tulee näin näkyväksi ja eksplisiittiseksi, tiedostetuksi.

## *Proaktiivisuus*

Tutkimuksissa (mm. Erkkilä, 2005; Keskitalo & Määttä, 2011, 2012; Laiti, 2018) on osoitettu, että arjen toteutuksessa työntekijöiltä vaaditaan rohkeutta ja päättäväisyyttä toimia oman alkuperäiskansakulttuurin mukaan. Varhaiskasvatuksen henkiloistö on avainasemassa. Varhaiskasvattajat ratkaisevat viime kädessä, kuinka soveltavat yhteisesti neuvoteltuja ohjeita, suunnitelmia ja sääntöjä käytäntöön (Farquhar, 2015). Saamelaisen varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviltä vaaditaan proaktiivista toimintaa eli ennakoivaa vuorovaikutusta, vastuun ottamista kulttuurin ja kielen kehityksestä, näiden puolesta tietoista työskentelyä ja aktiivista kehittämistä. Siihen kuuluu tahto muuttaa toimintaa omien kulttuuristen arvojen ja tavoitteiden mukaisesti (Rahko-Ravanti, 2016, s. 97–99). Ryhmien omat retket ja tapahtumat, saamelaisten kasvatustapojen käyttö, uusien sanojen keksiminen, erilaiset käännytyöt tai monipuolinen yhteistyö saamelaisyhteisön kanssa ovat osoituksena proaktiivisesta toiminnasta.

*... ja tuota sitte tässä yksikössä seurakunta pitää tämmösiä niinku "pikku kirkkoja". Niin niihin ei olla osallistuttu, koska meillä on se oma ... saamelaispappi. Itse asiassa meillä on aika paljonkin kyllä ... sitten kun rupeaa miettimään ... niin ... omia suunnitelmia. Ja se on, vanhemmat on ollu siitä tyytyväisiä, kun me ollaan sanottu, että meillä on ne omat juttumme.*

Miten toteuttaa kahteen kulttuuriin perustuvaa varhaiskasvatusta siten, että ne tukevat toisiaan positiivisesti? Saamelaisen- ja valtakulttuurisen lähtökohtien suhteesta toteutuksessa tarvitaan tulevaisuudessa avointa yhteistä pohdintaa. Fasoli ja Johns (2007, s. 99) puhuvat kulttuuristen lähtökohtien ”neuvottelevasta yhteensovittamisesta” ja Keskitalo (2010, s. 22) ”parhaimpien puolien yhdistämisestä”. Lehtola (1997, s. 62) on puolestaan kirjoittanut ”aktiivisesta mukauttamisesta”.

## **Lopuksi**

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että saamelaista varhaiskasvatusta toteutetaan kahden kulttuurin kohtauspisteessä. Tällaisessa tilanteessa arki on jatkuvaa valintojen tekemistä ja näiden perustelemista itselle ja eri tahoille. Valtakulttuurista mallia ja perustaa pidetään haasteellisena institutionaalisessa alkuperäiskansakasvatuksessa. Institutionaalisessa kasvatuksessa korostuu, ja on julki lausuttuna sosiaalisatiotehtävä eli lasten yhteiskuntaan ja valtakulttuuriin kasvattaminen, jolloin kasvatustapa, opetus ja koulutus perustuvat valtakulttuurin ja toistavat yhteiskunnan

arvoja, asenteita ja uskomuksia. Se välittää yleistä tapaa ajatella lapsista, kasvatuksesta, kehityksestä, toiminnan tavoitteista ja opetusmenetelmistä.

Alkuperäiskansoilla on tämän lisäksi omaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan perustuva enkulturaatiotehtävä, jota toiminnan muodot, tavoitteet ja menetelmät ilmentävät. Sosialisatiota ja enkulturaatiota ei aina eroteta käsitteellisesti. Enkulturaation käsite tulee merkitykselliseksi, kun kasvatuksella on useampi kulttuurinen lähtökohta. Tällöin sosialisatiota käsite ei tunnu riittävältä. Tämä tilannehan saamelaisilla on. Tällaisessa tapauksessa sosialisatiolla viitataan yhteiskuntaan ja valtakulttuuriin kasvattamiseen ja enkulturaatiolla vähemmistö- tai alkuperäiskansakulttuuriin kasvattamiseen (Judén-Tupakka, 2000, 2003; Keskitalo, 2010, 2017). Saamelaisen varhaiskasvatuksen kahteen kulttuuriin kasvattamisen tehtävä on osittain implisiittinen, sillä saamelaiseen kulttuuriin ja elämään kasvattamista ei ole osoitettu selkeästi varhaiskasvatusta ohjaavassa laissa tai normissa.

