



KANSALLINEN KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

SAAMEN KIELTEN OPETUS JA OSAAMINEN

Saamen kielten oppimistulokset
perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

Mari Huhtanen
Mika Puukko
(toim.)

SAAMEN KIELTEN OPETUS JA OSAAMINEN

Saamen kielten oppimistulokset
perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

Mari Huhtanen
Mika Puukko
(toim.)



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 21:2016

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)

TAITTO Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-345-8 (nid.)

ISBN 978-952-206-346-5 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

Julkaisun nimi

Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

Tekijät

Mari Huhtanen & Mika Puukko (toim.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2015 perusopetuksen 7.–9.-luokkalaisten saamen kielten oppimistuloksia. Arvioinnin piiriin kuuluivat saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä oppimäärät (pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame). Valtakunnallinen arviointi toteutettiin 14.4.2015 kokonaistutkimuksen kaltaisesti siten, että mukaan pyrittiin saamaan kaikki saamen kieltä äidinkielenään tai A-kielenä opiskelevat oppilaat, joiden opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Saamen kielten oppimistulosten arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteiden saavuttamisesta, saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä -oppimäärien osaamisen tasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Arvioinnin osa-alueet äidinkielessä olivat kielentuntemus, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen sekä A-kielessä kielentuntemus, luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen. Arviointiraportissa käsitellään lisäksi saamen kielen opetusta ja asemaa perusopetuksessa.

Arviointiin osallistui 77 oppilasta kahdeksasta koulusta. Saame äidinkielenä -arvioinnissa oli mukana neljä inarinsaamen ja 33 pohjoissaamen oppilasta. Yksikään yläkoulun oppilas ei opiskellut koltansaamea äidinkielenään. A-kielessä inarinsaamen oppilaita oli seitsemän, koltansaamen neljä ja pohjoissaamen 29. Oppilaiden suoritukset arvioitiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa.

Arviointitehtävät laadittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä -oppimäärien tavoitteiden, sisältöalueiden ja kriteerien pohjalta. Arviointitehtäviä laadittaessa otettiin huomioon tehtävien vaihtelevuus sekä tehtävätyyppien että vaikeustason mukaan. Arviointiin sisältyi erityyppisiä tuottamis- ja valintatehtäviä, kuten monivalinta- ja oikein-väärin-tehtäviä. Äidinkielen tehtävät olivat samat inarinsaamen ja pohjoissaamen kielillä, samoin kuin A-kielen tehtävät kaikilla kolmella saamen kielellä.

Oppilaille suunnattujen tehtäväkokonaisuuksien lisäksi arviointitietoa kerättiin oppilaille, opettajille ja rehtoreille tehdyillä taustakyselyillä, joilla kerättiin tietoa muun muassa oppilaiden asenteista sekä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja opetuksen määrästä. Lisäksi rehtoreilta ja opettajilta kerättiin syventävää tietoa haastatteluilla.

Arviointiin osallistuneille kouluille ja opetuksen järjestäjille toimitettiin syksyllä 2015 koulukoh-
taiset tulokset ja palautteet. Näin koulujen rehtorit sekä saamen kielten opettajat saivat tiedon
omien koulujensa oppilaiden tuloksista sekä asenteista saamen kieltä kohtaan.

Saame äidinkielenä -arvioinnissa oppilaat saavuttivat keskimäärin 60 prosenttia kokeen enimmäis-
pistemäärästä. Inarinsaamassa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 44 prosenttia ja pohjoissaamassa
62 prosenttia. Molemmissa kielissä oppilaat osasivat parhaiten puhumisen tehtävät, inarinsaamassa
ratkaisuosuus oli 83 prosenttia ja pohjoissaamassa 81 prosenttia. Vaikeimmaksi inarinsaamen
oppilaat kokivat luetun ymmärtämisen. Siinä keskimääräinen ratkaisuosuus oli vain 22 prosenttia.
Pohjoissaamen oppilaat taas osasivat heikoiten kirjoittamisen tehtävät, joista he saivat keskimäärin
47 prosenttia enimmäispistemäärästä.

Saame A-kielenä -arvioinnissa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 46 prosenttia. Kielittäin tarkastel-
tuna pohjoissaamen oppilaat pärjäsivät parhaiten saavuttaen 48 prosentin ratkaisuosuuden koko
kokeessa, inarinsaamassa vastaava prosentti oli 45 ja koltansaamassa 31. Kaikissa kielissä oppilaat
osasivat kuullun ymmärtämisen tehtävät parhaiten (inarinsaame 65 %, koltansaame 58 % ja poh-
joissaame 68 %). Kaikille vaikein sisältöalue oli kielentuntemus (inarinsaame 32 %, koltansaame
20 % ja pohjoissaame 38 %).

Tehtävyyteittäin tarkasteltuna valintatehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus (65,6 %) saame
äidinkielenä -oppimäärässä oli noin yhdeksän prosenttiyksikköä korkeampi kuin tuottamistehtävien
ratkaisuosuus (57,0 %). Saame A-kielenä -kokeessa valintatehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus
(70,1 %) oli huomattavasti parempi kuin tuottamistehtävien (39,0 %).

Äidinkielen arvioinnissa samoin kuin A-kielen arvioinnissa tyttöjen osaaminen oli koko kokeen
ja eri sisältöalueiden osalta poikia parempaa lukuun ottamatta äidinkielen puhumisen tehtäviä.
Äidinkielen kokeessa tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus koko kokeessa oli 65 prosenttia ja
poikien 57 prosenttia. A-kielessä vastaavat luvut olivat 52 prosenttia ja 39 prosenttia. Äidinkielen
puhumisen tehtävissä tyttöjen ja poikien välillä ei juuri ollut eroa, pojat osasivat tehtävät hieman
tyttöjä paremmin (pojat 82 % ja tytöt 81 %). Suurin ero oli luetun ymmärtämisen tehtävissä, joissa
tyttöjen ratkaisuosuus oli 18 prosenttiyksikköä poikia korkeampi. A-kielessä tyttöjen osaaminen
oli parempaa kaikilla sisältöalueilla. Suurin ero oli kirjoittamisen tehtävissä, joissa tyttöjen ratkai-
suuosuus oli 24 prosenttiyksikköä poikia korkeampi.

Äidinkielessä parhaimpaan kvartiiliin kuuluvien oppilaiden koko kokeen ratkaisuosuus oli 78
prosenttia ja heikoimpaan kuuluvien 38 prosenttia. Suurin ero oli kirjoittamisessa, 47 prosenttiyk-
sikköä, ja pienin puhumisessa, 21 prosenttiyksikköä. A-kielessä parhaimpaan kvartiiliin kuuluvien
oppilaiden koko kokeen ratkaisuosuus oli 69 prosenttia ja heikoimpaan kuuluvien 24 prosenttia.
Prosenttiyksiköittäin tarkasteltuna ero oli suurin kirjoittamisessa, 66 prosenttiyksikköä, ja pienin
kuullun ymmärtämisessä, 30 prosenttiyksikköä.

Asenneosioissa selvitettiin, miten hyödylliseksi oppilaat kokivat oman saamen kieltä, kuinka
mieluisaa sen opiskelu on ja miten oppilaat suhtautuivat itseensä saamen kielen oppijoina. Asenne-
mittari oli sama äidinkielen ja A-kielen oppilaille. Oppilaiden asenteet molemmissa oppimäärissä
olivat keskimäärin melko neutraaleja. Positiivisimmin suhtauduttiin väittämiin, jotka koskivat
saamen kielen hyödyllisyyttä. Viisiportaisella asteikolla mitattuna saame äidinkielenä -oppilaiden
keskiarvo kielen hyödyllisyydestä oli 3,5 ja A-kielen oppilaiden 3,2.

Opettajakyselyyn vastasi 16 opettajaa. Kielenopettajan kelpoisuus oli hieman yli puolella (56 %)
opettajista. 75 prosenttia opettajista opetti myös muita kuin kieliaineita, enimmillään opettajalla oli
opetettavana kuusi muuta oppiainetta. Saamea opetettiin pienissä opetusryhmissä, suurimmassa
osassa ryhmistä oli 3–5 oppilasta ja noin viidenneksessä oli 1–2 oppilasta. Opettajien mielestä hy-

vien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttivat eniten käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus (100 % opettajista) ja laatu (93 % opettajista). Opettajat olivat kuitenkin erittäin motivoituneita opettamaan saamen kieltä, ja myös rehtoreiden mukaan he olivat sitoutuneita työhönsä.

Olgosadeleijee

Škovlim aalmugláš árvuštállâmkuávdáš Karvi

Olgosadalduv nommâ

Sämikielâi oppâmpuátuseh vuáđumáttááttâs 7.–9. iheluokain 2015

Rähteeh

Mari Huhtanen & Mika Puukko (toim.)

Škovlim aalmugláš árvuštállâmkuávdáš árvuštâlâi kiđđuv 2015 vuáđumáttááttâs 7.–9. –luokkalij sämikielâi oppâmpuátusijd. Árvuštellum oppâmmereh lijjii sämikielâ eenikiellân já sämikielâ A-kiellân (tavekielâ, anarâškielâ já nuorttâlâškielâ). Vældikodáláš árvuštállâm olášuttui 14.4.2015 tienuuvvt, et fáárun šodâččii puoh sämikielâid eenikiellân tâi A-kiellân lohhee uáppeeh, kiäi máttááttâs lâi ornášum vuáđumáttááttâs máttááttâsvuávám vuáđustâsâi miel.

Sämikielâi oppâmpuátusij árvuštállâm olášuttui tääl vuossâmmu tove. Árvuštállâm ulmen lâi pyevtittid lyetittettee tiäđu vuáđumáttááttâs máttááttâsvuávám vuáđustâsâi (2004) uulmij olášuumist, sämikielâ eenikiellân já sämikielâ A-kiellân –oppâmmeerij máttim tääsist já škovlim täsiáárvu olášuumist. Árvuštállâm vuálásiih uásih eenikielâst lijjii kielâ tubdâm, luuhâm iberdem, čäällim já sárnum já A-kielâst kielâ tubdâm, luuhâm iberdem, kullum iberdem, čäällim já sárnum. Árvuštállâmraportist lii ton lasseen saahâ sämikielâi máttááttâst já sajaduvvâst vuáđumáttááttâst.

Árvuštâlmân uásálistii 77 uápped käävci škoovlâst. Sämikielâ eenikiellân –árvuštâlmist lijjii fáárust nelji anarâškielâ já 33 tavekielâ uáppee. Ohtâgin paješkoovlá uáppee ei luuhâm nuorttâlâškielâ eenikiellân. A-kielâst anarâškielâ uáppeeh lijjii čiččâmâs, nuorttâlâškielâ uáppeeh neeljis já tavekielâ uáppeeh 29. Uáppei vástâdâsah árvuštálluvvojii Škovlim aalmuglii árvuštállâmkuávdâzist.

Árvuštállâmpargoh vuávâjuvvojii vuáđumáttááttâs máttááttâsvuávám vuáđustâsâin miäruštellum sämikielâ eenikiellân já sämikielâ A-kiellân –oppâmmeerij uulmij, siskáldâsâi já kriterij vuáđuld. Árvuštállâmpargoi ráhtimist valdui vuotân, et pargoh šaddeh maangâpiälâsâžžân sehe pargotiijpâi já vaidâdvuotâtâási uáinust. Árvuštállâm siskeldij jieškote-uvlágân pyevtitem- já valjimpargoid, nuuvtko ovdâmerkkân maingâvaljim- já olmânáál-puástud –pargoid. Eenikielâ pargoh lijjii siäm-mááh anarâškielân já tavekielân, já meiddei A-kielâ pargoh lijjii siäm-mááh puoh kuulmâ sämikielân.

Uáppeid uáivildum pargoi lasseen árvuštállâm tiätiä nurrui tuávâáškoijädâlmâin, mon tevdii uáppeeh, máttáátteijeeh já rehtoreh. Koi jädâlmist nurrui tiätiä ovdâmerkkân uáppei munejurduin já oppâmpuátusâid vaikutteijeeh tahhein, ovdâmerkkân máttááttâs ornimvuovijn já máttááttâs meereest. Ton lasseen rehtoreh já máttáátteijeeh sahiittálluvvojii čianjudeijee tiäđu nuurrâm várâs.

Árvuštâlmân uásálistem škovlâid já máttááttâs uárneijeeid toimâttuvvojii čohčuv 2015 škoovlâi miel sierrejum puátuseh já macâttâsah. Tánávtt škoovlâi rehtoreh já sämikielâi máttáátteijeeh finnejii tiäđu jieijâs škoovlá uáppei puátusijn já sämikielâ kyeskee munejurduin.

Sämikielâ eenikiellân –árvuštâlmist uáppeeh ullii koskâmiäráávt 60 prosentân iskos stuárráamus čyegismeereest. Anarâškielâst koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri lâi 44 prosentid já tavekielâst 62 prosentid. Kuábbáá-uv kielâst uáppeeh mattii puoh pyeremustáá sárnum pargoid, anarâškielâst olmâ čuávdusij meeri lâi 83 prosentid já tavekielâst 81 prosentid. Vaigâdumosin anarâškielâ uáppeid oroi luuhâm iberdem. Tast koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri lâi tuše 22 prosentid. Tavekielâ uáppeehkis mattii hyenemustáá čälimân kyeskee pargoid, main sij finnejii koskâmiäráávt 47 prosentid stuárráamus čyegismeereest.

Sämikielâ A-kiellân –árvuštâlmist koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri lâi 46 prosentid. Ko kielâid tárkkoo sierâluvvâi, tavekielâst uáppeeh piergeji pyeremustáá já ullii 48 prosent čuávdimmjárán ubâ iskosist, anarâškielâst olmâ čuávdusij meriprooseent lâi 45 já nuorttâlâškielâst 31. Puoh kielâin uáppeeh mattii kullum iberdem pargoid pyeremustáá (anarâškielâ 65%, nuorttâlâškielâ 58% já tavekielâ 68%). Puohhâid vaigâdumos uási lâi kielâ tubdâm (anarâškielâ 32%, nuorttâlâškielâ 20% já tavekielâst 38%).

Jis tárkkoo pargoid tiijpâi miel, te valjimpargoi koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri (65,6%) sämikielâ eenikiellân –oppâmmeereest lâi suullân oovce prooseentohtâdâhhâd ollâgub ko pyevtitempargoi olmâ čuávdusij meeri (57,0%). Sämikielâ A-kiellân –iskosist valjimpargoi koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri (70,1%) lâi čielgâsávt pyereeb ko pyevtitempargoi olmâ čuávdusij meeri (39,0%).

Eenikielâ árvuštâlmist, siämmáánáál ko A-kielâ árvuštâlmist-uv nieidah mattii pyerebeht ko kaandah, peic eenikielâ sárnum pargoin. Eenikielâ iskosist nieidâi koskâmiärááš olmâ čuávdusij meeri ubâ iskosist lâi 65 prosentid já kaandâi olmâ čuávdusij meeri 57 prosentid. A-kielâst siämmááh lovh lijji 52 prosentid já 39 prosentid. Eenikielâ sárnum pargoin nieidâi já kaandâi kooskâst ij lamaš ennuvgin iäru, kaandah mattii pargoid váhá pyerebeht ko nieidah (kaandah 82% já nieidah 81%). Stuárráamus iäru lâi luuhâm iberdem pargoin, main nieidâi olmâ čuávdusij meeri lâi 18 prooseentohtâdâhhâd stuárráb ko kaandâi. A-kielâst nieidah lijji puoh oosijn čepibeh ko kaandah. Stuárráamus iäru lâi čäällim pargoin, main nieidâi olmâ čuávdusij meeri lâi 24 prooseentohtâdâhhâd stuárráb ko kaandâi.

Eenikielâst pyeremus kvartilân kullee uáppei ubâ iskos olmâ čuávdusij meeri lâi 78 prosentid já hiäjumus kvartilân kullee uáppei olmâ čuávdusij meeri 38 prosentid. Stuárráamus iäru lâi čälimist, 47 prooseentohtâdâhhâd, já ucemus iäru lâi sárnumist, 21 prooseentohtâdâhhâd. A-kielâst pyeremus kvartilân kullee uáppei ubâ iskos olmâ čuávdusij meeri lâi 69 prosentid já hiäjumus kvartilân kullee uáppei olmâ čuávdusij meeri 24 prosentid. Jis puátusijd tárkkoo prooseenohtâduvâi uáinust, te iäru lâi stuárráamus čälimist, 66 prooseentohtâdâhhâd, já ucemus iäru lâi kullum ibbeerdmist, 30 prooseentohtâdâhhâd.

Munejurduid kyeskee uásáduvâiguin čielgejui, mon ávhálâžžân uáppeeh jurdâččeh jiejjäs sämikielâ, mon suotâs ton luuhâm lii já magareh jurduuh uáppein láá alnestis sämikielâ lohhen. Munejuurdâmittár lâi siämmáš eenikielâ já A-kielâ uáppeid. Uáppei munejurduuh kuábbáá-uv oppâmmeereest lijji koskâmiäráávt viehâ neutraleh. Puoh positivlumosávt uáppeeh västidii nabdosáid, moh kuoskii sämikielâi ávhálâšvuodâ. Nabdos kielâ ávhálâšvuodâst mittedui viidâ portháá čiäkkáduvváin, já sämikielâ eenikiellân -uáppei koskâárvu nabdosist lâi 3,5 já A-kielâ uáppei koskâárvu 3,2.

Máttáátteejeikojjädâlmân västidii 16 máttáátteijed. Kielâmáttáátteeje tohálâšvuotâ lâi váhá paijeel peelest (56%) máttáátteijein. 75% máttáátteijein máttáátteij meid eres amnâsijd ko kielâamnâsijd, enâmustáá máttáátteijest lijji máttááttemnáál kuttâ eres amnâs. Sämikielâ máttáátteij uccâ máttááttemjuávuuin, stuárráamus uásist juávuuin lijji 3–5 uápped já suullân viđädâsâst lijji 1–2 uápped. Máttáátteijei mielâst šiev oppâmpuátusáid olleem taha vaigâdubbon enâmustáá kevttimnáál oppâmaterialij vänivuotâ (100 % máttáátteijein) já tääsi (93% máttáátteijein). Máttáátteijeeh lijji kuittâg uáli moovtâ máttáátteid sämikielâ, já meid rehtorij miel sij lijji čonnâšum pargosis.

Õõlmteei

Škooultõõzz meersaž ärvstõõllâmkoõskõs Karvi

Õõlmtõõzz nõmm

Sääm kiõli mättjempuãđõõzz vuãđđmãtt'tõõzz 7.-9. ee'kk-klaassin 2015

Raajji

Mari Huhtanen & Mika Puukko (tuãim.)

Škooultõõzz meersaž ärvstõõllâmkoõskõs ärvstõõli keãđda 2015 vuãđđmãtt'tõõzz 7.-9. -klassnii'kõki sää'm kiõli mättjempuãđõõzzid. Ärvstõõllâm sizz ku'lle sää'm kiõll jie'nnkiõllân da sää'm kiõll A-kiõllân -mãttmeã'r (tã'vvsãã'm, aanarsãã'm da nuõrttsãã'm). Vã'lddkããđdlaž ärvstõõllmõõžž çõõdte 14.4.2015 obbtu'tkõkeem nãã'leld nu'tt, što mie'ldd põ'rğge vuãžžad pukid sää'm kiõl jie'nnkiõllân le'be A-kiõllân mãtt'tõõtti škooulnii'kõkid, koi mãtt'tummšest äã'net vuãđđmãtt'tõõzz mãtt'templaani vuãđdaid.

Sää'mkiõl mättjempuãđõõzzi ärvstõõllmõš šõõddi äã'n vuõssmõs vuãra. Ärvstõõllâm mie'rren leãi puu't'ted snããtnai teãđ vuãđđmãtt'tõõzz mãtt'tõsplan vuãđai (2004) tããvtõõzzid vuãllmest, sää'm jie'nnkiõllân da sää'm A-kiõllân -mãttmie'ri siltteem tãã'zzest di škooultõõzz tãã'ssããrv tieu'ddmet. Ärvstõõllâm vuãlaž vuu'd jie'nnkiõllãst le'jje kiõltobddmõš, lökkum fi'ttjummuš, kee'rjtummuš da mainstummuš di A-kiõllãst kiõltobddmõš, lökkum fi'ttjummuš, kullum fi'ttjummuš, kee'rjtummuš da mainstummuš. Ärvstõõllãrapoortãst kiõtt'tõõllãt lãã'ssen sää'm kiõl mãtt'tummuž da sãã'j vuãđđmãtt'tummšest.

Ärvstõõllmõ'sše vuãssõ'tte 77 mãtt'tõõ'ttjed kã'hccen škooullãst. Sãã'm jie'nnkiõllân -ãrvstõõllmest le'jje mie'ldd nellj aanarsãã'm da 33 tã'vvsãã'm mãtt'tõõ'ttjed. Ij ni õhtt pããibužškooult mãtt'tõõ'ttjin mãtt'tõõttãm nuõrttsãã'm jie'nnkiõllân. A-kiõllãst aanarsãã'm mãtt'tõõtti le'jje çičçãm, nuõrttsãã'm nellj da tã'vvsãã'm 29. Mãtt'tõõttji spraavdõõzzid ärvstõ'lleš Škooultõõzz meersaž ärvstõõllâmkoõskõõzzãst.

Ärvstõõllãmtuejjõõzzid ra'jješ vuãđđmãtt'tõõzz mãtt'tõsplan vuãđain mie'rtõllum sää'm jie'nnkiõllân da sää'm A-kiõllân -mãttmie'ri tããvtõõzzi, siiskõsvuu'di da kritee'ri vuãđald. Ärvstõõllãmtuejjõõzzid raajeen va'ldde lokku tuejjõõzzi vaajtõõllãmvuõđ nu'tt tuejjõs-šlãã'ji ko va'žželvuõtt-tãã'zz mie'ldd. Ärvstõõllmõ'sše sikkne jee'resnãllšem puu't'tem - da va'lljeemtuejjõõzz, mã'te õuddmiãrkãn mããngastva'lljeem - da vuõi'ğgest-puãsttãd -tuejjõõzz. Jie'nnkiõl tuejjõõzz le'jje seãmma aanarsãã'm da tã'vvsãã'm kiõlin, seãmmanalla ko A-kiõl tuejjõõzz pukin kooumin sää'm kiõlin.

Mätt'tõõttjid jurddum tuejjsobbvuõdi lââ'ssen ärvstõõllâmteâdaid no'rreš mätt'tõõttjid, u'čtee'lid da rehttrid rajjum tuâggaskõõjttõõllmõõžživui'm, koivui'm no'rre teâđ jeerab mie'ldd mätt'tõõttji šiōttõõttmõõžžin di mättjempuâđõõzzid vaaikteei tuejee'jin, õuddmiârkkân mätt'tõõzz jâ'rjstõõllmõõžžin da mätt'tõõzz mie'rest. Lââ'ssen rehttrid da u'čtee'lid mainstââ'ttee'l no'rre činlmõ'tti teâđ.

Škoouli õõl rajjum puâđõõzz da maacctõõzz lie tooimtum ärvstõõllmõ'sše vuässõõttâm škooulid da mätt'tõõzz riâššjee'jid čâhčča 2015. Nääi't škoouli rehttor di sää'm kiõli u'čtee'l vuõžžu teâđ jii'jjez škoouli mätt'tõõttji puâđõõzzin di šiōttõõttmõõžžin sää'm kiõ'lle.

Sää'm jie'nnkiõllân -ärvstõõllmest mätt'tõõtti vuållu kõskkmie'rin 60 prosentta tee'st jeänmõs ceäkksi mie'rest. Aanarsää'mest čâu'ddem-mie'rr kõskkmeärra leäi 44 prose'ntted da tâvvsää'mest 62 prose'ntted. Kuhttuin kiõlin mätt'tõõtti silttee pue'rmõsân mainstem tuejjõõzz, aanarsää'mest čâu'ddem-mie'rr leäi 83 prose'ntted da tâvvsää'mest 81 prose'ntted. Vaiggumsen aanarsää'm mätt'tõõtti to'bdde lokkum fi'ttjummuž. Tõ'st čâu'ddem-mie'rr kõskkmeärra leäi tâ'lķ 22 prose'ntted. Tâ'vvsää'm mätt'tõõ'ttjin e'pet vue'lmõs silttummuš leäi ķee'rjtemtuejjõõzzin, koin sij vuõžžu kõskkmie'rin 47 prose'ntted jeänmõs ceäkksi mie'rest.

Sää'm A-kiõllân -ärvstõõllmest čâu'ddem-mie'rr kõskkmeärra leäi 46 prose'ntted. Kiõli mie'ldd ta'rķstõõlee'l tâ'vvsää'm mätt'tõõtti pi'rğgee pue'rmõsân vuålee'l 48 prosee'nt čâu'ddem-meärra ceelai tee'stest, aanarsää'mest va'stteei prose'ntt leäi 45 da nuõrttsää'mest 31. Pukin kiõlin mätt'tõõtti silttee kullum fi'ttjummuž tuejjõõzz pue'rmõsân (aanarsää'm 65 %, nuõrttsää'm 58 % da tâ'vvsää'm 68 %). Pukid vaiggõmås siiskõsvu'vdd leäi kiõltobddmõš (aanarsää'm 32 %, nuõrttsää'm 20 % da tâ'vvsää'm 38 %).

Tuejjs-šlaa'ji mie'ldd ta'rķstõõlee'l va'lljeemtuejjõõzzi čâu'ddem-mie'rr kõskkmeärra (65,6 %) sää'm jie'nnkiõllân -mättmie'rest leäi nu'tt â'hcc prose'ntted ââ'lab ko puu't'temtuejjõõzzi čâu'ddem-mie'rr (57,0 %). Sää'm A-kiõllân tee'stest va'lljeemtuejjõõzzi kõskkmierrsaž čâu'ddem-mie'rr (70,1 %) leäi ju'n jiânna pue'rab ko puu't'temtuejjõõzzin (39,0 %).

Jie'nnkiõl ärvstõõllmest, seämmanalla ko A-kiõl ärvstõõllmest niõdi silttummuš leäi ceelai tee'st da jee'res siiskõsvuu'di beä'lest, lokku vää'ldķani jie'nnkiõl maisntem tuejjõõzzid, paa'rnid pue'rab. Jie'nnkiõl tee'stest niõdi čâu'ddem-mie'rr kõskkmeärra ceelai tee'stest leäi 65 prose'ntted da paa'rni 57 prose'ntted. A-kiõlâst va'stteei loogg le'jje 52 prose'ntted da 39 prose'ntted. Jie'nnkiõl mainstemtuejjõõzzin niõdi da paa'rni kõõskâst jie'jiânna leämmaž jeä'rdõõzz, pää'rn silttee tuejjõõzz siõmmna niõdid pue'rben (pää'rn 82 % da niõđ 81 %). Šuurmõs jeä'rdõs leäi lokkum fi'ttjummuž tuejjõõzzin, koin niõdi čâu'ddem-mie'rr leäi 18 prose'nttlâåkkad paa'rnid ââ'lab. A-kiõlâst niõdi silttummuš leäi pue'rab pukin siiskõsvuu'din. Šuurmõs jeä'rdõs leäi ķee'rjtem tuejjõõzzin, ko'st niõdin čâu'ddem-mie'rr leäi 24 prose'nttlâåkkad paa'rnid ââ'lab.

Jie'nnkiõlâst pue'rmõs kvartii'le kuulli mätt'tõõttji ceelai tee'st čâu'ddem-mie'rr leäi 78 prose'ntted da vue'lmõ'sse kvartii'le kuulli 38 prose'ntted. Šuurmõs jeä'rdõs leäi ķee'rjtummšest, 47 prose'nttlâåkkad, da uu'ccmõs mainstummšest, 21 prose'nttlâåkkad. A-kiõlâst pue'rmõs kvartii'le kuulli mätt'tõõttji ceelai tee'st čâu'ddem-mie'rr leäi 69 prose'ntted da vue'lmõ'sse kuulli 24 prose'ntted. Prose'nttlooggi mie'ldd ta'rķstõõlee'l jeä'rdõs leäi šuurmõs ķee'rjtummšest, 66 prose'nttlâåkkad, da uu'ccmõs kullum fi'ttjummušest, 30 prose'nttlâåkkad.

Šiõttõõttâmvue'zzest čiõlgtim, mõõn äukkjen mätt'tõõtti to'bdde jii'jjez sää'm ķiõl, mõõn miõllsõs tõn mätt'tõõttmõš lij da mä'htt mätt'tõõtti šiõttâ'tte jiõccseez sää'm ķiõl mättjee'jen. Šiõttõõttmõõžž mittar leäi seämma jie'nnķiõl da A-ķiõl mätt'tõõttjid. Mätt'tõõttji šiõttõõttmõõžž kuhttuin mättmie'rin le'jje kõskkmie'rin miälggâd neutraal. Jäänmõs positiivlânji mätt'tõõtti šiõttõ'tte jurddjid, kook kuõ'sķķe sää'm ķiõl äukkaivuõđ. Vittpuärddsaž ceäksivui'm mettee'l sää'm jie'nnķiõllân -mätt'tõõttji kõskkärvv ķiõl äukkaivuõđâst leäi 3,5 da A-ķiõl mätt'tõõttji 3,2.

U'čtee'li kõõjttõõllma va'sttee 16 u'čtee'led. Ķiõllu'čtee'l ââ'ntemvuõtt leäi siõmmna pâ'jjel beä'lest (56 %) u'čtee'lin. 75 % u'čtee'lin mätt'ti še jee'res ko ķiõlid, jäänmõsân u'čtee'lin le'jje mätt'temnalla kutt jee'res mättaunnsed. Sää'm mätt'te u'cclaaggan mätt'temjooukin, šuurmõs vue'zzest jooukin le'jje 3–5 mätt'tõõ'ttjed da nu'tt viidâd vue'zzest 1–2 mätt'tõõ'ttjed. U'čtee'li miõlâst šiõgg mättjempuâđõõzzid vuällmõõžž vaiggõ'tte jeänmõsân ââ'nnmest le'ddi mätt'materiaal vää'nnvuõtt (100 % u'čtee'lin) da šlaajj (93 % u'čtee'lin). U'čtee'l le'jje kuuitâg čuu't motivõsttum mätt'ted sää'm ķiõl, da rehttri mie'ldd sij le'jje še čõõnõõttâm tuejseez.

Almmuheaddji

Skuvlejumi sisriikkalaš árvoštallanguovddáš Karvi

Publikašuvnna namma

Sámegielaide oahppanbohtosat vuoddoahpahusa 7.–9. jahkeluohkáin 2015

Dahkkit

Mari Huhtanen & Mika Puukko (doaimm.)

Skuvlejumi sisriikkalaš árvoštallanguovddáš árvoštalai gidđat 2015 vuoddoahpahusa 7.–9. luohkáid oahppiid sámegielaide oahppanbohtosiid. Árvoštallamii gulle sámegiella eatnigiellan ja sámegiella A-giellan -oahppomearit (davvisámegiella, anárašgiella ja nuortalašgiella). Riikkaviidosaš árvoštallan ollašuhttui 14.4.2015 oppalaš dutkamuššan dan láhkai, ahte figgamuššan lei fidnet mielde buot oahppiid geat lohket sámegiella eatnigiellan dahje A-giellan ja geaid oahpaheapmi čuovvu vuoddoahpahusa oahpahusplána vuodustusaid.

Sámegielaide oahppanbohtosiid árvoštallan dahkkui dál vuosttas geardde. Árvoštallama ulbmiliin lei oážžut luohtehahti dieđu vuoddoahpahusa oahppolána vuodustusaid (2004) ulbmiliid joksamis, sámegiella eatnigiellan ja sámegiella A-giellan -oahppomeriid máhttima dásis ja skuvlejumi dásseárvvu ollašuvvamis. Árvoštallama oasseviidodagat eatnigielas ledje gielladovdamuš, lohkosá ádden/ipmirdeapmi, čállin ja hállan/hupman, ja A-giellas gielladovdamuš, lohkosá ádden/ipmirdeapmi, gullama ádden/ipmirdeapmi, čállin ja hállan/hupman. Dasa lassin árvoštallanraporttas gieđahallojuvvojit sámegiella oahpahus ja sajádat vuoddoahpahusas.

Árvoštallamii válde oasi 77 oahppi gávccii skuvllas. Sámegiella eatnigiellan -árvoštallamis ledje mielde njeallje anárašgiella ja 33 davvisámegiella oahppi. Nuortalašgiella ii lohkan eatnigiellan oktage badjeskuvlla oahppi. A-giellas anárašgiella oahppit ledje čieža, nuortalašgielas njeallje ja davvisámegielas 29. Oahppiid vástádusat árvoštallojedje Skuvlejumi sisriikkalaš árvoštallanguovddázis.

Árvoštallaniskosat ráhkaduvvojedje vuoddoahpahusa oahppolána vuodustusain meroštallojuvvon sámegiella eatnigiellan ja sámegiella A-giellan -oahppomeriid ulbmiliid, sisdoaloviidodagaid ja kriteraid vuodul. Árvoštallaniskosiid ráhkadettiin váldojuvvui vuhtii bargobihtáid iešguđetláganvuolta sihke bargobihtáid tiippaid ja daid váigatvuoda dási mielde. Árvoštallan sisdoalai iešguđetlágan buvttadan- ja válljenbarguid, dego ovdamearkka dihte mánggaválljen- ja riehta-boastut -bargobihtáid. Eatnigiella bargobihtát ledje seammalárganat anárašgielas ja davvisámegielas, dego maid A-giella bargobihtát buot golmma sámegillii.

Oahppiid bargobihtáid lassin árvoštallandiehtu čoggojuvvui oahppiide, oahpaheaddjiide ja rektoriidda dahkkojuvvon duogášjearaldagaiguin maiguin čoggojuvvui diehtu earret eará oahppiid miellaguottuin ja dahkkiin mat váikkuhit oahppanbohtosiidda, ovdamearkka dihte oahpahusa ordnemis ja oahpahusa mearis. Dasa lassin rektoriin ja oahpaheaddjiin čoggojuvvui čiekŋalet diehtu jearahallamiiguin.

Árvvoštallamii oassálastán skuvllaide ja oahpahusa lágideaddjiide sáddejuvvojedje čakčat 2015 guđege skuvlla bohtosat ja máhcahagat. Dáinna lágiin skuvllaid rektorat ja sámegea oahpaheaddjit ožžo dieđu iežaset skuvlla oahppiid bohtosiin ja miellaguovttuin sámegea dáfus.

Sámegea eatnigiellan -árvvoštallamis oahppit fidnejedje gaskamearálaččat 60 proseantta iskosa stuorámuš čuokkesmearis. Anárašgea rivttes čovdosiid gaskamearri lei 44 proseantta ja davvisámegea 62 proseantta. Goappáge gea oahppit máhtte buoremusta hállama bargobihtáid, anárašgea rivttes čovdosiid oassi lei 83 proseantta ja davvisámegea 81 proseantta. Váddáseamosin anárašgea oahppit atne lohkosá áddema. Das rivttes čovdosiid gaskamearálaš oassi lei dušše 22 proseantta. Davvisámegea oahppit fas máhtte heajumusá čállima bargobihtáid main sii ožžo gaskamearálaččat 47 proseantta stuorámuš čuokkesmearis.

Sámegea A-gea -árvvoštallamis rivttes čovdosiid gaskamearálaš oassi lei 46 proseantta. Go geahččá gea gillii, de davvisámegea oahppit birgejedje buoremusat. Sin rivttes čovdosiid oassi oppa iskosis lei 48 proseantta, anárašgea vástideaddji proseanta lei 45 ja nuortalašgea 31. Buot gea oahppit máhtte buoremusat gullama áddema bargobihtáid (anárašgea 65 %, nuortalašgea 58 % ja davvisámegea 68 %). Buot váddáseamos sisdoalloviidodat lei gielladovdamuš (anárašgea 32 %, nuortalašgea 20 % ja davvisámegea 38 %).

Go geahččá bargobihtáid tiippaid mielde, de válljenbihtáid rivttes čovdosiid gaskamearálaš oassi (65,6 %) sámegea eatnigiellan -oahppomearis lei sullii ovcci proseantaovttadaga buoret go buvttadanbargguid čovdosiid oassi (57,0 %). Sámegea A-gea iskosis válljenbargguid rivttes čovdosiid gaskamearálaš oassi (70,1 %) lei sakka buoret go buvttadanbargguin (39,0 %).

Eatnigea árvvoštallamis, dego maid A-gea árvvoštallamis nieiddat máhtte buorebut go gánddat oppa iskosa ja iešguđege sisdoalloviidodaga, earret eatnigea hállama bargobihtáid. Eatnigea iskosis nieiddaid rivttes čovdosiid gaskamearálaš oassi oppa iskosis lei 65 proseantta ja gánddaid 57 proseantta. A-gea vástideaddji logut ledje 52 proseantta ja 39 proseantta. Eatnigea hállama bargobihtáin nieiddaid ja gánddaid gaskkas eai lean olus erohusat, gánddat máhtte bargobihtáid veaháš buorebut go nieiddat (gánddat 82 % ja nieiddat 81 %). Stuorámuš erohus lei lohkosá áddema bargobihtáin, main nieiddaid rivttes čovdosiid oassi lei 18 proseantaovttadaga buoret go gándda-in. A-gea nieiddat máhtte buorebut buot sisdoalloviidodagaid. Stuorámuš erohus lei čállima bargobihtáin, mas nieiddaid rivttes čovdosiid oassi lei 25 proseantaovttadaga buoret go gánddaid.

Eatnigea buoremus njealjádasa oahppiid oppa iskosa rivttes čovdosiid oassi lei 78 proseantta ja heajumus njealjádasa oahppiid 38 proseantta. Stuorámuš erohus lei čállimis, 47 proseantaovttadaga, ja unnimus hállamis, 21 proseantaovttadaga. A-gea buoremus njealjádasa oahppiid oppa iskosa rivttes čovdosiid oassi lei 69 proseantta ja heajumusaid 24 proseantta. Go geahččá proseantaovttadagaid mielde, de stuorámuš erohus lei čállimis, 66 proseantaovttadaga, ja unnimus gullama áddemis, 30 proseantaovttadaga.

Miellaguottuid oasis čielggaduvvuin man ávkálažžan oahppit atne iežaset sámegea máhtu, man somá dan studeren lea ja makkárin oahppit atne iežaset sámegea oahppin. Miellaguoddomihtár lei seamma eatnigea ja A-gea oahppiide. Oahppiid miellaguottut goappáge oahppomearis ledje gaskamearálaččat oalle neutrálat. Buoremus guottut ledje čuoččuhusaide mat guske sámegea ávkálašvuhtii. Viđaceahkat skála mielde sámegea eatnigiellan -oahppiid gaskaárva gea ávkálašvuodas lei 3,5 ja A-gea oahppiid 3,2.

Oahpaheaddjijearaldagaide vástidedje 16 oahpaheaddji. Giellaoahpaheaddji gelbbolašvuohta lei badjelaš bealis (56 %) oahpaheaddjiin. 75 % oahpaheaddjiin oahpahedje earáge oahppoávdnasiid go gielaide, eanemusat oahpaheaddjis sáhtte leat oahpahanláhkai guhtta oahppoávdnasa. Sáme-giella oahpahuvvui unna oahpahusjoavkkuin, eanaš joavkkuin ledje 3-5 oahppi ja viđátoasis ledje 1–2 oahppi. Oahpaheaddjiid mielas buriid oahppanbohtosiid fidnema dahke váttisin eanemusat oahppomateriála vátnivuohta (100 % oahpaheaddjiin) ja kvalitehta (93 % oahpaheaddjiin). Oahpaheaddjiin lei goittotge hui buorre motivašuvdna oahpahit sáme-giella, ja maddái rektoriid mielas sii válde bargguset duodas.

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering NCU

Publikation

Inlärningsresultaten i samiska i årskurs 7–9 i den grundläggande utbildningen 2015

Författare

Mari Huhtanen & Mika Puukko (red.)

Nationella centret för utbildningsutvärdering utvärderade våren 2015 inlärningsresultaten i samiska språk bland elever i årskurs 7–9 i den grundläggande utbildningen. Utvärderingen omfattade lärokurserna samiska som modersmål och samiska som A-språk (nordsamiska, enaresamiska och skoltsamiska). Den nationella utvärderingen genomfördes den 14 april 2015 som en totalundersökning. Målet var att alla elever som studerar samiska som sitt modersmål eller som A-språk enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen skulle delta i utvärderingen.

Det var första gången som inlärningsresultaten i samiska utvärderades. Syftet med utvärderingen var att producera tillförlitlig information om hur målen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) nås, hur kunskapsnivån ser ut i lärokurserna samiska som modersmål och samiska som A-språk och hur jämlikheten i utbildningen förverkligas. I samiska som modersmål utvärderades delområdena språkkännedom, läsförståelse, skriftlig och muntlig produktion och i samiska som A-språk språkkännedom, läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion. I utvärderingsrapporten behandlas även undervisningen i samiska och det samiska språkets ställning i den grundläggande utbildningen.

Sammanlagt 77 elever från åtta skolor deltog i utvärderingen. I utvärderingen i samiska som modersmål deltog 4 enaresamiska och 33 nordsamiska elever. Ingen elev studerade skoltsamiska som modersmål. I utvärderingen i samiska som A-språk deltog 7 elever som studerade enaresamiska, 4 som läste skoltsamiska och 29 som läste nordsamiska. Elevernas prestationer bedömdes vid Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Uppgifterna hade utformats utgående från målen, det centrala innehållet och kriterierna för bedömning som fastställs för lärokurserna samiska som modersmål och samiska som A-språk i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Målet var att uppgifterna skulle vara varierande, både i fråga om uppgiftstyp och svårighetsgrad. Utvärderingen omfattade olika typer av produktions- och alternativuppgifter, till exempel flervalsuppgifter och rätt/fel-uppgifter. I samiska som modersmål var uppgifterna desamma på enare- och nordsamiska, likaså i samiska som A-språk på alla tre samiska språk.

Utöver uppgiftshelheterna som var riktade till eleverna genomfördes även bakgrundsenkäter bland eleverna, lärarna och rektorerna för att samla in information om bland annat elevernas attityder och olika faktorer som påverkar inlärningsresultatet, såsom undervisningsarrangemang och undervisningens omfattning. Mer ingående information samlades även in av rektorer och lärare genom intervjuer.

Alla skolor och utbildningsanordnare som deltog i utvärderingen delgavs hösten 2015 resultat och respons per skola. Skolornas rektorer och lärare i samiska fick således information om de egna elevernas resultat och attityder till det samiska språket.

I utvärderingen i samiska som modersmål uppnådde eleverna i medeltal 60 procent av provets maximipöäng. Den genomsnittliga lösningsfrekvensen var 44 procent i enaresamiska och 62 procent i nordsamiska. I bägge språken klarade eleverna de muntliga uppgifterna bäst; i enaresamiska var lösningsfrekvensen 83 procent och i nordsamiska 81 procent. De enaresamiska eleverna upplevde läsförståelsen som svårast. Där var den genomsnittliga lösningsfrekvensen endast 22 procent. De nordsamiska eleverna hade åter svårast med de skriftliga uppgifterna, där de i medeltal uppnådde 47 procent av det maximala poängantalet.

I utvärderingen i samiska som A-språk var den genomsnittliga lösningsfrekvensen 46 procent. Granskat enligt språk klarade sig de nordsamiska eleverna bäst. De uppnådde en lösningsfrekvens på 48 procent i hela provet. I enaresamiska var motsvarande procent 45 och i skoltsamiska 31. I alla språk klarade eleverna hörförståelseuppgifterna bäst (enaresamiska 65 %, skoltsamiska 58 % och nordsamiska 68 %). Det svåraste delområdet för alla var språkkännedom (enaresamiska 32 %, skoltsamiska 20 % och nordsamiska 38 %).

Granskat enligt uppgiftstyp var den genomsnittliga lösningsfrekvensen i alternativuppgifterna (65,6 %) cirka 9 procentenheter högre än i produktionsuppgifterna (57,0 %) i samiska som modersmål. I samiska som A-språk var den genomsnittliga lösningsfrekvensen i alternativuppgifterna (70,1 %) betydligt högre än i produktionsuppgifterna (39,0 %).

Både i utvärderingen i samiska som modersmål och i samiska som A-språk klarade flickorna såväl provet som helhet som de olika delområdena bättre än pojkarna, med undantag av de muntliga uppgifterna i samiska som modersmål. I provet i samiska som modersmål var flickornas genomsnittliga lösningsfrekvens i hela provet 65 procent och pojkarnas 57 procent. I A-språket var motsvarande andelar 52 procent och 39 procent. I de muntliga uppgifterna i samiska som modersmål var skillnaden mellan flickorna och pojkarna obetydlig. Pojkarna klarade uppgifterna en aning bättre än flickorna (pojkar 82 % och flickor 81 %). Störst var skillnaden i läsförståelseuppgifterna, där flickornas lösningsfrekvens var 18 procentenheter högre än pojkarnas. I samiska som A-språk klarade sig flickorna bättre inom alla delområden. Skillnaden var störst i de skriftliga uppgifterna, där flickornas lösningsfrekvens var 24 procentenheter högre än pojkarnas.

För de elever som hörde till den bästa elevfjärdedelen i samiska som modersmål var lösningsfrekvensen i hela provet 78 %, för dem som hörde till den sämsta 38 %. Störst var skillnaden i skriftlig produktion, 47 procentenheter, och minst i muntlig produktion, 21 procentenheter. För de elever som hörde till den bästa elevfjärdedelen i samiska som A-språk var lösningsfrekvensen i hela provet 69 %, för

dem som hörde till den sämsta 24 %. Skillnaden var störst i skriftlig produktion, 66 procentenheter, och minst i hörförståelse, 30 procentenheter.

I delen som mätte attityder utreddes elevernas åsikter om nyttan av det samiska språket, deras inställning till studierna och syn på sig själva som elever i samiska. De attitydpåståenden som användes för mätningen var desamma i samiska som modersmål och samiska som A-språk. I bägge lärokurserna var elevernas attityder i genomsnitt ganska neutrala. Positivast förhöll de sig till påståenden som gällde nyttan av det samiska språket. På en femgradig skala var elevernas uppfattning om nyttan av det samiska språket i genomsnitt 3,5 i samiska som modersmål och 3,2 i samiska som A-språk.