Saamelainen varhaiskasvatuspedagogiikka on eräs keino ehkäistä valtakulttuuriin sulautumista ja edesauttaa dekolonisaatiota. Se on vasta muotoutumassa ja vaatii lisätoimenpiteitä (Balto, 2008; Keskitalo, 2010, 2017; Storjord, 2008; ks. Keskitalo tässä teoksessa). Sen avulla tehdään näkyväksi oma kieli ja kulttuuri varhaiskasvatuksen toteutuksessa. Pedagogiikan perustuu alkuperäiskansatietoon (Battiste, 2008; Kuokkanen, 2009; Porsanger & Guttorm, 2011; Singh & Reymer, 2013).

Varhaiskasvatuksen arjessa voidaan tehdä paljon kielen ja kulttuurin hyväksi, kun toimitaan aktiivisesti. Saamelainen alkuperäiskansakulttuuri ja elämäntapa sekä näihin liittyvä kasvatus tarjoavat varhaiskasvatukselle oman, erilaisen kulttuurisen ja kielellisen toteutuksen materiaaliset, toiminnalliset ja sisällölliset suunta- viivat. Tärkeää on toimintaympäristön tietoinen havainnointi, sen hyödyntäminen ja toiminnan sovittaminen ympäröiviin mahdollisuuksiin oman kulttuurin näkökulmasta. Henkilöstön oman toiminnan reflektio, arvomaailman, maailmankuvan ja myös oppimis- ja kehitysteorioiden pohdinnat edesauttavat saamelaisen kulttuurin jatkuvuutta (Keskitalo, Äärelä & Rahko-Ravanti, 2014, s. 218).

Jatkossa saamelainen varhaiskasvatus tarvitsee näkemistä ja kuulemista sen omista, saamelaisista lähtökohdista käsin, saamen kansan elinvoimaisuuden säilymisen näkökulmasta. Jotta saamelainen varhaiskasvatus voi olla olemassa ja kehittyä, on sen oltava näkyvä, tiedetty, tunnistettu ja tunnustettu siten kuin saamelainen yhteisö ja ennen kaikkea siellä työskentelevät varhaiskasvattajat sen mieltävät.

## Lähteet

- Aikio, A. (2010). *Olmmošhan gal birge: Áššit mat ovddidit birgema* [Ihminenhan kyllä pärjää: Asiat, jotka edistävät pärjäämistä]. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Aikio, A. (2012). Lainsäädäntö estää saamea kukoistamasta. Oikeus saamenkieliseen varhaiskasvatukseen riippuu vielä nykyisin lapsen rekisteröidystä äidinkielestä. Helsingin Sanomat 7.6.2012, Pääkirjoitus/Vieraskynä.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2003). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Balto, A. (1997). *Sámi mánaidbajásgeassin nuppástuvvá* [Saamelainen lastenkasvatustutkimus muuttuu]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Balto, A. (2008). *Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahhtevaš buolvvaide: Dekoloniserema akšuvnadutkamuš Ruota beale Sámis* [Saamelaiset opettajat siirtävät perinteistä kulttuuria seuraaville sukupolville: Dekolonisaation toimintatutkimus Ruotsin puoleisessa Saamessa]. *Diedut 4*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- 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* (s. 497–510). Los Angeles, CA: Sage.
- 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.
- Boine, E. M. & Saus, M. (2012). Saamelaisten isien kasvatusstrategioita. Teoksessa A. Lauriala (toim.), *Koulu ja pohjoisen pojat* (s. 69–85). Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Farquhar, S. (2015). New Zealand early childhood curriculum: The politics of collaboration. *Journal of Pedagogy, 6*(2), 57–70. <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0013>
- Fasoli, L. & Johns, V. (2007). Children's services in remote Australian communities: Practices and challenges. *Canadian Journal of Native Education 30* (1), 83–100.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430903205010>
- Helander, E. & Kailo, K. (1999). *Ei alkua, ei loppua: Saamelaisten puheenvuoro*. Helsinki: LIKE.
- Hirvonen, V. (toim.). (2003a). *Sámi skuvla plánain ja praktihkas: Mo dustet O97S hástalusaid?* Reformi 97 evalueren [Saamelaiskoulu suunnitelmissa ja käytännössä: Miten vastata haasteisiin? Reformi 97 arviointi]. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Hirvonen, V. (2003b). *Mo sámáidahttit skuvlla? Sámi oahpaheaddjiid oainnut ja sámi skuvlla ollašuttiin*. Reformi 97 evalueren. [Miten saamelaista koulua? Saamelaisten opettajien näkemykset ja saamelaisen koulun toteuttaminen. Reformi 97 arviointi.] Kárášjohka: ČálliidLágádus.