Lärarenkäten besvarades av 16 lärare. Drygt hälften av lärarna (56 %) var behöriga språklärare. Sammanlagt 75 % av lärarna undervisade också i andra ämnen än språkämnen, som mest i sex andra ämnen. Samiska undervisades i små undervisningsgrupper. Största delen av grupperna bestod av 3–5 elever och cirka en femtedel av 1–2 elever. Lärarna ansåg att det är svårt att uppnå goda inlärningsresultat främst på grund av det knappa läromedelsutbudet (100 % av lärarna) och läromedlens låga kvalitet (93 % av lärarna). Lärarna var ändå mycket motiverade att undervisa i samiska och enligt rektorerna även mycket engagerade i sitt arbete.

Published by

Finnish Education Evaluation Centre FINEEC

Name of publication

Learning outcomes in Sámi languages in basic education grades 7 to 9 in 2015

Authors

Mari Huhtanen & Mika Puukko (eds.)

In the spring of 2015, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed the learning outcomes in Sámi languages of pupils in basic education grades 7 to 9. The assessment covered Sámi as a mother tongue syllabus and syllabus A in Sámi (Northern Sámi, Inari Sámi and Skolt Sámi). The nationwide assessment was carried out on 14 April 2015 in the form of a full assessment with the aim of including all pupils studying Sámi as a mother tongue or syllabus A in Sámi, whose teaching is implemented in accordance with the national core curriculum for basic education.

The assessment of learning outcomes in Sámi languages was now carried out for the first time. The purpose of the assessment was to produce reliable information on how well the objectives of the 2004 national core curriculum for basic education have been met, on the proficiency levels attained by pupils studying the syllabus for Sámi as a mother tongue and syllabus A in Sámi, and on success in promoting educational equality. The areas of assessment in mother tongue were linguistic knowledge, reading comprehension, writing and speaking, while the areas of assessment in syllabus A were language knowledge, reading comprehension, listening comprehension, writing and speaking. The assessment report also discusses how Sámi languages are taught and what their position is in basic education.

The assessment included 77 pupils from eight schools. The assessment of the syllabus for Sámi as a mother tongue included four pupils who study Inari Sámi and 33 pupils who study Northern Sámi. None of the pupils in basic education grades 7 to 9 studied Skolt Sámi as a mother tongue. Seven pupils studied Inari Sámi, four pupils studied Skolt Sámi and 29 pupils studied Northern Sámi under syllabus A in Sámi. The pupils' performances were assessed by the Finnish Education Evaluation Centre.

Assessment assignments were prepared on the basis of the goals, content areas and criteria defined for the syllabus for Sámi as a mother tongue and the syllabus A in Sámi based on the national core curriculum for basic education. Both in terms of assignment type and level of difficulty, account was taken of the variability of the assignments when preparing them for the assessment. The assessment included various kinds of production and selection assignments, such as multiple choice and right/wrong questions. In the assessment of learning outcomes in the syllabus for

Sámi as a mother tongue, the assignments for Inari Sámi and Northern Sámi were the same, and the same assignments for assessing the learning outcomes in syllabus A in Sámi were used for all three Sámi languages.

In addition to the sets of assignments for pupils, additional data was collected by using background surveys for pupils, teachers and principals. Information was gathered, for example, on the attitudes of pupils and the factors affecting learning results, such as teaching arrangements and the amount of education. In addition, more detailed information was gathered from principals and teachers through interviews.

In the autumn of 2015, school-specific results and feedback were delivered to the schools and education providers that participated in the assessment. In this way, the principals and Sámi language teachers obtained information on the results of their school's pupils and their attitudes towards Sámi language.

In the assessment of the learning outcomes in the Sámi as a mother tongue syllabus, the pupils scored an average of 60 per cent of the maximum points. In Inari Sámi, the average percentage of correctly completed questions was 44 per cent, while in Northern Sámi, the corresponding figure was 66 per cent. In both languages, the pupils attained the highest percentage of correctly completed questions in the speaking assignments: 83 per cent in Inari Sámi and 81 per cent in Northern Sámi. For the pupils studying Inari Sámi, the most difficult section was reading comprehension. The average percentage of correctly completed questions was low in that section, only 22 per cent. For the pupils studying Northern Sámi, the weakest section was the writing assignments, in which they scored an average of 47 per cent of the maximum points.

In the assessment of learning outcomes in syllabus A in Sámi, the average percentage of correctly completed questions was 46 per cent. Broken down by language, Northern Sámi pupils succeeded best in the assessment. As a whole, their average percentage of correctly completed questions was 48 per cent, while the corresponding figure was 45 per cent for Inari Sámi pupils and 31 per cent for Skolt Sámi pupils. In all the languages, the pupils had the highest percentage of correctly completed questions in the listening comprehension assignments (Inari Sámi 65%, Skolt Sámi 58% and Northern Sámi 68%). In all the languages, the section in which the pupils had the lowest percentage of correctly completed questions was linguistic knowledge (Inari Sámi 32%, Skolt Sámi 20% and Northern Sámi 38%).

Broken down by assignment, the average percentage of correctly completed questions in the selection assignments (65.6%) in the syllabus for Sámi as a mother tongue was approximately nine percentage points higher than the corresponding figure for production assignments (57%). In the examination on syllabus A in Sámi, the average percentage of correctly completed questions in the selection assignments (70.1%) was significantly higher than the corresponding figure for production assignments (39.0%).

In the assessment of learning outcomes in the syllabus for Sámi as a mother tongue and syllabus A in Sámi, apart from mother tongue speaking assignments, girls attained better language proficiency compared to boys in the examination as a whole and broken down by content area. In Sámi as a mother tongue, the average percentage of correctly completed questions was 65 per cent by the girls and 57 per cent by the boys. For the A syllabus in Sámi, the corresponding figures were 52 per cent (girls) and 39 per cent (boys). In the speaking assignments in Sámi as a mother tongue, there was not much difference between girls and boys; boys completed more questions correctly than girls (boys 82% and girls 81%). The greatest difference was in the reading comprehension assignments, in which the percentage of questions completed correctly by girls was 18 percentage points higher than the corresponding figure for boys. In the syllabus A in Sámi, the learning outcomes of girls were better in all content areas. The greatest difference was in the writing assignments, in which the percentage of questions completed correctly by girls was 24 percentage points higher than the corresponding figure for boys.

In the syllabus for Sámi as a mother tongue, the percentage of correctly completed questions by pupils in the best quartile was 78 per cent, while the corresponding figure in the worst quartile was 38 per cent. The greatest difference was in writing, 47 percentage points, and the smallest difference in speaking, 21 percentage points. In the syllabus A in Sámi, the percentage of correctly completed questions by pupils in the best quartile was 69 per cent, while the corresponding figure in the worst quartile was 24 per cent. Broken down by percentage points, the greatest difference was in writing, 66 percentage points, and the smallest difference in listening comprehension, 30 percentage points.

The attitude sections examined how useful pupils considered Sámi language, how content they were to study it, and how the pupils rated themselves as learners of Sámi language. The same scale for measuring attitudes was applied to pupils on the syllabus for Sámi as a mother tongue and the A syllabus in Sámi. In both syllabuses, the pupils' attitudes were on average fairly neutral. The most positive comments were given in response to statements concerning the usefulness of Sámi language. On a scale of 1 to 5, the average score for the usefulness of Sámi language given by pupils on the syllabus for Sámi as a mother tongue was 3.5, while the corresponding score given by pupils on the A syllabus in Sámi was 3.2.

16 teachers responded to the survey for teachers. Of the respondents, slightly over half (56%) had language teacher qualifications. 75 per cent of the teachers also taught other language subjects; the highest number of other subjects taught by a single teacher in addition to Sámi language was six. Sámi language was taught in small groups; most of the groups comprised 3–5 pupils, while roughly one in five were groups of 1–2 pupils. In the opinion of the teachers, the attainment of good learning outcomes was hindered most by the scarcity (100% of the respondents) and quality (93% of the respondents) of learning materials. Notwithstanding this, the teachers were highly motivated to teach Sámi language; the principals also felt that teachers were committed to their work.

Tiivistelmä.....	3
Čuákánkiäsu	7
Vuännös.....	9
Čoahkkáigeassu	13
Sammandrag.....	17
Abstract	21
1 Johdanto	27

OSA 1 Taustaa

2 Puheenvuoroja saamen kielin	29
2.1 Näkökulma inarinsaamen kieleen (Yrjö Musta).....	29
2.2 Näkökulma koltansaamen kieleen (Tiina Sanila-Aikio).....	31
2.3 Näkökulma pohjoissaamen kieleen (Ante Aikio).....	33

Gáppe Piera Jovvna Ulla / Ulla Aikio-Puoskari

3 Saamelaisopetus Suomen peruskoulussa - asema lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa 1970-luvulta 2010-luvulle.....	37
3.1 Aluksi.....	37
3.2 Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema peruskoulusäädöksissä.....	38
3.2.1 Peruskoulujalan ensimmäinen lakiuudistus	39
3.2.2 Ristiriitaista kehitystä 1990-luvulla	41
3.2.3 Opetus turvataan saamelaisten kotiseutualueella.....	45
3.2.4 Saamen opetusta koskevat säännökset kotiseutualueen ulkopuolella.....	48
3.3 Saamelaisopetus opetussuunnitelmassa	50
3.3.1 Saamen kieli opetussuunnitelmassa.....	51
3.3.2 Saamelainen kulttuuri ja historia opetussuunnitelmassa	56
3.4 Saamen kielen ja saamenkielinen opetus tilastoina	60
3.5 Lopuksi.....	66

Berit-Ellen Juuso

4 Opettajan näkökulma saamen kielen opetukseen	69
---	-----------

OSA 2

Saamen kielten opetus ja oppimistulokset

5	Arvioinnin lähtökohdat ja toteutus	77
5.1	Oppimistulosten arviointijärjestelmä	77
5.2	Arvioinnin suunnittelu ja toteutus.....	78
5.3	Arviointiin osallistuneet oppilaat.....	79
6	Arvioinnin toteuttaminen	81
6.1	Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta	81
6.2	Tehtävien esitestaus.....	81
6.3	Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät.....	82
6.4	Arvioinnin luotettavuus	83
7	Taustatietoa oppilaista ja opetuksesta	85
7.1	Oppilailta saatua tietoa	85
7.2	Opettajilta saatua tietoa	101
7.3	Rehtoreilta saatua tietoa	109
7.4	Oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden antamaa palautetta arvioinnista.....	112
8	Tulokset saame äidinkielenä	113
8.1	Osaamisen yleistaso	113
8.1.1	Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla	114
8.1.2	Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin	116
8.2	Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin	116
8.2.1	Tyttöjen ja poikien tulokset	116
8.2.2	Osaamisen tarkastelua äidinkielen ja kotikielen mukaan	118
8.2.3	Osaaminen vuosiluokittain	119
8.2.4	Vanhempien koulutustaustan yhteys tuloksiin	120
8.2.5	Oppilaiden asenteet ja koulussa viihtyminen	121
8.2.6	Saamen kielen arvosanat	121
8.2.7	Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen	122
8.3	Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua	124
8.4	Esimerkkitehtäviä.....	127

9 Tulokset saame A-kielenä	131
9.1 Osaamisen yleistaso	131
9.1.1 Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla	132
9.1.2 Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin	134
9.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin	135
9.2.1 Tyttöjen ja poikien tulokset	135
9.2.2 Osaaminen vuosiluokittain	137
9.2.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys tuloksiin.....	138
9.2.4 Oppilaiden asenteet ja koulussa viihtyminen	139
9.2.5 Saamen kielen arvosanat.....	140
9.2.6 Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen	141
9.3 Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua	142
9.4 Esimerkkitehtäviä.....	148
10 Havaintoja saamen kielten oppimistulosten arvioinnista	153
11 Kehittämisehdotukset	155
Lähteet	156
Liitteet	162

1 Johdanto

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteutti keväällä 2015 saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä -oppimäärien oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 7.–9. vuosiluokille. Arviointi kuului samaan arviointihankkeeseen, jossa saamen kielten lisäksi arvioitiin viittomakielen ja romanikielen oppimistuloksia.

Tässä raportissa käsitellään oppimistulosten ja oppilaiden asenteiden lisäksi muun muassa saamen kielen opetusta, opetusjärjestelyjä sekä kielen asemaa perusopetuksessa. Raportin osassa 1 on eri saamen kieliä koskevia näkökulmia, artikkeli jossa käsitellään saamen kielen sekä saamenkielisen opetuksen asemaa perusopetuksessa 1970-luvulta 2010-luvulle sekä opettajan näkökulma tämän päivän saamen kielen opetukseen.

Raportin osassa 2 esitellään arvioinnin tulokset. Lisäksi tarkastellaan oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta saatuja opetukseen ja opetuksen toteuttamiseen sekä asenteisiin liittyviä taustatietoja. Raportin lopussa esitetään arvioinnin perusteella esiin nousseet kehittämissuhteudet.

Saamen kielten oppimistulosten arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arvioinnin suunnittelu, toteutus, tulosten tulkinta ja raportointi ovat edellyttäneet laajaa yhteistyötä eri tahojen välillä. Arvioinnin onnistumiseen ovat vaikuttaneet siihen osallistuneet asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet, Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta arviointiprosessiin osallistuneet henkilöt, arviointikokeiden viimeistelyyn osallistuneet kolmen eri saamen kielen kääntäjät ja kielenhuoltajat, arviointikokeen kuullun ymmärtämisen osioiden toteuttajat, esitestauksen tehneet henkilöt, oppilaiden suoritusten arvioijat, arviointiin ja haastatteluihin osallistuneiden koulujen rehtorit ja opettajat, arviointiin osallistuneet oppilaat sekä sekä raportin kirjoittamisessa mukana olleet. Kiitos kaikille hankkeeseen osallistuneille arvioinnin onnistumisen eteen tehdystä tärkeästä työstä.

OSA 1 TAUSTAA

Puheenvuoroja saamen kieliin

Yrjö Musta

2.1 Näkökulma inarinsaamen kieleen

Nykyinen inarinsaamen kirjoitusasu on virallisesti hyväksytty vasta 1996. Inarinsaame on edelleen kieliyhteisön jäsenille enemmän puhuttu kuin kirjoitettu kieli. Inarinsaamen kieli on ollut viimeisimmän kymmenen vuoden aikana melkoisessa nousukiidossa. Kun reilut kaksikymmentä vuotta sitten inarinsaamea puhuvia lapsia oli vain neljä, niin nyt tilanne on aivan toinen. Aiemmin ei voinut tosin opiskella inarinsaamea kuin muutaman tunnin viikossa. Nykyisin Inarin kunnan kouluissa on saamenkielisessä opetuksessa 15 oppilasta ja A2-kieltä lukee myös viisitoista oppilasta.

Vaikka nopea kehitys on tapahtunut melko lyhyessä ajassa ja asiat tuntuvat olevan hyvällä mallilla, paljon on vielä parannettavaa. Alkuopetuksen oppilaiden opetus pystytään järjestämään kokonaan tai lähes kokonaan inarinsaameksi. Kolmannelta luokalta lähtien saamen opetus alkaa vähentyä merkittävästi. Oppilaille mieluisten aineiden opetusta ei järjestetä juurikaan. Näitä aineita ovat käsityö, musiikki ja liikunta. Satsaus näihin aineisiin olisi oppilaiden kielen oppimisen kannalta merkittävä asia. Samalla oppilaille tulisivat tutuiksi esimerkiksi käsityön sanastot ja materiaalien nimet. Myös ylemmillä luokilla on tarvetta panostaa saamenkielisen opetuksen lisäämiseen. Ei pidä mennä aina siitä, mistä aita on matalin eli tyydytään minimituntimääriin, joista helposti tulee maksimeja.

Huoltajat valitsevat lastensa äidinkielen. Kun äidinkieleksi on valittu inarinsaame, lapsi on oikeutettu saamenkieliseen opetukseen. Lapset tulevat kielipesästä, joten heidän kielitaitonsa on lähes samantasoinen. Lapset kuulevat, oppivat ja puhuvat koulussa inarinsaamea 4–6 tuntia päivässä. Tällä tuntimäärällä voitaneen taata, että lapsi oppii kielen hyvin. Mutta kun halutaan äidinkielen tasoinen tai sen omainen kielitaito, kieltä pitäisi pystyä käyttämään myös kotona, jossa se olisi kotikieli. Tähän suuntaan ollaan menossa, mutta vielä harvassa perheessä puhutaan inarinsaamea kotikielenä.

Inarinsaamen kieliyhteisö on pieni, mutta sen jäsenten järjestämä toiminta on kohtuullisen vilkasta. Erilaisia tilaisuuksia järjestetään lapsille, aikuisille ja vanhuksille. Tapahtumien aiheena on tarinankerrontaa, askartelua, musiikki-iltoja jne. Osallistujia on näihin tapahtumiin ollut paljon. Näin taataan mahdollisuus käyttää kieltä myös sellaiselle kielen taitajalle, jolla ei muuten ole siihen mahdollisuutta. Inarinsaamen kielen puhumisen mahdollisuuksia on arkipäivän tilanteissa edelleen niukalti.

Inarinsaamen haasteina on oppimateriaalien puute, eikä digitaalista materiaalia, esimerkiksi oppimispelejä ole ollenkaan. Oppimateriaalien vähyys ja puute nousevat merkittäviksi ongelmiksi opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä syksyllä 2016. Toisena haasteena on inarinsaamen kielen opettajien vähyys, minkä vuoksi ryhmät ovat pedagogisesti liian monimuotoisia. Samassa opetusryhmässä saattaa olla neljän eri vuosiluokan oppilaita ja useita opetettavia oppiaineita.

Uskon inarinsaamen kielen elvytyksen jatkuvan myös tulevaisuudessa voimakkaana, jolloin kielestä tulee yhä suuremman joukon käyttökieli.

2.2 Näkökulma koltansaamen kieleen

Kolttsaamelaiset ovat kansa kolmessa maassa: Suomessa, Norjassa ja Venäjällä. Heidän kohtalonaan on ollut asua alueella, josta valtiot ovat kiistelleet vuosisatoja. Suomessa, jossa koltansaamen kieli on tällä hetkellä vahvimmillaan, arvioidaan olevan 600 kolttsaamelaista, joista noin 300 henkilön äidinkieli on koltansaame. Huomattavaa on, että nämä äidinkieliset henkilöt ovat syntyneet ennen vuotta 1975. Positiivisena kehityksenä voidaan havaita, että jälleen vuodesta 1990 eteenpäin on kasvanut muutamia kaksikielisiä lapsia (koltansaame-suomi). Kolttsaamelaisten nuorimpien sukupolvien osalta voidaan todeta, että he ovat toista tai jopa kolmatta kielettöntä sukupolvea. Katkos kielen siirtymisessä sukupolvelta toiselle on aiheuttanut sen, ettei kieli ole kehittynyt suomalaisen yhteiskunnan suuren muutoksen mukana luonnolliseksi, terveeksi ja eläväksi kieleksi osana vahvaa kolttsaamelaista yhteisöä. Kielen tila on siis hyvin kriittinen.

Koltansaamen kirjakieltä ja kirjoitustapaa alettiin kehittää 1970-luvulla Suonikylän murteen pohjalta. Ennen vuotta 1970 syntyneistä äidinkielisistä vain muutamat osaavat lukea ja kirjoittaa koltansaamea. Kirjoitustaidon he ovat oppineet kirjoituskursseilla. Vuonna 1991 alkaneesta koltansaamen opetuksesta johtuen suurin osa Sevettijärven koulun oppilaista osaa lukea ja kirjoittaa koltansaamea. On kuitenkin huomioitava, että oppilaista suurimman osan äidinkieli on suomi, ja he ovat opiskelleet koltansaamea vieraana kielenä ja näin kielen osaaminen on vähäistä. Kielenkäytön nykytila onkin, että äidinkieliset eivät osaa kirjoittaa ja ne, jotka osaavat kirjoittaa, osaavat kieltä vieraana kielenä.

Kolttsaamelainen maailma on kohdannut 1930-luvun jälkeen kaikissa kolmessa maassa valtavia mullistuksia, joiden jälkiä kolttsaamelaisyhteisö kantaa edelleen. Muun muassa kaivostoiminnan, sotien ja pakkosiirtojen aiheuttama kulttuurin muutos on ollut totaalinen, kaikki elämänalueet läpikäyvä, nopea ja äärimmäisen tuhoisa. Tämä ajanjakso on jättänyt kolttaiheeseen syviä jälkiä, jotka näkyvät ennen kaikkea nopeana assimiloitumisena valtaväestöön erityisesti kielen osalta. Kolttsaamelaisten kielen ja kulttuurin elvytyksen esteet ovatkin edelleen ensisijaisesti psyykkisiä. Kollektiivin taakkasiirtymä tulee käsitellä kollektiivisesti. Jokaisella sukupolvella on oma taakkasiirtymänsä, joka kertautuu käsittelemättömänä sukupolvelta toiselle. Kulttuurin menettämisen haavat ovat yhteisiä. Myös mahdollisuus parantua niistä on yhteinen.

Koltansaamen kieliyhteisöllä ei ole varaa menettää enää yhtäkään lasta tai nuorta koltansaamen opetuksen piiristä. Kotien eli vanhempien asenteet merkitsevät koltansaamen kielen tulevaisuutta ja toivoa. Toisaalta ne nuoret, jotka käyvät läpi kielenopetuksen, tulisi sitouttaa kieliyhteisöön. Lapsista ja nuorista ei pidetä kiinni, koska yhteisölle ei nähdä tulevaisuutta oman kulttuurin parissa. Kaikki koltansaamen kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset tulisikin ymmärtää ja käsitellä taakkasiirtymäkehystä vasten.

Nykyinen koltansaamen kielen tila koostuu monista päällekkäisistä syistä tai ilmiöistä, jotka tulee käsitellä kokonaisuutena kielenelvytyksessä. Kielen oppiminen on elinikäinen prosessi. Se alkaa jo äidin kohdussa. Nykyajan trendi on, että kasvatusvastuuta siirretään yhä enemmän kodin ulkopuolelle. Lisäksi itse kieliyhteisö on myös etääntynyt kielikasvatuksesta. Näin aktiivisia kielen siirtäjiä ovat enää kielipesä ja koulut. Koltansaamen kielen tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna tämä johtaa lopulta kielen hiipumiseen. On erittäin tärkeää, että koko kieliyhteisö alkaa käyttää yhdessä sitä voimavaraa, joka sillä vielä on, koska varhaiskasvatus ja koulu eivät pysty kielen siirtämiseen yksin. Tämä onkin yksi koltansaamelaisen yhteisön suurimmista haasteista.

Koltansaamen kielen opetuksessa on hankala yhtälö ratkaistavana: pulaa on pätevästä opettajista, monipuolisesta ja ajantasaisesta oppimateriaalista sekä oppimateriaalin tekijöistä. Oppimateriaalin olisi hyvä olla opetussuunnitelmien mukaista, jos opettajalla ei ole alan koulutusta, äidinkielen puhe- tai kirjoitustaitoa. Oppimateriaalilla ei ole taas niin suurta merkitystä, jos opettaja on pätevä ja hänellä on äidinkielen puhe- sekä kirjoitustaito. Toki työn kuormittavuus kasvaa, mitä vähemmän opettajalla on käytettävissään laadukasta materiaalia.

Nämä edellä mainitut haasteet on ratkaistavissa yhdellä tavalla: ihmisiä palkataan erilaisiin opetusta tukeviin kielitöihin siten, että muodostetaan työpareja esimerkiksi äidinkielisestä henkilöstä sekä vähemmän kieltä osaavasta henkilöstä tai esimerkiksi äidinkielisestä henkilöstä sekä opetusalan koulutuksen saaneesta henkilöstä. Tämä työskentelymalli tarkoittaa luonnollisesti sitä, että kustannukset ovat suuremmat. Samalla tämä on kuitenkin myös vahva panostus tulevaisuuteen: kun kaksi erilaiset taidot hallitsevaa henkilöä tekee yhteistyötä, he oppivat samalla toisiltaan.

Tärkeintä olisi, että koltansaamen kielen elvyttämisestä ottaa joku tietty tahon selkeän vastuun. Vastuutaho johtaisi elvytystyötä keskitetysti ja koordinoitusti kaikkien kielityötä tekevien henkilöiden ja instituutioiden kanssa.

Koltansaamen opetuksessa olevat lapset ja nuoret ovat eriarvoisessa asemassa asuinpaikkansa vuoksi. Kieli- ja kulttuurikasvatus on tehokkainta Sevettijärvellä, jossa kielen ja kulttuurin kuuleminen, näkeminen ja kokeminen ovat mahdollisia, joskaan ei itsestään selviä. Tämän vuoksi säännöllinen, omakielinen työpaja- tai vastaavanlainen vapaa-ajan toiminta olisi tärkeää kaikissa niissä kouluissa ja kielipesissä, joissa koltansaamea opetetaan. Toiminnassa tärkein ulottuvuus on se, että toiminta luo lapsille ja nuorille uuden, turvallisen kielikontaktin kouluympäristön ulkopuolelta.

Jokaiselle koltansaamen opetuksessa olevalle lapselle tulisi tehdä oma henkilökohtainen kielen opintosuunnitelma. Lasten opettajilla ei tällaiseen ole aikaa. Opintosuunnitelman myötä lapsen kielitaitoa pystyttäisiin tukemaan ja kouluopetus tulisi tehokkaammaksi.

Täytyy myös muistaa, että Suomen koltansaamelaisilla on vastuu tukea Norjassa ja Venäjällä tehtävää kielenelvytystyötä. Suomen koltansaamelaisten tulee tukea tätä pyrkimystä kaikin mahdollisin tavoin, vaikka oma tilannekin on erittäin vaikea.

Suomen valtion eri toimijoinen on käynnistettävä viipymättä yhteiset neuvottelut koltatoimijoiden kanssa kielen ja kulttuurin pikaisista elvytystoimista sekä osoitettava toimille riittävä rahoitus.

2.3 Näkökulma pohjoissaamen kieleen

Saamen kielten puhujayhteisöt ajautuivat 1900-luvun kuluessa modernisaation sekä valtioiden assimilaatiopolitiikan ja -käytänteiden seurauksena kielenvaihdon kierteeseen: kielten välittyminen lapsille väheni ja laajoilla alueilla lakkasi kokonaan. Pohjoissaamen kieliyhteisöä ei kielenvaihto kuitenkaan ole mullistanut aivan yhtä täydellisesti kuin muita saamen kieliä, sillä eräillä ydinalueilla kielenvaihto ei koskaan edennyt vaiheeseen, jossa pohjoissaamen siirtyminen seuraaville sukupolville olisi kokonaan katkennut.

Pohjoissaamea pidetään usein "suurena" kielenä saamen kielten joukossa, koska sillä on enemmän puhujia kuin muilla saamen kielillä yhteensä – tavallisten arvioiden mukaan noin 25 000. Puhujat kuitenkin jakautuvat epätasaisesti kolmeen pohjoismaahan. Valtaosa pohjoissaamenkielisistä asuu Norjassa, ja Suomessa arvioidaan olevan vain 2000 puhujaa. Tämäkään luku ei tosin perustu ajantasaiseen tietoon ja lienee siksi yliarvioitu. Lähes kaikkialla perinteisillä alueillaankin pohjoissaame on nyt vähemmistöasemassa; Suomessa vain Utsjoen kunnassa saamenkieliset ovat niukkana enemmistönä.

Uhanalaisten kielten puhujamääriä on yleensä vaikea arvioida. Syynä ei ole pelkästään luotettavien tilastotietojen puute, vaan myös se, ettei puhujan käsitettä tällaisissa kieliyhteisöissä ole helppo rajata. Kielenvaihtoa kokenut yhteisö koostuu kielitaidoltaan ja kielenkäytöltään hyvin monenlaisista yksilöistä: äidinkielisten puhujien lisäksi on lähes äidinkielisiä sekä semiäidinkielisiä, jotka ovat omaksuneet kielen kotonaan ja kasvuympäristössään, mutta puutteellisesti. Kielen elpyminen mutkistaa tätä kuvaa entisestään: lapset voivat omaksua tai oppia saamen kielipesässä tai koulussa, ja yhteisön jäsenet voivat vielä aikuisiälläkin ottaa menettämänsä kielen takaisin ja päättää siirtää sen myös lapsilleen. "Äidinkielisyyttä" ja "puhujuuksia" jäävät tällaisessa yhteisössä monitulkintaisiksi käsitteiksi.

Pohjoissaamen elvytys on monilla alueilla tuottanut hyviä tuloksia, mutta samalla kielenvaihto ei edelleenkaan ole kokonaan pysähtynyt. Siksi pohjoissaamen kouluopetuksessa oppilasryhmät ovat yleensä hyvin heterogeenisiä: niin äidinkielen kuin vieraan kielenkin ryhmissä on kielitaidoltaan ja kielellisestä taustaltaan monenlaisia oppilaita. Vaikka pohjoissaamen opetuksen piirissä olevien oppilaiden määrä on kasvanut, näyttää vahvasti äidinkielisten oppilaiden määrä tästä huolimatta pysyneen jokseenkin ennallaan, kenties jopa vähentyneen. Nykyisin suomi on lähes kaikkien Suomessa kasvaneiden nuorten pohjoissaamen puhujien vahvempi kieli, ja huomattava osa pohjoissaamen äidinkielen opetuksen piirissä olevista oppilaista ei ole "äidinkielisiä" siinä mielessä, mitä tällä käsitteellä enemmistökielten (kuten suomen) kyseessä ollessa tarkoitetaan.

Toinen haaste pohjoissaamen tulevaisuudelle on kieliyhteisön hajautuminen, joka osaltaan myös kiihdyttää kielenvaihtoa. Valtioiden rajat ovat muodostuneet paikallisyhteisöjä erottavaksi tekijäksi – eivät pelkästään siksi, että ne ovat vähentäneet kanssakäymistä rajan yli, vaan myös siksi, että eri valtakielten paine erilaistaa pohjoissaamea. Etenkin lasten ja nuorten pohjoissaamelle luonteenomaista on maan valtakielestä peräisin oleva lainasanasto ja kieliopillinen vaikutus, ja koodinvaihdoksi kutsuttu kahden kielen ainesten yhdistäminen on yleistä. Nykykielessä tällaiset muutokset ovat jo niin suuria, että ne vaikeuttavat eri valtioista kotoisin olevien puhujien kanssakäymistä. Esimerkiksi Norjan puolelta Suomeen opetusharjoitteluun tulleet opiskelijat kertovat tämän vuoksi kohtaavansa kommunikaatiovaikeuksia oppilaiden kanssa.

Puhujayhteisöä hajottava tekijä on myös modernisaation luoma muuttoliike, jonka myötä monet saamelaiset ovat muuttaneet perinteisen asuinalueensa ulkopuolelle, etenkin suuriin kaupunkeihin kuten Rovaniemelle, Ouluun ja Helsinkiin. Tutkimustieto viittaa siihen, etteivät Suomessa kaupunkiympäristössä kasvavat saamelaislapset juurikaan omaksu pohjoissaamea äidinkielekseen, vaikka sitä perheessä käytettäisiinkin. Kielipesiä ja pohjoissaamen opetusryhmiä on viime aikoina perustettu kaupunkeihin, mutta saamen siirtäminen äidinkielenä lähes kokonaan suomenkielissä ympäristössä on näilläkin toimilla hyvin vaikeaa. Keskeinen ongelma on, ettei muutaman viikkotunnin laajuinen pohjoissaamen opetus kaupunkiympäristössä riitä äidinkielen veroisen kielitaidon kehittymiseen, vaikka äidinkielen opetuksesta nimellisesti olisikin kyse. Jotta elvytystyö saamelaisalueen ulkopuolella onnistuisi, on panostettava sekä saamen kielen opetukseen että muiden oppiaineiden saamenkieliseen opetukseen. Jos näin ei tehdä, voi varhaiskasvatuksen piirissä tehty työ valua hukkaan: lasten mahdollisuudet ylläpitää ja kehittää kielipesässä omaksumaansa kieltä katoavat, kun he siirtyvät suomenkieliseen kouluympäristöön.

Pohjoissaame on tilanteessa, jossa kielen tulevaisuus Suomessa on elvytystoimenpiteiden varassa. Haasteina ovat elvytyksestä huolimatta jatkuva kielenvaihto, puhujayhteisön pienuus Suomessa sekä kieliyhteisöä hajauttavat tekijät. Koska kielen puhujat ovat paikallistasolla liki kaikkialla pieni vähemmistö, on päädytty elvytyksen kierteeseen – kielen siirtyminen sukupolvelta toiselle on varmistettava jokaisessa polvessa yhä uudestaan. Tämän vuoksi on ensisijaisen tärkeää, että elvytystoimet perustuvat pysyviin ja tutkitusti toimiviin käytänteisiin, ovat vakaalla rahoituspohjalla, ja vastuu niiden toteuttamisesta on yhteiskunnan instituutioilla – etenkin päivähoitolla ja koululaitoksella.

Saamen kielen ja saamenkielinen kouluopetus on niin keskeinen osa elvytystyötä, että kouluinstituutio pitkälti ratkaisee, mikä pohjoissaamen tulevaisuus Suomessa on. Ilman sen oikeanlaista tukea kielen säilyttäminen elinvoimaisena Suomessa olisi luultavasti pitkällä aikavälillä mahdotonta. Elvytystyö tuo kuitenkin muassaan pedagogisia haasteita. Oppilaspuolelta moninaisuuden vuoksi enemmistökielten äidinkielen opetuksen tarpeisiin luodut perinteiset menetelmät, oppisisällöt ja tavoitteet soveltuvat huonosti saamen opetukseen. Pohjoissaamen äidinkielen opetuksen on suunnattava ensi sijassa oppilaiden kielenkäytön vakiinnuttamiseen ja lisäämiseen sekä kielitaidon kartuttamiseen. Tuekseen vakaan äidinkielen taidon kehittyminen tarvitsee toki muidenkin oppiaineiden saamenkielistä opetusta.

Nämä tavoitteet toteutuvat vain osittain, koska saamelaisalueellakin koulut ovat epätasapainoisesti kaksikielisiä ympäristöjä. Niiden oppilaspuolelta koostuu toisaalta kaksikielisistä saamentaitoisista, joiden vahvin kieli on lähes aina suomi, ja toisaalta yksikielisistä suomenkielisistä oppilaita. Tämän seurauksena koulu kyllä edistää akateemisia saamen taitoja, muttei juurikaan tue saamen kehittymistä lasten ja nuorten välisen spontaanin kommunikaation kieleksi.

Siksi tarvitaan toimenpiteitä, joilla koululaitos voi paremmin tukea lasten ja nuorten sosiaalistumista saamen kielen käyttäjäksi. Esimerkiksi Norjan puolella on eräisiin kuntiin perustettu erillisiä pohjoissaamenkielisiä kouluja. Tutkimusten mukaan näiden koulujen oppilaiden pohjoissaamen taito on vahvempi ja he käyttävät kieltä enemmän; tällaisen vaihtoehdon soveltuvuutta Suomeen

tulisi tarkastella. Toinen keino on lisätä ja tiivistää rajayhteistyötä koulujen välillä, sillä yhteydet toisen maan saamelaisiin suosivat pohjoissaamen valintaa yhteisen kommunikaation kieleksi. Rajat ylittävä pohjoissaamenkielinen yhteisö on resurssi, jota kielen elvytyksessä Suomessa ei ole varaa jättää käyttämättä.

Saamelaisopetus Suomen peruskoulussa

- asema lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa 1970-luvulta 2010-luvulle

Gáppe Piera Jovvna Ulla / Ulla Aikio-Puoskari

3.1 Aluksi

Saamelaisopetuksen edellytyksiä on rakennettu kansallisen koulujärjestelmän osana ja sen laitamilla peruskouluajan alusta alkaen. Peruskouluun siirtyminen merkitsi saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen vähittäistä tuleamista oppivelvollisuuskoulun ohjelmaan. Ituja siitä oli nähtävissä jo kansakouluajan lopussa ja peruskoulun suunnitteluvaiheessa. Saamelaisopetukselle lainsäädännössä annetut mahdollisuudet ja opetuksen mahdollistava rahoitus olivat kuitenkin peruskouluajan alussa vielä vaatimattomat. Saamelaisten ja valtion välinen koulutuspoliittinen neuvottelu kuitenkin käynnistyi 1970-luvun myötä, saamenkielisten opettajien koulutukseen alettiin kiinnittää huomiota ja saamenkielisen oppimateriaalin valmistamisessa otettiin ensiaskeleita. 1970-luvun alussa myös kaksi komiteaa teki uraa uurtavaa työtä saamelaisopetuksen kehittämiseksi ja sellaisen saamelaisopetuksen opetussuunnitelman aikaansaamiseksi, jossa oma kieli ja kulttuuri olisivat tärkeässä osassa¹.

Seuraan artikkelissani 1970-luvulla alkanutta saamelaisopetuksen aseman kehittämistä peruskoululainsäädännössä ja opetussuunnitelmanormeissa. Tarkoiton ”saamelaisopetuksen” käsitteellä saamenkielistä sekä saamen kielen ja saamelaisen kulttuurin opetusta. Tarkastelu osoittaa, että saamelaisopetuksen asemaa on rakennettu kansallisen peruskoulun marginaalissa kuin hataraa palapeliä. Saamelaisopetuksen mahdollistavia säännöksiä on pyritty sovittamaan suurempaan kuvioon, jonka muuttuessa saamelaisopetus on toisinaan kokonaan unohtettu ja marginaalin pienet palaset kadonneet tyystin isojen kansallisten uudistusten jaloissa. 2000-luvulla lainsäädännön palapeli on jälleen pahasti rikkonainen ja merkitsee vakavaa uhkaa saamen kielen ja kulttuurin tulevaisuudelle ja niiden siirtymiselle uusille sukupolville.

Toimin vuosina 1987–1996 opetusministeriön asettaman saamelaisten koulutusasianneuvoston (*Sámiid skuvlenáskiidráddi*) sihteerinä, hallinnollisesti sijoitettuna Lapin lääninhallitukseen, jossa työskentelin yhteistyössä lääninhallituksessa 1970-luvulla työnsä aloittaneiden ensimmäisten saamelaisopetuksen koulutoimentarkastajien kanssa. Saamelaisten koulutusasianneuvosto toimi kymmenen vuotta (1986–1996), ja se vastasi myös saamenkielisen oppimateriaalin kehittamisestä. Neuvosto lakkautettiin sen jälkeen, kun perustuslaissa oli säädetty saamelaisille alkuperäiskansana kuuluvasta kielstään ja kulttuuriaan koskevasta itsehallinnosta, jota toteuttamaan perustettiin omalla erityislaillaan saamelaiskäräjät². Saamelaisten koulutusasianneuvoston tehtävät siirrettiin

1 Komiteamietinnöt 1971:B63, 1973:88 ja 1974:96.

2 Laki 969/1995, 973/1995, 974/1995.

kulttuuri-itsehallinnon nimissä saamelaiskäräjille³, jonka koulutussihteerinä ja koulutus- ja oppimateriaalitoimiston päällikkönä olen toiminut vuodesta 1997 alkaen. Saamelaiskäräjät jatkaa myös 1970-luvulla aloitettua saamenkielistä oppimateriaalityötä.

3.2 Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema peruskoulusäädöksissä

Lapin lääni siirtyi yhtenäiseen 9-vuotiseen peruskouluun ensimmäisenä koko maassa, 1.8.1972. Muu Suomi siirtyi peruskouluun asteittain vuoteen 1977 mennessä. Peruskouluun siirtyminen toteutettiin vuonna 1968 säädetyn koulujärjestelmän perusteista annetun lain⁴ mukaisesti. Opetuskieltä ja opetettavia aineita koskevat säännökset sisältyivät kansakoululakiin⁵ ja vuonna 1970 annettuun peruskouluasetukseen⁶, jotka olivat voimassa yhdessä koulujärjestelmän perusteista annetun lain kanssa vuosina 1983–1984 toteutettuun ensimmäiseen peruskoululainsäädännön uudistukseen saakka.

Vuonna 1970 annetussa peruskouluasetuksessa käytettiin vielä nimitystä ”lapin kieli”. Asetuksen 10 §:ssä säädettiin, että ”*jos peruskoulussa on lapinkielisiä oppilaita, on näille oppilaille annettava opetusta mahdollisuuden mukaan myös heidän äidinkiellellään*”. Asetuksen opetussuunnitelmaa koskevassa 20 §:ssä säädettiin yläasteen valinnaisaineista ja enintään lukuvuoden kestävästä erityiskursseista, jollainen saattoi olla myös ”*lapinkielisten oppilaiden äidinkielen erityiskursseja*”. Erityiskursseja oli mahdollista valita enintään kaksi viikkotuntia lukuvuodessa, mutta niitä voitiin järjestää useampana lukuvuonna. Asetuksen 115 §:ssä säädettiin viranhaltijain kelpoisuudesta: ”*Jos koulussa on lapinkielisiä oppilaita, koulun virkaan nimitettävällä tulee edellä säädetyn mukaisen suomen kielen taidon ohella mikäli mahdollista olla riittävä lapin kielen taito.*” Huolimatta siitä, etteivät siirtymävaiheen säännökset suoraan velvoittaneet mihinkään, alkoi saamen kielen oppilasmäärä kuitenkin lisääntyä peruskoulun myötä. Myös saamenkielinen opetus käynnistyi 1970-luvun puolivälissä.

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kannalta peruskoulun lainsäädäntömuutokset voidaan jäsentää seuraavaan kolmeen vaiheeseen:

1. **Vuosina 1983–1984** säädettiin uusi peruskoululaki ja -asetus⁷, joissa käytettiin ensimmäisen kerran nimitystä ”saamen kieli”. Saamen kieli sai peruskoulussa sekä opetuskielen että oppiaineen aseman ja siitä tuli osa äidinkielen yhdistelmäoppiainetta. 1980-luvulla säädettiin myös ensimmäisistä saamen kielen ja saamenkielistä opetusta koskeneista erityisresursseista. Kaikki säännökset koskivat saamelaisten kotiseutualueella annettavaa opetusta.
2. **1990-luvun alkuvuosina** toteutetuissa uudistuksissa saamen kieli sai itsenäisen äidinkielen oppiaineen aseman. Äidinkielen ja vieraan kielen opetusta aiemmin koskeneet alueelliset rajoitukset poistettiin laeista. Kotiseutualueella annettavan saamen opetuksen erityisresursseja lisättiin ja ylimääräisten luokanopettajien virkojen perustamista helpotettiin. Vuonna 1995 säädetty rahoitusuudistus⁸ poisti kuitenkin kuntien valtionosuusuudistukseen liittyen kaikki aikaisemmat resurssisäännökset, mikä johti vuosia kestäneeseen epävarmuuteen ja pyrkimykseen saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen karsimiseksi.

3 Ks. Opetusministeriö 1995.

4 Laki 467/1968

5 Laki 247/1957.

6 Asetus 443/1970.

7 Laki 476/1983 ja Asetus 718/1984.

8 Laki 476/1983, johon muutos 957/1995; Laki 705/1992, johon muutokset 958/1995 ja 1151/1996. Ks. uudistuksesta Lahtinen et al. 2001, 280–301.

3. **Vuonna 1998** uudistettiin koko koululainsäädäntö⁹ sekä toiminnalliset että resurssisäädökset. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoitus turvattiin saamelaisten kotiseutualueen kunnissa, joiden alueella vahvistettiin erityisesti saamenkielistä opetusta. Ensimmäinen selkeä perusopetuksen järjestäjälle osoitettu velvoite saamenkielisen opetuksen järjestämisestä tuli voimaan. Velvoitetta saamenkielisen opetuksen järjestämiseen on mahdollista tulkita myös ensimmäiseksi selkeäksi saamenkielisen oppilaan omaa kieltään koskevaksi oikeudeksi.

3.2.1 Peruskouluaajan ensimmäinen lakiuudistus

Peruskouluaajan ensimmäinen lakiuudistus toteutettiin vuosina 1983 ja 1984. Saamen kielen aseman kannalta tärkeimmät uuteen lakiin ja asetukseen kirjatut säännökset koskivat opetuskieltä, äidinkielen oppiainetta ja vieraan kielen opetusta. Vanhasta ”lapin kieli” -nimityksestä siirryttiin muussa lainsäädännössä jo aiemmin omaksutun käytännön mukaisesti käyttämään nimitystä ”saamen kieli”.

Opetuskieli. Vuoden 1983 peruskoululaissa¹⁰ säädettiin, että peruskoulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Lain 25 §:n 3–4 momentit sisälsivät saamea opetuskielenä koskevat säännökset: *”Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamenkielisten oppilaiden opetuskieli voi olla saame. Saamenkielisestä opetuksesta säädetään tarkemmin asetuksella. / Milloin saamelaisten kotiseutualueella asuva oppilas kykenee opiskelemaan sekä suomen että saamen kielellä, saa oppilaan huoltaja valita opetuskielen.”* Vuotta myöhemmin säädetyssä peruskouluasetuksessa määräyksiä tarkennettiin: *”Jos peruskoulussa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkielisiä oppilaita, on näille annettava opetusta myös saamen kielellä, jollei lääninhallitus erityisestä syystä myönnä poikkeusta”*¹¹.

Saamen kieltä opetuskielenä koskeneet säännökset seurasivat opetustilannetta saamelaisten kotiseutualueella, jossa saamenkielinen opetus oli käynnistynyt alkuopetuksesta 1970-luvun puolivälissä. Opetus oli tullut mahdolliseksi sen jälkeen, kun opetusministeriö oli myöntänyt Utsjoen ja Inarin kunnille poikkeusluvalla valtionosuutta ylimääräisiä luokanopettajan virkoja varten. Peruskoululakia koskevassa hallituksen esityksessä¹² todettiin säännösehdotuksen vastaavan peruskoulussa jo toimivaa käytäntöä ja todettiin, että *”asetuksella on tarkoitus säätää, että saamen kielellä annettava opetus nykyisestään laajenee. --- Tarkoitus on myös jatkaa menettelyä, jonka mukaan saamelaisten kotiseutualueen koulussa voi opetuksen tehostamiseksi olla ylimääräinen opettaja”*.

Vuonna 1984 säädetty peruskouluasetus¹³ jatkoi 1970-luvun puolivälissä aloitettua menettelyä – nyt ensimmäistä kertaa asiaa koskevalla erityisellä säännöksellä. Asetuksen 82 §:n 5 mom. mukaan opetusministeriö voi myöntää pykälässä säädetyistä luokanopettajien määrää koulussa säätelevästä oppilasmäärästä *”poikkeuksia myös saamenkielisen opetuksen järjestämiseksi saamelaisten kotiseutualueella”*. Ylimääräisten luokanopettajan virkojen saaminen oli edellytys saamenkielisen opetuksen järjestämiselle, vaikka sanoja ”ylimääräinen” ja ”poikkeus” kritisoitiinkin kunnissa ja opettajien keskuudessa: oliko saamenkielinen opetus sittenkin poikkeus ja ylimääräistä eikä koulun perustehtävään liittyvää?