- Hujala, E. & Puroila, A-M. (1998). Muuttuuko varhaiskasvatustyö – Ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29(3), 297–309.
- 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.
- 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?* (s. 311–323). Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta [http:// ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf](http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf)
- Keskitalo, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Dieđut 1. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla. Akateeminen väitöskirja.
- Keskitalo, P. (2017). *Kultursensitiiva sámiskuvla* [Kulttuurisensitiivinen saamelaiskoulu]. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Keskitalo, P., Lehtola, V.-P & Paksuniemi, M. (toim.), (2014). *Saamelaisen kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (toim.). (2011). *Saamelaispedagogiikan perusteet*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2012). *Ulbmilin sámi pedagogihka ollašuttin*. [Tavoitteena saamelaisen pedagogiikan toteuttaminen]. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 78(1), 99–104.
- Keskitalo, P., Rahko-Ravanti, R. & Äärelä, R. 2014. Katsaus saamelaiskoulutuksen historiaan ja nykytilanteeseen – assimilaatiosta kohti saamelaiskulttuurin soveltamista. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* (s. 207–220). Suomen Kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Laiti, M. (2014). Arki, kulttuuri ja kasvatuskumppanuus. Teoksessa P. Keskitalo, S., Uusiautti, E. Sarivaara & K. Määttä (toim.), *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä* (s. 111–124.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laiti, M. (2018). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Kuokkanen, R. (2009). *Boaris dego eana: Eamiálbmogiid diehtu, filosofijjat ja dutkan*. [Vanha kuin maa: Alkuperäiskansojen tieto, filosofia ja tutkimus]. Kárášjohka: ČálliidLagadus.
- Lauhamaa, P., Rasmus, E.-L. & Judén-Tupakka, S. (2006). Saamelaiskasvatus sosiaalisaation, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa. Teoksessa T. Martikainen (toim.), *Yli-rajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. (s. 190–211). Helsinki: SKS.
- Lehtola, V.-P. (1997). *Saamelaiset: Historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.



Peltola, Maria; Keskitalo, Pigga; Äärelä-Vihriälä, Rauni (toim.) (2019) Saamelainen varhaiskasvatus nyt : arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa

- Lehtola, R. & Ruotsala, P. (2017). *Saamenkielisten palveluiden nykytilakartoitus*. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Magga, P. (2004). "*Sie et voi olla muuta ko olet*": Kasvatusantropologinen tutkimus saamelaisien maailmankuvasta ja identiteetistä. Lapin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Magga-Hetta, T. M. (2003). "Se on jossaki tuola syvä": Saamelaisnuoret modernin ja perinteen leikkauspisteessä. Teoksessa P. Harinen (toim.), *Kamppailuja jäsenyyksistä* (s. 63–88). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Martin, K. L. (toim.). (2016). *Voices and vsions: Aboriginal early childhood education in Australia*. Jamberoo: Pademelon Press.
- Nāone, 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* (s. 147–165). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Nummenmaa, A. R. (2011). Tutkimustiedon hyödyntäminen – Siirrettävyyttä ja vaikuttavuutta. Teoksessa *Näkömätön näkyväksi* (s. 60–61). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- OPH. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 3a. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf)
- 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. Diedut 1. Kautokeino: Sámi University College.
- Puroila, A.-M. (2002a). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- 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.
- Rahko-Ravanti, R. (2016). *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamelaisopettajien opeustyöstä suomalaiskouluissa*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Rasmus, E.-L. (2004). *Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille: Kasvatusantropologinen tutkimus saamelaisien maailmankuvasta ja identiteetistä*. Lapin yliopisto. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- 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.
- Saamelaiskäräjät. (2009). *Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma*. Inari: Inarin kunta. Haettu osoitteesta [http://www.inari.fi/media/files/sote\\_savasusuomenkielinen.pdf](http://www.inari.fi/media/files/sote_savasusuomenkielinen.pdf)

- Saamelaiskäräjät. (2013). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas 2013*. Sa-Kaste – Saamelaisten sosiaali- ja terveystalvelujen kehittäminen -hanke. Inari: Saamelaiskäräjät. Haettu osoitteesta [https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen\\_opas.pdf](https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen_opas.pdf)
- 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* (s. 37–52). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Storjord, M. H. 2008. *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst*. Tromssa: Tromssa Universitet.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523748>
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children*. New York: Cambridge.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- 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.
- Zaporozhets, A. V. & Markova, T. A. (1980/1983). Principles of preschool pedagogy, Part I, Chapter III: The psychological foundations of preschool education. *Soviet Education*, 25(3), 71–90.
- Äärelä, R. (2016). *"Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli": Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.