9 Kom. miet. 1996:4; mm. Laki 628/1998, 629/1998, 630/1998 ja 635/1998.

10 Laki 476/1983.

11 Asetus 718/1984, 25 § 1 mom.

12 HE 1982/30, Lakiehdotusten yksityiskohtaiset perustelut, peruskoululaki 25 §.

13 Asetus 718/1984.

Yksi ylimääräinen virka tarkoitti 28,5 viikkotunnin lisäresurssia koulun tuntikehykseen, ja se liittyi, kuten kaikki myöhemmin 1990-luvun alussa säädetyt erityiset lisäresurssitkin, vuonna 1984 säädettyyn tuntikehysjärjestelmään.¹⁴ Tuntikehysjärjestelmä säänteli koulun tehtävänsä toteuttamiseksi tarpeellisten oppituntien määrää. Ylimääräisiä luokanopettajan virkoja oli saatu vuoteen 1981 mennessä yhteensä 11, mutta niiden määrä väheni vuoteen 1985 mennessä viiteen opetusministeriön tiukennettua niiden valtionosuuden myöntämisen perusteita. Opetusministeriö noudatti päätöksessään uutta peruskouluasetusta. Päätös aiheutti näkyvää vastustusta kunnissa ja Lapin lääninhallituksessa, jonka kouluosasto toimi 1980-luvulla saamelaisopetuksen kehittäjänä ja neuvotteli aktiivisesti saamelaisalueen kuntien, kouluhallituksen ja ministeriön kanssa.¹⁵ Tilanne kääntyi parempaan suuntaan vuonna 1986, jolloin peruskouluasetuksen em. säännöstä tarkistettiin¹⁶ siten, että valtionapua voitiin saada saamenkielisen opetuksen lisäksi myös äidinkielenä opettettavan suomen ja saamen kielen (ks. seuraava kappale) opetuksen järjestämiseksi. Ylimääräisten luokanopettajan virkojen määrä lisääntyi ja oli vuosikymmenen lopussa jälleen kymmenen. Säännös antoi kunnille mahdollisuuden saamenkielisen opetuksen järjestämiseen, mutta siitä koitui kunnille kuitenkin lisärasite, koska niiden oli muutaman vuoden välein haettava virkoja uudestaan ja esitettävä ministeriölle kerta toisensa jälkeen samoja erityisperusteluita virkojen tarpeellisuudesta. Tilanne koettiin kunnissa saamelaisopetuksen epävarmuutta ylläpitäväksi tekijäksi, joka vaikeutti vakituisten opettajien saamista ja siten opetuksen vakiinnuttamista.¹⁷

Saamen kielen ja saamenkielistä opetusta antavien opettajien kieleen liittyvistä kelpoisuusehdoista säädettiin peruskouluasetuksen 94 § 5 momentissa: ”*Jos peruskoulussa annetaan saamen kielen opetusta tai jos opetuskielenä on saamen kieli, tulee riittävän monella viranhaltijalla ja tuntiopettajalla olla edellä säädetyin mukaisen suomen kielen taidon ohella opetuksen hoitamisen kannalta riittävä saamen kielen taito.*” Säännös antoi kunnille paljon tulkinnanvaraa ja mahdollisti saamenkielisen opetuksen sellaisissakin tapauksissa, joissa virallisen opettajan kelpoisuuden omaavia saamen kielen taitoisia opettajia ei ollut saatavilla. Säännös oli voimassa em. muodossa vuoteen 1998 asti, jolloin koko koululainsäädäntö uudistettiin.

Äidinkielen oppiaine. Vuoden 1983 peruskoululain 27 § 2 momentissa säädettiin seuraavasti: ”*Saamelaisten kotiseutualueella asuvalle oppilaalle voidaan opettaa äidinkielen oppiaineena saamen kieltä ja suomen kieltä sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään.*” Saamen kielestä tuli siten peruskoulussa osa äidinkielen oppiainetta. Säännös oli periaatteellisesti tärkeä, koska saamen kieli tunnustettiin laissa ensimmäistä kertaa oppilaan äidinkieleksi. Äidinkielenä yhdistelmäoppiaine suomi-saame oli kuitenkin usein käytännössä ongelmallinen, koska yhtenäisiä ohjeita äidinkielen tuntiresurssin jakamisesta kahden kielen kesken ei ollut. Lisäksi kouluissa koettiin ongelmalliseksi molempien kielten oppimäärien noudattaminen.¹⁸

Utsjoen kunta määräsi 1980-luvun puolivälissä peruskoulun opetussuunnitelmassaan ja tuntijaosaan äidinkielen yhdistelmäoppiaineen koskemaan kaikkia oppilaita kolmannelta luokalta lähtien. Tavoitteeksi oli asetettu molemminpuoliseen kaksikielisyyteen kasvaminen.¹⁹ Saamen kielen oppimisesta haluttiin tehdä luonnollinen kaikkia oppilaita koskeva asia, kuten kaikki muutkin peruskoulun oppiaineet. Jos saamen kieli olisi jätetty vain vapaaehtoiseksi oppiaineeksi, sillä ei olisi kunnan koululautakunnan mukaan sitä arvoa, mikä sille saamelaisten ydinalueella kuuluu.²⁰ Tilanne nousi ongelmaksi Utsjoen kirkonkylän ala-asteella ja aiheutti mm. kantelun eduskunnan oikeusasiamiehelle. Kaksi suomalaista vanhempaa ei hyväksynyt saamen kielen opettamista äidin-

14 Laki 476/1983, muutos 132/1984.

15 Mm. Lapin lääninhallituksen kouluosaston muistiot vuodesta 1979 lähtien, ks. lähdeluettelo.

16 Asetus 718/1984, jonka 82 § koskeva muutos 437/1986.

17 Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988.

18 Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988.

19 Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 20.5.1989.

20 Utsjoen kunta 29.12.1988.

kielen tuntikiintiössä kaikille oppilaille.²¹ Oikeusasiamies ei kuitenkaan katsonut päätöksessään²² kunnan toimineen lain vastaisesti, mutta äidinkieltä koskevaan peruskoululain säännökseen kiista kuitenkin vaikutti. Vuonna 1991 tehdyn muutoksen mukaan saamen kieltä ja suomen kieltä voitiin vastedes opettaa äidinkielen oppiaineena saamelaisten kotiseutualueella asuvalle oppilaalle ”*oppilaan huoltajan suostumuksella*”.²³ Saamen kielen asema ei siten ollut lainsäädännössä niin vahva, että sitä olisi voitu opettaa kaikille yhteisenä aineena paikallisesti.

Vieraan kielen oppiaine. Ruotsinkielisten peruskoulujen ala-asteilla oli jo pitkään opetettu vapaaehtoisena aineena yhtä vierasta kieltä. Sama mahdollisuus ulotettiin vuonna 1983 koskemaan myös saamelaisalueen ala-asteen kouluja ja sitä varten saatiin kahden viikkotunnin lisäresurssi/koulu.²⁴ Vuoden 1984 peruskouluasetuksessa ei enää puhuttu valinnaisaineiden kohdalla lapinkielisten oppilaiden erityiskurssista. Asetuksen 35 §:ssä todettiin, että yhteisten aineiden lisäksi kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla tarjotaan valinnaisia aineita. Uuden säännöksen mukaan koulussa, jossa oli saamelaisten kotiseutualueella asuvia oppilaita, tuli valinnaisaineena olla saamen kieli. Vapaaehtoista ja valinnaista saamen kielen opetusta koskevat säännökset mahdollistivat saamen kielen opetuksen vieraan kielen oppiaineena. Perusteena vieraan kielen opetukselle oli se, ettei saamen kieli ollut enää kaikkien saamelaisoppilaiden äidinkieli. Lisäksi kouluissa oli myös muita saamen kielen opetukseen tulevia oppilaita.²⁵

Puutteiksi säännöksissä osoitettiin se, ettei vieraan kielen opetusta voitu jatkaa läpi koko peruskoulun ja, ettei vieraan kielen opetus ollut mahdollista saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Vapaaehtoisen saamen kielen opetusta voitiin antaa saamelaisalueen ala-asteen kaikilla vuosiluokilla, joiden jälkeen tuli kuitenkin yhden kouluvuoden mittainen tauko, koska valinnaisaineita tarjottiin säännösten mukaan vain 8. ja 9. luokilla. Monet oppilaat lopettivatkin tämän takia saamen kielen opiskelun kokonaan siirtyessään yläasteelle.

3.2.2 Ristiriitaista kehitystä 1990-luvulla

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittäminen tuli 1990-luvulla uuteen vaiheeseen, jota leimasivat sekä optimistiset odotukset opetuksen edistymisestä että entistä suuremmat taloudelliset huolet ja epävarmuus. Lainsäädännössä opetuksen mahdollisuuksia oli kehitetty pienin askelin pian kaksi vuosikymmentä, ja saamen kielen opetus oli jossakin muodossa alkanut lähes kaikissa saamelaisalueen kouluissa ja opetukseen käytetyt tuntimäärät olivat selvästi lisääntyneet.²⁶ Saamen kieli sai 1990-luvun alussa äidinkielen oppiaineen aseman myös lukiossa ja saamen kielen äidinkielen kokeen suorittaminen ylioppilastutkinnossa tuli mahdolliseksi. Optimismia lisäsivät vielä perustuslakiin tehdyt saamelaisten asemaa ja oikeuksia alkuperäiskansana vahvistaneet muutokset, saamen kielilain säätäminen ja saamelaiskäräjien perustaminen, jotka kaikki vaikuttivat käsitteisiin saamen kielen tulevaisuudesta.²⁷

21 Eduskunta 15.6.1989; Kujala ja Röntynen 21.11.1988, asiakirja liitteenä eduskunnan oikeusasiamiehen päätöksessä.

22 Eduskunta 15.6.1989.

23 Laki 476/1983, jonka 27 § 2 mom muutos 261/1991.

24 Laki 476/1983, 27 § 4 mom ja 31 § 5 mom; Asetus 718/1984, 34 § 2 mom ja 35 § 3 mom.

25 Mm. Lapin lääninhallitus 22.3.1988; Kouluhallitus 1984.

26 Mm. Lapin lääninhallitus 23.01.1987 ja 8.11.1990; Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Eduskunta K 13/1996 vp.

27 Laki 516/1991, 969/1995, 973/1995, 974/1995, 477/1983 - muutos 426/1992, 717/1947 - muutos 1451/1992.

Äidinkielen oppiaine. Saamen kielen aseman ”merkittävään vahvistumiseen” viitattiin myös hallituksen opetuslakien muuttamista koskeneessa esityksessä vuonna 1994²⁸. Esityksen mukaan peruskoululain säännös, ”jonka mukaan peruskoulussa äidinkielen oppitunneilla tulee opettaa sekä saamen kieltä että suomen kieltä, ei ole sopusoinnussa saamelaisien kielellisten oikeuksien vahvistamista koskevien pyrkimysten kanssa. Säännös on myös ristiriidassa sen kanssa, että opetus voidaan antaa muutoin kokonaan saamen kielellä.” Saamen kieltä esitettiin itsenäiseksi äidinkielen oppiaineeksi ja samalla esitettiin, että saamea äidinkielenä opiskelevan tulisi opiskella suomen tai ruotsin kieltä toisena kotimaisena kielenä. Oppilaan huoltaja saisi valita, osallistuuko oppilas saamen kielessä vai suomen kielessä järjestettävään äidinkielen opetukseen.

Peruskoululain saamea äidinkielen oppiaineena koskenut 27 § 2 momentin säännös muutettiin hallituksen esityksen mukaisesti seuraavaan muotoon: ”Saamenkieliselle, romanikieliselle ja vieraskieliselle oppilaalle voidaan opettaa äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä.” Koska oppilaan huoltaja sai nyt valita, kumpaa äidinkieltä, saamea vai suomea, oppilaalle opetettiin, säädettiin peruskouluasetuksen 33 §:n 2 momentissa, että ”saamenkieliselle, romanikieliselle ja vieraskieliselle oppilaalle, jolle opetetaan äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä, opetetaan toisena kotimaisena kielenä suomen kieltä tai ruotsin kieltä”. Lisäksi asetuksessa ja valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä varmistettiin vielä saamea äidinkielen oppiaineena lukevan oppilaan mahdollisuus saada halutessaan ruotsin tai suomen kielen opetusta valinnaisaineena. Tuntijakopäätökseen kirjattiin myös saamen kieltä äidinkielenä opettavalle koululle mahdollisuus poiketa muista äidinkielen, vieraiden kielten ja valinnaisaineiden opetusta koskevista tuntimääräyksistä.²⁹

Saamelaisalueen kouluissa säännökset saamen kielestä itsenäisenä äidinkielen oppiaineena ja suomen kielestä toisena kotimaisena kielenä otettiin ristiriitaisesti vastaan. Säännös paransi selvästi saamen kielen asemaa, mutta monet kaksikielisten oppilaiden vanhemmat eivät hyväksyneet sitä, että oppilaan oli valittava äidinkielen oppiaineekseen koulussa vain toisen vanhemman äidinkieli. Monissa perheissä lapset kasvatettiin kaksikielisiksi toisen vanhemman puhuessa lapsilleen äidinkieltään saamea ja toisen äidinkieltään suomea. Koulujen yleiseksi käytännöksi tulikin, että saamea äidinkielenään lukevat oppilaat saivat molempien kielten opetusta äidinkielen oppitunneilla, molempia omina oppiaineinaan. Suomi toisena kielenä -oppimäärä koettiin ongelmalliseksi, eikä pienissä kouluissa ollut aina mahdollista järjestää suomen kielessä opetusta monella tasolla.

Säännös suomen kielestä toisen kotimaisen kielen oppiaineena pysyi voimassa vuoteen 2001 asti, jolloin säädettiin koululainsäädännön kokonaisuudistukseen (1998) liittyen perusopetuksen uudesta tuntijaosta. Tuntijakoasetuksen 8 § 3 momentissa määrättiin, että mm. saamea äidinkielenään lukevalle oppilaalle ”opetetaan toisen kotimaisen kielen sijasta suomen kieltä tai ruotsin kieltä erityisen oppimäärän mukaisesti”.³⁰ Saamen kielen itsenäisen oppiaineen asema vaikutti siten ruotsin kielen asemaan koulun kieliohjelmassa. Siitä oli tullut saamenkielisille oppilaille valinnainen jo vuodesta 1994 alkaen, toisin kuin suomea äidinkielenään puhuville oppilaille, joille ruotsi on kaikille yhteinen toisen kotimaisen kielen oppiaine. Käytännössä kuitenkin vain erittäin harvat saamea äidinkielenään lukeneet oppilaat ovat jättäneet valitsematta ruotsin kielen. Kokemukset saamea äidinkielenään lukevien oppilaiden kielivalinnoista näyttävätkin menevän aivan toiseen suuntaan. Kartoittaessani Utsjoen koulujen kielitilannetta vuonna 2012 kävi ilmi, että saamea äidinkielenään oppivat valitsevat eniten myös lisäkieliä opetukseensa.³¹

28 HE 186/1994 vp, 3.

29 Laki 476/1983, muutos 1448/1994; Asetus 718/1984, muutos 1457/1994; VNp 834/1993, muutokset 346/1995 ja 1198/1998.

30 Asetus 1435/2001. Vuonna 2004 toteutetussa opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa ”suomi saamenkielisille”-niminen oppimäärä tuli kuulumaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, jossa määriteltiin yhteensä 11 erilaista oppimäärää, Opetushallitus 16.1.2004.

31 Keskustelu sivistystoimenjohtaja Arja Alaraudanjoen kanssa / Utsjokisuun koulu 21.9.2012.

Opetuskieli. Saamea opetuskielenä koskevaa säännöstä peruskouluasetuksessa tarkistettiin vuonna 1992³². Asetuksen 25 § 1 momentin säännöksestä tuli lain vastaavaa säännöstä (25 § 3–4 mom) velvoittavampi. Sen mukaan ”jos peruskoulussa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkielisiä oppilaita, on näille annettava opetusta myös saamen kielellä”. Muutoksena edelliseen säännöksestä poistettiin mahdollisuus poikkeuslupan hakemiseen lääninhallitukselta.

Vieraan kielen oppiaine. 1990-luvun alussa peruskoululain 27 §:ään tehdyissä muutoksissa saamen kielen opettaminen ala-asteella alkavana pitkänä vieraana kielenä (A-kieli) tuli mahdolliseksi ensimmäistä kertaa. Säännös mahdollisti saamen kielen opetuksen vieraan kielen oppiaineena peruskoulun kaikilla vuosiluokilla. Kahden viikkotunnin tuntiresurssista vapaaehtoisen kielen opetukseen säädettiin peruskouluasetuksen 45 §:ssä. Uudistuksen yhteydessä myös yläasteet saivat valinnaista saamen kieltä varten kahden viikkotunnin erityisen tuntiresurssin jokaista vuosiluokkaa kohti. Resurssit mahdollistivat katkeamattoman saamen vieraan kielen opetuksen läpi koko peruskoulun. Vapaaehtoisen saamen kielen opetus tuli mahdolliseksi myös kotiseutualueen ulkopuolisissa kouluissa.³³

Resurssisäännökset. Taloudellisesti merkittävin 1990-luvun alun muutoksista oli peruskouluasetuksen 82 § 5 momenttiin kirjoitettu säännös, joka koski valtionosuuden laskemisessa käytettävän tuntimäärän korottamista saamelaisten kotiseutualueella. Säännöksen mukaan koulussa, jossa oli saamelaisten kotiseutualueella asuvia saamenkieliseen tai saamen kielen opetukseen osallistuvia oppilaita, oli yksi laskennallinen luokanopettajan virka enemmän kuin säännöksen 1 ja 2 momenteissa säädettiin. Säännös lopetti vuonna 1975 alkaneen käytännön, jonka mukaan kuntien oli pitänyt määrävuosittain hakea poikkeuslupaa kaikille tarvittaville ylimääräisille luokanopettajan viroille. Kunkin koulun ensimmäinen ylimääräinen virka voitiin nyt perustaa tarpeen mukaan. Seuraaville viroille tuli kuitenkin edelleen hakea poikkeuslupaa. Säännöksen voimaantulon seurauksena saamenkielinen opetus näytti vakiintuvan niillä ala-asteilla, joilla sitä järjestettiin. Merkittävää oli myös se, että lisäresurssi saatiin automaattisesti myös kielen opetuksen perusteella.³⁴

Yläasteella annettavaa saamenkielistä opetusta koskevat resurssisäännökset olivat ala-asteen ylimääräisiä luokanopettajia koskevaa säännöstä vaatimattomampia. Peruskoulun yläasteella käytettävää tuntimäärää oli mahdollista korottaa saamenkielisen opetuksen järjestämiseksi enintään viisi tuntia viikossa kutakin vuosiluokkaa kohti.³⁵ Vuonna 1992 säädetty uusi laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta toi myös pienen lisän Utsjoen ja Inarin kuntien opetustoimen valtionosuuksiin. Säännöksen merkitys oli taloudellisesti pieni mutta periaatteellisesti tärkeä, koska saamelaisalue vertautui maan muihin kaksikielisiin alueisiin.³⁶ Vuonna 1993 säädettiin vielä keskusteluissa usein Lex Utsjoeksi mainittu opetuksen laskennallista tuntimäärää koskeva säännös opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettuun asetukseen. Säännöksellä oli merkitystä Utsjoen kunnalle noin 1,5 milj. mk/vuosi.³⁷ Resurssisäännökset olivat monimutkainen kokonaisuus, mutta takasivat puutteistaan huolimatta kunnille entistä paremmat mahdollisuudet edistää saamen kielen ja saamenkielistä opetusta.

Vuonna 1995 toteutettiin laajempaan kuntien valtionosuusjärjestelmän uudistukseen liittynyt opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksen muutos, jolla poistettiin kerralla kaikki edellä mainitut resurssipalapelien osat. Erityisresurssit olivat perustuneet vuonna 1984 säädettyyn tuntekehysjär-

32 Asetus 718/1984, muutos 1174/1992.

33 Laki 476/1983, muutokset 261/1991 ja 707/1992; Asetus 718/1984, muutokset 1174/1992, 688/1993.

34 Asetus 718/1984, muutos 1174/1992.

35 Asetus 718/1984, muutos 1174/1992, 45 § 5 ja 7 mom.

36 Laki 705/1992, 12 § 1 mom.

37 Asetus 820/1992, muutos 812/1993, 1§ 2 mom.

jestelmään, jonka voimassaolo päättyi vuoden 1995 lopussa.³⁸ Koulutuksen rahoituslainsäädäntöä kehitettiin usean osittaisuudistuksen kautta jo vuodesta 1993 lähtien. Uudistus merkitsi siirtymistä aikaisemmasta todellisiin kustannuksiin perustuneesta käyttökustannusten valtionosuudesta laskennallisiin yksikköhintoihin perustuvaan rahoitusjärjestelmään. Koulutuksen järjestäjälle myönnetyllä rahalla ei uudistuksen jälkeen ollut enää korvamerkkiä, vaan kunnat saattoivat käyttää enemmän itsenäistä päätösvaltaa varojen kohdentamisessa. Lainsäädäntö ei enää estänyt kunnan saaman rahoituksen käyttämistä myös täysin koulutuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin.³⁹

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kannalta rahoitusuudistus oli katastrofi. Opetus saatettiin kolmen vakaamman vuoden jälkeen jälleen epävarmuuden tilaan, harkinnanvaraisten valtionosuuksien varaan ja lisäksi kilpailemaan rahoituksesta muiden kunnallisten palveluiden kanssa. Tilannetta pyrittiin korjaamaan rahoituksen perusteena olevien yksikköhintojen prosentuaalisella korotuksella kunnille, jotka antoivat opetusta saamen kielellä. Tilanne oli kuitenkin korotusten suhteen paradoksaalinen. Valtionosuusuudistukseen sisältyneen tasausjärjestelmän vuoksi yksikköhintoihin tehdyt korotukset eivät tuoneet kunnille yhtään lisää rahaa. Kaikkien saamelaisalueen kuntien valtionosuusmenetykset olivat huomattavat, ja oli selvää, ettei kunnilla olisi enää mahdollisuuksia edes saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen pysyttämiseen uudistukseen mennessä aikaansaadulla tasolla.⁴⁰ Inarin kunta sai laskennallisia korotuksia vuodelle 1997 yhteensä noin 2,5 milj. mk, jota vastaavan summan se kuitenkin menetti uuteen rahoitusjärjestelmään liittyneen tasausjärjestelmän seurauksena. *”Tosiasiasa kunnan saaman valtionosuuden määrä on sama siitä riippumatta järjestetäänkö saamenkielistä ja saamen kielen opetusta vai ei”,* todettiin kunnan opetusministeriölle tekemässä esityksessä vuonna 1997. Kunta esitti opetusministeriölle seuraavaa: *”Saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen osuus irrotetaan kokonaan muusta peruskoulun ja lukion laskennallisesta valtionosuusjärjestelmästä. Saamen opetuksen rahoitusta varten tulisi kehittää järjestelmä, jossa kunta etukäteen tietää valtion rahoituksen määrän, esimerkiksi entisen tuntikehysjärjestelmän tapaisesti. Rahoitus ei saa olla harkinnanvarainen eikä tilapäinen”*⁴¹.

Utsjoen kunta reagoi rahoitusmuutoksiin vuoden 1994 lopussa kunnanvaltuuston tekemällä päätöksellä, jonka mukaan yläasteella saisi vastedes antaa vain viisi viikkotuntia saamenkielistä opetusta kullakin vuosiluokalla. Lisäksi valtuusto päätti lopettaa ala-asteilla annetun esiopetuksen, tiukentaa valinnaisaineiden ryhmäkokovaatimuksia ja jättää osan opettajan viroista täyttämättä. Perusteluina päätökseen johtaneessa aloitteessa todetaan, että *”Utsjoen kunta on esittänyt valtiovallalle vuosikautia, että saamenkielisestä opetuksesta aiheutuvat kustannukset maksettaisiin kunnalle täysimääräisenä.”* Päätös aiheutti yhden kunnallisvalituksen ja noin 70 kuntalaisen allekirjoittaman vaatimuksen päätöksen purkamisesta ja saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen turvaamisesta.⁴²

Opetusministeriön alaisuudessa vuosina 1987–1996 toiminut saamelaisten koulutusasiainneuvosto (Sámiid skuvlenáššiidráđđi), saamelaiskäräjät ja saamelaiskäräjien yhteyteen vuonna 1997 asetettu saamelaisten koulutusasiain yhteistyöelin (Sámi skuvlenáššiid oktasášbargoorgána) tekivät esityksiä, joiden mukaan kunnille säädettäisiin velvollisuus saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämiseen ja osoitettaisiin samalla täysimääräinen opetuksen todellisiin menoihin perustuva valtion rahoitus.⁴³ Yhteisenä huolena oli opetuksen myönteisen kehityksen katkeaminen ja saamen opetuksen nouseminen etniseksi kiistakysymykseksi kuntien varojen käytöstä päätettäessä.

38 Laki 705/1992, muutos 958/1995.

39 Lahtinen et al. 2001, 280–301.

40 Laki 705/1992, muutos 1151/1996; Utsjoen kunta 8.6.1995; Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Eduskunta K 13/1996 vp, 143–144.

41 Inarin kunta 6.10.1997, josta lainaukset.

42 Utsjoen kunta 28.12.1994, 101 §, asia 7; Lapin lääninoikeudelle, kunnallisvalitus 3.3.1995, allekirjoittajina Kaaren Kitti ja Niila Outakoski, valituksen liitteenä kunnanhallituksen puheenjohtajalle 15.11.1994 luovutettu aloite, josta lainaus; Ohcejoga gieldda váldostivrii/ Utsjoen kunnan valtuustolle, 70 kuntalaisen allekirjoittama kirje toukokuussa 1995.

43 Saamelaiskäräjät 15.4.1996; Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996; Saamelaiskäräjät/ Saamelaisten koulutusasiain yhteistyöelin 22.4.1997.

Kestämättömimmältä tilanne näytti Utsjoen kunnassa, jonka laskettiin uudistuksen seurauksena menettävän opetustoimen valtionosuuksistaan 50 prosenttia.⁴⁴

Suurten kansallisten lainsäädäntö- ja rahoitusuudistusten puristukseen jääneen saamelaisopetuksen hätätila huomattiin monella taholla. Asian esille nousemista edistivät juuri toteutetut saamelaisten asemaa ja oikeuksia alkuperäiskansana koskeneet perustuslaki- ja kielilakiuudistukset, saamelaisten itsehallintoelimen saamelaiskäräjien perustaminen ja myös valmistautuminen Euroopan neuvoston vähemmistösojimuksiin liittymiseen⁴⁵. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen tilanne oli kehittymässä päinvastaiseen suuntaan, ja tilanne oli selvästi vastoin perustuslaissa juuri säädettyä saamelaisille alkuperäiskansana kuuluvaa oikeutta omaan kieleensä ja kulttuuriinsa. Valtion tilintarkastajat tekivät vuonna 1995 erityisen tarkastuksen, jossa saamelaisopetuksen asiat olivat keskeisellä sijalla. Tilintarkastajien kertomuksen johtopäätökset olivat selvät: *”Nykyisellä valtionosuuslainsäädännöllä saamelaiskunnat eivät pysty ylläpitämään saamen ja saamenkielistä opetusta. Valtion on taattava tämän opetuksen riittävä taso ja laajuus.”*⁴⁶

Saamelaisopetuksen tilanne nousi esille myös eduskunnan valiokunnissa niiden käsitellessä hallituksen esitystä koululainsäädännön kokonaisuudistukseksi. Valtiovarainvaliokunta, joka käsiteli erityisesti opetustoimen uutta rahoitusjärjestelmää, kiinnitti huomiota saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittymisen vaarantumiseen. Valiokunnan lausunto noudatti valtion tilintarkastajien linjaa: *”Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoitus tulee pikaisesti ratkaista.”* Valtiovarainvaliokunnan lausunnossaan esittämällä perusteilla sivistysvaliokunta ehdotti eduskunnan hyväksyttäväksi seuraavan lausuman (20): *”Eduskunta edellyttää, että hallitus kiirehtii sellaisen rahoitusjärjestelmän aikaansaamista, joka turvaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen myönteisen kehityksen jatkumisen.”* Eduskunta hyväksyi lausuman käsitellessään koululainsäädännön kokonaisuudistusta koskenutta lakipakettia kesällä 1998.⁴⁷ Eduskunnan hyväksymät uudet säädökset merkitsivät perusteellista koko koululainsäädäntöä koskevaa remonttia. Uudet lait astuivat voimaan vuoden 1999 alussa.

Opetusministeriö asetti jo hieman ennen koululainsäädännön eduskuntakäsittelyä työryhmän selvittämään saamelaisten kotiseutualueen kunnissa järjestettävän saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen turvaamiseksi tarvittavaa rahoitusta. Työryhmälle annettiin aikaa vain muutama kuukausi. Se esitti yksimielisesti saamelaisopetuksen korvamerkittyä ja menoperusteista valtionavustusta vuoden 1999 alusta lukien. Työryhmässä olivat edustettuina lainsäädännön ja rahoituksen asiantuntijat opetusministeriöstä, Opetushallituksesta, kuntaliitosta ja lisäksi edustajat saamelaisalueen kunnista, saamelaiskäräjiltä ja Lapin lääninhallituksesta⁴⁸.

3.2.3 Opetus turvataan saamelaisten kotiseutualueella

Opetusministeriön työryhmän esitys eteni nopeasti hallituksen esitykseksi, ja asian oli määrä ehtiä seuraavan vuoden talousarvion eduskuntakäsittelyyn. Hallituksen esityksessä todettiin, että uudella säännöksellä on tarkoitus parantaa saamen kielen asemaa koulujärjestelmässä kannustamalla saamelaisten kotiseutualueen kuntia järjestämään saamenkielistä ja saamen kielen opetusta aiempaa enemmän. Esityksessä viitattiin hallitusmuodon 14 §:n 3 momenttiin sisältyvään säännökseen, jonka mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Toinen peruste liittyi Suomea sitovien kansainvälisten sopimusten, kuten

44 Saamelaiskäräjien ja saamelaisalueen kuntien yhteinen kirjelmä opetusministeri Heinoselle 24.11.1997; Utsjoen kunta/Seija Karttunen, laskelma 19.11.1997, liitteenä em. kirjeessä.

45 Laki 516/1991, 969/1995, 973/1995 ja 974/1995; Euroopan neuvosto 1992 ja 1995.

46 Eduskunta K 13/1996 vp, 138–147, lainaus sivulta 147.

47 HE 86/1997 vp; Eduskunta/ VaVL 18/1998 vp; Eduskunta/ SiVM 3/1998 vp; EV 70/1998 vp.

48 Opetusministeriö 1998.

Euroopan neuvoston vähemmistösovimusten, tavoitteisiin. Hallitus esitti toteutuneen opetuksen määrään sidottua korvamerkittyä rahoitusta, jolla katettaisiin ne keskimääräiset kustannukset, jotka aiheutuvat mainitun opetuksen edellyttämän opetushenkilöstön palkkaamisesta. Avustusta ei myönnettäisi muihin kustannuksiin, kuten kuljetuksiin, kiinteistöjen ylläpitoon ja oppimateriaalikustannuksiin, joista viimeksi mainittua valtio tukee erikseen. Eduskunnan sivistysvaliokunta piti ehdotusta perusteltuna, ”*vaikka se on poikkeus kuntien valtionosuusjärjestelmän yleisistä periaatteista. Hallituksen esitykseen sisältyvä ehdotus on tarpeen tämän hallitusmuodossa mainitun alkuperäiskansan oman kielen olemassaolon turvaamiseksi*”.⁴⁹

Uudistus toteutettiin kotiseutualueen osalta saamelaiskäräjien ja kotiseutualueen kuntien esittämällä tavalla, ja sitä voi pitää merkittävämpänä saamelaisopetusta peruskoulun ajalla koskeneena uudistuksena Suomessa, erityisesti yhdistettynä samaan aikaan voimaan tulleeseen saamenkielistä opetusta koskevaan säännökseen. Saamen opetuksen rahoitussäännös merkitsi poikkeusta juuri hyväksytyyn uuteen valtionosuusjärjestelmään, ja sitä voi pitää alkuperäiskansan oman kielen ja omakielistä opetusta koskevana positiivisena erityiskohteluna. Säännös kirjattiin muutoksena neljä kuukautta aiemmin säädettyyn opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin, ja se tuli voimaan yhtä aikaa muun uudistetun lainsäädännön kanssa (1999) seuraavassa muodossa:

”Saamelaisten kotiseutualueen kunnille sekä muille mainitulla alueella toimiville koulutuksen järjestäjille myönnetään vuosittain valtionavustusta saamenkielisestä ja saamen kielen opetuksesta perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa aiheutuviin kustannuksiin valtioneuvoston vahvistamien perusteiden mukaisesti. Valtionavustukset yhteenlaskettuina vastaavat mainittuun opetukseen tarvittavan opetushenkilöstön palkkaamisesta aiheutuvia keskimääräisiä kustannuksia”.⁵⁰

Valtioneuvoston päätöksen mukaan edellytyksenä valtionavustuksen saamiselle vuoden 2002 loppuun saakka oli, että oppilasryhmän keskikoko kunnassa oli vähintään viisi (5). Valtioneuvosto alensi rahoituksen edellytyksenä olevaa kuntakohtaista opetusryhmän keskikokovaatimusta vuoden 2003 alusta alkaen kolmeen (3).⁵¹

Uuden rahoitusjärjestelyn seurauksena saamelaisalueen kunnat saivat vastedes noin 100 prosentin rahoituksen järjestämänsä saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen palkkamenoihin. Kuntien saama valtion rahoitus on kannustanut lisäämään saamen kielen ja saamenkielistä opetusta, koska valtionavustuksen määrä on sidoksissa annetun opetuksen määrään. Uuden säännöksen voimaan tulon jälkeen saamen opetuksen ja muiden kunnallisten palveluiden väliseen resurssikilpailuun ja siitä seuraaviin etnisiin kiistoihin ei enää ollut aiheutta. Muutos merkitsi lisäksi yhtenäisiä rahoitusperiaatteita perusopetuksessa sekä lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa annettavalle saamen kielen ja saamenkieliselle opetukselle, ja se mahdollisti yhteisten saamenkielisten opettajien palkkaamisen kouluille. Saamelaiskäräjät kiinnitti kuitenkin eduskunnan sivistysvaliokunnalle asiasta antamassaan lausunnossaan huomiota siihen, ettei rahoitusjärjestely koske saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolisissa kunnissa annettavaa saamen kielen opetusta eikä poista kaikkia opetuksen ongelmia, kuten opettajapulaa ja oppimateriaalin puutetta. Saamelaiskäräjien lausunnon mukaan valtion rahoitus tulisi myöhemmässä vaiheessa saattaa koskemaan myös saamelaisalueen ulkopuolisissa kunnissa annettavaa saamen kielen äidinkielen opetusta: ”*Äidinkielen taitojen kehittäminen ei saisi olla riippuvainen oppilaan asuinkunnasta, vaan jokaisella tulisi olla oikeus oman äidinkieltensä opiskeluun. Kaikki oppiminen perustuu äidinkieleen, joka on kielellisten ihmisoikeuksien perusta*”.⁵²

49 HE 150/1998 vp, 6–8; SiVM 13/1998 vp – HE 150/1998 vp, josta lainaus.

50 Laki 1186/1998, 43 § 2 mom.

51 VNp 191/1999, muutos 1117/2002.

52 Saamelaiskäräjät 23.10.1998.

Opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslaki uudistettiin vuonna 2009 ja saamen opetuksen erityisrahoitusta koskeva säännös, samoin kuin valtioneuvoston määrittelemät perusteet säilytettiin entisellään.⁵³ Saamelaisten kotiseutualueen kuntien saama valtionavustus oli uudistuksen alkuvuosina yhteen laskettuna noin 1 milj. euroa. Summa on kaksinkertaistunut 15 vuodessa, ja vuoden 2014 valtion talousarviossa se oli yhteensä 2 milj. euroa⁵⁴. Valtionavustuksen kaksinkertaistuminen kertoo ennen muuta saamenkieliseen opetukseen käytetyn tuntimäärän kasvusta. Saamelaisopetuksen kokonaisoppilasmäärä ei ole merkittävästi kasvanut vuoden 1999 alussa voimaan tulleen rahoitussäännöksen jälkeen, mutta se ei ole myöskään pienentynyt. Tämä puolestaan tarkoittaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen suhteellisen osuuden kasvamista kunnissa, joiden asukasmäärät ja perusopetusikäisten ikäluokat ovat pienentyneet.

Opetuskieli ja äidinkieli. Toinen merkittävistä vuonna 1998 toteutetuista saamelaisopetusta koskeneista uudistuksista oli säännös perusopetuksen opetuskielestä. Ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa saamen kieleen liittyvä opetuksen järjestäjä sitova selkeä velvoite kirjattiin perusopetuslain⁵⁵ 10 §:n 2 momenttiin. Säännöksen mukaan

“Koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta. / Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä.--- / Jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitettulla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen.---”

Säännökseen sisällytetty velvoite on mahdollista tulkita kotiseutualueella asuvan saamenkielisen oppilaan subjektiiviseksi oikeudeksi saamenkieliseen opetukseen. Säännöksen minimitasoinen noudattaminen olisi voinut merkitä taantumista Utsjoen ala-asteen kouluissa, joissa saamenkielinen opetus kattoi 1990- ja 2000-lukujen vaihteessa jo valtaosan koko opetuksesta. Säännöksellä ei kuitenkaan ole ollut saamenkielisen opetuksen määrää vähentävää vaikutusta samanaikaisesti voimaan tulleen kannustavan rahoitussäännöksen ansiosta. Säännöksen noudattamisessa sen sijaan on ollut vaikeuksia erityisesti inarin- ja koltansaamenkielisen opetuksen ja vuosiluokilla 7–9 annettavan opetuksen osalta.

Saamen kieli säilytti asemansa itsenäisenä äidinkielen oppiaineena vuoden 1998 lakiuudistuksessa, ja äidinkielen opetus liitettiin asiaa koskevassa säännöksessä oppilaan opetuskieleen. Lain 12 §:n 1 momentin mukaan ”Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä”. Koulujen kielten opetukseen joustavuutta tuoneet säännökset, eli poikkeamismahdollisuus yleisistä tuntimääräyksistä, säilytettiin entisellään uutta perusopetuslakia seuranneessa tuntijakoasetuksessa.⁵⁶

Opetussuunnitelma. Vuonna 1998 säädettyyn perusopetuslakiin kirjattiin myös uusi koulutuksen järjestäjä velvoittava säännös opetussuunnitelmasta. Säännöksen mukaan ”Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten”.⁵⁷ Opetussuunnitelmasäännös on mahdollistanut aiempia säännöksiä selkeämmin saamen kielen erityispiirteiden, saamelaisten historian ja saamelaisten kulttuurisisältöjen huomioon ottamisen paikallisessa saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelmassa.

53 Laki 1705/2009, 45 § 1 mom.

54 Valtion talousarvio 2014, 29.10.30, 16.

55 Laki 628/1998.

56 Asetus 1435/2001, 8 §. Kielten opetusta koskevat erityissäännökset sisältyvät myös vuonna 2012 annettuun viimeisimpään perusopetuksen tuntijakoasetukseen 422/2012, 8 §.

57 Laki 628/1998, 15 § 1 mom.

3.2.4 Saamen opetusta koskevat säännökset kotiseutualueen ulkopuolella

Opetuksen lainsäädännössä ei ole ollut erityisiä säännöksiä saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella annettavasta saamen kielen tai saamenkielisestä opetuksesta. Saamea opetuskielenä sekä äidinkielen ja vieraan kielen oppiaineina koskevissa säännöksissä ei kuitenkaan ole ollut alueellisia rajoituksia enää 1990-luvulla lainsäädäntöön tehtyjen muutosten jälkeen. Lainsäädäntö suo siten periaatteessa mahdollisuuksia opetuksen järjestämiselle myös kotiseutualueen ulkopuolella. Käytännössä se on kuitenkin ollut mahdotonta monista syistä⁵⁸.

Saamen kielen opetuksen käynnistyttyä kerhomuotoisena 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa kolmella paikkakunnalla (Helsinki, Sodankylän kirkonkylä ja Rovaniemi) alkoivat kysymykset opetuksen asemasta myös kotiseutualueen ulkopuolella nousta vähitellen esille. Saamen kielen opetus saatettiinkin vuonna 1995 samojen määräysten alaisiksi maahanmuuttajien kielten opetuksen kanssa. Opetusministeriön päätös ”*maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa myönnettävän valtionavustuksen perusteista*”⁵⁹ korvasi aiemmin voimassa olleen päätöksen, jossa saamen kieltä ei vielä mainittu⁶⁰.

Päätöksen⁶¹ mukaan kouluille, joissa ei järjestetty peruskoululain mukaista (saamen) äidinkielen opetusta, oli mahdollista suorittaa valtionavustusta enintään kahdesta opetustunnista viikossa opetusryhmää kohti. Avustuksen saamisen ehtona oli, että opetusryhmään kuului lukukauden alussa vähintään neljä oppilasta. Samassa ryhmässä voi päätöksen mukaan olla asianomaista kieltä äidinkielenään tai muutoin tätä kieltä kotonaan puhuvia oppilaita, oppilaita eri vuosiluokilta ja eri kouluista. Päätöksen mukaan opetus tuli ”*pääasiallisesti järjestää oppituntien ulkopuolella*”.

Voimassa oleva säännös on vuodelta 2009⁶². Sen 3 §:n mukaan valtionavustusta muun muassa saamenkielisten äidinkielen opetukseen voidaan myöntää kahdesta opetustunnista viikossa jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti. Muutoksena aiempiin määräyksiin voi saamenkielisten (ja romanikielisten) oppilaiden ryhmän vähimmäiskoko olla kaksi ja opetus tulee sijoittaa oppilaiden työjärjestykseen ja järjestää oppilaan työpäivän aikana. Vuonna 2009 annettu asetus perustuu samana vuonna uudistettuun opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin, jossa viitataan ensimmäistä kertaa saamenkielisten äidinkielen opetuksen järjestämiseen muualla kuin saamelaisten kotiseutualueella⁶³.

Opetusministeriön vuonna 1995 tekemä päätös merkitsi aikanaan edistysaskelta, koska saamen kielen opetuksen järjestämiseen oli nyt mahdollista saada valtionavustusta ja opetuksen järjestämiselle saatiin jonkinlainen perusta. Saamelaisoppilaiden rinnastaminen maahanmuuttajaoppilaisiin ja saamen kielen rinnastaminen maahanmuuttajien omiin kieliin herätti kuitenkin kummastusta ja johti erikoinen tilanteisiin joillakin paikkakunnilla. Esimerkkinä mainittakoon Helsingin kaupungin opetusviraston maaliskuussa 2007 haettavaksi julistama maahanmuuttajien äidinkielen opettajan osapäiväinen tehtävä, opetettavana kielenä saamen kieli. Ilmoitus kuvasi haettavaksi julistettua tehtävää muun muassa seuraavasti:

”Haemme saamen kielen opettajaa, mikäli saamen kielen opetusta haluava ryhmä muodostuu. / Maahanmuuttajien äidinkielen opettajan tehtävänä on opettaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille heidän äidinkieltään tai kotona puhuttua kieltä. Opetuksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään, käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan sekä arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan. - - - / Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sitä annetaan kaksi tuntia viikossa. - -

58 Ks. mm. Saamelaiskäräjät 2009.

59 Opetusministeriön päätös 1995/248.

60 Opetusministeriön päätös 1993/1693.

61 Opetusministeriön päätös 1995/248, 3–6 §.

62 Asetus 1777/2009.

63 Laki 1705/2009, 45 § 2 mom.

- / *Päätoiminen opettaja opettaa useissa eri kouluissa ja hän voi joutua siirtymään koulusta toiseen saman päivän aikana. Opettajalta toivotaan siten joustavuutta. Myös suomalaisen koulujärjestelmän tuntemus ja riittävän hyvä suomen kielen taito katsotaan eduksi.*⁶⁴

Kaupungin kouluvirasto poisti työpaikkailmoituksen kuvatussa muodossa verkkosivuiltaan sen jälkeen, kun saamen kielen asemaan maahanmuuttajakielenä kiinnitettiin erityistä huomiota.

Samankaltaisia esimerkkejä löytyy myös muista kaupungeista, muun muassa Tampereelta, jossa saamen kieli on esiintynyt säännönmukaisesti samalla listalla maahanmuuttajakielten kanssa, joista monet ovat suuria maailman kieliä kuten arabia, englanti, espanja, saksa, venäjä ja kiina⁶⁵. Tampereelta ja Espoosta löytyy myös esimerkkejä saamen kielen oppilaiden saamista erillisistä todistuksista, jotka noudattavat Opetushallituksen ohjeita ja joiden otsikkona on ”*Todistus osallistumisesta maahanmuuttajien äidinkielen (saamen kielen) opetukseen*”⁶⁶.

Saamelaisopetuksen ongelmat kotiseutualueen ulkopuolella kiteytyvät opetuksen toiminnallisen ja rahoitusta koskevan lainsäädännön puutteisiin. Aiempien vuosikymmenten aikana kehitetty säännöstö ei enää vastaa tämän päivän tilannetta. Saamelaisopetusta koskevia säännöksiä ei ole tarkistettu vuoden 1998 jälkeen ja ne turvaavat opetuksen mahdollisuuksia lähes yksinomaan saamelaisien kotiseutualueella. Saamelaisten väestötilanne on kuitenkin muuttunut rajusti 2000-luvun aikana. Kun 1990-luvun lopulla, jolloin koululainsäädäntö uudistettiin kokonaisuudessaan, valtaosa saamelaisväestöstä asui vielä laissa määritellyllä kotiseutualueella, on tilanne nyt aivan toinen. Noin 65 prosenttia koko saamelaisväestöstä ja noin 70 prosenttia alle 10-vuotiaista saamelaislapsista asuu muualla kuin kotiseutualueella⁶⁷.

Kotiseutualueen ulkopuolisilla koulutuksen järjestäjillä ei ole lakisääteistä velvoitetta saamen kielen tai saamenkielisen opetuksen järjestämiseen, ja asia on paikallisille kouluviranomaisille tuntematon. Lisäksi kotiseutualueen ulkopuolella ei ole voimassa tämän opetuksen järjestämiseen kannustavaa rahoitusta, joka olisi mahdollistanut opetuksen vakiinnuttamisen ja suunnitelmallisen kehittämisen⁶⁸. Kaksi viimeksi mainittua ovat merkittävimmät tekijät, jotka ovat vakiinnuttaneet saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen saamelaisten kotiseutualueella.

Toiminnallisen lainsäädännön osalta ongelmaksi on noussut se, ettei perusopetuslaki mahdollista edes saamen kielen opetuksen järjestämistä pysyvästi etäopetuksena saamelaisten kotiseutualueelta, mikä olisi nykytilanteessa teknisesti ja pedagogisesti täysin toteutettavissa. Saamen kielen opetuksen antaminen lähiopetuksena on mahdotonta useimmissa kotiseutualueen ulkopuolisissa kouluissa, koska oppilaita koulua kohti on yleensä yksi tai kaksi. Saamelaisväestöä asuu noin 230 Suomen kunnassa, minkä takia etäopetus olisi useimmille oppilaille ainoa realistinen mahdollisuus saamen kielen oppimiseen.

64 www.helsinki.fi/, opetusviraston verkkopalvelut/ kaupungin avoimet työpaikat, 15.3.2007, josta lainaus.

65 Mm. Tampereen kaupungin MAI-lukujärjestys 28.8.2008: ”Maahanmuuttajien äidinkielen opetus, lukuvuosi 2008-2009.” Listalla esiintyvät seuraavat maahanmuuttajien äidinkielet: albania, arabia, englanti, espanja, heprea, italia, japani, kiina, kurdi, pashtu, persia, punjabi, romania, saame, saksa, somali, thai, vietnam, viro ja venäjä (<http://koulut.tampere.fi/materiaalit/mai/sanasto/1-n/lukujarjestys.htm>).

66 Tampereella saadun todistuksen kopio on julkaistu saamelaiskäräjien koulutusraportissa nro 1, Saamelaiskäräjät 2009a, 42. Espoon kaupungin kouluissa vuosina 2012 ja 2013 annettujen todistusten kopiot ovat kirjoittajan hallussa.

67 Saamelaiskäräjät 2011.

68 Saamelaisten kotiseutualueen kuntien ulkopuolella toimivat koulutuksen järjestäjät voivat voimassa olevan opetusministeriön asetuksen (Asetus 1777/2009) perusteella saada vuosittain tehtävällä hakemuksella noin 21 euroa valtionavustusta antamaansa opetustuntia kohti. Summa on noin 1/3 saamelaisten kotiseutualueen kuntien saamasta valtionavustuksesta oppituntia kohden (Lapin aluehallintovirasto 2014), eikä se siten mahdollista saamelaisopetuksen vakiinnuttamista eikä opettajanvirkojen perustamista.

Rahoituslainsäädännön kiperimpänä ongelmana voi pitää sitä, että saamelaisopetuksen erityisrahoitus on rajattu saamelaisten kotiseutualueen kuntiin. Kokemukset kotiseutualueen kunnista osoittavat, että hyväntasoinen, kannustava ja lakiin perustuva pysyvä rahoitus mahdollistaa opetuksen vakiinnuttamisen ja kehittämisen. Tämä olisi aivan yhtä tärkeää niille kotiseutualueen ulkopuolisille kaupungeille (esimerkiksi Rovaniemi, Oulu ja Helsinki), joissa saamelaisväestöä asuu jo yhtä paljon tai jopa enemmän kuin kotiseutualueen kunnissa. Saamelaisopetuksen erityisen rahoituksen ulottaminen suurimpiin saamelaiskeskuksiin mahdollistaisi kaupungeille saamelaisopetuksen järjestämisen lähiopetuksena. Lisäksi rahoituksen varmuus ja tason nostaminen vakiinnuttaisi saamelaisopetuksen normaaliksi osaksi saamelaisoppilaiden koulutyötä. Nykytilanteessa saamen kielen opetusta lapsilleen haluavien vanhempien on joka vuosi vaadittava opetusta, joka usein ei edes toteudu, katkeaa kesken lukuvuoden ja usein toteutuessaan järjestetään koulupäivän ulkopuolella. Nykytilanteessa vain harvat saamelaisvanhemmat ovat onnistuneet saamaan lapsilleen oman kielensä opetusta kotiseutualueen kuntien ulkopuolella.

3.3 Saamelaisopetus opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelmatyö käynnistyi 1960-luvun lopussa komiteatyönä. Uuden koulun kansallista opetussuunnitelmaa suunnitteli peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Se valmisti ensimmäiset versiot peruskoulun opetussuunnitelman perusteiksi vuonna 1970.⁶⁹ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean työ ei sisältänyt ohjeita saamelaisopetuksesta. Opetusministeriö asetti tehtävää varten erityisen saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan, jonka tehtävänä oli muun muassa laatia ehdotus peruskoulussa alkavan saamen kielen opetuksen järjestämisestä ja siinä tarvittavista opetussuunnitelmista sekä tutkia mahdollisuuksia saamelaisen kulttuuriaineiksen sisällyttämisestä opetussuunnitelmiin saamelaisalueen kouluissa.⁷⁰

Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunta laati ensimmäiset saamen kielen opetussuunnitelmat 1970-luvun alussa, tilanteessa, jossa peruskoulua koskenut lainsäädäntö ei vielä tunnustanut saamea opetuskieleksi eikä tuntenut lainkaan oppiainetta nimeltään saamen kieli. Työ on sen jälkeen jatkunut kansallisissa opetussuunnitelmauudistuksissa, joissa saamelaisten kulttuurisisältöjen asema on ollut alkuvaiheitaan vaatimattomampi. Saamen kielen oppiaine sen sijaan on sisällynyt kaikkiin uudistuksiin, ja sen asema opetussuunnitelman perusteissa on noudattanut saamen kielen asemaa koskeneita lainsäädäntömuutoksia. Merkittävä huomio on myös se, että saamenkielisten oman äidinkielen rinnalle on kaikissa uudistuksissa määritelty myös erityisesti tälle ryhmälle sovitettu suomen kielen oppiaine, jonka asema on vaihdellut. Saamenkielistä opetusta koskevia linjauksia on sisällynyt vasta 2000-luvulla annettuihin perusteisiin. Saamen kielellä on kaikissa uudistuksissa tarkoitettu kaikkia kolmea Suomessa puhuttua saamen kieltä, inarin-, koltan- ja pohjoissaamea. Peruskoulun opetussuunnitelmauudistukset on toteutettu noin kymmenen vuoden välein:

1. Kouluhallitus antoi peruskoulun ensimmäiset opetussuunnitelman perusteet vuonna 1985.⁷¹ Vuoden 1985 uudistus määritteli tarkasti ja konkreettisesti opetuksen sisältöjä. Tarkalla ohjauksella haluttiin turvata opetussuunnitelmien yhtenäisyys koko maassa. Asiakirjassa korostettiin kansallista yhtenäisyyttä, kansallista kulttuuria, yhteisiä arvoja ja kansallista identiteettiä⁷². Asiakirja ei sisältänyt saamen kielen oppimääriä eikä ohjeita saamelaisen kulttuurin sisällyttämisestä opetukseen. Ensimmäiset saamen kielen oppimäärät annettiin erillis päätöksellä. Oppimäärät koskivat saamelaisten kotiseutualueen koulujen antamaa

69 Kom.miet. 1970:A4 ja 1970:A5.

70 Kom.miet. 1973:88 ja 1974:96.

71 Kouluhallitus 1985.

72 Sama, 10–13.

”saamen ja suomen kieli” -yhdistelmäoppiaineen opetusta.⁷³ Lisäksi annettiin ala-asteella vapaaehtoisena oppiaineena opettavien saamen ja suomen kielten sekä yläasteella valinnaisena oppiaineena opettavan saamen kielen oppimäärä.

2. Vuonna 1994 annetut opetussuunnitelman perusteet⁷⁴ poikkesivat yleislinjaltaan radikaalisti edellisestä uudistuksesta. Opetuksen suunnitteluvastuuta ja -valtaa siirrettiin kuntiin ja kouluihin. Oppiaineista esitettiin vain tavoitteet ja keskeiset sisällöt, ja asiakirja oli huomattavan väljä. Kansallisen yhtenäisyyden korostamisen tilalle koulun arvoperustassa tulivat kestävä kehitys, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen. Asiakirja sisälsi ensimmäisen itsenäisen saamen kielen äidinkielen oppiaineen sekä saamen vieraan kielen oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, molemmat hyvin yleisellä tasolla. Saamea äidinkielenään oppivien suomen kielen opetusta varten annettiin opetussuunnitelman perusteita täydentävä määräys vuonna 1997.⁷⁵ Opetussuunnitelman perusteet julkaistiin ensimmäistä kertaa saamenkielisenä käännöksenä.⁷⁶
3. Vuonna 2004 annetut opetussuunnitelman perusteet⁷⁷ sisälsi saamenkielisten oppilaiden opetusta varten kaksi uudennimisen oppiaineen ”äidinkieli ja kirjallisuus” oppimäärää. Ne olivat ”saame äidinkielenä” ja ”suomi saamenkielisille”. Vieraiden kielten opetusta varten määriteltiin yhteiset oppimäärät, joiden lähtökohtana oli käytännössä jo kaikille yhteiseksi oppiaineeksi tullut englannin kieli. Saamen kieli sai uudistuksessa kuitenkin erityisaseman. Sitä varten määriteltiin oppimäärät sekä pitkää (A-kieli) että lyhyttä (B2) vierasta kieltä varten. Vuoden 2004 perusteet sisälsi kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta varten oman lukunsa, jossa linjattiin yleisellä tasolla myös saamenkielistä opetusta.
4. Vuonna 2014 annetuissa perusteissa⁷⁸ saamen kielen opetusta varten määriteltiin lähes samat oppimäärät, kuin edellisessä uudistuksessa. Lisäyksenä entiseen asiakirja sisältää erityisen oppimäärän perusopetusta täydentävää saamen kielen opetusta varten. Tätä opetusta annetaan saamelaisten kotiseutualueen kuntien ulkopuolella. Yleisesti voi todeta, että vuonna 2014 valmistuneet opetussuunnitelman perusteet kuvastavat koulutuspoliittista huolta suomalaisen koulujärjestelmän heikkenevistä tuloksista ja eriarvoisuuden kasvamisesta koulujen, alueiden ja oppilaiden kesken. Asiakirja on tiukka normi opetuksen järjestäjille, mutta sen pedagoginen ohjaus tarkoittaa lähinnä oppiaineiden yhteisten tavoitteiden, laajojen sisältöalueiden ja yhtenäisten arviointikriteerien määrittelyä, ei paluuta 1970- ja 1980-lukujen opetussisältöjen luettelointiin.

3.3.1 Saamen kieli opetussuunnitelmassa

1970-luku. Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunta laati ensimmäiset saamen kielen opetussuunnitelmat 1970-luvun alussa, tilanteessa, jossa peruskoulua koskenut lainsäädäntö ei vielä tunnustanut saamea opetuskieleksi eikä tuntenut lainkaan oppiainetta nimeltään ”saamen kieli”. Suunnitelmat oli tarkoitettu saamelaisalueen kouluille, joiden tilannetta toimikunta kuvaa seuraavasti: *”Kaikissa saamelaisalueen kouluissa on opetuskielenä suomen kieli, vaikka hyvin monet saamelaisista koulutulokkaista osaavat vain saamea. Monien suomen kielen taito on usein erittäin puutteellista. Saamen kieltä ei katsota saamenkielisten oppilaiden äidinkieleksi vaan he saavat lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen heille vieraalla suomen kielellä. - - Saamen kieli ei kuulu oppivelvollisuuskoulun yhteisenä opettaviin*

73 Kouluhallitus 4.9.1985.

74 Opetushallitus 1994.

75 Opetushallitus 4.9.1997.

76 Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus & Sámiid skuvlenáššiidráđđi/ Saamelaisten koulutusasiain-neuvosto 1995 ja Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus & Sámediggi/ Saamelaiskäräjät 1997.

77 Opetushallitus 16.1.2004.

78 Opetushallitus 22.12.2014.

aineisiin. - - Opetus on täysin sattumanvaraista riippuen koulun opettajien kykenevyydestä opetuksen antamiseen.” ”Koska saamenkielisen vähemmistön omakielistä opetusta ei suomalaisessa koulupolitiikassa ole pidetty tärkeänä, on tämä opetus jäänyt näihin päiviin saakka täysin suunnittelemattomaan tilaan.”⁷⁹

Toimikunta esitti pitkän listan saamelaisten kulttuurisen ja koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi tarvittavia toimenpiteitä. Toimenpiteet koskivat lainsäädäntöä, opetussuunnitelmaa, oppimateriaalia, opettajakoulutusta, koulutuksen hallintoa ja suunnittelua. Toimikunnan ensimmäinen mietintö (1973) sisälsi ehdotukset saamelaisalueen peruskoulujen saamenkielisten oppilaiden äidinkielen ja suomen kielen opetussuunnitelmista. Opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi määriteltiin mahdollisimman täydellisen kaksikielisyyden saavuttaminen, joka myös määriteltiin tekstissä. Äidinkielellä tarkoitettiin *”sitä saamen kieltä, jota oppilaat äidinkielenään puhuvat: tunturisaamea (äidinkiella), koltansaamea (jiä’nnkiell) ja inarinsaamea (eenikiela)”*. Alkavaa äidinkielen opetusta helpottamaan opetussuunnitelma sisälsi myös 15 sivua opastusta erityisesti huomioon otettavasta kielioppiaineeksesta.⁸⁰

Suomen kielen opetussuunnitelmassa painotettiin suomen kielen taidon merkitystä saamenkielisille: *”Suomen kielen taito avartaa saamenkielisen vähemmistön jäsenten mahdollisuuksia toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa. Maan pääkielen mahdollisimman täydellisen hallinnan avulla saamenkieliset voivat kommunikoida tasavertaisina pääväestön kanssa ja täten vaikuttaa mm. saamelaisia koskevaan päätöksentekoon. Suomen kielen taito edistää myös koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamista”*.⁸¹

Toimikunnan toinen mietintö (1974) sisälsi kaksi kurssisuunnitelmaa saamen kielen opettamiseksi äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille. Kurssit olivat ensimmäiseltä luokalta alkava valinnaisaine ja yläasteella yhteisenä aineena opetettava saamen kieli. Suunnitelmien taustalla oli tavoite molemminpuolisesta kaksikielisyydestä. Ensimmäiseltä luokalta alkavan saamen kielen opetuksen tuli olla yhtä laajaa, ja se tuli toteuttaa vastaavin järjestelyin kuin toimikunnan ensimmäisessä mietinnössään ehdottama suomen kielen opetus saamenkielisille oppilaille. Yläasteen saamen kielen kurssi oli tarkoitettu yhteiseksi oppiaineeksi niille suomenkielisille oppilaille, jotka eivät olleet aloittaneet saamen opiskelua jo ensimmäiseltä luokalta.⁸²

Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan esittämät opetussuunnitelmat eivät olleet kouluja sitovia normeja, mutta niillä oli suuntaa-antavaa merkitystä alkavalle saamen kielen ja saamenkieliselle opetukselle. Saamelaisten kotiseutualueen koulut sovelsivat niitä opetuksessaan. Vähätellä ei voi myöskään sitä kannustavaa vaikutusta, mikä kouluhistorian ensimmäisillä saamen kielen opetussuunnitelmilla oli sille, että koulut ryhtyivät kehittämään saamen kielen ja saamenkielistä opetusta, johon niitä ei vielä velvoittanut mikään laki tai määräys.

1980-luku. Vuonna 1985 annetut opetussuunnitelman perusteet sisälsi yhden maininnan saamelaisopetuksesta. Kunnan opetussuunnitelmaa koskevan luvun viimeisenä lauseena todetaan, että *”Saamelaisten kotiseutualueen kunnan opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää ohjeet ja määräykset saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämisestä”*.⁸³ Äidinkielen suomi-saame -yhdistelmäoppiainetta varten annettiin oppimäärät erikseen kummallekin kielelle erillisellä päätöksellä. Niiden yhteiseksi tavoitteeksi asetettiin mahdollisimman korkean kaksikielisyyden saavuttaminen. Saamenkielisten oppilaiden suomen kielen opetukselle asetettiin samat tavoitteet kuin 1970-luvulla toiminut saamen opetussuunnitelmatoimikunta oli asettanut. Saamen vieraan kielen opetuksen tavoitteissa mainittiin muun muassa, että *”Opiskeltuaan oppimäärän oppilas ymmärtää, että kaksikielisessä yhteisössä*

79 Kom.miet 1973:88, 7.

80 Sama, 22 (äidinkieli), 18 (kaksikielisyyys), 46–61 (erityisesti huomiota ansaitseva kielioppiaines).

81 Sama, 66.

82 Kom.miet 1974:96, 5–22.

83 Kouluhallitus 1985, 24.

tarvitaan myös saamen kielen taitoa” ja että ”saamen kieli laajentaa ja rikastuttaa hänen saamelaisalueen tuntemustaan.⁸⁴”

Utsjoen ja Inarin kunnat toteuttivat uudessa peruskoululaissa annetun mahdollisuuden ”*opettaa äidinkielen oppiaineena saamen kieltä ja suomen kieltä sen mukaan kuin opetussuunnitelmassa määrätään*”.⁸⁵ Utsjoen kunta määräsi opetussuunnitelmassaan saamen kielen kaikille yhteiseksi oppiaineeksi, ja kaksikielisyystavoite saatettiin koskemaan kaikkia oppilaita. Inarin kunta seurasi Utsjoen esimerkkiä kolmella ala-asteella. Saamen kieltä opetettiin kaikille yhteisenä aineena äidinkielen tunneilla kolmannelta luokalta lähtien. Opetusryhmät eriytettiin niin, että toiselle ryhmälle saamen kieltä opetettiin vieraan kielen ja toiselle äidinkielen metodein. Saamenkielisessä opetuksessa olleet oppilaat saivat alkuopetuksessa (1–2 lk) kaiken äidinkielen opetuksen saamen kielellä ja suomenkielisessä opetuksessa olleet kaiken äidinkielen opetuksen suomen kielellä. Saamen kielen osuus väheni kaikilla ylemmille luokka-asteille tultaessa. Äidinkielen opetukseen käytettiin valtakunnallisen tuntijaon mukainen maksimituntimäärä, ja lisäksi monet täydensivät äidinkielen oppiaineitaan vapaaehtoisen oppiaineen avulla.⁸⁶ Kouluhallituksen syksyllä 1985 antama erillispäätös saamen oppimääristä sisälsi oppimäärät myös vapaaehtoisen saamen ja suomen kielen opetusta varten.

Utsjoella ja Inarissa käyttöön otetun opetussuunnitelman tavoitteena oli välttää aikaisempien vuosien saamen kielen opetukseen liittyneitä vaikeuksia, jotka olivat kasaantuneet yläasteelle mentäessä. Ala-asteelta oli tullut hyvin monenlaisen kielitaidon omaavia oppilaita. Toiset eivät olleet lukeneet lainkaan saamea, koska se oli ollut vapaaehtoista. Toiset olivat lukeneet saamea satunnaisesti jonkin vuoden, koska osallistumisesta vapaaehtoisen oppiaineen opetukseen oli voinut päättää joka vuosi erikseen. Toiset olivat lukeneet säännöllisesti saamea ja yksi ryhmä käynyt koko ala-asteen saamenkielisessä opetusryhmässä. Yläasteella tämä sekava oppilasryhmä oli jaettu kahteen osaan: äidinkieleltään suomen- ja saamenkielisiin. Uuteen opetustilanteeseen oltiin pääasiassa tyytyväisiä, vaikkakin saamen kielen opettaminen suomenkielisille äidinkielen tunneilla koettiin sekavuutta aiheuttavaksi⁸⁷.

Opetusta arvioitaessa todettiin myös, ettei kyseessä olleella tuntimäärällä päästy kaksikielisyystavoitteeseen. Seija Guttorm teki lukuvuonna 1985–1986 Utsjoen ala-asteella tutkimuksen saamelaislasten kaksikielisyystavoitteesta. Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että Kouluhallituksen valmistamassa saamen äidinkielen oppimäärässä ja Utsjoen kunnan opetussuunnitelmassa asetetut kaksikielisyystavoitteet olivat epärealistisia. Korkeatasoisen kaksikielisyystavoitteen saavuttaminen on voinut olla vain ne oppilaat, joiden opetus on järjestetty yhteiskunnassa heikommassa asemassa olevalla kielellä.⁸⁸

1990-luku. Kouluhallituksen ja Ammattikasvatustieteiden keskeisen toimintansa ja yhdistyttyä uudeksi virastoksi, Opetushallitukseksi vuonna 1991, käynnistettiin seuraava opetussuunnitelmauudistus. Saamen oppimääriä uudistettiin kuitenkin opetuksesta saatujen kokemusten pohjalta jo aiemmin. Opetushallitus päätti uusista saamenkielisille oppilaille tarkoitettujen saamen ja suomen äidinkielen sekä saamen ja suomen kielen vapaaehtoisen oppiaineen oppimääristä vuoden 1991 lopussa.⁸⁹ Oppimäärät tulivat voimaan saamelaisalueen kuntien koululautakuntien hyväksymisen jälkeen. Asiassa oli hieman erikoista se, että pian uusien oppimäärien hyväksymisen jälkeen tulivat voimaan uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet⁹⁰, joissa oppimääristä ei puhuttu enää lainkaan. Oppiainekohtaiset tavoitteet myös saamen kielen osalta määriteltiin yleisemmällä tasolla ja väljästi. Muuttunutta lainsäädäntöä noudattaen saamen kieli esiintyy

84 Kouluhallitus 4.9.1985.

85 Laki 476/1983, 27 § 2 mom.

86 Saamelaisalueen koulutusasiainneuvosto 20.5.1989.

87 Eduskunta 15.6.1989.

88 Seija Guttorm 1987.

89 Opetushallitus 1.11.1991.

90 Opetushallitus 1994.

vuoden 1994 asiakirjassa ensimmäistä kertaa itsenäisenä äidinkielen oppiaineena. Saamenkielisille opetettavan suomen kielen asema sen sijaan oli epäselvä siihen saakka kun Opetushallitus antoi erillisellä määräyksellä lukuvuoden 1997–1998 alkaessa ”suomi saamenkielisille – äidinkielenomaisen oppimäärän peruskoulussa”⁹¹. Suomen kieli oli tästä lähtien toisen kotimaisen kielen asemassa korvaten muille oppilaille yläasteen vuosiluokilla yhteistä ruotsin kielen opetusta.

Vuoden 1994 perusteasiakirja ei sisältänyt linjauksia saamenkielisestä opetuksesta. Saamelaisten koulutusasiainneuvoston esitys⁹² asiakirjan julkaisemiseksi myös saamen kielellä johti kuitenkin tuloksiin. Ensimmäinen saamen kielellä julkaistu asiakirja sisälsi peruskoulun ja lukion yleiset ja saamen kieltä koskevat osat. Tekstiin lisättiin kaksi koulutusasiainneuvoston valmistelemaa lukuja, joissa käsiteltiin saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen merkitystä erilaisille oppijoille sekä kaksikielisyyttä: ”*Kaksikielisyys on rikkautta, jota koulu tukee. Kouluopetus voi luoda edellytykset oppilaiden kaksikielisuuden kehittymiseen korkealle tasolle. Parhaiten saamelaisoppilaiden kaksikielisyttä voidaan tukea järjestämällä opetus saamen kielellä, koska sillä on yhteiskunnassa heikompi asema ja siten vähemmän mahdollisuuksia kehittyä korkealle tasolle.*”⁹³ Muiden oppiaineiden kuin saamen kielen opetusta käsittelevät perusteasiakirjan luvut julkaistiin pohjoissaamen kielellä Opetushallituksen ja saamelaiskäräjien yhteistyönä vuonna 1997⁹⁴.

2000-luku. 2000-luvun ensimmäinen opetussuunnitelmaudistus käynnistyi koululainsäädännön kokonaisuudistuksesta, joka oli tullut voimaan vuoden 1999 alussa⁹⁵. Huolimatta siitä, että koululainsäädännön uudistus toi merkittäviä muutoksia saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asemaan, saamelaisopetus unohdettiin uudistuksen alkuvaiheessa kokonaan. Saamen kielen ja saamenkielistä opetusta koskenut perustetyö lähti liikkeelle vasta saamelaiskäräjien erityisestä vaatimuksesta⁹⁶. Saamen äidinkielen, vieraan kielen ja suomi saamenkielisille -oppimäärät sekä saamelaisopetusta koskenut erityinen luku valmisteltiin uudistuksen käynnistymisen jälkeen asetetussa työryhmässä.

Saame äidinkielenä ja suomi saamenkielisille -oppimäärät kuuluivat molemmat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekokonaisuuteen. Suomi saamenkielisille -oppimäärä ei ollut enää toisen kotimaisen kielen asemassa, mutta se vaikutti kuitenkin toisen kotimaisen eli ruotsin kielen asemaan. Ruotsin kieli pysyi 1990-luvun tavoin oppilaalle valinnaisena aineena. Saame äidinkielenä ja suomi saamenkielisille -oppimäärien yhteisenä tavoitteena oli tukea oppilaan kasvamista kaksikielisyteen. Saamen äidinkielen opetusta koskien teksti viittaa saamenkielisen opetuksen jatkuvuuteen koulussa: ”*Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa kehittymässä olevat äidinkielen taidot muuttuvat ylemmillä luokilla tiedon ja taitojen hankinnan ja itseilmäisun keskeisimmäksi välineeksi.*”⁹⁷ Suomi saamenkielisille -oppimäärässä ei enää mainittu saamenkielisten oppilaiden puutteellista suomen kielen taitoa eikä korostettu saamen ja suomen kielten eroja, mitkä asiat olivat mukana vielä 1970-, 1980- ja vielä 1990-luvun vastaavissa teksteissä. Sen sijaan tekstissä todettiin, että suomi saamenkielisille ja saame äidinkielenä sisältävät samankaltaisia keskeisiä kielen ja viestinnän sisältöjä. Suomi saamenkielisille ja saame äidinkielenä ”*oppimäärät toteutetaan niin, että suomi saamenkielisille -oppimäärä tukee ja syventää äidinkielen oppimista ja kaksikielisyttä. Äidinkielessä käsitellyt ja opittuja taitoja voidaan syventää suomi saamenkielisille -oppiaineessa ja päinvastoin.*” Suomen kielen opetuksen tehtäväksi määriteltiin vahvistaa oppilaan tietoisuutta suomen kielestä ja kaksikielisydestään.⁹⁸

91 Opetushallitus 4.9.1997.

92 Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 26.4.1993.

93 Opetushallitus / Oahpahráđđehus & Sámiid skuvlenáššiidráđđi/ Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 1995, 4.

94 Opetushallitus / Oahpahráđđehus & Sámediggi/ Saamelaiskäräjät 1997.

95 Mm. Laki 628/1998 ja 635/1998.

96 Saamelaiskäräjät 26.10.2001.

97 Opetushallitus 16.1.2004, 69.

98 Sama, 101, josta myös lainaus.

Vuoden 2004 uudistuksessa oli aluksi tarkoitus määritellä samat yleiset oppimäärät kaikkien vieraiden kielten opetusta varten. Opetushallitus hyväksyi kuitenkin saamelaiskäräjien esityksen, jonka mukaan saamen kieltä varten määriteltäisiin omat pitkän ja lyhyen vieraan kielen oppimäärät. Perusteena oli se, ettei saamen kieli ollut samalla tavalla vieras kieli kuin muut koulussa opettavat vieraat kielet. Oppiaineen tavoitteissa otettiin huomioon aikaisempaa paremmin se, että vieraan kielen nimikkeellä opittava saamen kieli oli useimmille oppilaille oman suvun ja alueen alkuperäinen kieli, jonka käyttö oli kielen heikon aseman vuoksi vähentynyt tai saattanut kokonaan loppua omassa ympäristössään.

Vuoden 1999 alussa voimaan tullut perusopetuslaki edellytti koulutuksen järjestäjä hyväksymään erikseen opetussuunnitelman muun muassa saamenkielistä opetusta varten⁹⁹. Lakimuutosta seuraten vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin kirjoitettiin erityinen luku kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta. Siihen sisältyvä luku ”Saamelaiset” on asiakirjan ainoa kohta, jossa linjattiin saamenkielisen opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tekstissä todettiin, että saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Luvussa mainitaan kolme Suomessa puhuttua saamen kieltä: *”Osalle oppilaista saamen kieli (pohjois-, inarin- ja koltansaame) on äidinkieli ja opetuskieli, osalle kieltä opetetaan vieraana kielenä. Erityistä huomiota kiinnitetään perusopetukseen tulevien oppilaiden erilaisiin kielellisiin valmiuksiin. Saamenkielisten oppilaiden opetus annetaan pääosin saamen kielellä.”* - - - *”Saamenkielisten oppilaiden opetuksen keskeisenä tavoitteena on tukea kasvua aktiiviseen kaksikielisyysyteen ja monikulttuurisuuteen. Saamenkielisessä opetuksessa kaikki oppiaineet tukevat oppilaan äidinkielen taitojen kehittymistä.”*¹⁰⁰

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa¹⁰¹ määriteltiin samat oppimäärät kuin edellisessä uudistuksessa. Lisäyksenä aiempiin, kotiseutualueen ulkopuolella annettavaa perusopetusta täydentävää saamen kielen opetusta varten annettiin erityinen oppimäärä, jonka tavoitteet ovat kotiseutualueella noudatettavia vaatimattomammat. Oppimäärä on sovitettu kahden viikkotunnin laajuiseen opetukseen, jota voidaan antaa oppilaille, jos saame on hänen äidinkieltensä tai perheen muu kieli. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta kuvaava erityinen luku (9.1.) ei enää pyri linjaamaan saamelaisopetuksen kokonaisuutta kuten aiemmissa perusteissa tehtiin.

Vuonna 2014 annetuissa perusteissa saamen kieli on huomioitu aiempia perusteita selvemmin kaksikielistä opetusta ja kielikylpyopetusta koskeissa määräyksissä (luku 10). Pohjoissaamenkielinen kielikylpyopetus on käynnistynyt syksyllä 2015 Utsjoella, ja sen aloittamista suunnitellaan myös Enontekiöllä. Varhaista täydellistä kielikylpyä on toteutettu varhaiskasvatuksessa saamelaisalueella katkeamattomasti vuodesta 1997, jolloin ensimmäinen inarinsaamen kielipesä (*kielâpierval*) aloitti toimintansa. Kielikylpyopetuksen tuominen perusopetukseen on tarpeen, koska kaikki saamelaisoppilaat / saamen kielen oppilaat eivät sovi ahtaisiin äidinkielisten ja vieraan kielen oppijoiden kategorioihin. Saamelaiskäräjien esitykset uudesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluvasta ”saame toisena kielenä” -oppimäärästä eivät kuitenkaan menneet läpi opetussuunnitelmauudistuksessa. Oppimäärän erityisenä tehtävänä nähtiin oppilaan alkuperäiskielen elvyttäminen, ja ensiksi opitun äidinkielen tason saavuttaminen heikommin opitussa toisessa äidinkielessä eli saamen kielessä. Saamen toisena kielenä ja siihen liittyvän saamen kielikylpyopetuksen ajateltiin muodostavan yhdessä saamen kielen elvyttämisen väylän tulevien vuosien perusopetuksessa. Kaikkien kolmen saamen kielen elvyttäminen on aktiivista, eikä koulun roolia tässä työssä voi yliarvioida.¹⁰²

99 Laki 628/1998, 15 § 1 mom.

100 Opetushallitus 16.1.2004, luku 6.1., 32.

101 Opetushallitus 22.12.2014.

102 Ks. Aikio-Puoskari 2015a.

3.3.2 Saamelainen kulttuuri ja historia opetussuunnitelmassa

Saamelaisen kulttuurin ja historian opetusta koskevat määräykset voi jäsentää kahteen: 1) saamelaisten kotiseutualueella annettavaan opetukseen liittyviin ja 2) koko maan peruskoulua koskeviin määräyksiin. Suomen peruskoulun opetussuunnitelmakulttuurissa on ollut selvä pyrkimys rajata saamelaisen kulttuurin ja saamelaisten historian opetukseen liittyvät asiat saamenkieliseen opetukseen ja saamelaisten kotiseutualueella annettavaan opetukseen. Koko maan peruskoulua koskevia määräyksiä on ollut niukasti ja niukatkin määräykset yleensä niin yleisluontoisia, että ne on ollut helppo sivuuttaa käytännön koulutyössä ja myös suomen- ja ruotsinkielisten oppimateriaalikustantamoiden tuotannossa.

1970-luvun alussa toimineen saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan työ on jäänyt toistaiseksi Suomen saamelaisten opetushistorian ainoaksi esimerkiksi saamelaisista kulttuurisisällöistä muussa kuin paikallisessa opetussuunnitelmassa. Toimikunnan toinen mietintö¹⁰³ sisälsi Kouluhallituksen alaisuudessa valmistellut ehdotukset saamelaisen kulttuuriaineksen sisällyttämisestä eri oppiaineiden opetussuunnitelmiin. Ehdotukset koskivat sekä alkavaa saamenkielistä opetusta että suomenkielistä opetusta ja seuraavia oppiaineita: matematiikka, ympäristöoppi, kansalaistaito, maantieto ja luonnonhistoria, historia ja yhteiskuntaoppi, evankelis-luterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, musiikki, liikunta, kuvaamataito, käsityö, kotitalous ja luontaistalous (viimeksi mainittu maatalouden tilalle tulevana oppiaineena). Eri oppiaineiden saamelaisten tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyt osoittivat toimikunnan perusteellista paneutumista tehtäväänsä. Samalla ehdotukset saamelaisista kulttuurisisällöistä osoittivat, miten kaukana suomalaisen kulttuurin perustalta kirjoitetut opetuksen tavoitteet ja sisällöt olivat saamelaisesta kulttuurista. Toimikunnan työ oli saamelaisten kotiseutualueen kouluille suunnattu ehdotus, ei määräys. Ehdotuksia käytettiin kuitenkin laajasti hyväksi paikallisissa opetussuunnitelmissa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet merkitsivät opetussuunnitelmatyössä käännettä kansallisesti väljempään suuntaan. Asiakirjassa painotettiin opetussuunnitelmaa paikallisen päättäjän koulutuspoliittisen tahdon ilmaisijana. Kunnan roolia ja koulujen omaleimaisuutta tuotiin esille korostetusti. Muutos kuvasti 1990-luvulle ominaista koulutuspoliittisen normiohjauksen väljentymistä, jolla haluttiin antaa tilaa muun muassa alueellisten erityispiirteiden huomioimiselle opetuksessa. Saamelainen kulttuuri ja historia kuuluivat alueellisiin erityispiirteisiin, joiden sisällyttäminen saamelaisalueen kuntien paikallisiin opetussuunnitelmiin oli toivottavaa. Saamelaisen kulttuuriin ja historiaan liittyvien opetussisältöjen määrittelemineen jäi siten koulutuksen järjestäjien tehtäväksi, ja käytännössä niiden huomioiminen jäi opettajien erityisen osaamisen ja mielenkiinnon varaan. Kunnissa opetussuunnitelman valmistelevat yleensä opettajat. Vuoden 1994 asiakirjan ainoa koko peruskoulua koskeva maininta saamelaisista liittyi koulun arvoperustaa kuvaavaan lukuun ja siinä kulttuuri-identiteettiä, monikulttuurisuutta ja kansainvälistymistä koskevaan osioon. Osiossa todetaan, että ”*Saamelaiset ovat maamme alkuperäiskansa, jolla on omat kielet ja kulttuurit*”¹⁰⁴.

Saamelaisten koulutusasiainneuvosto piti alueellisten erityispiirteiden painottamista paikallisessa opetussuunnitelmassa hyvänä asiana ja piti tärkeänä, ettei saamenkielinen koulutyö ole ”*vain suomalaisen koulun saamenkielinen käännös, vaan että tunneilla voidaan tuoda esille omaa kulttuuriainesta*”¹⁰⁵. Ennen tehtävien siirtymistä saamelaiskäräjille koulutusasiainneuvosto totesi viimeiseksi jääneessä lausunnossaan, että saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen tulevaisuutta suunniteltaessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota muun muassa opetuksen sisällölliseen kehittämiseen: ”*Opetuksen sisällöllisen kehittämisen välineenä tulisi voida laatia saamenkielinen valtakunnallisiin opetus-*

103 Kom.miet 1974:96.

104 Opetushallitus 1994, luku 1.2.2., 14.

105 Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 26.4.1993.

*suunnitelman perusteisiin pohjautuva asiakirja (saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman perusteet), joka olisi normaali niissä kouluissa toimiville opetusryhmille, joiden opetuskielenä on saame*¹⁰⁶. Lausunnossa viitataan siihen, että vastaavanlainen asiakirja on laadittu myös Norjassa. Neuvoston mielestä saamenkielisten opetussuunnitelman perusteiden laatiminen sopisi hyvin saamelaiskäräjien itsehallinnollisiin tehtäviin.¹⁰⁷

Uuden perusopetuslain tultua voimaan vuoden 1999 alussa käynnistyi myös opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Saamelaiskäräjät esitti uudistuksen alkuvaiheessa Opetushallitukselle, että se laatisi uudistuksen yhteydessä saamenkielisen opetuksen vaatimukset huomioon ottavat opetussuunnitelman perusteet: *”Saamenkielisen opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena tulee olla kansallisen kulttuuriaineksen siirtäminen tuleville sukupolville. Uudet koulusäännökset antavat tähän entistä huomattavasti paremmat edellytykset. - - Saamelaiskäräjät esittää vielä, että sillä olisi keskeinen asema saamenkielistä opetusta koskevien opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa*¹⁰⁸. Opetussuunnitelmauudistuksen käynnistyttyä saamelaiskäräjät uudisti esityksensä ja viittasi kuntien odottavan yhteisiä ohjeita tai perusteita erillisen saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman laatimiselle, jota uusi perusopetuslaki edellyttää: *”Omista kansallisen kulttuurin lähtökohdista asetetut opetuksen tavoitteet ja sisällöt tukevat parhaiten saamelaislasten ja -nuorten kasvamista omaan kulttuuriinsa, sen kieleen ja omasta kulttuurisesta maaperästä nousevaan hyvään itsetuntoon. Saamelaislasten ja -nuorten kulttuurisessa ympäristössä ja kielitilanteessa on erityispiirteitä, joiden huomioon ottaminen opetuksessa on erityisen tärkeää. Tällaisia erityispiirteitä ovat mm. tälle oppilasryhmälle ominainen kaksi- ja monikielisyys ja monilla alueilla pitkälle edennyt kielenvaihdos. Lisäksi saamelaiskulttuuri poikkeaa huomattavilta osin suomalaisesta kulttuurista ja kuuluu yhtenä osana valtakuntien rajat ylittävään saamelaisyhteisöön*¹⁰⁹.

Pari kuukautta edellä mainitun esityksen jälkeen saamelaiskäräjät uudisti jälleen esityksensä, samalla kun se pyysi Opetushallitusta korjaamaan unohtuksensa ja asettamaan opetussuunnitelmauudistukseen liittyen oman työryhmän myös saamen kielen oppimäärätyötä varten. *”Laki edellyttää opetuksen järjestäjiltä erillisen opetussuunnitelman laatimista saamenkielistä opetusta varten. Saamelaisalueen kunnat ovat kuitenkin tässä vaikean tehtävän edessä, koska yhtenäiset ohjeet saamen kielellä annettavaa opetusta varten puuttuvat ja pienten koulujen resurssit tämän kaltaiseen ’pioneerityöhön’ ovat rajalliset*¹¹⁰.

Saamelaiskäräjät katsoi esityksissään, että saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelmatyön tulisi kuulua sen tehtäviin yhteistyössä Opetushallituksen ja saamelaisten kotiseutualueen kuntien kanssa. Oman kielen, kulttuurin ja omakielinen opetus kuuluivat saamelaiskäräjien esityksissä saamelaisille alkuperäiskansana perustuslaissa turvatun omaa kieltä ja kulttuuria koskevan itsehallinnon piiriin. Esitykset ovat kuitenkin kilpistyneet perusopetuslain opetussuunnitelmasäännöksiin, joissa ei mainita saamelaiskäräjiä. Saamelaiskäräjät pyrki vaikuttamaan perusopetuslain opetussuunnitelmasäännöksiin vuosina 1996 ja 1997¹¹¹, jolloin koululainsäädännön kokonaisuudistusta vielä valmisteltiin. Esitys saamelaiskäräjille säädettävästä tehtävästä saamenkielisen opetussuunnitelmasta vastaavana tahona ei toteutunut. Saamelaisten ääntä koulutuspolitiikassa edustava itsehallintoelin eli saamelaiskäräjät jäi siten ulkopuolelle saamenkielisen perusopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden määrittelemisessä.

106 Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 2.4.1996, 6–7.

107 Sama, 7.

108 Saamelaiskäräjät 7.10.1998.

109 Saamelaiskäräjät 30.8.2001.

110 Saamelaiskäräjät 26.10.2001.

111 Saamelaiskäräjät 14.6.1996 ja 7.10.1997.

Vuonna 2004 valmistuneissa opetussuunnitelman perusteissa saamelaiset huomioitiin perusopetuksen arvopohjaa koskevassa luvussa, jossa todettiin aluksi, että opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri: ”*Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt*”¹¹². Muilta osin saamelaista kulttuuria ja historiaa koskevat maininnat liittyivät saamelaisoppilaisiin ja saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen, käytännössä saamelaisten kotiseutualueella annettavaan opetukseen.

Saamenkielisen opetuksen perusteasiakirjaa ei valmistettu, mutta opetussuunnitelman perusteisiin kirjoitettiin oma luku kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta. Luvun saamelaisia koskevan yhden sivun mittaisen tekstin alussa todettiin, että ”*Saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Saamelaisten luontosuhde, perinteiset elinkeinot ja saamelaisyhteisö muodostavat oman kielen ja kulttuurin ytimen, jota perusopetus tukee*” --- ”*Perusopetuksen tulee edistää oman kulttuurin, historian ja pohjoismaisen saamelaisyhteisön tuntemusta ja tietoisuutta saamelaisista kansana ja yhtenä maailman alkuperäiskansoista. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas on perusopetuksen suorittuaan tietoinen omista juuristaan, kulttuuriperinnöstään, eri saamen kielistä, kulttuurialueista ja saamelaisryhmistä*”. Lisäksi kappaleessa todettiin, että ”*Koulun tulee antaa oppilaille edellytykset terveen itsetunnon kehittymiseen niin, että oppilaat voivat säilyttää saamelaisen identiteettinsä sulautumatta pääväestöön*”¹¹³.

Saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman laatimisen ohjeena oli valtakunnallisten tavoitteiden ja oppisisältöjen noudattaminen – ”*kuitenkin siten, että saamelaisen kulttuurin ja saamen kielitilanteen erityispiirteet otetaan huomioon*”. Opetuksessa tuli painottaa erityisesti omaa historiaa sekä saamelaisen nyky-yhteisön, perinteisten elinkeinon sekä musiikki- (luohti, leu’dd), kertoma- (máinnas) ja käsityöperinteen (duodji) tuntemusta. Opetuksen resursseina tuli käyttää lähiympäristöä, sukuyhteisöä, saamenkielistä mediaa ja aktiivisia yhteyksiä muille saamelaisalueille. Lisäksi tekstissä viitattiin saamelaisten kasvatus- ja opetusperinteiden sekä eri vuodenaikoihin liittyvien perinteisten töiden huomioon ottamiseen opetuksessa.¹¹⁴

Saamelaiskäräjät on sittemmin tehnyt lukuisia esityksiä erityisen saamelaisen opetussuunnitelma-asiakirjan valmistamiseksi. Useissa esityksissä on hahmoteltu myös vaihtoehtoisia tapoja yhtenäistää eri kunnissa annettavaa saamenkielistä opetusta, mikäli erityisen saamelaisen opetussuunnitelma-asiakirjan valmistaminen ei ole mahdollista. Vuonna 2001 esitettiin muun muassa että ”*mikäli erillisten opetussuunnitelman perusteiden valmistaminen saamelaisten opetusta varten on mahdotonta tässä uudistuksen vaiheessa, Opetushallitus osoittaa saamelaiskäräjille varat erityisen tätä opetusta ja paikallisten opetussuunnitelmien laatimista helpottavan ja yhtenäistävän resurssikirjan valmistamista varten*”¹¹⁵. Pari kuukautta myöhemmin saamelaiskäräjät esitti vielä, että ”*Opetushallitus osoittaisi saamelaiskäräjille varat yhdessä alueen kuntien kanssa laadittavan alueellisen opetussuunnitelman valmistamista varten. Myös kunnissa ollaan sitä mieltä, että luonnollisin koordinoija tässä asiassa olisi saamelaiskäräjät*”¹¹⁶. Esitykset kaatuivat kerta toisensa jälkeen siihen, että opetussuunnitelman perustetyö kuului perusopetuslain mukaan Opetushallitukselle ja paikallinen opetussuunnitelmatyö koulutuksen järjestäjille eli kunnille. Lisäksi työ olisi vaatinut saamelaiskäräjille osoitettavaa lisärahoitusta, jota ei löytynyt.

Erityisen saamelaisen opetussuunnitelma-asiakirjan lisäksi saamelaisten koulutusasiainneuvosto ja myöhemmin saamelaiskäräjät ovat tehneet esityksiä saamelaista kulttuuria käsittelevien opetussisältöjen sisällyttämiseksi kaikkia Suomen kouluja koskeviin opetussuunnitelman perusteisiin, erityisesti oppiainekohtaisiin oppimääriin. 2000-luvun alun opetussuunnitelman perusteiden

112 Opetushallitus 16.1.2004, luku 2.1., 12.

113 Opetushallitus sama, luku 6.1., 32.

114 Sama.

115 Saamelaiskäräjät 30.8.2001.

116 Saamelaiskäräjät 26.10.2001.

uudistamiseen liittyen saamelaiskäräjät kiinnitti huomiota siihen, että perusopetuksen opetusko-keilussa noudatettavien opetussuunnitelman perusteiden useissa kohdissa korostettiin monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta. Tästä huolimatta saamelaisten olemassaoloa osana suomalaista kulttuuria, historiaa, yhteiskuntaa, maantiedettä ja taiteita ei otettu huomioon yhdenkään oppiaineen oppimäärässä. ”Saamelaiset ja saamelainen kulttuuri mainitaan ainoastaan saamen kielen ja ’suomi saamenkielisille’ oppimäärän sekä erityisesti saamelaisten opetusta koskevan 46 §:n yhteydessä. - - - Useissa yhteyksissä on käynyt ilmi, etteivät Suomen koulujen oppilaat saa juurikaan asiallista ja ajantasaista tietoa maansa alkuperäiskansasta ja sen kulttuurista. Sen takia stereotyyppiä saamelaisten asemasta, kulttuurista ja elinoloista elävät edelleen voimakkaana, vaikka saamelaisyhteisö on tänä päivänä aktiivinen, omaleimainen, näkyvä ja nopeasti kehittyvä osa pohjoismaista, eurooppalaista ja maailmanlaajuisia alkuperäiskansojen yhteisöä. - - - Näiden oppisisältöjen kuuluminen koulun opetukseen ei saisi olla yksittäisten opettajien tahdon ja valistuneisuuden varassa”¹¹⁷, kirjoitti saamelaiskäräjät.

Vuonna 2014 valmistuneen opetussuunnitelman perustetyön ollessa vielä alkumetreillä vuonna 2010 saamelaiskäräjät muistutti jälleen saamelaisten olevan maan alkuperäiskansaa ja heidän kulttuurinsa erottamaton osa kansallista kulttuuria. ”Oikean ja ajanmukaisen tiedon lähes täydellinen puuttuminen kansallisista opetussuunnitelman perusteista ylläpitää topeliaanisia mielikuvia saamelaisista tuntureilla vaeltavina paimentolaisina ja esimodernissa elämässä pitäytyneinä alkukantaisina ihmisinä. Saamelaisen kulttuurin näkymättömyys ja saamelaisten kuvaaminen historiattomana ryhmänä kouluopetuksessa johtaa mm. suvaitsemattomuuteen ja ymmärtämättömyyteen modernin saamelaisyhteisön kehittämistä kohtaan”¹¹⁸.

Saamelaiskäräjät esitti Opetushallitukselle, että koulu haastettaisiin toden teolla tutustumaan oman maansa alkuperäiskansaan, sen kulttuuriin erityispiirteisiin, historiaan, kielelliseen ja yhteiskunnalliseen asemaan ja vahvana ajassaan eläviin taiteisiin, mediaan ja populaarikulttuuriin. Se esitti, että mainitut asiat kirjoitettaisiin opetussuunnitelman perusteiden eri oppiaineiden keskeisiin sisältöalueisiin, jolloin myös oppimateriaalin valmistajat ottaisivat ne huomioon. Lisäksi se esitti, että Opetushallitus ryhtyisi yhteistyössä saamelaiskäräjien kanssa valmistamaan oppimateriaalia, joka mahdollistaisi ajantasaisen saamelaisyhteisöä koskevan oppiaineen tuomisen suomalaisen koulun opetukseen. Ehdotukset eivät toteutuneet.

Saamelaiskäräjien esitykset eivät näytä enää soveltuvan Suomessa omaksuttuun opetussuunnitelma-kulttuuriin, jossa on siirrytty väljään ja lyhyeen sisältöalueiden määrittelyyn. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään jokaisen oppiaineen ja oppimäärän erityiset tehtävät sekä niihin liittyvät sisältöalueet, tavoitteet ja oppimisen arvioinnin periaatteet. [i] Kouluilla ja opettajilla on aiempaa enemmän vaikutusvaltaa sekä sisältöjen, oppimisympäristöjen että opetusmenetelmien valinnassa. Saamelaista kulttuuria, sille ominaisia oppimisympäristöjä ja saamelaisia kasvatuseriaatteita on siten mahdollista sisällyttää paikalliseen tai alueelliseen opetussuunnitelmaan, joiden valmistelussa saamelaisten ääntä edustavalla saamelaiskäräjällä ei kuitenkaan ole mitään osaa. Saamelaisyhteisöä koskevan tiedon sisällyttäminen muuhun kuin saamelaisopetukseen olisi mahdollista muun muassa tuottamalla suomen- ja ruotsinkielistä oppimateriaalia, joka olisi koulujen ja opettajien helposti saatavilla esimerkiksi digitaalisessa muodossa ja joka olisi sovellettu eri oppiaineisiin ja vuosiluokille. Tälle työlle ei kuitenkaan toistaiseksi ole osoitettu varoja, joita ilman se ei ole mahdollista.

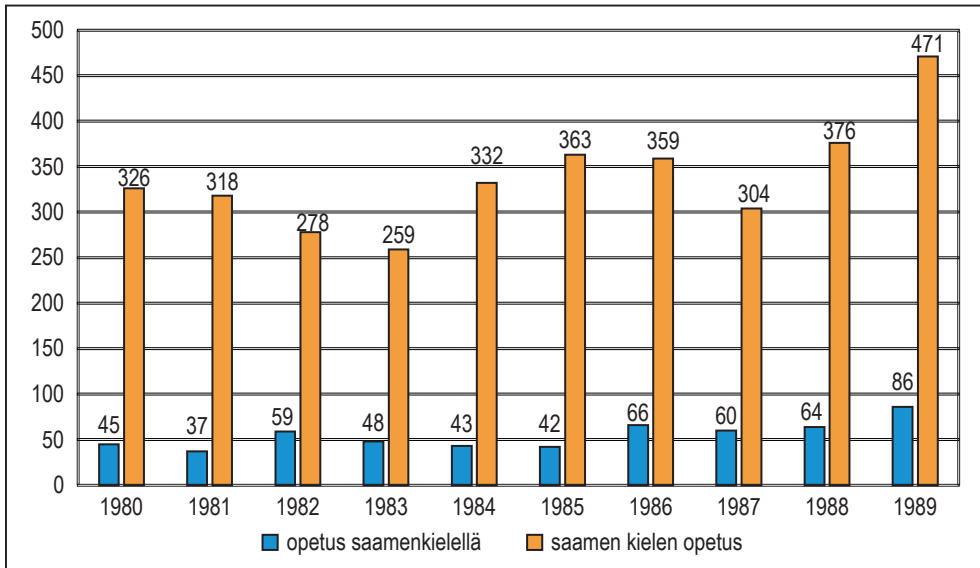
Perusopetuksen arvoperustaa koskeva teksti on saamelaisopetusta ajatellen edeltäjänsä sallivampi: ”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. [ii]” Merkillä pantava on myös, että yhtenä opetuksen järjestämistä koskevana veloitteena ”saamelaisten oikeuksien turvaamiseksi otetaan lisäksi huomioon YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista. [iii]”

117 Saamelaiskäräjät 31.3.2003.

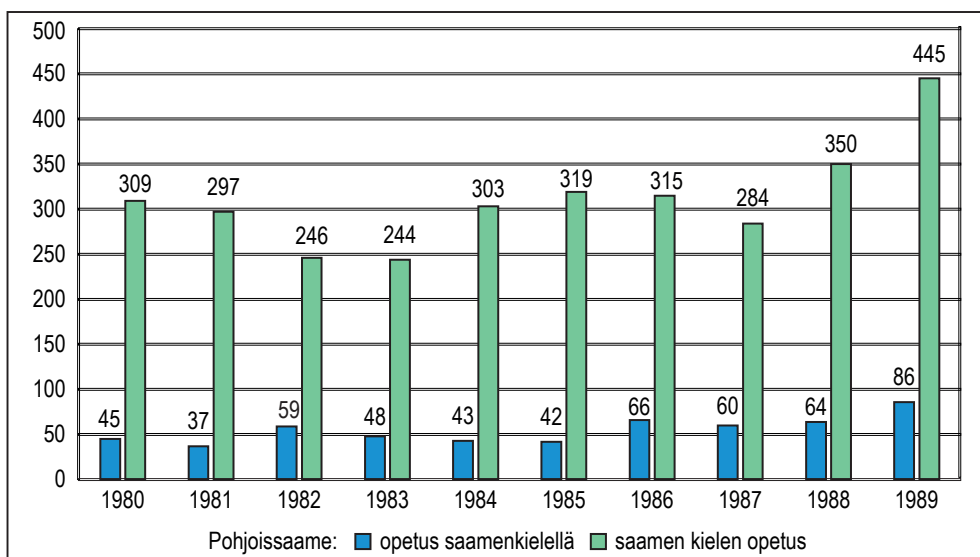
118 Saamelaiskäräjät 21.9.2010.

3.4 Saamen kielen ja saamenkielinen opetus tilastoina

Oppilaslukuja 1980-luvulta¹¹⁹

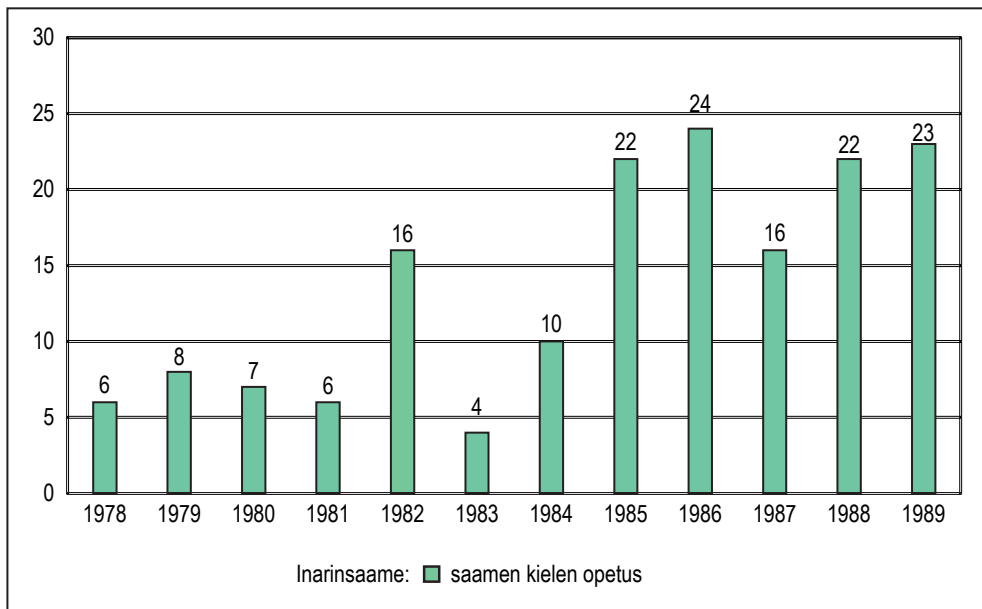


KUVIO 1. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kaikki oppilaat peruskoulussa ja saamen kielen oppilaat lukiossa 1980-luvulla.

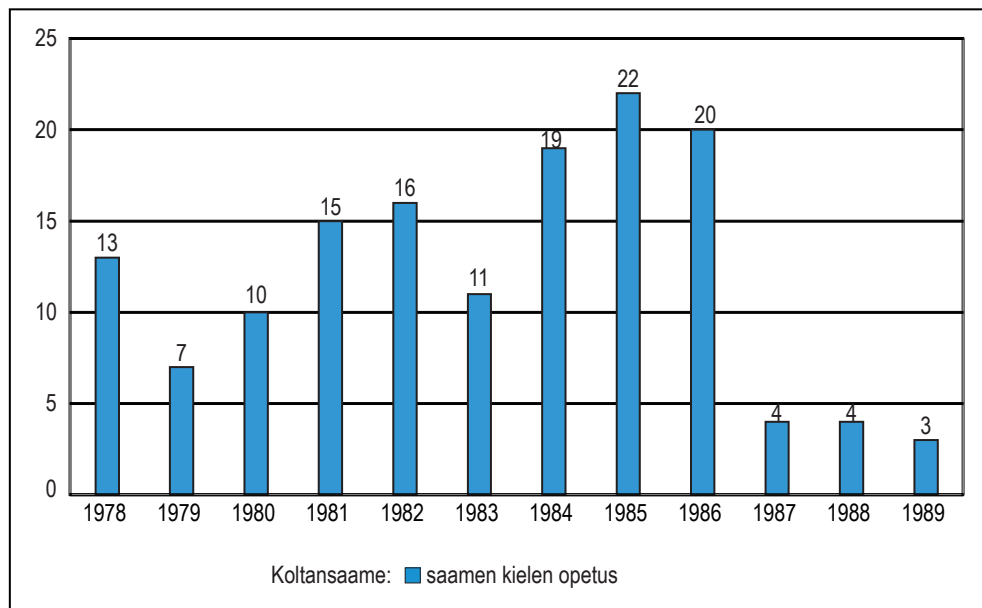


KUVIO 2. Pohjoissaamen kielen ja -kielinen opetus peruskoulussa ja kielen opetus lukiossa 1980-luvulla.

¹¹⁹ Tilastojen luvut vuoteen 1996 asti perustuvat Lapin lääninhallituksen ja saamelaiden koulutus-asiainneuvoston kokoamiin tietoihin, vuodesta 1997 lähtien saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimiston kokoamiin tietoihin.

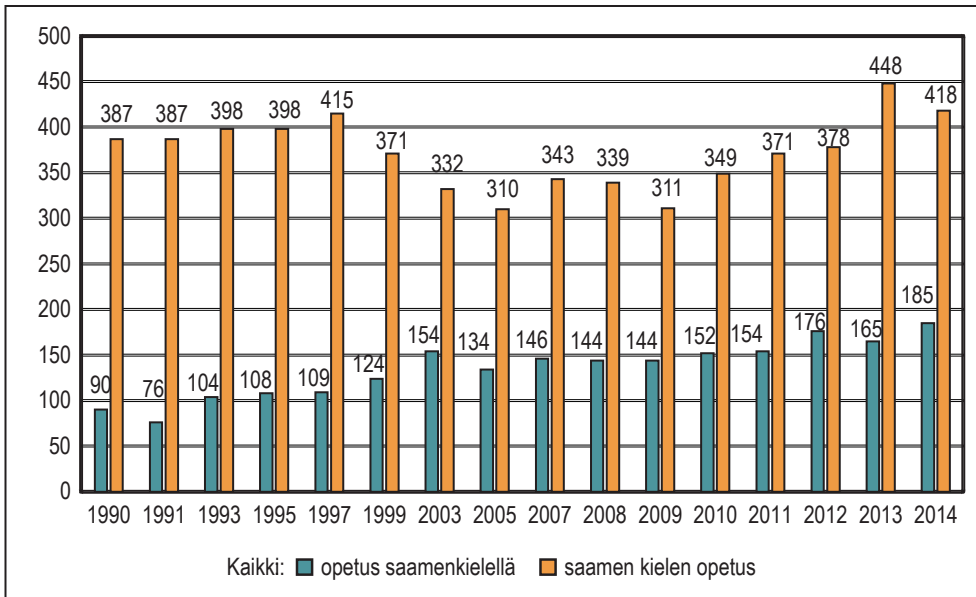


KUVIO 3. Inarinsaamen kielen opetus peruskoulussa (ala-asteella) 1978–1989.

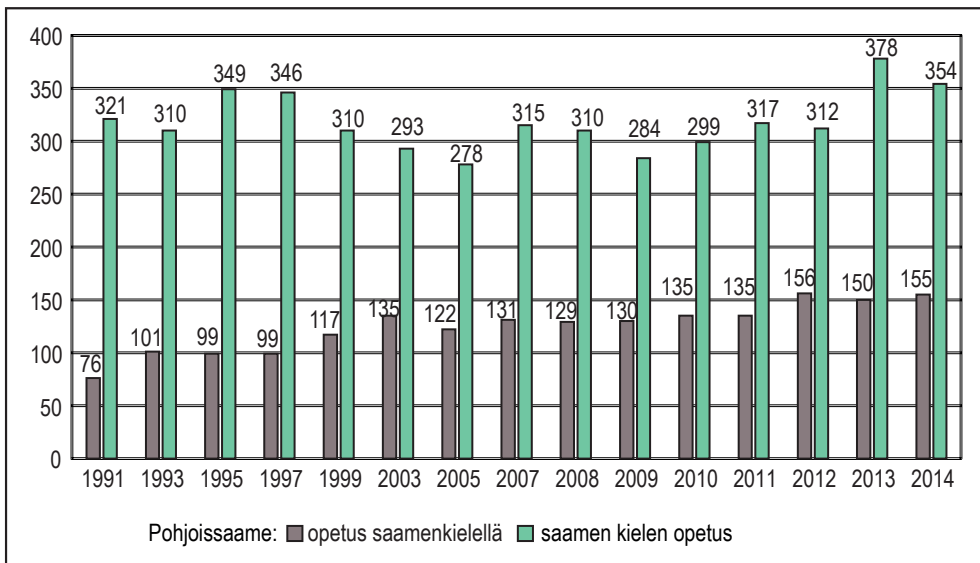


KUVIO 4. Koltansaamen kielen opetus peruskoulussa (ala-asteella) 1978–1989.

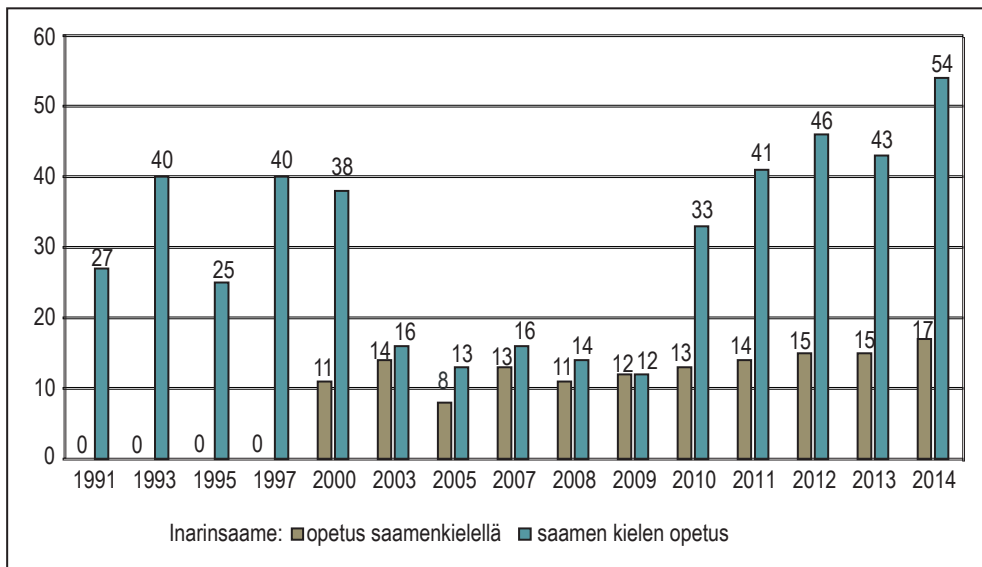
Oppilaslukuja 1990- ja 2000-luvuilta



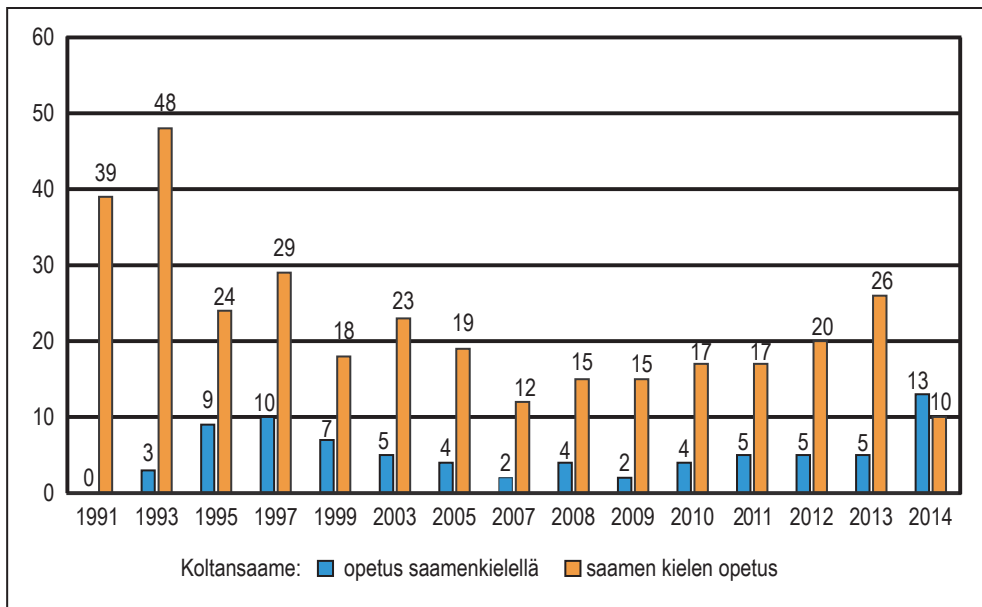
KUVIO 5. Saamen kielen ja -kielisen opetuksen kaikki oppilaat peruskoulussa ja lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.



KUVIO 6. Pohjoissaamen kielen ja -kielinen opetus peruskoulussa ja lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.

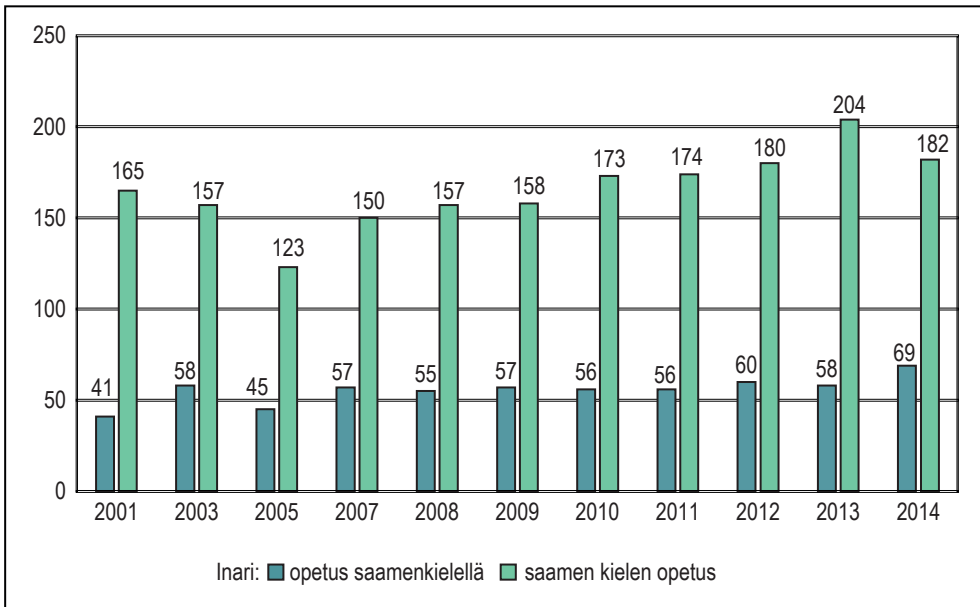


KUVIO 7. Inarinsaamen kielen ja -kielinen opetus peruskoulussa ja kielen opetus lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.

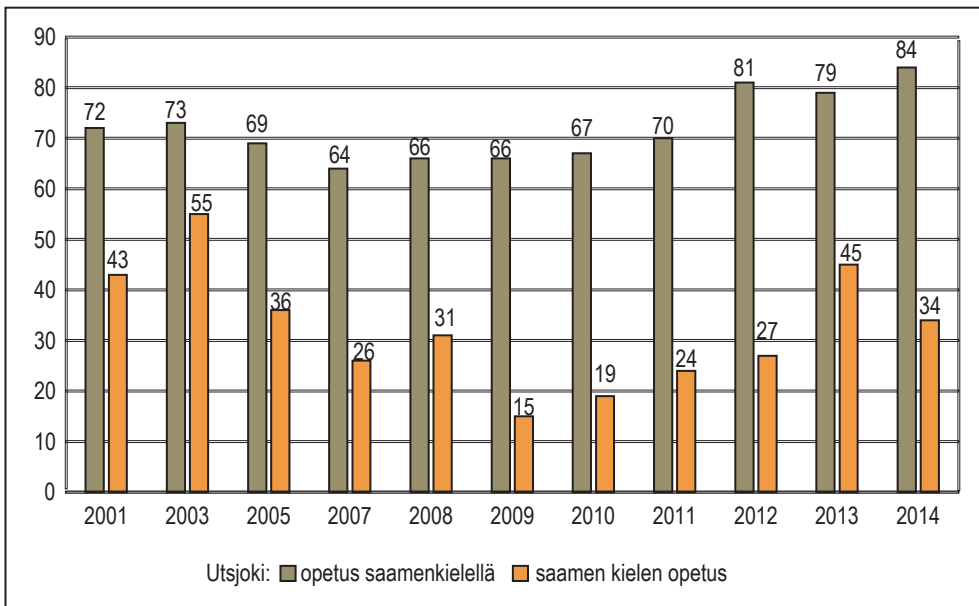


KUVIO 8. Koltansaamen kielen ja -kielinen opetus peruskoulussa ja kielen opetus lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.

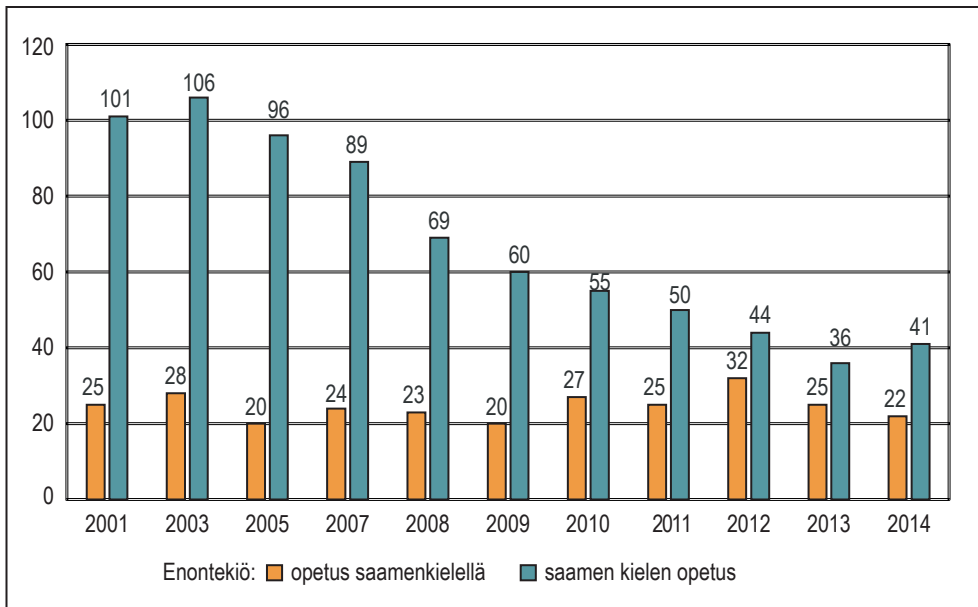
Oppilaslukuja 2000-luvulta



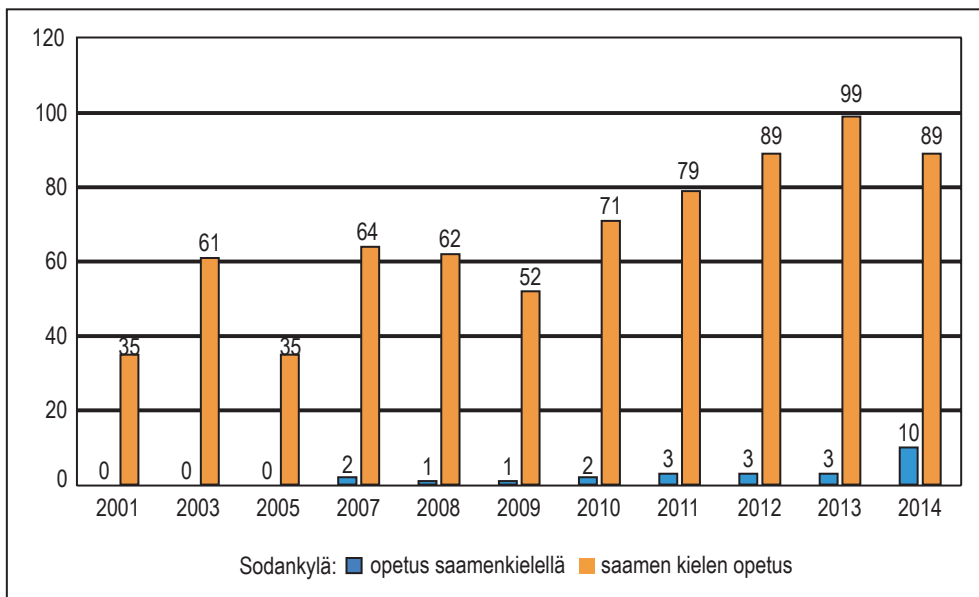
KUVIO 9. Saamen kielen ja -kielinen opetus Inarin kunnan perusopetuksessa ja saamen kielen opetus lukiossa 2000-luvulla.



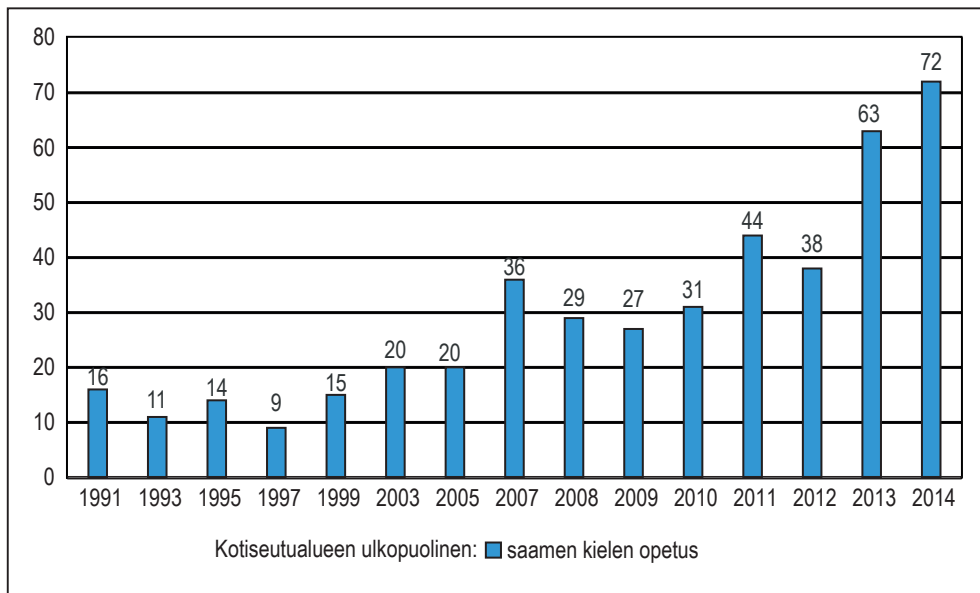
KUVIO 10. Saamen kielen ja -kielinen opetus Utsjoen kunnan perusopetuksessa ja lukiossa 2000-luvulla.



KUVIO 11. Saamen kielen ja -kielinen opetus Enontekiön kunnan perusopetuksessa ja saamen kielen opetus lukiossa 2000-luvulla.



KUVIO 12. Saamen kielen ja -kielinen opetus Sodankylän kunnan perusopetuksessa ja saamen kielen opetus lukiossa 2000-luvulla.



KUVIO 13. Saamen kielen oppilaat saamelaisten kotiseutualueen kuntien ulkopuolella perusopetuksessa ja lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.

3.5 Lopuksi

Saamelaisopetuksen säännösten tarkistaminen peruskouluajan uudistuksissa on merkinnyt selvää linjaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen mahdollisuuksien paranemisessa pala palalta saamelaisten kotiseutualueella. Saamelaisten kotiseutualuetta (*sámiid ruovttuguovlu*) koskeva säännös tuli voimaan samoihin aikoihin peruskouluun siirtymisen kanssa vuonna 1973¹²⁰, jolloin saamelaisopetukselle alettiin luoda edellytyksiä koulutuksen lainsäädännössä. Kaikki 1990-luvun alkuun mennessä säädetty saamelaisopetusta koskevat määräykset oli rajattu saamelaisten kotiseutualueella annettavaan opetukseen. Toiminnallisen lainsäädännön sisältämät alueelliset rajoitukset poistettiin 1990-luvulla, mutta kaikki lainsäädäntöön kirjoitetut saamelaisopetuksen erityiset resurssisäännökset ja saamenkielisen opetuksen eri vaiheissa säädetty järjestämisvelvoitteet koskevat edelleen (2016) kotiseutualueella annettavaa opetusta. Kotiseutualueen ulkopuolella annettavan saamen kielen opetuksen rahoitusta koskevia määräyksiä on kuitenkin tullut 1990-luvulla mukaan opetusministeriön päätöksiin ja myöhemmässä vaiheessa opetusministeriön ja valtioneuvoston asetuksiin, mutta ne eivät ole mahdollistaneet saamelaisopetuksen kehittämistä ja vakiinnuttamista normaaliksi osaksi oppilaan koulutusta.

Vuonna 1998 säädetty saamelaisopetusta koskevat säännökset ovat voimassa edelleen (2016) muuttumattomina, vaikka saamelaisyhteisön tilanne on muuttunut huomattavasti viimeisimmän kahden vuosikymmenen aikana. Saamen kieli voi nykysäädösten mukaan olla sekä opetuskieli, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine että vieraan kielen oppiaine. Saamelaisten kotiseutualueen kunnissa kaikki lainsäädännön suomat mahdollisuudet ovat käytössä ja opetukseen käytettävät tuntimäärät kasvavat. Kotiseutualueen kuntien ulkopuolella oppilaita on vähän, opetusta yleensä kaksi viikkotuntia ja opetus useimmiten epävarmalla pohjalla olevaa kielen opetusta. Saamelais-

¹²⁰ Asetus 824/1973, 1 §. Saamelaisten kotiseutualueeseen kuuluvat Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat ja Sodankylän kunnasta sen pohjoisin osa, Lapin paliskunnan alue.

opetuksen tilanne 2000-luvulla on siten kaksijakoinen ja asettaa saamelaislapset ja -nuoret omaan kieleensä ja kulttuuriinsa kasvamisessa eriarvoiseen asemaan sen mukaan asuvatko he saamelaisten kotiseutualueen kunnassa vai sen ulkopuolella. Toiveita tilanteen muuttumisesta antaa kuitenkin valtioneuvoston heinäkuussa 2014 tekemä periaatepäätös saamen kielen elvyttämisen toimenpideohjelmasta, joka sisältää toimenpide-ehdotuksia myös saamen kielen opetuksen kehittämiseksi saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella¹²¹. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö on yhteistyössä saamelaiskäräjien kanssa alkanut selvittää saamen kielten etäopetuksen mahdollistamista.

Saamen kielen ja saamenkielinen opetus on 2000-luvun kahtiajakautumisestaan huolimatta mennyt peruskouluajalla selvästi eteenpäin. Saamen kielten elvyttäminen ja uusien kielenkäyttäjien kasvattaminen saamen kielipesissä tuo uusia mahdollisuuksia tulevaisuuden kouluun. Keskusteluihin on noussut tarve saamen kielikylpyluokkien perustamiseen, jolle lainsäädäntö ei enää ole esteenä saamelaisten kotiseutualueella. Kielikylpypedagogiikasta hyötyvät myös äidinkielliset lapset ja nuoret, koska saamen kielet ovat uhanalaisia kaikissa ympäristöissään. Kehittämistarpeita opetuksessa on edelleen paljon myös kotiseutualueella. Monista opetuksen perusasioista, kuten opettajista ja oppimateriaalista, on puutetta. Vaikeimmassa asemassa on koltansaamen kieli, mutta sen eteen tehdään lujasti töitä juuri nyt (2016). Yksi tärkeimmistä tulevaisuuden kysymyksistä on, miten saamelaisten historia, perinnetiedot, -taidot ja kulttuuri tuodaan opetukseen. Saamelaisopetus ei ole pelkästään kielikysymys vaan kysymys oman kulttuuriperinnön siirtämisestä uusille sukupolville. Saamelaisten kotiseutualue ja sen koulut ovat saamelaisopetuksen sydän ja resurssikeskus sekä kielen, perinteiden että kulttuurin opetuksessa. Saamelainen koulutie varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, toiselle asteelle ja yliopistoihin on olemassa ja odottaa uusia kulkijoita. Toivoa saamen kielten tulevaisuudelle ja saamelaisopetukselle luo se, että kaikki Suomen kolme saamen kieltä ovat uhanalaisuudestaan huolimatta edelleen myös ensiksi opittuja äidinkieliä.

121 Valtioneuvosto 3.7.2014.

Opettajan näkökulma saamen kielen opetukseen

Berit-Ellen Juuso

Sunnuntai 31.1.2016

Pakkaspäivän iltapäivänä on aika suunnata katse arkeen ja ryhtyä suunnittelemaan huomisia tunteja. Lukujärjestykseen mahtuu eskareiden kielikylpyä, yhdeksännen luokan saamen äidinkieltä ja suomea saamenkielisille, yhteiskuntaoppia sekä kahdeksännen luokan historiaa. Saamen aineenopettajana on perehdyttävä eri opuksiin, jotta oppilaat saavat parhaan mahdollisen hyödyn oppiaineessa.

Saamelaisalueen kouluissa saamenkielisiä oppilaita on vähän kussakin luokassa. Saamenkielisiä ja saamen kielen opettajia on myös vähän. Saamenkielisiä aineenopettajia kaikkiin oppiaineisiin on vielä vähemmän, jos ollenkaan. Yhtälön ratkaisuksi on muodostunut vastaus, jossa saamenkieliset opettajat opettavat useita aineita luokanopettajamaisesti. Useimmilla on muu kuin luokanopettajakoulutus. Onneksi akateeminen maailma ja yliopistokoulutus ylipäättään on koulunut meistäkin rautaisia tiedonhakijoita, eikä oppituntien valmistelu tuota sinällään vaikeuksia, mutta lisätunteja vuorokauteen kyllä tarvitsisi.

Saamenkielisten oppimateriaalien tilanne on kieltämättä huolestuttava. Oppimateriaalia on jonkin verran, mutta uuden tulevan opetussuunnitelman mukaisia ei ole. Äidinkielen oppimateriaalia yläkoulun puolelle ei ole ollutkaan. Opettajan oppaita ei myöskään ole, saati valmiita kokeita. Tuntien valmistelussa aikaa kuluu materiaalin etsimiseen, eikä juuri aikaa jää opetuksen kehittämiseen ja monipuolistamiseen. Valmiita PowerPoint- tai muita esityksiä saameksi ei ole, ja ne on itse tehtävä. Netissä oleva materiaali on suomeksi tai muilla kielillä. Useimmiten työ on paljolti kääntämistä mieluisista suomenkielisistä oppikirjoista.

7.–9. vuosiluokkien oppilaiden saamen kielen oppimistulosten arviointiin liittyen tehtiin myös kysely saamen kielen opettajille. Kysely osoittaa, että saamen kielen opettajilla on huutava pula erilaisista opettajan työtä tukevista materiaaleista. Esimerkiksi opettajan oppaita ei ole olemassa, mikä tarkoittaa arkityössä sitä, että opettajan työ menee suurimmaksi osaksi tunnin rakenteen suunnitteluun ja materiaalin valmistamiseen. Opas itsessään ei ole itseisarvo, mutta se mahdollistaa ajankäytön opetuksen muun osion suunnitteluun. Jo pelkästään materiaalin haaliminen eri paikoista vie aikaa ja edellyttää rajattoman muistikapasiteetin opettajalta, jotta muistaisi missä kaikki materiaali on haettavissa. Opettajan oppaassa ne olisivat mahdollisesti kirjattuina ja sitä kautta ”muistissa”, mikä varsinkin vastavalmistuneelle opettajalle on erittäin tärkeä työkalu.

Nykyajan tietoteknisessä yhteiskunnassa on huomioitava saamenkielisten sähköisten oppimisympäristöjen niukkuus, mikä ilmeni myös opettajakyselyssä. Kun yleensä oppiaineiden kirjasarjoissa on olemassa jos jonkinlaista digimateriaalia, saamen kielessä sellaisia ei ole olemassa. Saamen kielen oppimisympäristöjäkin on vain muutama. Mielestäni ne olisivat nykypäivää ja resursseja niiden kehittämiseen olisi löydettävä ja mahdollisesti muidenkin tahojen tuottamana kuin saamelaiskäräjien, joiden taloudelliset resurssit ovat tiukasti valtion rajoittamat.

Edelleen kyselyn tuloksissa nousi esille itseänikin monesti askarruttanut asia eli yhden oppilaan opettamisen opetuspedagogiikka. Voisi kuvitella, että yhden oppilaan opettaminen on ideaalitilanne. Opetustilanne on kuitenkin aivan erilainen, kun opetustilanteessa on kaksi henkilöä; opettaja ja yksi oppilas, ja jotta opetustuokiosta ei tulisi kovin piinallista, pedagogiikka ei voi täysin olla samanlainen kuin ryhmän opettamisessa. Tällaista pedagogiikkaa ei ole ”kirjattu” mihinkään oppikirjaan, mutta mielestäni tämä tulisi huomioida opettajakoulutuksessa. Onneksi usein on myös niin, että ryhmässä on enemmän oppilaita. Saamen luokat eivät kuitenkaan ole koskaan liian suuria, mikä onkin työn yksi kantava voima. Silloin opetuksesta ja opettamisesta hyötyvät ja nauttivat niin oppilaat kuin opettaja. Pienissä ryhmissä on mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaat ja ”räätälöimään” opetusta oppilaiden tarpeiden ja lähtökohtien mukaan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa noudattaen.

Maanantai 1.2.2016

Oppituntien jälkeen oli vuorossa opettajakokous, jossa puheenaiheena oli muun muassa syksyllä porrastetusti voimaan tuleva uusi opetussuunnitelma. Vuosi sitten siitä alettiin puhumaan ja suunnittelemaan ja seuraavaksi sitä täytyy jo alkaa soveltamaan ja uusia oppikirjoja valitsemaan. Seuratessani sivusta suomenkielisten opettajien pätkäilyä monen monituaisen oppikirjasarjan välillä, päähäni pälkähtää tuon tuostakin: ”Ai niin, mutta mistä saisimmekaan hankittua ylipäättään yhtäkään oppikirjaa, joka noudattaisi uutta opetussuunnitelmaa?!?” Oppikirjasarjasta, saati useammasta saamen opettajat eivät uskalla edes uneksia.

Opetussuunnitelmatyö on aloitettu jo syksyllä ja jokaiselle on jaettu tehtävät. Paljon puhetta on herättänyt saamenkielinen opetussuunnitelma: tuleeko se tehdä kokonaan vai miten? Olemme saaneet ohjeet tehdä saamenkieliselle opetukselle kokonaan oman opetussuunnitelman, joka käsittelee kaikki opetettavat aineet, kuten esimerkiksi saame äidinkielenä ja vieraana kielenä, historia, yhteiskuntaoppi, uskonto, duodji (saamen käsityö), biologia ja maantieto. Työsarkaa muutamalle opettajalle on riittävästi. Onneksi olemme yhteistyökykyisiä ja teemme sen osittain yhteistyössä muiden saamelaisalueen kuntien opettajien kanssa. Silti työ on valtava.

Samalla paikallinen opetussuunnitelmatyö on nähtävä mahdollisuutena, koska siinä saamme maalata ikään kuin haluamamme taulun niin kauniiksi kuin mahdollista. Paikallisesti noudatettaviin oppisisältöihin esimerkiksi historiassa saamme lisätä saamelaiskulttuuriin kuuluvia asioita, jotka käsittelevät saamelaisia, Pohjoismaiden ja Lapin historiaa. Sama koskee myös muita oppiaineita, koska saamelaisilla on oma lähestymistapansa ja oppinsa jokaisessa oppiaineessa. On valitettavaa, että suomalaisissa oppikirjoissa ei ole juurikaan oppisisältöjä saamelaisista tai saamelaiskulttuurista.

Saamen kielten 7.–9. luokkien oppimistulosten arviointiraportin opettajakyselyn vastausten perusteella olen todella huolissani opettajien jaksamisesta ja lisäkoulutautumisen mahdollisuuksista, sillä saamen opettajat ovat yksinpuurtajia kyselyn perusteella. Pienen saamen opettajayhteisön olisi tärkeä kokoontua säännöllisesti yli kuntarajojen ja mikä vielä tärkeämpää yli valtakunnan rajojen. Tämän kaltainen yhteistyö tulisi nähdä henkisenä voimavarana ja myös konkreettisena hyötynä opetushenkilöstölle. Kuntien, saamelaiskäräjien, yliopistojen tai kuuluisan ”jonkun” olisi tehtävä asialle jotain. Kyselystä ilmeni, että suurin osa opettajista haluaisi täydennyskoulutusta, mutta viime vuosina siihen oli ollut vain niukalti mahdollisuuksia. Esimerkiksi pedagogiikan, kielenhuollon, tietotekniikan ja kirjallisuuden koulutus nähdään tärkeänä.

Opetussuunnitelman puitteissa saamen opettajille järjestettiinkin yksipäiväinen lähikoulutus Inarissa. Saamen opettajien työ voi olla kovinkin yksinäistä ja itsenäistä sekä työntäyteistä, jolloin kollegoiden tapaaminen on antoisaa. Samalla viriävät uudet suunnitelmat ja ideat. Saamen opettajien koulutus- tai yhteistyötapaamiset, vaikka työpajatyöskentelyn omaisesti, voisivat olla osa jokaisen kunnan työsuunnitelmaa, jolloin tuloksena olisi vaikka oppimateriaalia.

Tiistai 2.2.2016

Kuluva viikko huipentuu saamelaisten kansallispäivään, ja olemme saamen kollegoiden kanssa päättäneet, että tällä viikolla teemme konkreettisesti erilaisia saamelaisten arkeen liittyviä asioita. Tänään muun muassa huovutimme nutukkaisiin huopatossut ja torstaina teemme verimakkaroita. Saamen opettajana koen, että oppilaiden tulisi saada kokea kouluympäristössään saamelaisuuteen liittyviä asioita. Tällainen tehtävä taas edellyttää saamen opettajalta monenlaista tietoutta ja taitoa sekä omakohtaista kokemusta kulttuurista. Aina tähän ei ole mahdollisuutta, jos opettajalta itseltään ei löydy kyseisiä taitoja tai kustannukset muodostuvat suuriksi. Monesti sitä kokee myös ajallista riittämättömyyttä kulttuurisen tiedon syventämiseen oppilaiden kanssa.

Saamelaiskulttuuri elää edelleenkin vahvana, mutta vaatii niin opettajalta, oppilailta ja vanhemmil-takin paljon voimavaroja. Saamenkielinen opetus on useana vuotena ollut tapetilla ja yksi erittäin olennainen syy on ollut opettajien saatavuus. Saamenkielisiä opettajia on harvassa, ja Norjan valtio hyvine palkkoineen vetää monesti ”pidemmän korren”. Meillä Enontekiöllä saamen kieli ei ole yhtä vahvasti esillä arkipäivässä kuin esimerkiksi Utsjoella, jossa enemmistö kunnan asukkaista on saamelaisia. Enontekiöllä tämä asettaa haasteita myös saamen kielen opettamiselle. Kieltä ei kuule joka paikassa, ja monet perheet ovat jo osittain suomalaisia eikä saamelaiskulttuuri ole enää välttämättä niin vahvasti mukana arjessa. Siitä huolimatta ja siitä syystä olisikin erittäin tärkeää, että heidänkin saamelaista identiteettiään vahvistetaan ja tuetaan.

Saamen kielen opettajalle työ on ehdottomasti kutsumusammatti. Työmäärän lisäksi arjen haasteisiin sisältyy myös henkisiä pohdintoja monen asian saralta: Kuinka tukea vanhempia heidän miettiessään kumpaankohan luokkaan laittaisivat lapsensa, saamenkieliseen vai suomenkieliseen? Onko saamenkielinen opetus tarpeeksi laadukasta? Kuinka sitä voisi parantaa?

Yhteisön ja vanhempien tietoisuutta monista oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyvistä on ollut monesti tarve lisätä ja vahvistaa. Monesti vanhempia on askarruttanut saamenkielisten opetusryhmien pienuus tai opiskelu kielellä, joka ei välttämättä ole jommallekummalle vanhemmista tai kummallekaan vahvin kieli. On kuitenkin ollut ilahduttavaa huomata, että vanhemmat ovat yhä enemmän tietoisia asioista eikä esimerkiksi 80-luvulla ollut väärä ajatus kaksikielisten ”puolikielisydestä” enää kovin paljoa kummittele. Tämän lisäksi saamelaislasten vanhemmista huokuu myös vahva tahto saamen kielen ja -kulttuurin vahvistamiseen - koululaitos on siinä mielestäni yksi peruspilareista.

Erityisopettajan näkökulmasta on ollut myös huolestuttavaa seurata keskustelua kaksikielisten oppilaiden oppimisesta. Onneksi nykykäsityksen mukaan todistetusti voidaan kumota 80-luvulla olleet väitteet kaksikielisten puolikielisydestä. Tieteellisesti on kumottu virheellinen käsitys muun muassa siitä, että kaksikielisydestä on haittaa oppimiselle. Yleisesti ottaen tulokset olivat positiivisia ja kaksikielisytydellä todettiin olevan persoonallisuutta kehittäviä ja oppimista edistäviä vaikutuksia. Negatiivisia vaikutuksia kaksikielisytydestä on silloin, kun siitä ei huolehdita oikein. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, kun oppilas on joutunut vaihtamaan useasti koulua ja vieläpä eri maiden välillä.

Äidinkielen kunnollinen osaaminen on ehdoton edellytys korkeatasoiseen kaksikielisyyteen. Koulun osa kaksikielisyyden kehittymiselle on katsottava erittäin merkittäväksi mm. se, miten saamen kieli ja kulttuuri on otettu huomioon opetuksessa vaikuttaa nuoren identiteetin ja kielen kehitykseen valtavasti. Tutkimukseni mukaan koulu voi olla kaksikielisyyttä tukahduttava voima tai kehittävä instituutio. Todisteena kummassakin on löydettävissä lähihistoriasta; parikymmentä vuotta sitten saamelaisten keskuudessa oli vahva ”suomalaistamisen” aalto, mikä vasta viime aikoina on saanut käänteeseen positiiviseen suuntaan. Kehitystä on tosin edesauttanut uusi laki peruskoulusta vuodelta 1999, jolloin saamen kielen asema peruskouluopetuksessa parani.

Vastavalmistuneena erityisopettajana olen ollut erityisen huolissani saamenkielisten avustajien saatavuudesta. Tällä hetkellä tällaisia avustajia ei valitettavasti ole kunnassamme. Usein saamenkieliset luokat alakouluissa käsittävät useamman luokka-asteen, esimerkiksi 0-2 tai 3-6, jolloin avustaja olisi enemmän kuin tarpeellinen niin heterogeenisessä joukossa. Kyse on myös oppilaiden – niiden muutamankin – oikeudesta laadukkaaseen opetukseen.

Yliopistojen opettajakoulutuksissa tulisi lisätä koulutusaihioita muun muassa kaksi-/monikielisyydestä sekä saamelaiskulttuurista sekä ylipäättään monikulttuurisuudesta. Kaksikielisyydestä oppimisessa liikkuu paljon huhuja ja myyttejä, joita tulisi selittää niin opettajille kuin vanhemmillekin. Myös monikielisten ja eritoten vähemmistökielisten alkuopetukseen tulisi suunnata voimavaroja ja täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Opettajien tulee osata vastata vanhempien kysymyksiin, kuten ”voiko lapsi opetella lukemaan ja kirjoittamaan saamen kielellä, vaikka se ei olekaan äidinkielen tasoista eikä sitä puhuta kotona aktiivisesti” tai ”voiko olla saamenkielisellä luokalla, jos on oppimisvaikeuksia”. Tämä siksi, koska useat vanhemmat painivat tällaisten kysymysten äärellä etenkin sellaisilla seuduilla, missä saamen kielellä ei ole vahvaa asemaa. Tämän lisäksi yhteistyötä tulee tiivistää myös Saamelaisen korkeakoulun kanssa, joka toimii Norjan Kautokeinossa ja kouluttaa opettajia Pohjoismaiden ainoana korkeakouluna alkuperäiskansan näkökulmasta ja saamelaispedagogiikkaan nojautuen.

Keskiviikko 3.2.2016 ja torstai 4.2.2016

Yhdessä kuntamme pienessä koulussa vierailee joikaaja Norjan Kautokeinosta. Pienetkin oppilaat seuraavat tunnin kulkua herkeämättä. Koulu on kuntamme erikoisuus, sillä puolet oppilaista on saamenkielisessä opetuksessa. Siltikin suomen kielen vahva asema korostuu, ja oppilaiden pääkieli on suomi. Huoli saamen kielen asemasta ja tulevaisuudesta nostaa taas päätään.

Oppilaat saavat valmiiksi nahkavyön, jonka tekemisen opetuksessa saimme käyttää SAAKK:n (Saamelaisalueen koulutuskeskuksen) toimitiloja. Opettajan saimme Mánnu – Saamelaisen lastenkulttuurikeskuksen toimesta. Oppilaiden tyytyväinen ilme heijastuu heidän esitellessään valmiita vöitään, jotka voi pukea päälle lähtiessä vaikka tunturiin.

Paikkakunnan pienuus ja sidosryhmien tuttuus tulee nähdä voimavarana ja vahvuutenamme. Saamelainen yhteiskunta perustuu muutenkin läheisiin yhteyksiin sukulaisiin yli valtakuntien rajojen, ja useasti kysytään ”kenen lapsi se sie olet?” ja tunnetaan toinen toisemme. Tämä mahdollistaa sen, että tunnetaan laajalti ihmisiä, joita voisi käyttää ns. resurssihenkilönä tuomassa vaihtelevuutta ja saamelaiskulttuurin sisältöä oppitukiin.

Mánnun toimesta olemme voineet rikastuttaa kulttuurista tarjontaamme koulupäivien aikana jonkin verran. Monesti toimitaan siten, että opettaja hankkii itse ”kulttuuritietäjän/-toimijan” eli resurssihenkilön, joka asiantuntijana opastaa oppilaita. Tarjonta on erittäin tärkeä lisäresurssi, mutta monesti opettajan tehtäväksi jää suunnitella kaiken muun oman työnsä ohella teemapäivää ja monesti tehtävä on osoittautunut työlääksi ja kuormittavaksi. Tässä toivoisi ns. valmista pakettia, johon voisi vain osallistua. Usein myös haasteeksi muodostuvat alueemme pitkät välimatkat, jolloin

mahdollinen matkustaminen vie kohtuuttomasti aikaa. Monet saamelaiskulttuuriin liittyvät toiminnot, kuten esimerkiksi poroaidat sijaitsevat joko tiettömän taipaleen päässä tai kaukana kouluista.

On myös tärkeää, että alueellamme näkyy Saamelaisalueen koulutuskeskuksen toiminta, ja aina toisinaan saamme vieraila heidän tiloissaan. Näkisin kuitenkin, että koulutuskeskuksen tulisi laajentaa toimintaansa myös saamelaisalueen länsipuolelle siten, että myös Enontekiöllä voitaisiin tarjota pidempiaikaista toisen asteen koulutusta. Saamenkielisille oppilaille ja muillekin tällaisen jatkumon näkeminen vahvistaa saamelaista identiteettiä.

Opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle on osa innovatiivisen opettamisen ja oppimisen näkemyksistä. Saamen kielen ja varsinkin saamelaiskulttuurin opetuksessa tulisi useammin pyrkiä kokemaan ja oppimaan autenttisissa ympäristöissä, mutta valitettavan harvoin siihen ylletään. Silloin opettajan on yritettävä opettaa muun muassa kulttuuriin liittyvä asia koulumaisessa ympäristössä ja siinä tapauksessa opettajalta vaaditaan paljon osaamista myös oman ydinosaamisalueen ulkopuolelta – saamelaiskulttuuri on hyvin värikästä ja monialaista.

Valtakunnan rajojen yli tehtävä yhteistyö Norjaan ja Ruotsiin on Saamenmaalla tärkeä, niin myös meidän kouluissa. Kun vierailaan Norjan Sirmassa tai Kautokeinosssa tai Ruotsin Karesuandossa, oppilaat saavat huomata yhteisen kielen tärkeyden ja hyödyllisyyden lisäksi myös muita yhteneväisiä ominaisuuksia. Vähemmistössä olevien vertaistensa kohtaaminen vahvistaa oppilaiden tietämystä omasta kulttuuristaan, mutta on myös kehittää lasten itsetuntoa. Samalla tavalla vieraileva joikaaja vahvistaa saamelaista energiaa kouluissa.

Perjantai 5.2.2016

Puemme saamenpuvut päälle ja suuntaamme Tunturi-Lapin luontokeskukseen. Kierrämme siellä näyttelyyn, jossa kerrotaan ja kuvataan 1900-luvun alun saamelaisten poronhoitovuotta Enontekiöllä ja elämää ennen digiaikaa. Mielenkiinnolla oppilaat jaksavat kuunnella esityksen, joka on kovin erilainen heidän elämään elämänsä verrattuna. Mielenkiintoa pitävät yllä tutut esivanhemmat ja edelleenkin elävä poronhoitokulttuuri, joissa monikin lapsien perheistä on jollain lailla sidoksissa. Tilaisuudessa mieleeni juolahtaa, että samalla kuin meidän pitäisi ottaa digiloikkia myös saamenkielisissä oppimateriaaleissa, tulisi myös vaalia mennyttä kulttuuria. Mikä yhtälö! Tilaisuuden jälkeen koulupäivä jatkuu liki kolmeen saakka muiden päästessä jo yhden maissa. Saamen valinnainen kurssi ja suomea saamenkielisille järjestetään perjantain viimeisellä tunnilla. Motivaatiota oppilaille jostakin ja äkkiä, kiitos!!

Illalla tuli myös tieto mahdollisuudesta Pedanet-koulutukseen. Siinä mahdollisuus siihen digiloikkaan.

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat sanoja, jotka useamminkin ovat juolahtaneet saamen opettajan mieleen. Kuinka yhteiskunta voisi antaa oppilaille pienen jalustan, jotta he olisivat samalla viivalla toisten kanssa ja saisivat yhtäläiset mahdollisuudet oppia muun muassa vanhemmiltaan jo kadonnutta äidinkieltään tai saavuttaa suomen kielessä jatko-opintoihin tarvittavan taidon? Olisiko lukujärjestyksellisesti mahdollista antaa sellainen ”jalusta”, vai onko se valtaväestön mielestä liiallista suosimista? Positiivinen erityiskohtelu tai syrjintä termeinä ovat oikeasti olemassa ja selitettynä eri lakipykälissä perustuslaista lähtien. Käytännössä soveltamiset ovat olleet harvassa, koska helposti valtaväestö on voinut pitää asiaa epäoikeudenmukaisena!

Monesti käy mielessä, että myös sirkuskoulu olisi ollut käyttökelpoinen koulutus. Etenkin perjantaisin viimeisellä tunnilla oppilaiden tunteet heilahtelevat katkeruudesta lähtien, koska muut oppilaat ovat silloin aloittaneet viikonlopun vieton. Silloin erilaiset ”sirkustempot” olisivat enemmän kuin tervetulleita. Onneksi monilla on olemassa saamelaista sinnikkyyttä ja tunnit on jaksettu loppuun asti. Oppimistulosten arviointikyselyssä mitattiin yhtenä asiana oppilaiden asennetta saamen

kielen oppiaineeseen, enkä voi olla miettimättä, että kuinka paljon muun muassa saame C-kielenä -tuntien asettelu viimeisille tunneille on vaikuttanut asiaan. Tietysti asenteeseen vaikuttavat myös oppimateriaali, opetustilanteet, opettaja ym.

Digiloikasta puheen ollen, Pedanet-koulutuksen innostamana olemme kollegani kanssa ryhtyneet valmistamaan saamen äidinkielen oppimisasihoita nettiin, jotta siitä valmistuisi meille digikirja, kun muuta ei ole. Kumpikin Oulun yliopistossa pääaineena saamea lukeneena tehtävä on erityisen mieluisa; kerrankin saamme paneutua ydinosaamisalueeseemme. Toki meistä on tullut useamman aineen osaajia vuosien saatossa, mutta niin se vain äidinkielen materiaalin työstäminen on rakkainta. Onneksemme työnantaja mahdollisti sen työajalla palkkaamalla sijaisen meille, että kyllä sitä positiivista erityiskohteluakin on olemassa ja niin sen täytyy ollakin, jos haluamme saamenkielisen opetuksen kehittyvän ja edistyvän. Haaveissa vielä on muiden oppiaineiden valmistaminen myös – aika isoja loikkia saamme ottaakin, jotta kaikki saisimme nettiin.

Sunnuntai 7.2.2016

Eilisissä kansallispäiväjuhlassuoksissa nähtyjen uusien käsityöideoiden pursutessa tulee pakottava tarve kaivaa esille omat käsityöt. On opettajan vapaapäivä, mutta vaikka on sunnuntai ja pyhäpäivä, uudet ideat eivät odota huomiseen. Valinnan vaikeus on suunnaton, pitääkö solmia uusi huivi uudella menetelmällä vai aloittaako uuden helman ompelu saamenpukuun, pinkistä poronahasta tulisi mieluisa karvalakki! Saamelaisten arkeen käsityöt kuuluvat tiukasti ja ilahduttavasti myös saamen käsityön, duodjin, opetus on saatu käynnistymään vuosien saatossa. Saamenpuku, gákti, on erittäin henkilökohtainen ja sen tekemiseen kuluukin aikaa. Samalla kuin aikaa kuluu, puvun työstäminen on vastapainoa opettajan työlle ja silloin saa rentoutua.

OSA 2
SAAMEN KIELTEN OPETUS
JA OPPIMISTULOKSET

Arvioinnin lähtökohdat ja toteutus

5.1 Oppimistulosten arviointijärjestelmä

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit ovat osa valtakunnallista koulutuksen arviointijärjestelmää sekä perusopetuslain (628/1998) 21 §:n edellyttämää koulutuksen arviointia. Koulutuksen arviointia ohjaavan säädöksen mukaisesti koulutusta tulee arvioida suunnitelmallisesti ja koulutuksen tavoitteisiin nähden kattavasti (Asetus 1061/2009, 3 §). Huhtikuussa 2015 toteutettu saamen kielten (inarinsaame, koltansaame, pohjoissaame) äidinkielten ja A-oppimäärien oppimistulosten arviointi sisältyi opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen arviointisuunnitelmaan vuosille 2012–2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), ja se tehtiin nyt ensimmäisen kerran koulutuksen arviointijärjestelmän historiassa. Arvioinnin tarkoituksena oli kerätä luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, saamen kielten osaamisen yleistasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta.

Arvioinnissa kerättävä tieto liittyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltyihin oppiaineiden tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja päättöarvioinnin arvosanalle kahdeksan annettuihin kriteereihin. Opetushallituksen toimesta näiden toteutumista on seurattu opetuksen järjestäjien ja koulujen osalta otantaperustaisin arvioinnein (Metsämuuronen 2009) vuodesta 1998 lähtien. Arvioinneista saatua tietoa hyödynnetään opetuksen tilan arvioinnissa, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämisessä sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arvioinnissa sekä laajemmin koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä.

Kansallisissa arvioinneissa kiinnostuksen kohteina eivät ole yksittäiset koulut, oppilaat tai opettajat ja heidän suoriutumisensa, vaan yleinen osaamisen taso ja saavutetut valmiudet (Jakku-Sihvonen 2010; Metsämuuronen 2009). Oppilaille suunnattujen tehtävien lisäksi oppimistulosten arvioinneissa kerätään tietoa rehtoreilta ja arvioitavan oppiaineen opettajilta. Rehtoreilta kysytään opetusjärjestelyistä ja opettajilta opetuksen toteuttamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista. Heiltä saatua tietoa käytetään muun muassa oppimistulosten sekä opetuksen ja opetusjärjestelyjen yhteyksien selvittämiseen (Jakku-Sihvonen 2013).

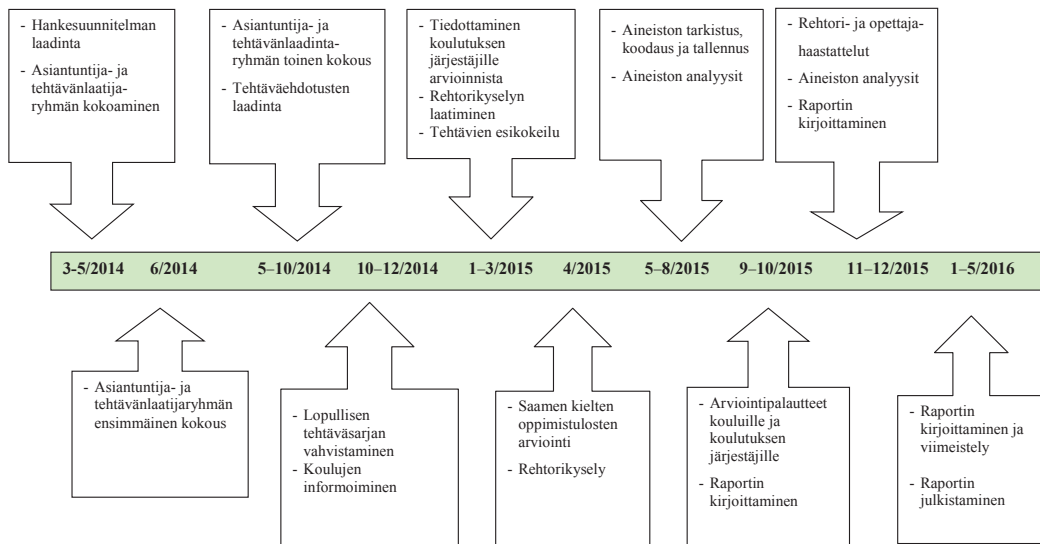
Tässä oppimistulosten arviointijärjestelmän ensimmäisessä saamen kielten oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa tarkasteltiin äidinkielen oppimäärässä (inarinsaame, pohjoissaame) kielentuntemuksen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja puhumisen sisältöalueita ja A-kielen oppimäärässä (inarinsaame, koltansaame, pohjoissaame) kielentuntemuksen, luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja puhumisen sisältöalueita. Lisäksi arviointiin liitettiin kirjallinen opettajakysely ja sähköinen rehtorikysely.

5.2 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus

Saamen kielten 7.–9. vuosiluokkien oppimistulosten arvioinnin suunnittelu käynnistettiin syksyllä 2013 Opetushallituksessa, ja arviointi saatettiin loppuun 1.5.2014 toimintansa aloittaneessa Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Arviointihankkeen projektipäällikkönä toimi erikoissuunnittelija Mari Huhtanen ja sihteerinä arviointisuunnittelija Mika Puukko Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta.

Arviointiprosessin tueksi nimettiin keväällä 2014 asiantuntija- ja tehtävänlaadintatyöryhmä, joka koostui saamen kielten ja niiden opetuksen ja arvioinnin asiantuntijoista. Ryhmään kuuluivat tuntiopettaja Anu Katekeetta (Oulun kaupunki), rehtori Yrjö Musta (Inarin koulu, 1984–2014), yliopisto-opettaja Minna Rasmus (Giellagas-instituutti, Oulun yliopisto), koltansaamen kielen ja kulttuurin opettaja Tiina Sanila-Aikio (Saamelaisalueen koulutuskeskus, 28.3.2015 alkaen saamelaiskäräjät) ja oppimateriaalin projektityöntekijä Miina Seurujärvi (saamelaiskäräjät). Työryhmän tehtävänä oli muotoilla projektin suuntaviivat siten, että opetus suunnitelman keskeisimmät sisällöt ja tavoitteet nousisivat arvioinnissa esille. Lisäksi ryhmän tehtävänä oli kesän ja syksyn 2014 aikana laatia arviointiin tehtäväehdotuksia ja arviointiohjeita.

Arviointitehtäviä testattiin maaliskuussa 2015 pohjoissaame äidinkielenä-, pohjoissaame A-kielenä- sekä inarinsaame äidinkielenä -oppimäärissä. Esitestauksessa tutkittiin muun muassa tehtävien toimivuutta, niiden sisältöjen selkeyttä ja ymmärrettävyyttä sekä tehtävien tekemiseen kuluva aikaa. Lopulliset tehtävät valittiin esitesteissä saatujen palautteiden pohjalta. Varsinainen arviointi pidettiin 14.4.2015, ja saamen kielten asiantuntijat arvioivat vastaukset kesäkuussa. Jokaisen opilaan vastaukset tarkasti vähintään kaksi arvioijaa. Saamen kielten oppimistulosten arvioinnin etenemiskaavio esitetään kuviossa 14.



KUVIO 14. Saamen kielten oppimistulosten arvioinnin aikataulu

5.3 Arviointiin osallistuneet oppilaat

Saamen kieliä äidinkielenä tai A-kielenä opiskelevien oppilaiden määrä peruskouluissa selvitettiin maaliskuussa 2014 saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimistosta. Oppilaiden määrä 7.–9. vuosiluokilla varmistettiin lokakuussa 2014 rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Koska oppilaita oli yläkouluissa kaikkiaan vähän, heidät kaikki otettiin arviointiin mukaan. Oppilasmäärät eri saamen kielten oppimäärien osalta vuosiluokittain esitetään taulukossa 1. Arvioinnissa olivat mukana ne koulut, joissa saamen kieliä opetettiin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan.

TAULUKKO 1. Toteutuneet oppilasmäärät oppimäärittäin ja vuosiluokittain.

Kieli	Oppilasmäärä						Yhteensä
	äidinkieli			A-kieli			
	7.lk	8.lk	9.lk	7.lk	8.lk	9.lk	
Inarinsaame	4			3	3	1	11
Koltansaame				2	1	1	4
Pohjoissaame	10	12	11	8	11	10	62
Yhteensä	14	12	11	13	15	12	77

Arvioinnin toteuttaminen

6.1 Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta

Saamen kieliä ei ole aiemmin arvioitu valtakunnallisesti kummassakaan oppimäärässä. Tässä arvioinnissa kohteena oli saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä -opetukseen osallistuvien 7.–9. vuosiluokkien oppilaiden saamen kielen osaaminen. Äidinkielen tehtävät olivat samat inarinsaamen ja pohjoissaamen kielillä, samoin kuin A-kielen tehtävät kaikilla kolmella saamen kielellä. Tehtävien laatijaryhmän tehtävänä oli tuottaa eritasoisia tehtäviä molempien oppimäärien eri sisältöalueille ottaen huomioon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellyt tavoitteet, sisällöt ja arvosanan kahdeksan (8) kriteerit. Lisäksi tehtävien laadinnassa huomioitiin myös muita tekijöitä, esimerkiksi erilaiset tehtävätyypit. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa on olennaista objektiivisuuden periaate. On tärkeää, että arviointitulos saadaan suoraan arviointivälineestä ilman arvioijan tulkintaa (Keurulainen 2013). Esimerkiksi monivalintatehtävässä arvioija tai kukaan muu ei voi omalla tulkinnallaan häiritä arvioinnin objektiivisuutta. Sen vuoksi osa tehtävistä oli monivalintatehtäviä ja osa täydennystehtäviä, joissa on selkeä, objektiivisesti mitattava yksi oikea vaihtoehto. Tuottamistehtävissä oppilas pystyi tuomaan esiin kirjallisesti tai suullisesti omaa tietämystään. Tehtävien laadinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tehtävien aihealueet olivat keskeisiä perusopetuksessa ja niiden valinnassa otettiin huomioon myös saamelainen kulttuuri. Arvioinnin sisältöalueet äidinkielessä olivat kielen tuntemus, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen ja A-kielessä kielen tuntemus, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen.

6.2 Tehtävien esitestaus

Oppimistulosten arvioinneissa esitestauksen tarkoituksena on yleensä tehtävien ja osioiden toimivuuden ja erottelukyvyn sekä koko kokeen toimivuuden selvittäminen. Tässä arvioinnissa esitestauksella pyrittiin tutkimaan muun muassa tehtävien toimivuutta, niiden sisältöjen ymmärrettävyyttä sekä tehtävien tekemiseen kuluva aika. Oppilaiden vähäisen lukumäärän vuoksi esitestausta ei voitu tehdä kohderyhmän kaltaisella testiryhmällä. Esitestaus järjestettiin maaliskuussa 2015. Esitestauksesta saatiin paljon tietoa muun muassa tehtäviin käytetystä ajasta, tehtävien ymmärrettävyydestä sekä vaikeustasosta. On kuitenkin huomattava, että esitestaukseen osallistuneet yhtä lukuun ottamatta olivat aikuisia, joilla oli kokemusta saamen opiskelusta yliopistotasolla, eivätkä he siten edustaneet arvioinnin varsinaista kohderyhmää.

6.3 Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät

Saamen kielten oppimistulosten arvioinnin aineistojen analysoinnissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä. Tuloksia ja tulkintoja täydennettiin avovastausten osalta laadullisin menetelmin.

Tulokset on kuvattu pääsääntöisesti ratkaisuosuuksina (ratkaisuprosentteina). Ratkaisuosuus kertoo, kuinka suuren osan enimmäispistemäärästä oppilaat ovat keskimäärin saaneet. Saamen kielten arvioinnissa eri osuuksien enimmäispistemäärät vaihtelivat tehtävätyypeittäin ja sisältöalueittain. Ratkaisuosuuksia käyttämällä eri osioista saadut pistemäärät saatiin keskenään vertailukelpoisiksi.

Tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia, tavallisimpia keski- ja hajontalukuja sekä prosenttipisteitä (mm. kvartiilit). Keskimääraisten ratkaisuosuuksien yhteydessä raportoitu keskihajonta kuvaa tulosten vaihtelua keskiarvon ympärillä.

Luokiteltujen muuttujien keskinäiset yhteydet analysoitiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö-testillä. Määrällisten muuttujien yhteydessä on käytetty korrelaatiokerrointa.

Oppilaiden asenteita ja opettaja- ja rehtorikyselyn asiakokonaisuuksia mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Koska aineisto oli pieni, tulosten analysoinnissa sovellettiin ei-parametrisia testejä. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja analysoitiin Mann-Whitneyn testillä ja usean ryhmän välisiä eroja Kruskal-Wallis testillä. Tulosten yhteydessä on myös raportoitu efektikoko. Efektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on eli tarkemmin, kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009.) Efektikoon mittana on tässä raportissa käytetty Cohenin d- ja f-arvoja. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Efektikoon rajat

Efektikoon indikaattori	pieni efektikoko	keskisuuri efektikoko	suuri efektikoko
Cohenin d	< 0,20	noin 0,50	> 0,80
Cohenin f	< 0,10	noin 0,20	> 0,40

Oppilaskyselyn asenteita sisältävät väittämät tiivistettiin asenteita kuvaaviksi keskiarvomuuttujiksi. Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla.

Tässä arvioinnissa saame äidinkielenä -oppimäärän koko kokeen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 60 prosenttia (hajonta 15,6) ja saame A-kielenä -oppimäärän 46 prosenttia (hajonta 18,1). Kun tulokset jaotellaan seitsemään ryhmään, voidaan ne luokitella oppilasarvioinnin arvosana-asteikon mukaisesti seitsemään luokkaan: hylätty, välttävä, kohtalainen, tyydyttävä, hyvä, kiitettävä ja erinomainen. Näin tuloksia voidaan suhteuttaa varovasti koulussa käytettävään arvosteluasteikkoon. On kuitenkin huomattava, että arvioinnin tehtäviä ei ole valittu eikä standardoitu oppilasarvioinnin asteikkoa ajatellen vaan tarkoituksena oli selvittää saamen kielten osaamista peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteita ajatellen.

Tuloksista syntyneen jakauman perustella kukaan oppilas ei kummassakaan oppimäärässä jäänyt välttävän rajan alapuolelle. Koska oppilaita on suhteellisen vähän, tulosten tasoa kuvaavia luokkia yhdistettiin niin, että keskimääräisenä tasona ovat luokat tyydyttävä ja hyvä. Sitä parempia suorituksia (yhdistetty luokat kiitettävä ja erinomainen) kuvataan keskimääräistä tasoa parempana tasona ja alle jääviä (välttäviä ja kohtalaisia) keskimääräistä heikompana tasona.

Keskimääräiseen suoritukseen pääsi äidinkielen arvioinnissa yli puolet eli 54 prosenttia oppilaista ja A-kielessä melkein puolet eli 45 prosenttia oppilaista. Keskimääräistä parempaa osaaminen oli äidinkielessä 32 prosentilla oppilaista ja A-kielessä viidellä prosentilla oppilaista. Vastaavasti keskimääräistä heikompaa oli osaaminen äidinkielessä 14 prosentilla ja A-kielessä 50 prosentilla oppilaista.

6.4 Arvioinnin luotettavuus

Perusopetuksen arviointien tarkoituksena on tuottaa pätevää ja tarkoituksenmukaisesti kerättyä ja analysoitua tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumisesta. Luottamustarkasteluissa huomioidaan arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti.

Arvioinnin luotettavuuden kannalta tärkeä käsite on validiteetti, joka Amerikan psykologisen yhdistyksen (APA) standardien mukaan tarkoittaa ”niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään”. Vaikka validiteetin yhteydessä voidaan puhua erilaisista lajeista, kuten sisältö-, kriteeri- ja ennustevaliditeeteista, tarkastellaan validiteettia nykyisin varsin usein myös yhtenä käsitteenä. Olennaista on muistaa, että validiteetti ei ole mittarin ominaisuus eikä kertaluonteinen tutkimustulos, vaan se kuvaa mittarin avulla tehtyjä päätelmiä ja sitä, mitä mittari todella mittaa. (Ketokivi 2009; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittausvälineiden johdonmukaisuutta ja mittauksen toistettavuutta. Jos mittari on reliabeeli, tulokset ovat eri mittauskerroilla melko samanlaisia. Reliabiliteettia voidaan parantaa esimerkiksi virheiden minimoinnilla, selkeillä sanavalinnoilla ja tarkoilla ohjeilla. Kun reliabiliteetit ovat korkeita, mittarit pystyvät erottelamaan riittävän tarkasti hyvin ja heikoimmin menestyneitä oppilaita kaikilla mitatuilla osa-alueilla. (Metsämuuronen 2009.)

Asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet edustivat laajaa oppiaineen kokemusta ja ammatitipätevyyttä. Ryhmän työskentelyä arviointitehtävien laadinnassa ohjasivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetyt oppiaineen tavoitteet. Vastaaajiin ja koetilanteeseen liittyviä tekijöitä vakioitiin selkeillä ja tarkoilla ohjeilla. Arvioinnin toteutusohjeet, tehtävänannot ja toteutusaika olivat yhdenmukaiset kaikissa kouluissa.

Osa arvioinnissa käytetyistä tehtävistä oli monivalintatehtäviä, joiden käyttö lisäsi arvioinnin objektiivisuutta. Tuottamistehtävät arvioitiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa siten, että jokaisen oppilaan suorituksen arvioi vähintään kaksi eri arvioijaa. Tuottamistehtävien arviointia varten oli tehty täsmälliset kriteerit sekä mallivastauksia.

Koko arviointikokeen sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin α -kerroin oli äidinkielen arvioinnissa kaikkien tehtävien osalta 0,83, jota voidaan pitää hyvänä. Kokeen eri sisältöalueilla α -kerroin vaihteli 0,65–0,82. Oppilaiden asenteita osoittavan mittarin osalta kerroin oli 0,84. A-kielessä koko kokeen α -kerroin oli 0,95, ja eri sisältöalueet vaihtelivat 0,78–0,94. Asennemittarin osalta A-kielessä α -kerroin oli 0,88.

Taustatietoa oppilaista ja opetuksesta

7.1 Oppilailta saatua tietoa

Saame äidinkielenä

Saame äidinkielenä -oppimäärän kokeeseen osallistui 37 oppilasta, 33 pohjoissaamen kokeeseen ja neljä inarinsaamen kokeeseen, hieman enemmän poikia (59 %) kuin tyttöjä (41 %). Oppilaita oli melko tasaisesti kaikilta yläkoulun luokka-asteilta. Äidinkielenään pelkästään saamea (joko pohjoissaamea tai inarinsaamea) ilmoitti puhuvansa noin puolet oppilaista. Noin neljälläkymmenellä prosentilla oppilaista oli saamen lisäksi toinen äidinkieli, useimmiten se oli suomi. Kymmenen prosenttia oppilaista oli kuitenkin sellaisia, joilla äidinkielenä oli vain suomi. Kotikielen mukaan tarkasteltuna vielä suurempi määrä oppilaita eli 35 prosenttia puhui kotona pelkästään suomea. Muut puhuivat saamen lisäksi yleensä suomea. Vain neljän oppilaan kotikielenä oli pelkästään saame.

Vanhempien koulutustaustaa ei moni tiennyt, peräti 49 prosenttia oppilaista ei osannut kertoa, oliko hänen äitinsä ylioppilas, isän koulutusta ei tiennyt 44 prosenttia. Kysymykseen vastanneista 38 prosentilla oli äiti ylioppilas, 17 prosentilla isä.

Oppilailla yleisin viimeinen äidinkielen arvosana samoin kuin viimeisin suomen kielen arvosana olivat molemmat 8. Keskiarvo saamen kielessä oli 8,2 (hajonta 0,74) ja suomen kielessä 8,4 (hajonta 0,64). Tytöt olivat saaneet keskimäärin hieman parempia arvosanoja kummassakin kielessä.

Oppilaat tekivät kotitehtäviään keskimäärin *usein*, 42 prosenttia oppilaista teki kotitehtävät *lähes aina*. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa. Vain yksi tyttö ja yksi poika ilmoittivat, *etteivät* tee kotitehtäviä *koskaan*.

Oppilaat kokivat vanhempien osoittavan kiinnostusta heidän koulutyötään kohtaan. Oppilaista 78 prosenttia vastasi vanhempiensa olevan *paljon* tai *hyvin paljon* kiinnostunut heidän koulunkäynnistään.

Oppilaiden lukuharrastus vapaa-aikana oli vähäistä. Oppilaat lukivat vapaa-aikanaan keskimäärin yhden suomenkielisen kirjan kuukaudessa. Sen sijaan saamenkielisiä kirjoja oppilaat eivät juurikaan lukee. Vain neljännes oppilaista luki yhden saamenkielisen kirjan kuukaudessa. Sukupuolittain tarkasteltuna vapaa-ajan lukuharrastuksessa ei ollut eroja.

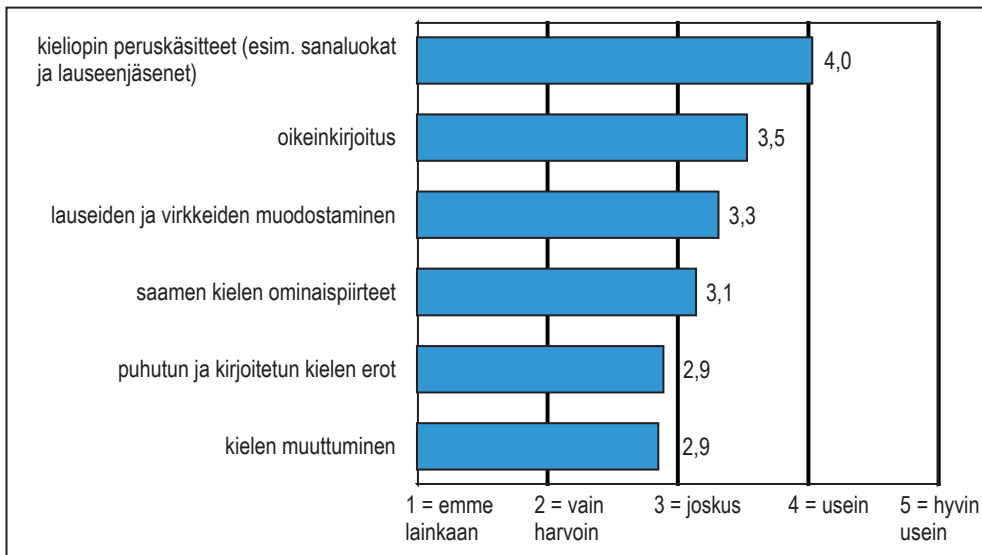
Oppilaiden taustakyselyssä kysyttiin myös, miten usein oppilaat olivat yläkoulun aikana käyttäneet saamen kielen opiskelussa tietokonetta, tablettia, älypuhelinia, oppimisalustaa tai peda.nettiä. Yli puolet (54 %) oppilaista ilmoitti, etteivät olleet käyttäneet näitä *koskaan* tai olivat käyttäneet niitä *vain harvoin*. Kolmannes oppilaista oli kuitenkin käyttänyt näitä edes *joskus*.

Vähän yli puolet (58 %) oppilaista ilmoitti peruskoulun jälkeen pyrkivänsä lukioon ja 39 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Vain yksi oppilas ilmoitti aikovansa mennä töihin tai pitävänsä vapaavuoden. Tytöistä enemmistö (87 %) aikoi pyrkiä lukioon, pojista yli puolet (57 %) taas ammatilliseen koulutukseen.

Koulumatkan pituus vaihteli paljon: arviointiin osallistui oppilaita, joiden koulumatka oli alle kilometrin, ja pisimmillään oppilailla oli yli 20 kilometrin koulumatka.

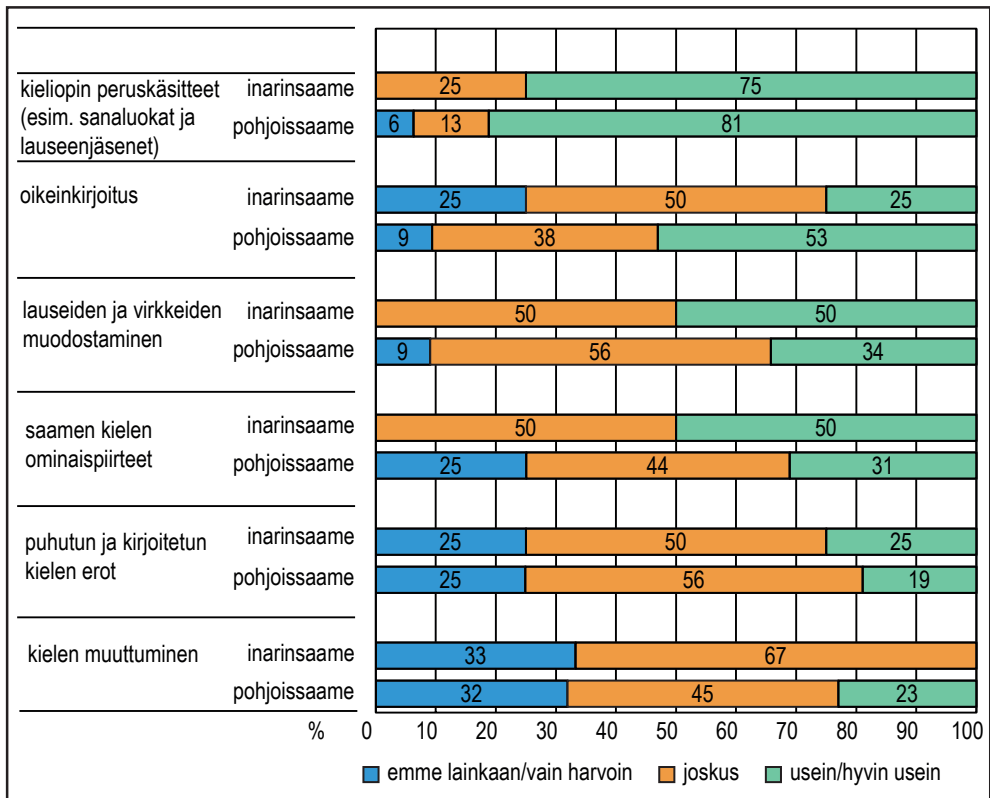
Oppilaskyselyn perusteella oppilaat viihtyivät koulussa hyvin. Taustakyselyssä oppilailta tiedusteltiin koulussa viihtymistä viisiportaisella Likert-asteikolla (*erittäin hyvin – melko hyvin – en hyvin enkä huonosti – melko huonosti – erittäin huonosti*). Oppilaista 57 prosenttia viihtyi koulussa *erittäin hyvin* tai *melko hyvin*. Kukaan oppilas ei ilmoittanut viihtyvänsä koulussa *melko* tai *erittäin huonosti*.

Kyselyssä oppilailta tiedusteltiin, miten usein he olivat saame äidinkielenä -opetuksessa käsitelleet eri kielentuntemuksen sisältöjä. Vaihtoehdot olivat: 1 = *emme lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*. Oppilaiden mielestä keskimäärin *usein* oli käsitelty kieliopin peruskäsitteitä sekä oikeinkirjoitusta.



KUVIO 15. Kielentuntemuksen sisällöt saame äidinkielenä -oppitunneilla

Kuviossa 16 on vertailtu kielentuntemuksen pohjoissaamen ja inarinsaamen oppituntien sisältöjä. Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat *”emme lainkaan”* ja *”vain harvoin”* sekä luokat *”usein”* ja *”hyvin usein”*. Suuria eroja eri sisältöjen opiskelussa ei kielissä ollut. Oikeinkirjoitusta harjoiteltiin pohjoissaamen tunneilla hieman enemmän, inarinsaamassa taas saamen kielen ominaispiirteet sekä lauseiden ja virkkeiden muodostaminen tulivat tunneilla enemmän esille.

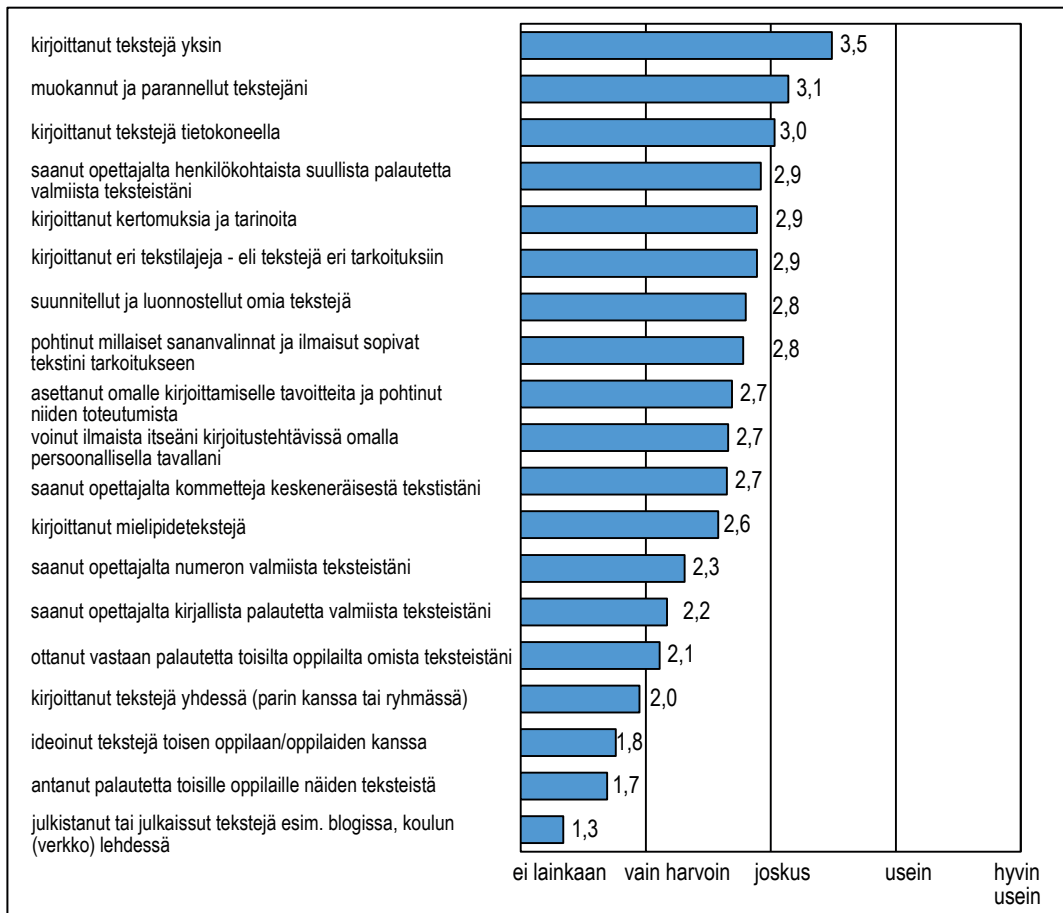


KUVIO 16. Inarinsaamen ja pohjoissaamen vertailu kielentuntemuksen sisällöistä oppitunneilla

Oppilailta kysyttiin myös kirjoittamisen opiskelun sisällöistä ja työskentelytavoista. Vastausvaihtoehdot olivat: 1 = *ei lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*.

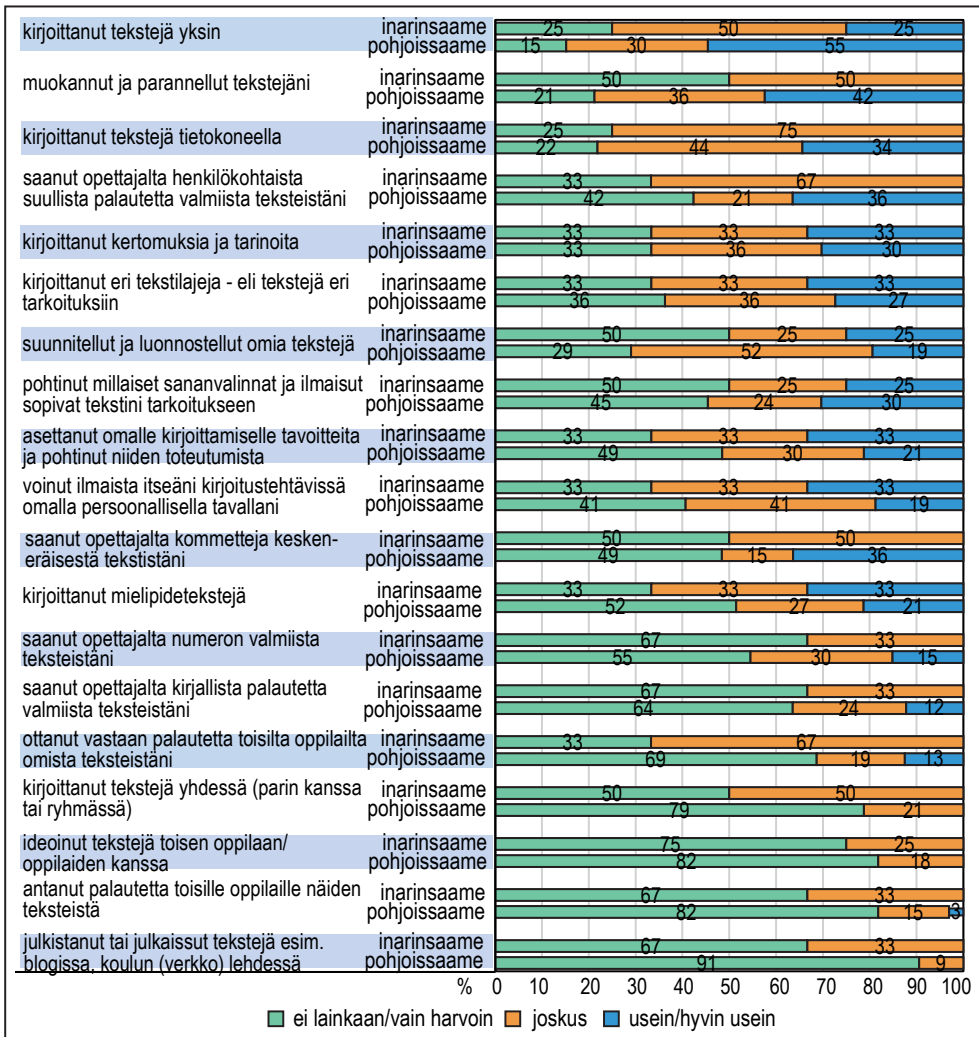
Oppilaiden keskimääräisen näkemyksen mukaan he olivat *usein* kirjoittaneet tekstejä yksin. Suurinta osaa työskentelytavoista oli oppilaiden mielestä käytetty *joskus*. Toisten oppilaiden kanssa työskentely, esimerkiksi tekstien kirjoittaminen parin tai ryhmän kanssa, tekstien ideoiminen toisten oppilaiden kanssa tai palautteen antaminen toisille oppilaille heidän teksteistään oli hyvin harvinaista. Näin tehtiin oppilaiden mukaan *vain harvoin*.

Kysytyistä käytänteistä vähiten käytettyjä olivat tekstien julkaisu tai julkistaminen esimerkiksi blogissa, koulun (verkko)lehdessä, sanomalehdessä tai kirjana. Tällaista käytännettä oppilaat *eivät* olleet harjoittaneet keskimäärin *lainkaan*.



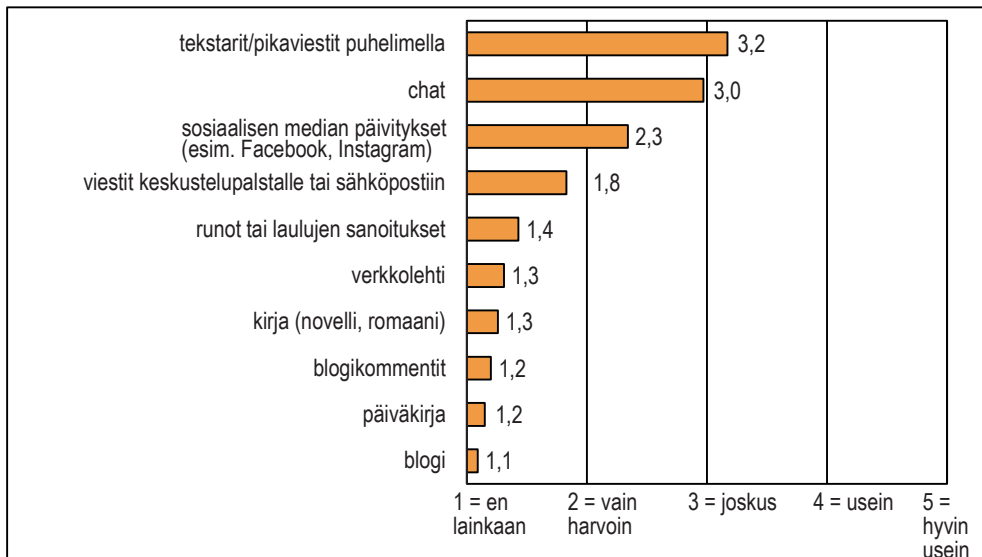
KUVIO 17. Kirjoittamisen sisällöt ja käytänteet saamen opetuksessa

Kuviossa 18 on esitetty kirjoittamisen sisältöjen vertailu oppilaille opettettavan äidinkielen mukaan. Tiedon tiivistämiseksi viisiportainen asteikko muutettiin kolmiportaiseksi niin, että luokat "ei lainkaan" ja "vain harvoin" yhdistettiin, samoin luokat "usein" ja "hyvin usein". Pohjoissaamassa oli kirjoitettu yksin tekstejä, muokattu niitä ja saatu niihin opettajalta palautetta enemmän kuin inarinsaamassa, jossa taas oli tehty enemmän pari tai ryhmätyötä ja myös annettu toisille oppilaille palautetta.



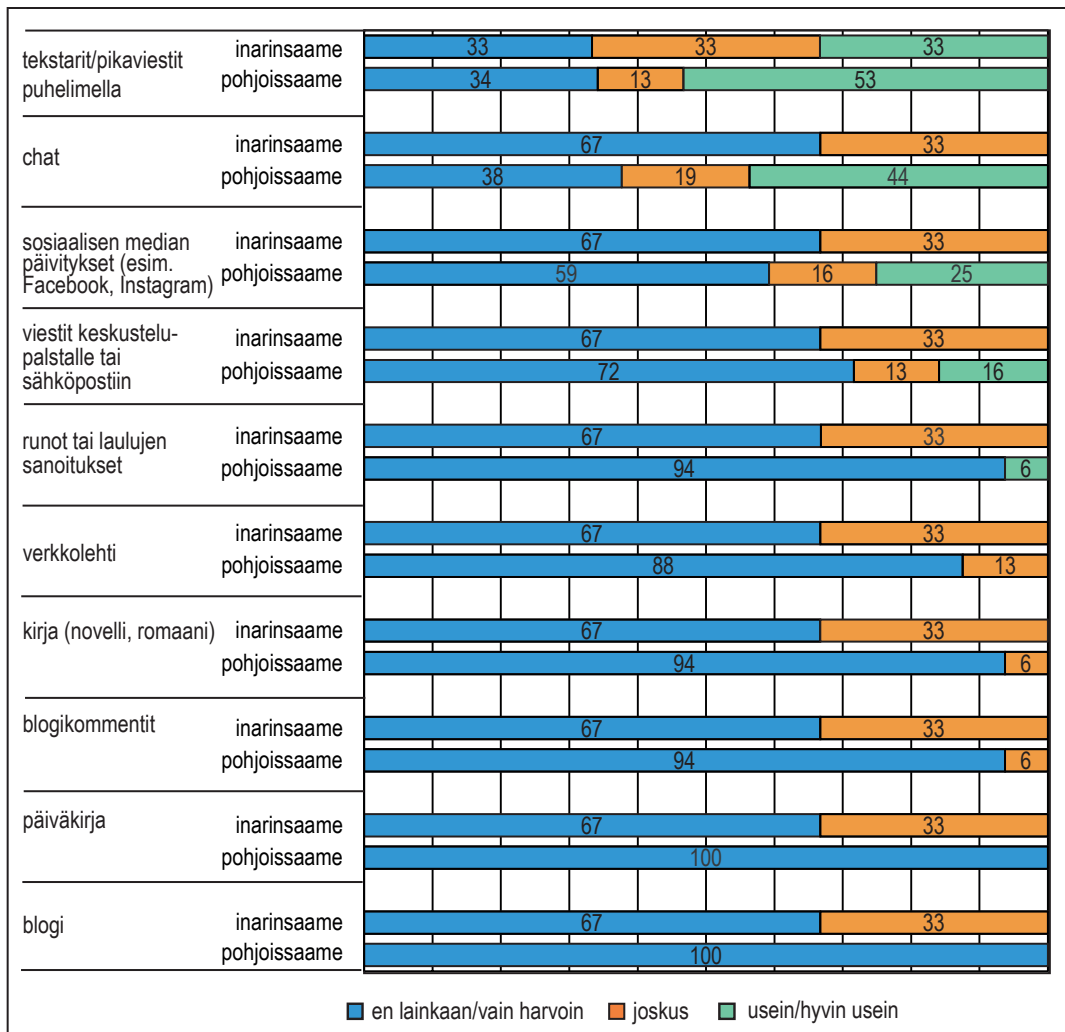
KUVIO 18. Inärinsaamen ja pohjoissaamen äidinkielen tunneilla opiskellut kirjoittamisen sisällöt

Taustakyselyssä oppilaita tiedusteltiin myös vapaa-ajan kirjoittamisesta. Vastausvaihtoehdot olivat: 1 = en lainkaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = hyvin usein. Vaihtoehdoista esiin nousivat pääosin sosiaalisen median tekstit, joihin niihinkin kirjoitettiin joskus tai vain harvoin. Oppilaat eivät omalla saamen äidinkielellään kirjoittaneet juuri lainkaan blogia, päiväkirjaa, kirjaa tai lehteä.



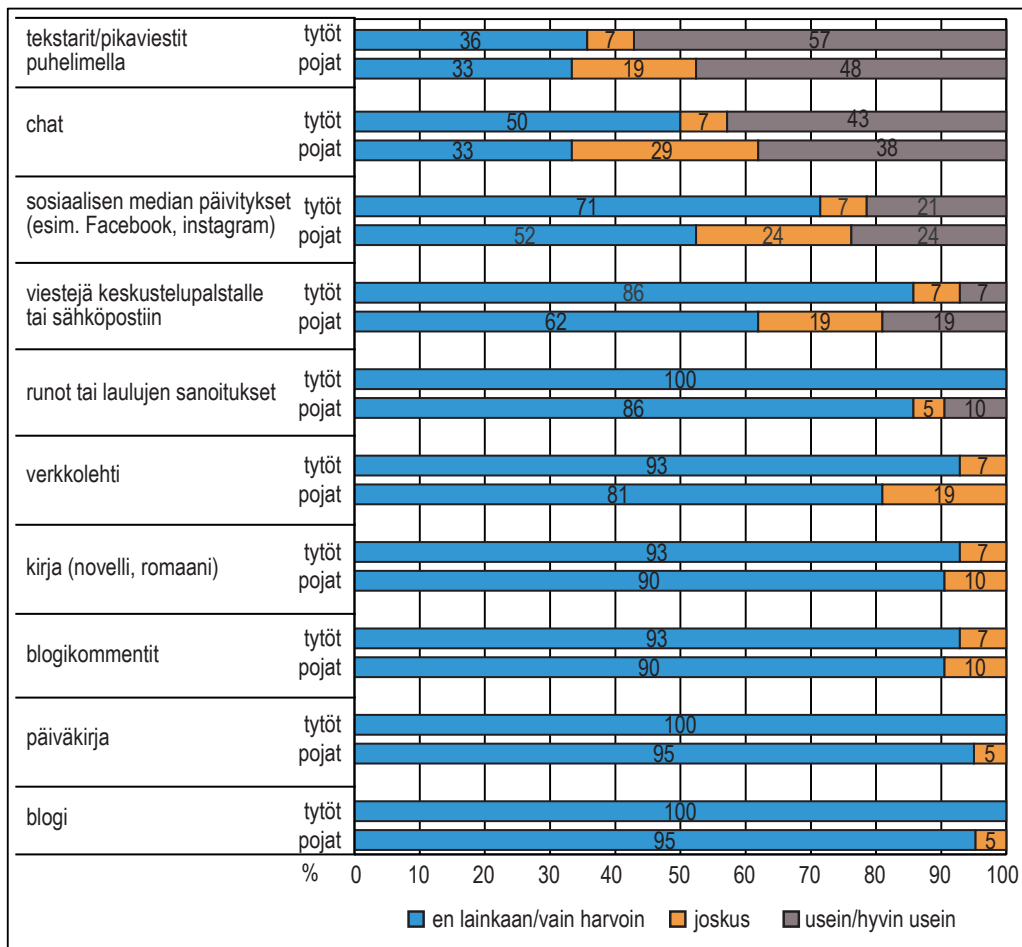
KUVIO 19. Vapaa-ajan kirjoittaminen

Kuviossa 20 on vertailtu oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamista oppilaan äidinkielen mukaan. Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat ”en lainkaan” ja ”vain harvoin” sekä luokat ”usein” ja ”hyvin usein”. Blogien, päiväkirjojen ja kirjojen kirjoittamista *ei* harrastettu vapaa-ajalla juuri *lainkaan*, pohjoissaamea opiskelevat oppilaat vielä inarinsaamen oppilaita vähemmän. Sen sijaan sosiaalisen median käyttöä ja chattia omalla äidinkielellään pohjoissaamea opiskelevat oppilaat käyttivät hieman enemmän.



KUVIO 20. Inariansaamea ja pohjoissaamea opiskelevien oppilaiden vapaa-ajan kirjoittaminen

Poikia ja tyttöjä verrattaessa havaittiin, että pojat kirjoittivat enemmän viestejä (keskustelupalstoille tai sähköpostiin) kuin tytöt ($d = 0,57$). Muuten vapaa-ajan kirjoittamisessa ei juurikaan ollut eroja sukupuolten välillä.



KUVIO 21. Tyttöjen ja poikien vapaa-ajan kirjoittaminen

Asenteet

Kaikissa oppimistulosten arvioinneissa on mukana myös oppilaiden opiskeluasenteita koskevia osioita, joiden tarkoituksena on mitata sitä, miten hyödyllisenä oppiainetta pidetään, miten mieluisaa sen opiskelu on ja miten oppilas suhtautuu itseensä oppijana. Asennemittaria on käytetty perusopetuksen eri oppiaineiden arvioinneissa vuodesta 2001 lähtien. Mittarissa kartoitetaan asennetta arvioitavaan oppiaineeseen kolmella dimensiolla: minä osaajana, käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitäminen. Vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen ovat seuraavat: *täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Jokainen asenneulottuvuus sisältää viisi väittämää. Osa väittämistä on käänteisiä, joten niiden asteikko muutettiin analyysivaiheessa negatiivisesta positiiviseksi.

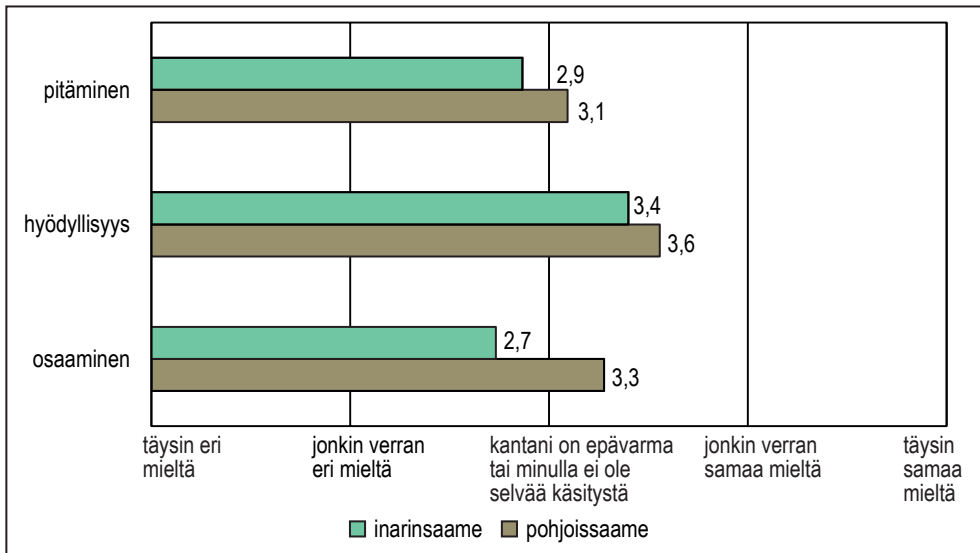
Keskimäärin oppilaiden asennoituminen saamen kieleen niin osaamisen, oppiaineen hyödylliseksi kokemisen kuin oppiaineesta pitämisen kannalta oli melko neutraalia. Positiivisimmin oppilaat suhtautuivat väittämiin, jotka koskivat saamen kielen hyödyllisyyttä (keskiarvo 3,5). Yksittäisiä asenneväittämiä tarkasteltaessa myönteisimmin oppilaat suhtautuivat väitteeseen; mielestäni pohjoissaamen/inarinsaamen osaaminen on tärkeää (ka. 4,1).

Taulukkoon 3 on koottu asennemittarin kolmen dimension väittämät sekä mittarin yhdenmukaisuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin. Väittämät oli tarkennettu koskemaan joko inarinsaamea tai pohjoissaamea sen mukaan, kumman kielen koe oli kyseessä.

TAULUKKO 3. Asennemittarin ulottuvuudet väittämineen

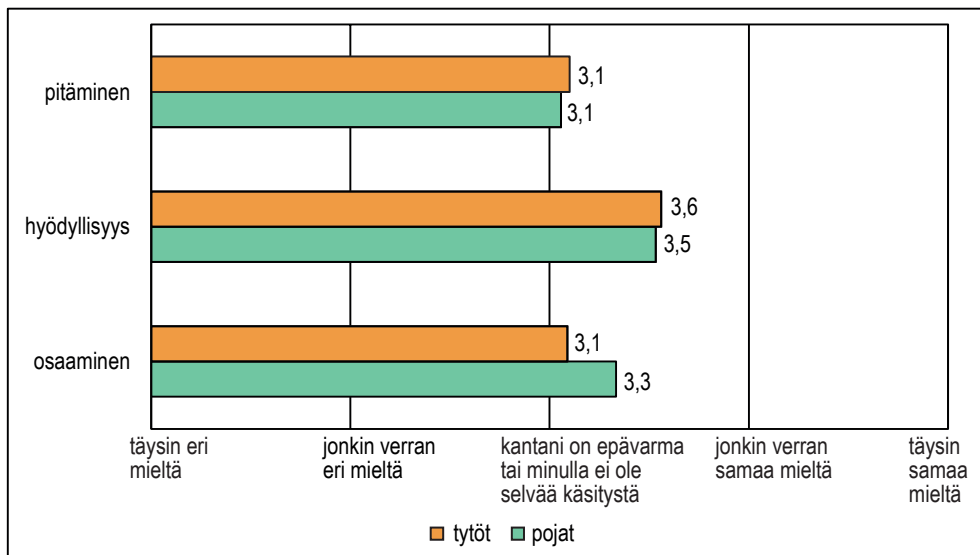
Oppiaineesta pitäminen	Oppiaineen hyödyllisyys	Käsitys omasta osaamisesta
<p>Saame on ikävyyttävä oppiaine.</p> <p>Pidän saamen tunteista.</p> <p>Saame on yksi lempiaineistani.</p> <p>Yleensä meillä on saamessa kiinnostavia tehtäviä.</p> <p>Opiskelen mielelläni saamea.</p>	<p>Tulevissa opinnoissani tarvitsen saamen tietoja ja taitoja.</p> <p>Saamen kielen tiedot ja taidot ovat arkielämän tilanteissa tarpeen.</p> <p>En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä saamessa on tähän mennessä opiskeltu.</p> <p>Uskon tarvitsevani työelämässä saamen tietoja ja taitoja.</p> <p>Mielestäni saamen osaaminen on tärkeää.</p>	<p>Saame on helppo oppiaine.</p> <p>Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin saamessa.</p> <p>Mielestäni olen hyvä saamessa.</p> <p>Monet asiat ovat saamessa vaikeita.</p> <p>Pystyn selviytymään vaikeistakin saamen tehtävistä.</p>
$\alpha = 0,78$	$\alpha = 0,88$	$\alpha = 0,53$

Kieliryhmittäin tarkasteltuna pohjoissaamea opiskelevien oppilaiden asenteet ja käsitykset kielestä olivat kaikilla ulottuvuuksilla inarinsaamea opiskelevien oppilaiden käsityksiä positiivisemmat. Tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0,05$) ja efektikooltaan suuri ($d = 0,94$) ero oli siinä, millaiseksi oppilaat kokivat oman osaamisensa inarinsaamessa tai pohjoissaamessa.



KUVIO 22. Inarinsaamen ja pohjoissaamen oppilaiden asenteet

Sukupuolittain tarkasteltuna kaikilla osa-alueilla sekä tyttöjen että poikien asennoituminen saamen kieleen ja käsitykset saamen kielestä olivat keskimääräin neutraaleja tai lievästi myönteisiä. Pojat kokivat osaavansa saamen kielen asioita paremmin kuin tytöt ($d = 0,42$).



KUVIO 23. Tyttöjen ja poikien asenteet

Saame A-kielenä

Saame A-kielenä -oppimäärän kokeeseen osallistui 40 oppilasta, hieman enemmän tyttöjä (55 %) kuin poikia (45 %). Pohjoissaamen kokeen teki 29 oppilasta, inarinsaamen seitsemän ja koltansaamen neljä oppilasta. Yläkoulun kaikki luokka-asteet olivat melko tasaisesti edustettuina. Äidinkielenään oppilaat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta puhuivat kaikki suomea. Myös kotikielenä kaikilla oppilailla oli suomi, yhdeksällä oppilaalla jokin saamen kielistä suomen lisäksi. Oppilaat siis aidosti olivat suomenkielisiä, ja saame oli heille vieras kieli.

Vanhempiensa koulutustaustaa ei moni oppilas tiennyt, 45 prosenttia ei osannut sanoa, onko hänen isänsä ylioppilas, äidin kohdalla luku oli 33 prosenttia. Niistä oppilasta, jotka vanhempiensa koulutustaustan osasivat kertoa, ylioppilasäiti oli 33 prosentilla ja -isä 13 prosentilla. Molemmat ylioppilasvanhemmat löytyivät vain neljältä oppilaalta.

Kaikki oppilaat opiskelivat saamea hyvin pienissä ryhmissä. Korkeintaan kolmen oppilaan ryhmissä opiskeli puolet vastaajista, suurimmillaankin ryhmässä opiskeli 6–8 oppilasta.

Oppilaat tekivät kotitehtäviään kiitettävästi, 43 prosenttia oppilaista teki kotitehtävät *lähes aina*. Tyttöjen ja poikien välillä ei kotitehtävien teon säännöllisyydessä ollut eroja. Vain kaksi tyttöä ja kaksi poikaa ilmoitti, *etteivät* tee kotitehtäviä *koskaan*.

Oppilailla yleisin viimeksi saatu saamen kielen arvosana oli 8, jonka oli saanut 43 prosenttia oppilaista. Keskiarvo oli 8,1. Viimeisin äidinkielen arvosana oli 9 ja keskiarvo 8,4. Tytöt olivat saaneet keskimäärin hieman parempia arvosanoja kummassakin kielessä.

Yli puolet oppilaista (55 %) ilmoitti peruskoulun jälkeen pyrkivänsä lukioon, tytöistä hieman enemmän (62 %) kuin pojista (47 %). Ammatilliseen koulutukseen oli pyrkimässä 37 prosenttia oppilaista, poikia 41 prosenttia ja tyttöjä 33 prosenttia. Vain yksi oppilas aikoi mennä töihin tai pitää väluvuoden. Perusopetuksen jälkeiset suunnitelmat olivat hyvin samansuuntaiset riippumatta siitä, millä luokka-asteella oppilas opiskeli.

Oppilaiden koulumatkojen pituudet vaihtelivat paljon. Kolmanneksella oppilaista koulu sijaitsi enintään kilometrin päässä kotona, toisaalta taas useilla oppilailla koulumatkan pituus oli yli 20 kilometriä.

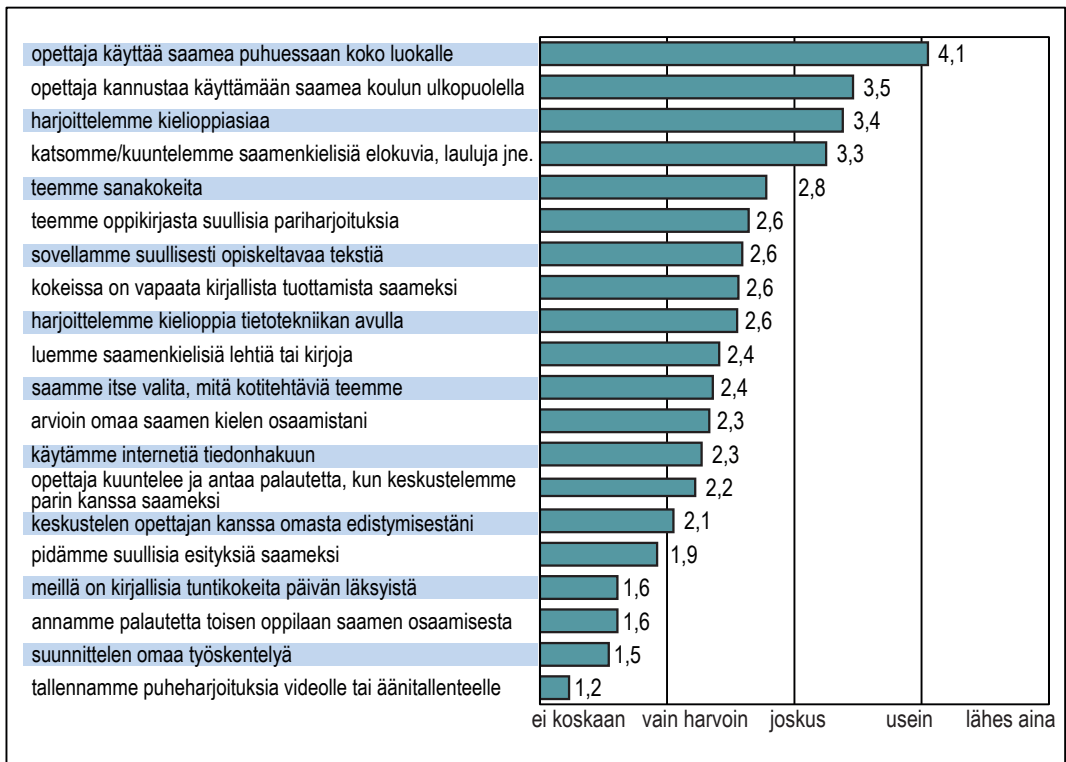
Melkein puolet (46 %) oppilaista oli sitä mieltä, että heidän vanhemmillaan oli *jonkin verran* kiinnostusta lastensa koulutyötä kohtaan, 44 prosentilla kiinnostusta oli *paljon* tai *hyvin paljon*. Myös pieni osa oppilaista (10 %) koki, että heidän vanhempansa *eivät* olleet *lainkaan* tai *vain hieman* kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään.

Oppilaat lukivat vain vähän kirjoja. Vapaa-aikanaan saamenkielisiä kirjoja kuukausittain ei lukenut yhtään 77 prosenttia oppilaista. Syy tähän saattaa olla tarjolla olevan kirjallisuuden niukkuus sekä toisaalta oppilaiden saamen kielen taitotaso. Suomenkielisen kirjallisuuden ollessa kyseessä ei yhtään -vastauksia oli kolmannes, muut vastaukset jakaantuivat tasaisesti kaikille vaihtoehdoille niin, että jopa 13 prosenttia oppilaista luki kuukausittain neljä kirjaa tai enemmän. Keskimäärin oppilaat lukivat kaksi suomenkielistä kirjaa kuukaudessa. Tytöt ja pojat lukivat saamenkielisiä kirjoja yhtä vähän, keskimäärin ei yhtään kirjaa kuukaudessa, suomenkielisen kirjallisuuden osalta pojat lukivat keskimäärin yhden ja tytöt kaksi kirjaa kuukaudessa.

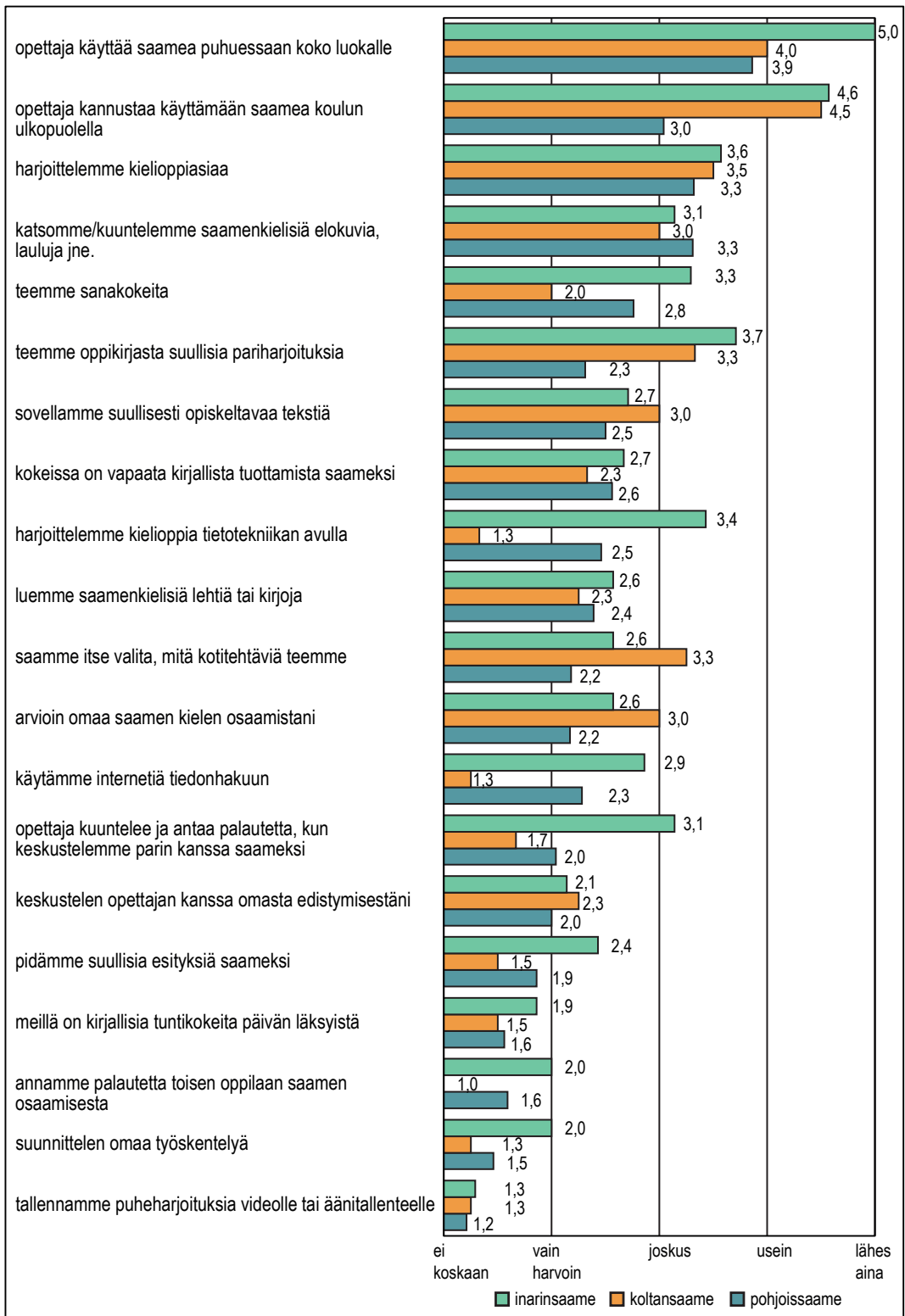
Oppilailta kysyttiin, miten usein he ovat saamen kielen opiskelussa käyttäneet tietokonetta, tablettia, älypuhelinia, oppimisalustaa tai Peda.nettiä. Kolmannes oppilaista *ei* ollut käyttänyt näitä *koskaan* tai *vain harvoin*.

Taustakyselyssä oppilailta tiedusteltiin koulussa viihtymistä viisiportaisella Likert-asteikolla (*erittäin hyvin – melko hyvin – en hyvin enkä huonosti – melko huonosti – erittäin huonosti*). Oppilaista kaksi kolmesta viihtyi koulussa *erittäin* tai *melko hyvin*. Tytöillä oli hieman myönteisempi käsitys kouluviihtyvyydestä kuin pojilla. Kaksi oppilasta kuitenkin ilmoitti viihtyvänsä koulussa *erittäin huonosti*. Luokka-asteittain tarkasteltuna myönteisyys kouluviihtyvyyttä kohtaan hieman laski, mitä ylemmillä vuosiluokilla oppilaat olivat.

Oppilailta kysyttiin myös, miten usein he harjoittivat erilaisia käytänteitä saamen kielen oppitunneilla (kuviot 24 ja 25). Oppilaiden mielestä opettaja käytti opettamaansa saamen kieltä oppitunneilla keskimäärin *usein*. Kielittään tarkasteltuna inarinsaamessa opettaja käytti inarinsaamea *aina*, muissa kielissä *usein*. Eniten tunneilla oppilaiden mielestä harjoiteltiin kielioppiasioita sekä katsottiin saamenkielisiä elokuvia tai kuunneltiin saamenkielisiä lauluja jne. Puheharjoituksia videolle tai äänitallenteelle *ei* harjoiteltu keskimäärin *koskaan* missään saamen kielessä. Myös opettajien palautteessa antamat kommentit tukevat tätä. Opettajien mukaan puhumisen koe oli oppilaille vieras ja jännittävä. Kieliopin harjoittelua tietotekniikan avulla tai internetin käyttöä tiedonhakuun *ei* käytetty *lainkaan* koltan saamen opiskelussa, muissa saamen kielissä *joskus* tai *harvoin*. Koltan- ja inarinsaamen opettajat kannustivat oppilaita käyttämään opettamaansa saamen kieltä koulun ulkopuolella *aina*, pohjoissaamen opettajat *joskus*.

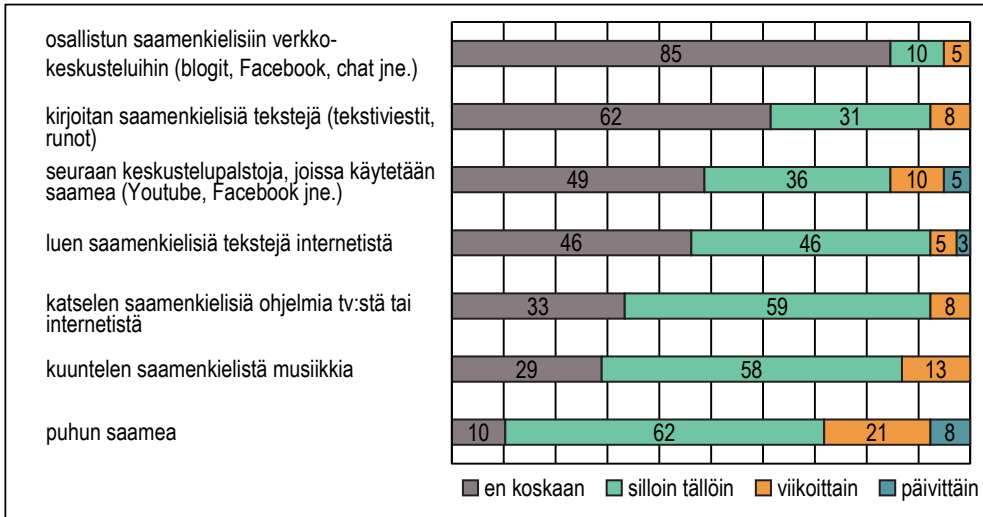


KUVIO 24. Käytänteet saame A-kielenä opitunneilla

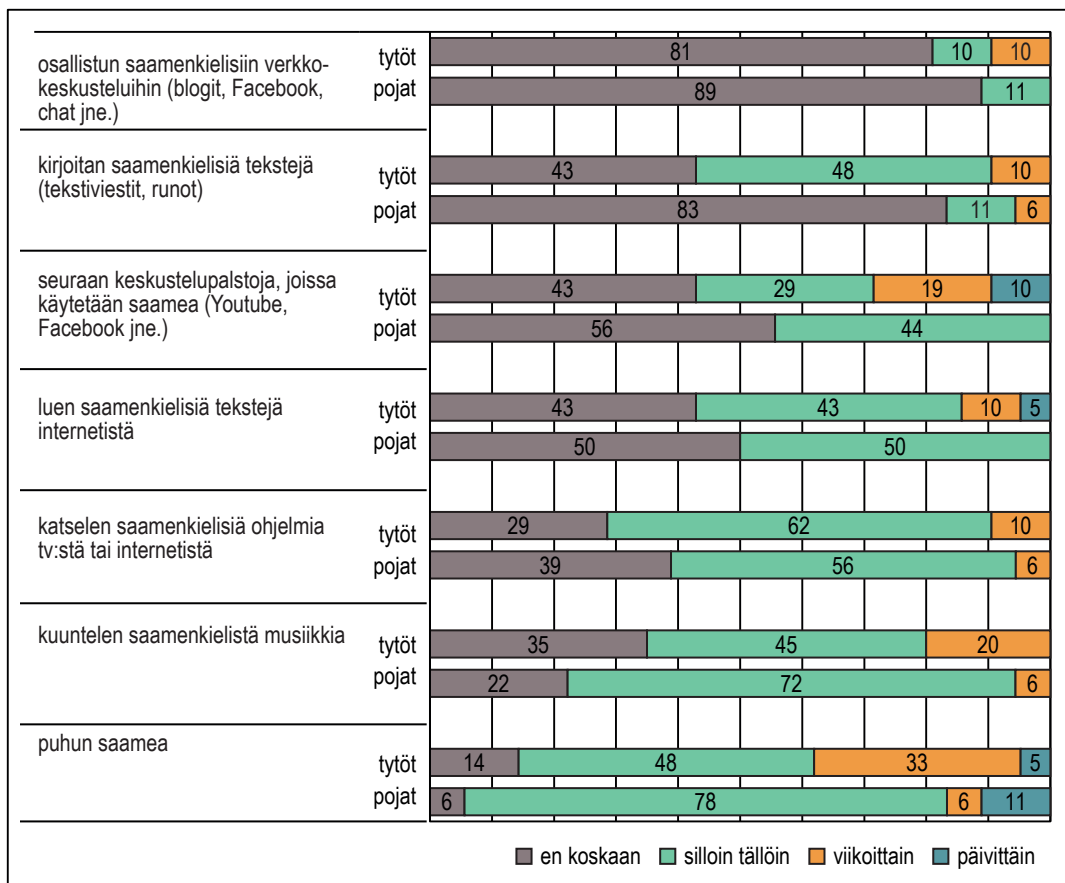


KUVIO 25. Käytänteet oppitunneilla kielittäin

Saamen kielen käyttö vapaa-ajalla oli varsin vähäistä. Keskimäärin oppilaat käyttivät eri tilanteissa saamea, joko *ei koskaan* tai *silloin tällöin*. Tulos oli hyvin samansuuntainen kaikissa saamen kielissä. Eniten vapaa-ajallaan, saamen kielen puhumisen lisäksi, oppilaat ilmoittivat kuuntelevansa saamenkielistä musiikkia, mutta tätäkin keskimäärin vain *silloin tällöin*. Sukupuolittain tarkasteluna tytöt seurasivat hieman enemmän keskustelupalstoja, joissa käytettiin saamea (esim. Youtube tai Facebook) sekä kirjoittivat saamenkielisiä tekstejä.



KUVIO 26. Saamen kielen käyttö vapaa-ajalla



KUVIO 27. Saamen kielen käyttö vapaa-ajalla sukupuolen mukaan

Asenteet

Saame A-kielenä -oppimäärän taustakyselyssä oli mukana sama asennemittari kuin saame äidin-kielenä -oppimäärässä. Mittarissa kartoitettiin asennetta saameen oppiaineena kolmella ulottuvuudella: minä osajana, käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitäminen. Jokainen asenneulottuvuus sisälsi viisi väittämää. Osa väittämistä oli käänteisiä, joten niiden asteikko muutettiin analyysivaiheessa negatiivisesta positiiviseksi.

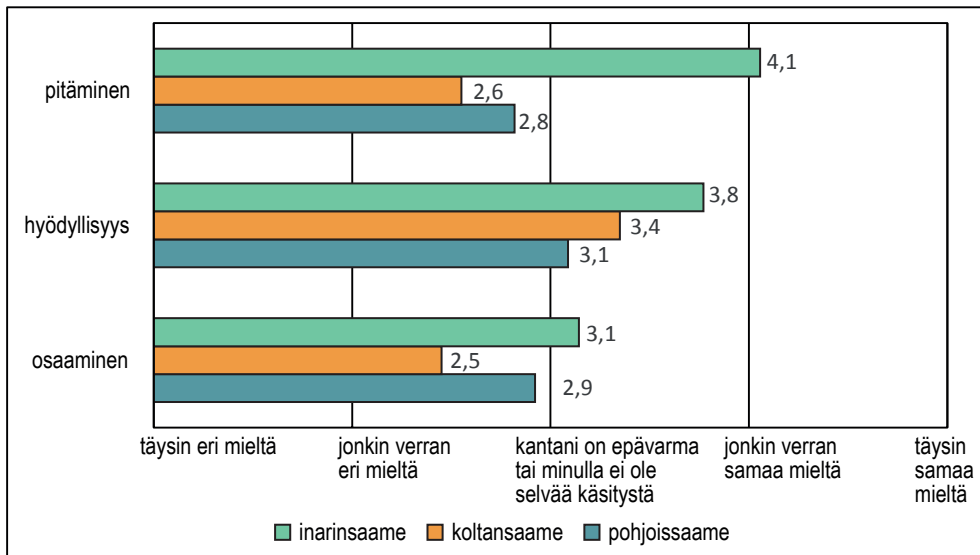
Keskimäärin oppilailla asennoituminen saamen kieleen osaamisen, oppiaineen hyödylliseksi kokemisen ja oppineesta pitämisen kannalta oli melko neutraalia. Positiivisimmin oppilaat suhtautuvat väittämiin, jotka koskivat saamen kielen hyödyllisyyttä; keskiarvo siinä oli 3,2. Yksittäisiä asenneväittämiä tarkasteltaessa myönteisimmin oppilaat suhtautuivat väitteeseen; mielestäni inarinsaamen/koltansaamen/pohjoissaamen osaaminen on tärkeää (ka. 3,6).

Taulukossa 4 näkyvät asennemittarin kolmen ulottuvuuden väittämät sekä mittarin yhdenmu-
kaisuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin. Väittämät oli tarkennettu koskemaan joko inarin-,
koltan- tai pohjoissaamea sen mukaan, minkä kielen koe oli kyseessä.

TAULUKKO4. Asennemittarin ulottuvuudet väittämiseen

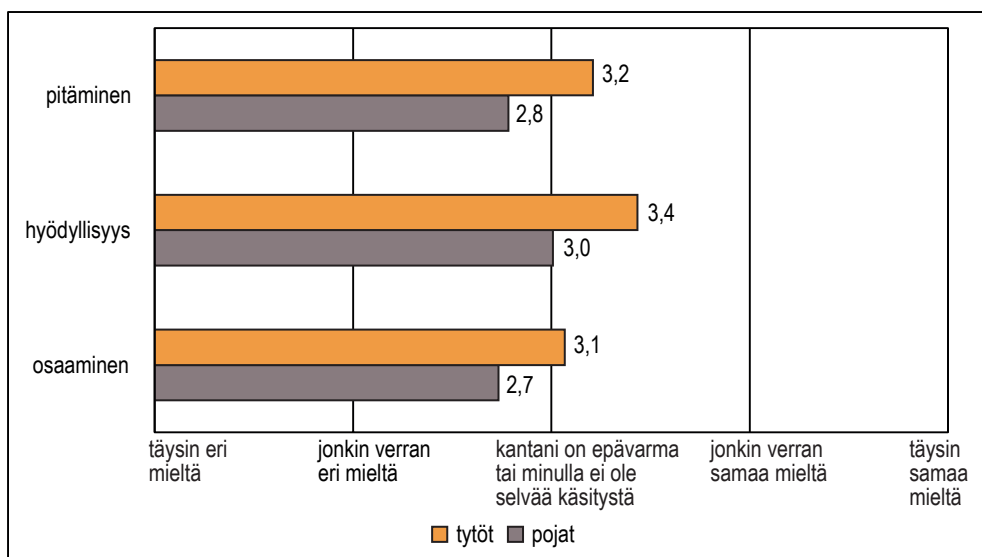
Oppiaineesta pitäminen	Oppiaineen hyödyllisyys	Käsitys omasta osaamisesta
<p>Saame on ikävyyttävä oppiaine.</p> <p>Pidän saamen tunneista.</p> <p>Saame on yksi lempiaineistani.</p> <p>Yleensä meillä on saamessa kiinnostavia tehtäviä.</p> <p>Opiskelen mielelläni saamea.</p>	<p>Tulevissa opinnoissani tarvitsen saamen tietoja ja taitoja.</p> <p>Saamen kielen tiedot ja taidot ovat arkielämän tilanteissa tarpeen.</p> <p>En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä saamessa on tähän mennessä opiskeltu.</p> <p>Uskon tarvitsevani työelämässä saamen tietoja ja taitoja.</p> <p>Mielestäni saamen osaaminen on tärkeää.</p>	<p>Saame on helppo oppiaine.</p> <p>Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin saamessa.</p> <p>Mielestäni olen hyvä saamessa.</p> <p>Monet asiat ovat saamessa vaikeita.</p> <p>Pystyn selviytymään vaikeistakin saamen tehtävistä.</p>
$\alpha = 0,85$	$\alpha = 0,88$	$\alpha = 0,71$

Inarinsaamea opiskelevilla oppilailta oli kieltä kohtaan myönteisimmät asenteet kaikilla ulottuvuuksilla. Suurimmat erot olivat oppiaineesta pitämisessä, jossa ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$) ja efektikooltaan kohtalainen ($f = 0,30$).



KUVIO 28. Asenteet kieliryhmittäin

Kaikilla osa-alueilla tyttöjen asennoituminen saamen kieleen ja käsitykset kielestä olivat keskimäärin myönteisiä. Poikien suhtautuminen oli hieman negatiivisempaa. Tytöt kokivat kielen hyödyllisemmäksi ($d = 0,45$), pitivät siitä poikia enemmän ($d = 0,48$) sekä kokivat osaavansa saamen kielen asioita poikia paremmin ($d = 0,46$).



KUVIO 29. Tyttöjen ja poikien asenteet

7.2 Opettajilta saatua tietoa

Arvioinnin yhteydessä selvitettiin saamea opettavien opettajien käsityksiä ja näkemyksiä oppiaineen kannalta kiinnostavista kysymyksistä. Opettajakyselyn lisäksi muutamia opettajia myös haastateltiin rehtoreille tehtyjen haastattelujen yhteydessä. Äidinkielen ja A-kielen opettajien kysely laadittiin molemmille oppimäärille yhdenmukaiseksi. Ainoastaan kysymys, jossa opettajan tuli arvioida oppilaiden opetussuunnitelman perusteissa mainittujen asioiden osaamista, oli oppimääräkohtainen. Näin ollen suuri osa opettajien vastauksista voitiin yhdistää koskemaan kaikkia saamen kieliä.

Taustatietoja

Opettajakyselyyn vastasi 16 opettajaa. Suurin osa vastanneista opettajista opetti pohjoissaamea, mutta myös inarinsaamen ja koltansaamen opettajia vastasi kyselyyn. Opettajista valtaosa oli naisia, vain yksi mies opetti saamea. Opettajat olivat iältään 24–61 –vuotiaita, ja heidän keski-ikänsä oli 45 vuotta (hajonta 12,3).

Äidinkielenä opettajista 73 prosentilla oli saame, yhdellä opettajalla sekä suomi että saame, ja kolme opettajaa olivat äidinkieltään suomenkielisiä. Puolet opettajista oli toiminut saamen kielen opettajina yli kymmenen vuotta. Melkein yhtä suuri osa, 44 prosenttia, oli kuitenkin opettanut saamea vain 1–5 vuotta. Opettajien työsuhteet jakautuvat melko tasaisesti toistaiseksi voimassa oleviin virkoihin tai työsuhteisiin sekä määräaikaisiin viransijaisuuksiin tai työsuhteisiin. Yksi opettaja oli sivutoiminen tuntiopettaja. Kielenopettajan kelpoisuus oli vain hieman yli puolella (56 %) opettajista. 75 prosenttia opettajista opetti myös muita kuin kieliaineita, enimmillään opettajalla oli opetettavana kuusi muuta oppiainetta.

Opettajien arvio omasta kielitaidostaan

Opettajia pyydettiin arvioimaan opettamansa saamen kielen omaa osaamistaan kuullun ja luetun ymmärtämisessä, puhumisessa ja kirjoittamisessa. Asteikko oli viisiportainen: *huono – tyydyttävä – hyvä – erinomainen – äidinkielenomainen*. Pohjoissaamen ja koltansaamen opettajat arvioivat osaamisensa kaikilla sisältöalueilla keskimäärin *äidinkielenomaiseksi*, inarinsaamen opettajat taas kokivat puhuvansa ja kirjoittavansa inarinsaamea *hyvin*, hallitsevansa luetun ymmärtämisen *erinomaisesti* sekä kuullun ymmärtämisen *äidinkielenomaisesti*. Inarinsaamen opettajat arvioivat pohjoissaamen osaamisensa yhtä hyväksi, joillakin osa-alueilla jopa paremmaksi kuin inarinsaamen. Muutenkin muita saamen kieliä hallittiin jonkin verran, mutta selvästi vähemmän kuin omaa opetettavaa kieltä. Lähinnä kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen osalta opettajat arvioivat kielitaitonsa muissa saamen kielissä *tydyttäväksi*.

Täydennyskoulutus

Opettajat olivat osallistuneet vaihtelevasti täydennyskoulutukseen viimeisimmän kolmen vuoden aikana: viidennes opettajista ei lainkaan, kolmasosa 1–3 päivää ja viidennes 4–6 päivää. Enemmän kuin kuusi päivää täydennyskoulutuksessa oli ollut kolmasosa opettajista. Saamen kieleen liittyvää täydennyskoulutusta oli ollut vähän, viimeisen kolmen vuoden aikana puolet opettajista ei ollut osallistunut lainkaan saamen kieleen liittyvään täydennyskoulutukseen ja neljänneskin vain 1–3 päivää. Kolme opettajaa neljästä haluaisi päästä täydennyskoulutukseen lähitulevaisuudessa. Toiveet täydennyskoulutuksen aihepiireistä vaihtelivat: täydennyskoulutusta toivottiin muun muassa pedagogiikasta, kieliopista, opetusmateriaaleista, draaman opetuksesta, kirjallisuudesta, arvioinnista sekä tietotekniikasta.

Opetusryhmät, tuntimäärä ja materiaali

Saamea opetettiin pienissä opetusryhmissä. Opettajista 81 prosenttia opetti ryhmiä, joissa oli 3–5 oppilasta, loppuilla opettajista ryhmissä oli vain yhdestä kahteen oppilasta. Äidinkielen opettajista 43 prosenttia ja vieraan kielen opettajista 75 prosenttia piti tuntimäärää liian vähäisenä. Äidinkielen opettajien positiivisempaa suhtautumista tuntimäärään selittää se, että heidän mukaansa äidinkielen sisältöjä voidaan integroida muihin saamenkielisiin oppitunteihin. Sen sijaan A-kielen opettajat kokivat tarvitsevansa lisää tunteja, jotta kaikki opetussuunnitelman osa-alueet ehdittäisiin käydä läpi. Tuntimäärää pidettiin liian vähäisenä myös sen vuoksi, etteivät oppilaat opiskele tai käytä saamen kieltä oppituntien ulkopuolella. Lisäksi ainakin inarinsaamen osalta oli joissakin tapauksissa käynyt niin, etä opetusryhmiä oli jouduttu vuosittain yhdistelemään eri tavoin ja samoille oppitunneille oli siten päätynyt hyvin eritasoisia oppilaita eri luokkatasoilta tai jopa eri oppiaineista; näissä tilanteissa osa oppilaista oli saattanut käytännössä jäädä ilman opetusta.

Opettajilta tiedusteltiin, oliko heillä riittävästi materiaalia ja välineitä saamen kielen opetuksen monipuoliseen toteuttamiseen. Opettajista 69 prosenttia oli sitä mieltä, ettei materiaalia ja välineitä ollut riittävästi. Oppimateriaalia, muun muassa ajan tasalla olevia oppikirjoja, tehtäväkirjoja, puheharjoituksia ja digimateriaalia, kaivattiin kaikkiin kieliin.

Opetussuunnitelma

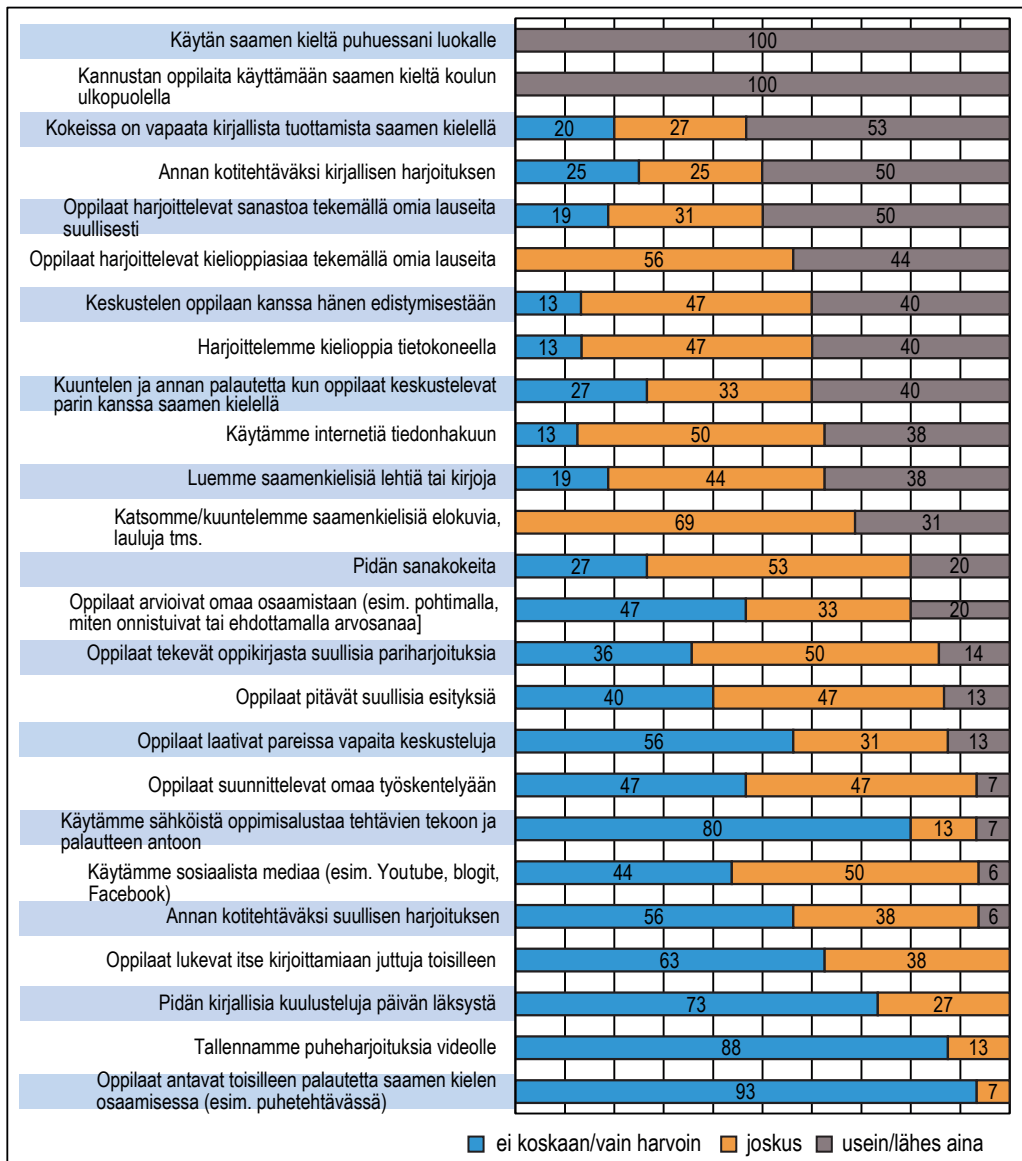
Kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta käyttivät työssään paikallista saamen kielen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa käytettiin melko yhtäläisesti opetuksen suunnitteluun, sisältöjen ja tavoitteiden tarkistamiseen sekä oppilasarviointiin.

Perusteissa käytettyä vaatimustasoa piti noin puolet opettajista sopivana (*lähes samaa mieltä* tai *täysin samaa mieltä*), inarinsaamen ja koltansaamen opettajista 50 prosenttia ja pohjoissaamen 40 prosenttia. Oppimäärittäin tarkasteltuna äidinkielen tasoa piti sopivana 29 prosenttia ja A-kielen 57 prosenttia opettajista. Puolet inarinsaamen ja viidennes pohjoissaamen opettajista koki saavansa perusteista riittävästi ohjausta oppilasarviointiin, koltansaamen opettajat taas eivät. Oppimäärittäin tarkasteluna tämä koski 17 prosenttia äidinkielen opettajista ja 29 prosenttia A-kielen opettajista. Kaikki inarinsaamea opettavat sekä puolet pohjois- ja koltansaamen opettajista olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelman tavoitteet oli ilmaistu riittävän selkeästi. Oppimäärittäin vastaavat luvut olivat äidinkielen opettajista 67 prosenttia ja A-kielen 57 prosenttia.

Saamen kielen opettaminen

Opettajilta tiedusteltiin viisiportaisella asteikolla (*ei koskaan – vain harvoin – joskus – usein – lähes aina*), missä määrin he käyttivät eri opetuskäytänteitä saamen tunteja pitäessään. Tiedon tiivistämiseksi viisiportainen asteikko muutettiin kolmiportaiseksi niin, että luokat *ei koskaan* ja *vain harvoin* yhdistettiin, samoin luokat *usein* ja *lähes aina*.

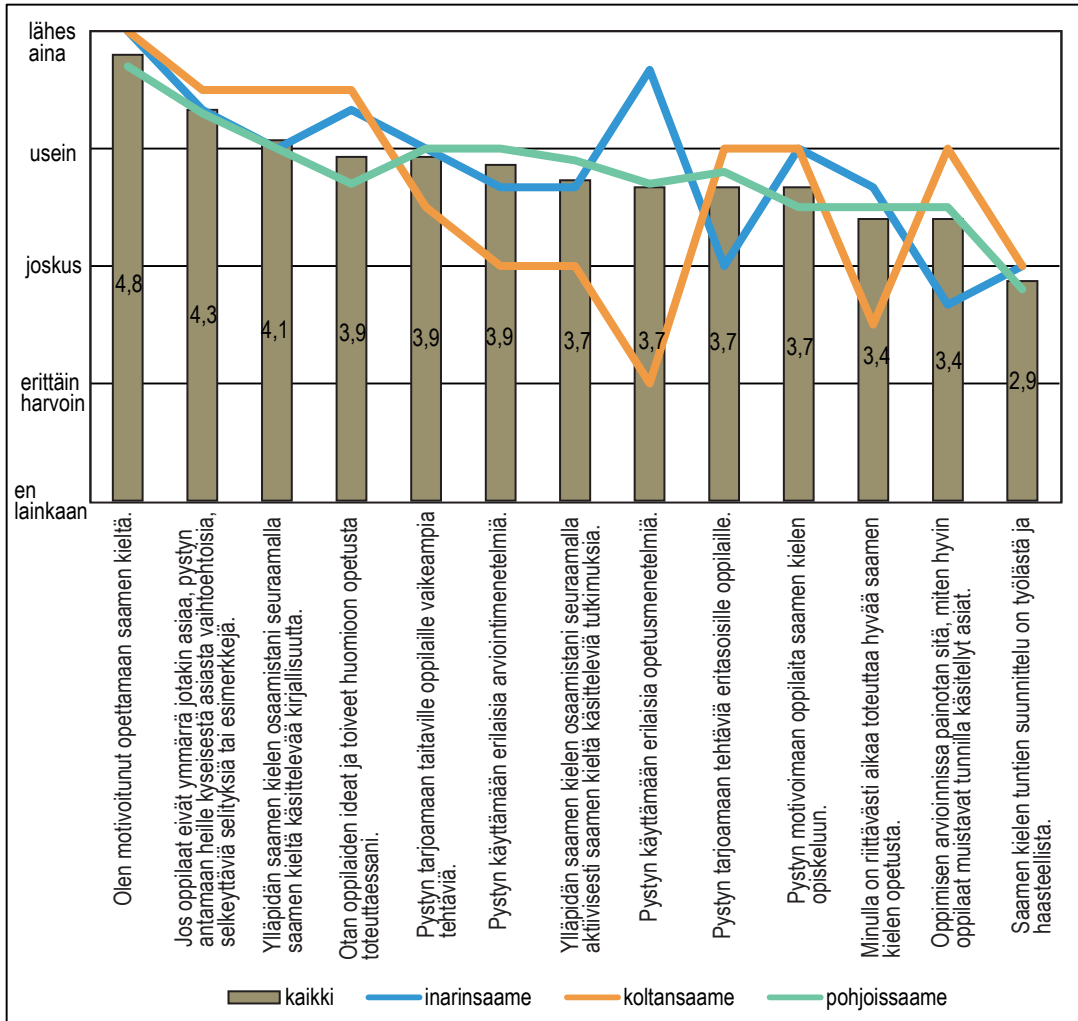
Opettajat käyttivät *usein* tai *lähes aina* saamen kieltä puhuessaan luokalle sekä kannustivat oppilaita käyttämään saamen kieltä myös koulun ulkopuolella. Oppilaat tekivät kirjallisia harjoituksia, harjoittelivat sanastoa ja kielioppia. Sen sijaan tallennettavia puheharjoituksia 88 prosenttia opettajista *ei* tehnyt *koskaan* tai *vain harvoin*. Myös kotitehtäväksi suullisia harjoituksia annettiin vähän eikä suullisia esityksiäkään pidetty kuin keskimäärin *joskus*.



KUVIO 30. Käytänteet saamen oppitunneilla

Kielittäin tarkasteltuna positiivista oli, että kaikki opettajat käyttivät saamea ja kannustivat oppilaita saamen kielen käyttöön. Suurimmat erot olivat väittämässä harjoittelemme kielioppia tietokoneella sekä käytämme internetiä tiedonhakuun. Koltansaamen tunneilla kielioppia *ei* harjoiteltu keskimäärin *koskaan*, kun taas inarin- ja pohjoissaamen tunneilla niin tehtiin *joskus*. Koltansaamen tunneilla käytettiin internetiä tiedonhakuun *vain harvoin*, muilla saamen tunneilla *usein*.

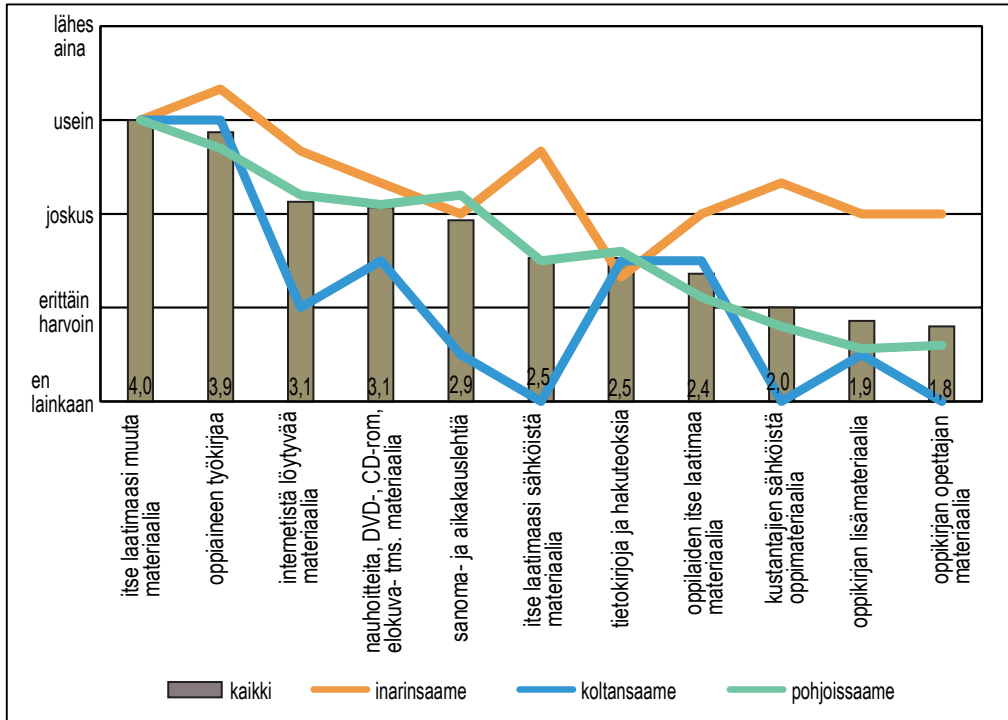
Opettajien taustakyselyssä oli 13 väittämää, joissa opettajien tuli arvioida omaa saamen kielen opetustaan. Asteikko oli viisiportainen: *en lainkaan* – *erittäin harvoin* – *joskus* – *usein* – *lähes aina*. Opettajat olivat erittäin motivoituneita opettamaan saamea (ka 4,8; hajonta 0,41). He myös tahtoivat ylläpitää saamen kielen osaamistaan (ka 4,3; hajonta 0,88). Eniten vastaukset kielittään erosivat kysymyksessä, pystyykö opettaja käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä. Osa opettajista pystyi tähän *vain harvoin*, kun taas osalla oli erilaisia opetusmenetelmiä käytössä *lähes aina*.



KUVIO 31. Opettajien arviot omasta saamen kielen opetuksestaan

Oppimateriaalit

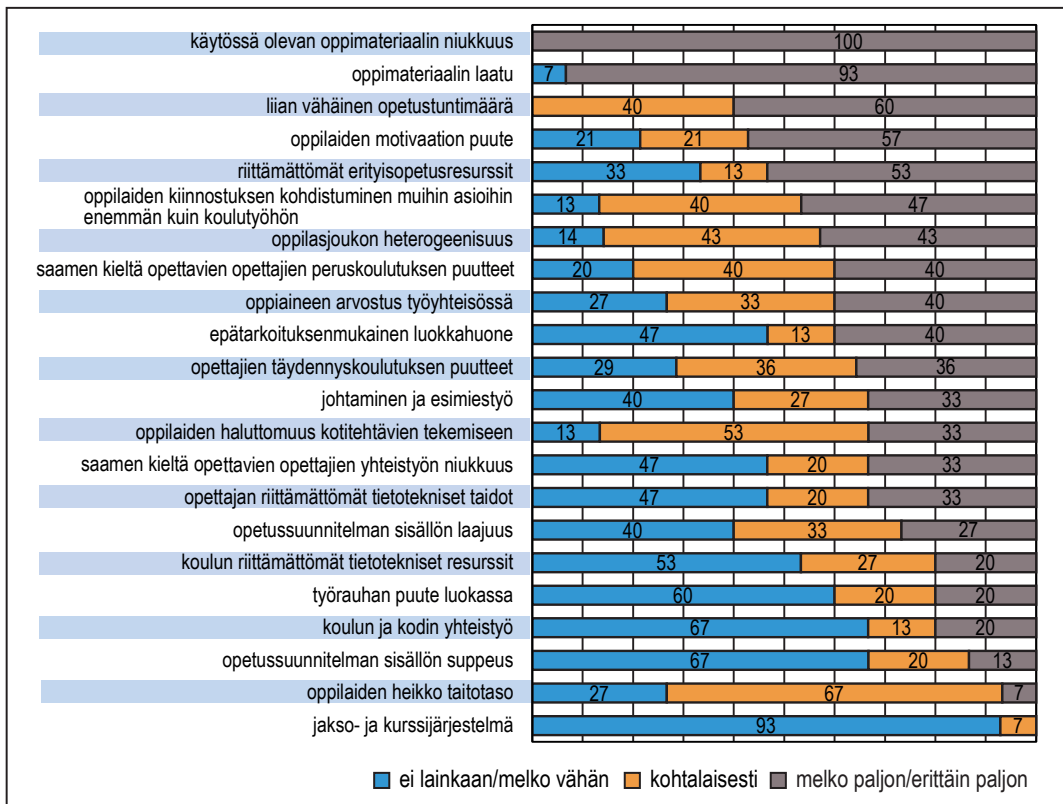
Opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he käyttivät erilaisia oppimateriaaleja saamen kielen oppitunneilla. Kaikki opettajat käyttivät *usein* itse laatimaansa materiaalia sekä oppiaineen työkirjaa. Inarinsaamen opettajien keskuudessa oppiaineen työkirja oli keskimäärin käytetyin oppimateriaali. Koltansaamen opetuksessa sähköisiä materiaaleja *ei* käytetty *lainkaan*, sen sijaan inarinsaamen opettajat käyttivät itse laadittua sähköistä materiaalia keskimäärin *usein*.



KUVIO 32. Oppimateriaalien käyttö

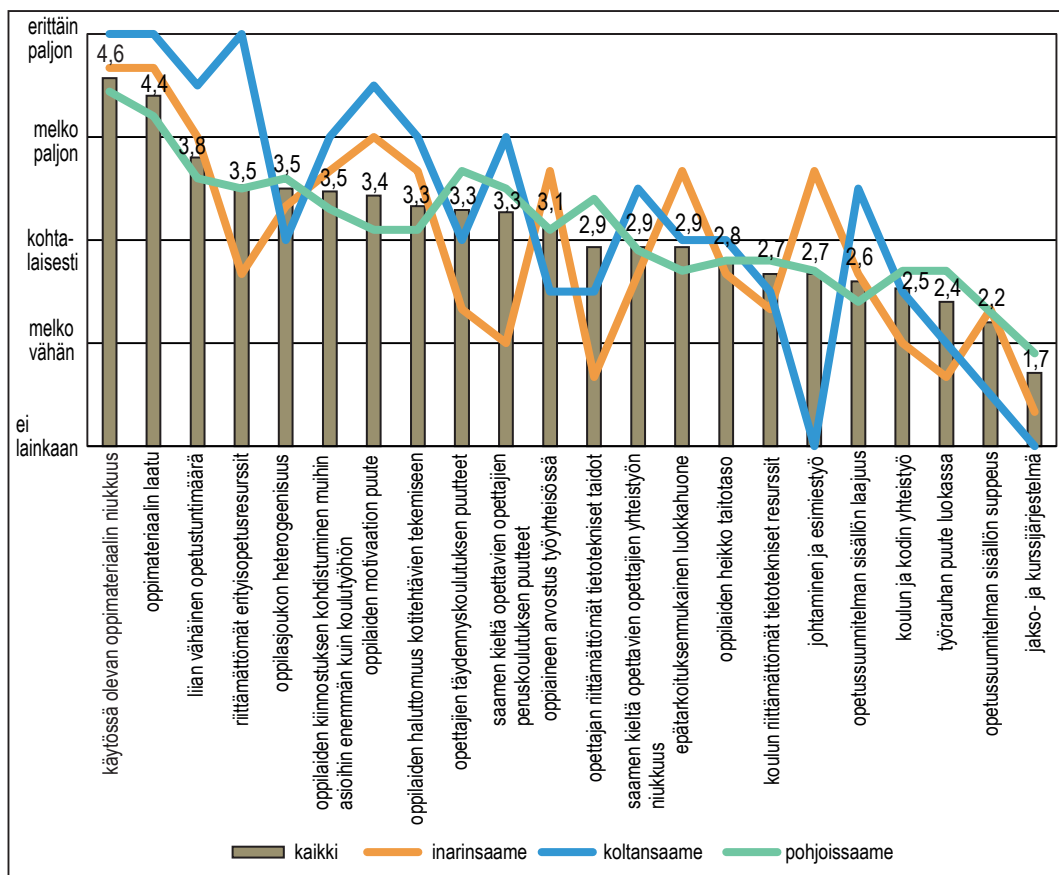
Opettajilta tiedusteltiin myös saamen kielen hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita (kuvio 33). Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat *ei lainkaan* ja *melko vähän* sekä luokat *melko paljon* ja *erittäin paljon*. Opettajien näkemyksen mukaan oppimistuloksiin vaikuttivat selkeästi eniten käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus ja oppimateriaalin laatu. Asia nousi vahvasti esiin myös opettajien haastatteluisa. Eräs opettaja kuvasi tilannetta näin: ”*Ei ole riittävästi ajanmukaista oppimateriaalia, joka olisi nykyisen voimassa olevan opsin mukaista, joka olisi tulevankaan opsin mukaista, tai edes edellisenkään opsin mukaista*”.

Liian vähäinen tuntimäärä vaikutti opettajista 60 prosentin mielestä *melko paljon* tai *erittäin paljon* hyviin oppimistuloksiin pääsemiseen. Kaikkien opettajien mielestä tämä vaikeutti vähintäänkin *kohtalaisesti* hyviin oppimistuloksiin pääsemistä.



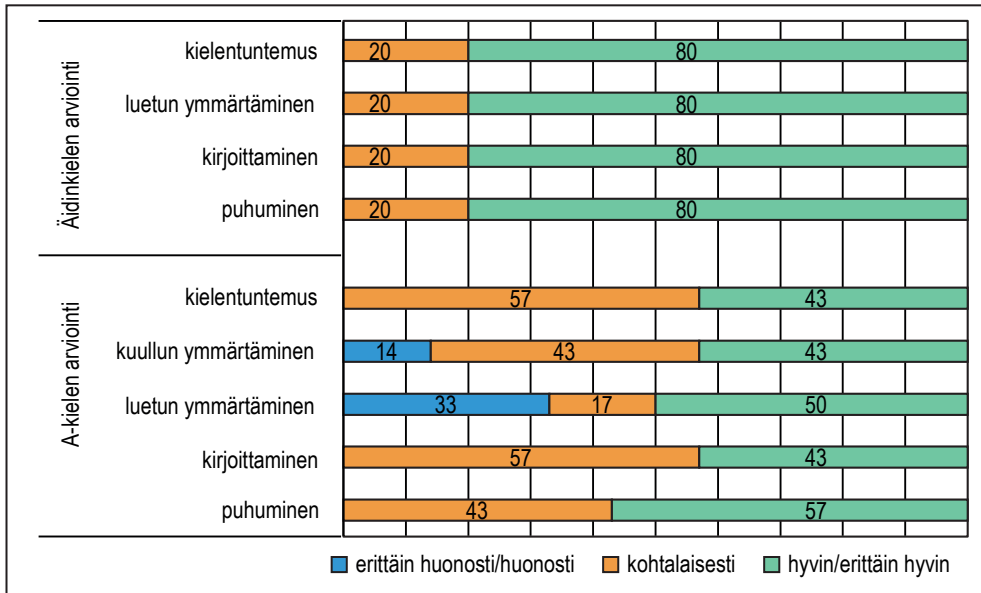
KUVIO 33. Hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita saamen kielten opetuksessa

Kielittäin tarkasteltuna oppimateriaalin niukkuus ja laatu sekä liian vähäinen tuntimäärä olivat koltansaamessa ja inarinsaamessa pohjoissaamea merkittävämpiä hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia tekijöitä. Oppilaiden motivaation puute, haluttomuus tehdä kotitehtäviä sekä oppilaiden kiinnostuksen kohdistuminen muihin asioihin nähtiin koltan- ja inarinsaamessa vaikuttavan oppimistuloksiin enemmän kuin pohjoissaamessa. Inarinsaamessa nähtiin johtaminen ja esimiestyö yhtenä *melko paljon* oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä, kun taas koltansaamessa se *ei* vaikuttanut *lainkaan*.



KUVIO 34. Hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita kielittämällä

Opettajilta tiedusteltiin, miten arvioinnin tehtävät sopivat vaikeustasoltaan 7.–9. vuosiluokille. Äidinkielen arvioinnin kaikki sisältöalueet sopivat opettajista 80 prosentin mielestä oppilaille *hyvin* tai *erittäin hyvin*. Muut opettajat olivat sitä mieltä, että tehtävät olivat *kohtalaisen* sopivia. A-kielen arvioinnissa sen sijaan vain noin puolet opettajista piti tehtäviä sopivina. Vaikeimpina pidettiin luetun ymmärtämisen tehtäviä: 33 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että ne sopivat oppilaille *erittäin huonosti* tai *huonosti*. A-kielessä sopivimpia tehtäviä opettajien mielestä olivat puhumisen tehtävät: 57 prosenttia oli sitä mieltä, että ne sopivat *hyvin* tai *erittäin hyvin* 7.–9. luokan oppilaille.



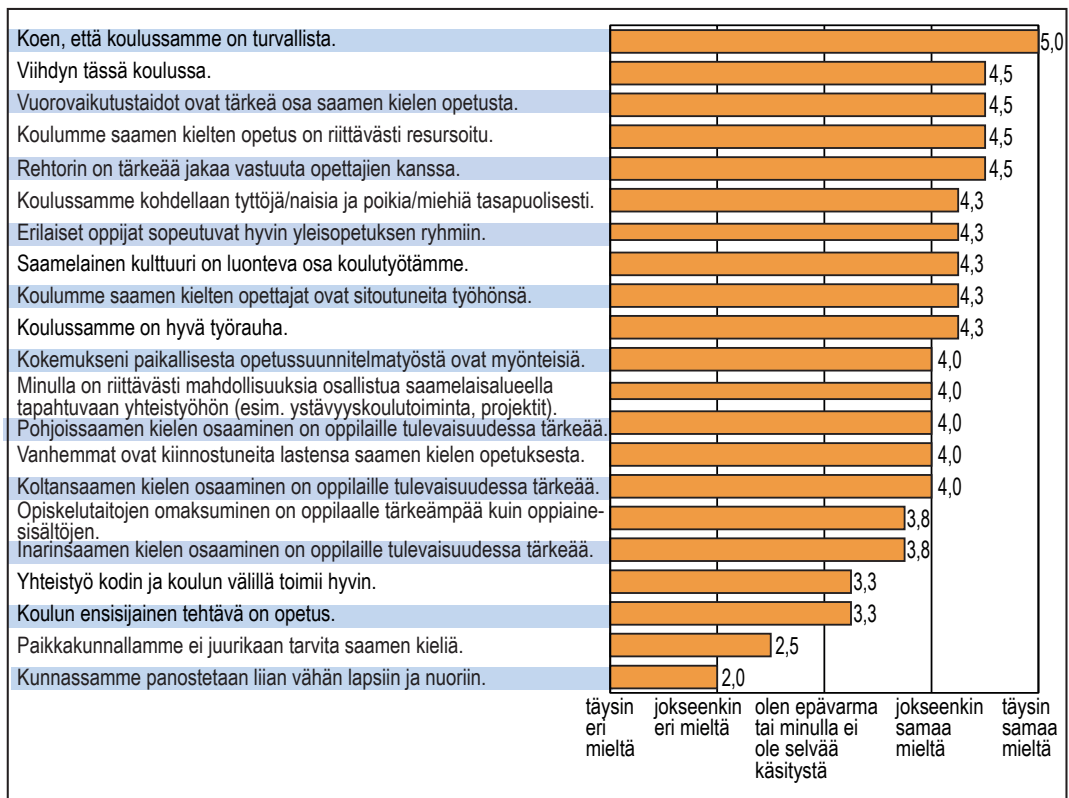
KUVIO 35. Opettajien arviot tehtävien vaikeustasoista

7.3 Rehtoreilta saatua tietoa

Arvioinnin yhteydessä rehtoreilta kerättiin tietoa sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä tiedusteltiin rehtoreiden näkemyksiä koulun resursseista, yhteistoiminnasta ja ilmapiiristä sekä saamen kielen opiskelusta. Sähköiseen kyselyyn vastasi neljä rehtoria. Heistä kolme osallistui myös haastatteluun. Haastatteluissa kysyttiin tarkentavia kysymyksiä opettamisesta ja yhteistyöstä, resursseista sekä saamen kielestä ja kulttuurista kouluympäristössä.

Rehtoreilta kysyttiin, miten usein he itse käyttivät (puhuivat tai kirjoittivat) jotain arvioitavista saamen kielistä. Kaksi rehtoria *ei* käyttänyt saamea *koskaan*, yksi *harvoin* ja yksi *usein*.

Rehtoreita pyydettiin arvioimaan tyytyväisyyttään kuviossa 36 esitettyihin asenteita ja arvostuksia koskeviin väittämiin viisiportaisella asteikolla (*olen täysin eri mieltä – olen jokseenkin eri mieltä – olen epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – olen jokseenkin samaa mieltä – olen täysin samaa mieltä*).



KUVIO 36. Rehtoreiden näkemyksiä kouluun ja saamen kieleen liittyvistä asioista

Kuten kuvioista käy ilmi, rehtorit viihtyivät koulussa ja kokivat sen turvalliseksi. Heidän mukaansa vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa saamen kielten opetuksesta ja he pitivät saamen kielten osaamista oppilaille tärkeänä.

Opettaminen ja yhteistyö

Rehtoreiden mukaan (kuvio 36) saamen kielten opettajat ovat hyvin sitoutuneita työhönsä. Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus päästä kieltenopetuksen kehittämistä käsittelevään täydennyskoulutukseen kolmessa koulussa 1–2 kertaa lukuvuodessa ja yhdessä 3 kertaa tai enemmän. Pätevien saamen kielten opettajien saatavuus on kuitenkin rehtoreiden mukaan ollut ongelmallista. Koulutettujen opettajien määrä oli viime vuosina lisääntynyt, mutta erityisesti aineenopettajista oli yhä pulaa. Inarinsaamen osalta myös luokanopettajia tarvittaisiin enemmän ja koltansaamassa opettajatilanne oli hyvin haasteellinen sekä luokanopettajien että aineenopettajien suhteen.

Saamen kielten opetukseen käytettävissä olevaa vuosiviikkotuntimäärää haastatellut rehtorit pitivät melko riittävänä. A-kielen opetukseen mahdollisesti tarvittavaa oppituntimäärän lisätarvetta osa haastatelluista piti hieman kaksipiippuisena asiana: toisaalta tuntimäärän lisääminen voisi olla tarpeellista, mutta toisaalta sen toteutuminen voisi edellyttää lisää päteviä opettajia, joista on jo nytkin pulaa. Lisäksi A-kielen lisäoppitunnit olisivat pois jostain toisesta oppiaineesta. Mikäli esimerkiksi A-kieltä opiskeleva oppilas on motivoitunut, niin rehtoreiden mukaan kahdella viikkotunnilla on mahdollista yltää kohtuulliseen kielitaitoon.

Koulujen välillä oli ainakin satunnaisesti yhteistyötä saamen kielen opetuksen kehittämisessä, vaikkakin osan rehtoreista mukaan oppimateriaalipula rajoitti opetuksen kehittämistyötä. Kaikki kyselyyn vastanneet koulut olivat olleen vuoden 2005 jälkeen mukana ainakin jossakin saamen kielten opetuksen kehittämishankkeessa. Niillä arvioitiin olleen koulun kannalta joko *vähän* (50 %) tai *jonkin verran* (50 %) pysyvää vaikutusta. Kahdella koululla oli vakiintunutta kansainvälistä toimintaa. Saamelaisalueella tapahtuvaa laajempaa yhteistyötä eri koulutuksen järjestäjien välillä oli tehty yhteisen paikallisen saamen kielten opetussuunnitelmatyön osalta. Myös opettajat olivat mukana opetussuunnitelmatyössä ja rehtorit pitivät yhteistyötä hyvin onnistuneena.

Resurssit ja oppimateriaalit

Erityisesti kielenopetukseen tarkoitettuja luokkatiloja löytyi vain yhdestä koulusta, samoin riittävästi materiaalia ja välineitä monipuolisen opetuksen toteuttamiseen. Rehtoreiden mielestä nykyisiin tiloihin oli vaikea järjestää oikeanlaisia oppimisympäristöjä, samoin oheismateriaalia opetukseen kaivattiin lisää.

Saamen kielten oppimateriaaleista oli pulaa, ja käytössä olevien materiaalien ajantasaisuus oli ongelma. Pohjoissaamen materiaalien osalta tilanne oli jonkin verran parempi, mutta senkin osalta puutteita oli muun muassa työkirjoista, saamelaiskulttuuriin liittyvistä oppimateriaaleista, peleistä ja äänitemateriaaleista. Myös sähköisiä oppimateriaaleja kaivattiin. Sähköisiä oppimateriaaleja pystyttiin hankkimaan jonkin verran Norjasta, mutta ne olivat maksullisia. Oppimateriaalituo-
tantoon kaivattiin lisää sekä osaavia tekijöitä että taloudellisia resursseja. Kulttuuriin liittyvistä materiaaleista esimerkiksi käsityömateriaalit olivat kalliita.

Saamen kieli ja kulttuuri koulussa ja saamen kielten tulevaisuus

Rehtoreiden mukaan saamelainen kulttuuri oli luonteva osa koulutyötä (kuvio 36). Haastateltujen rehtoreiden mukaan oli myös tärkeää, että saamelaiskulttuuria tuetaan ja se näkyy niissä kouluissa, joissa saamen kieliä opetetaan sekä koulun toiminnassa että opetuksessa. Osa rehtoreista toivoi myös, että saamelaislapset uskaltaisivat näyttää kulttuuriaan eivätkä pelkäisi erottuvansa valtaosin muista kuin saamelaisista koostuvasta oppilasjoukosta.

Saamen kielten tulevaisuutta haastatellut rehtorit pitivät osin hyvin huolestuttavana. Pohjoissaamen kielen tilannetta pidettiin hieman parempana, mutta huomioitiin senkin olevan uhanalainen kieli. Inarinsaamen kielen elvytystoimien koettiin tuoneen hieman valoa, mutta koltansaamen asema nähtiin erittäin vakavana. Kielten pelättiin olevan myös köyhtymässä, jos osaajien vähäisen määrän myötä perinteinen sanasto vähenee. Rehtorit toivoivat lisää arvostusta ja resursseja, jotta nuoret ottaisivat saamen omaksi kielekseen. Kielipesätoimintaa pidettiin hyvin tärkeänä ja toivottiin samalla koulutuksellista jatkumoa, jotta lapset voisivat oppia saamen kieliä esikouluiästä aina korkeakoulutukseen asti. Positiivisena asiana nähtiin se, että nuoret aikuiset ovat alkaneet tehdä töitä saamen kielten hyväksi.

7.4 Oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden antamaa palautetta arvioinnista

Oppilaat: Oppilaiden palaute oli melko niukkasanaista. Mielipiteet myös jakaantuivat, toisten mielestä koe oli ollut liian pitkä ja tehtävät vaikeita, toiset taas olivat sitä mieltä, että aikaa oli ollut liikaakin ja varsinkin kuullun ymmärtämisen tehtävät koettiin helpoiksi.

Huomasin, että minulla on paljon opittavaa vielä koska kokeet olivat vaikeita minulle, joten ne menivät todella huonosti.

Iha kiva.

Vähän vaikea minusta, jotku kohdat oli helppoja.

Ei ehkä olisi tällainen tarpeellista, mutta kiitos kuitenkin.

Opettajat: Opettajat saivat antaa palautetta koejärjestelyiden toimivuudesta. Opettajilta myös kysyttiin, millaista palautetta heidän oppilaansa olivat heille arvioinnista antaneet. Lähes kaikki eli 13 opettajaa vastasi tähän kysymykseen. Puolet opettajista mainitsi koejärjestelyiden toimineen hyvin. Osa oppilaista oli opettajien mielestä kokenut ajan olleen riittämätön, osan mielestä aikaa oli taas ollut jopa niin runsaasti, että oppilaat olivat kyllästyneet odottamiseen.

Eniten palautetta sekä opettajilta itseltään, että heidän kauttaan oppilaita, tuli puhumisen tehtävistä. Arvioinnissa nousi esiin, etteivät puheharjoitusten tallentaminen eikä suullisten esitysten pitäminen juurikaan kuuluneet oppituntien käytänteisiin. Alla opettajien kommentteja.

Muutammat oppilaat jännittivät hiukan puhumisen osioissa.

Suullinen osio ”jäbmytti” oppilaat kokonaan.

Puheosio osoittautui erittäin vaikeaksi, koska oppilaat menivät ”lukkoon”.

Puhetehtävät veivät paljon aikaa. Tilanne oli osalle opiskelijoista melko jännittävä.

Osa oppilaista jännitti kovasti puheen nauhoitusta, oli uusi tilanne kaikille.

Useampi oppilas valitti, että oli vaikeaa puhua yksin nauburiin (kun kukaan ei vastannut).

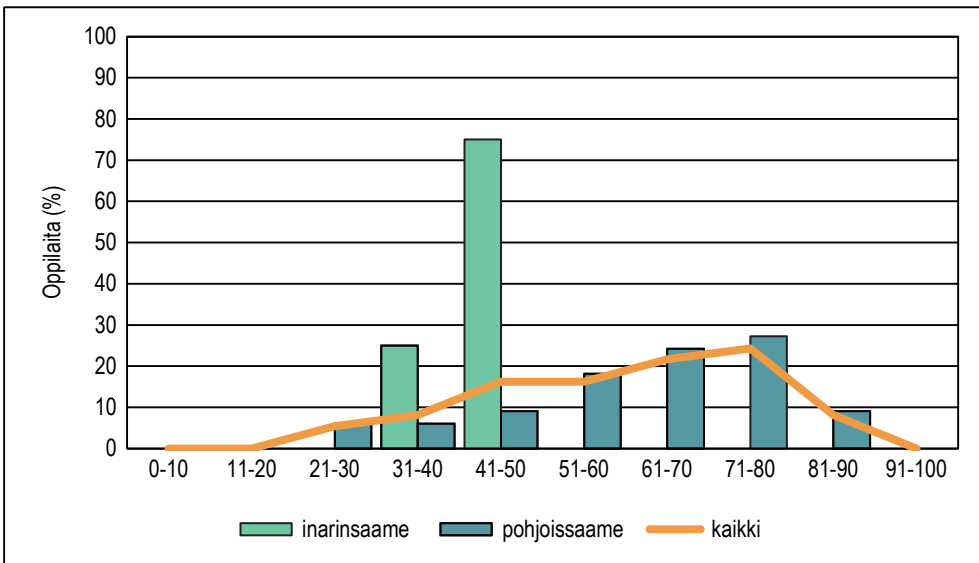
Rehtorit: Rehtorikyselyn lopussa rehtoreilla oli mahdollisuus kommentoida saamen kielten arvioinnin järjestelyiden ja toteutuksen sujumista. Kaikki vastanneet rehtorit antoivat myös palautetta. Kolmessa koulussa arviointi oli sujunut hyvin, tiedottamista ja ohjeita pidettiin selkeinä ja käytännön toteutus oli sujunut hyvin. Yhdessä koulussa arvioinnin, lähinnä puhe-suoritusten, järjestäminen oli ollut haastavaa.

Tulokset saame äidinkielenä

8.1 Osaamisen yleistaso

Saame äidinkielenä -oppimäärän arviointiin osallistui 37 oppilasta. Neljä oppilasta suoritti kokeen inarinsaamen ja 33 pohjoissaamen kielellä. Arviointiin osallistuneista oppilaista poikia oli hieman enemmän (59 %) kuin tyttöjä (41 %). Kokeeseen osallistuivat kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan saamea äidinkielenä opiskelevat 7.–9. vuosiluokkien oppilaat.

Oppilaat saavuttivat keskimäärin 60 prosenttia arviointikokeen enimmäispistemäärästä (hajonta 15,6). Oppilaiden koko kokeen ratkaisuprosentti vaihteli 25 prosentista 83 prosenttiin. Keskimääräiseen osaamistasoon tai sen yläpuolelle pääsi 86 prosenttia oppilaista. Kuviossa 37 näkyy koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma.



KUVIO 37. Koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma

8.1.1 Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla

Saame äidinkielenä -arvioinnissa sisältöalueina olivat kielentuntemus, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen. Taulukkoon 5 on koottu sekä koko arvioinnin että eri sisältöalueiden ratkaisuprosentit.

TAULUKKO 5. Osaaminen sisältöalueittain

Sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	60,1	15,64	24,6	82,8
Kielentuntemus	59,6	16,89	16,7	81,8
Luetun ymmärtäminen	60,5	25,77	0,0	87,5
Kirjoittaminen	46,8	23,33	4,2	87,5
Puhuminen	81,2	18,70	16,7	100

Inarinsaame

Inarinsaamessa oppilaat osasivat parhaiten puhumisen tehtävät. Kaikki oppilaat saavuttivat puhumisessa keskimääräistä paremman tason. Keskimäärin vaikein sisältöalue oli luetun ymmärtäminen. Tosin luetun ymmärtämisessä hajonta oli kaikkein suurinta: kokeeseen osallistuneista oppilaista yksi ei saanut yhtään pistettä, kun taas parhaimmin suoriutuneen oppilaan ratkaisuosuus oli 75 prosenttia. Sen sijaan kielentuntemuksen sisältöalueella kukaan oppilaista ei saavuttanut edes puolia enimmäispistemäärästä.

TAULUKKO 6. Inarinsaame äidinkielenä -oppimäärän sisältöalueiden osaaminen

Inarinsaame äidinkielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	43,5	3,89	37,9	46,6
Kielentuntemus	35,6	9,78	25,8	45,5
Luetun ymmärtäminen	21,9	35,90	0,0	75,0
Kirjoittaminen	42,7	5,24	37,5	50,0
Puhuminen	83,3	6,42	77,8	88,9

Pohjoissaame

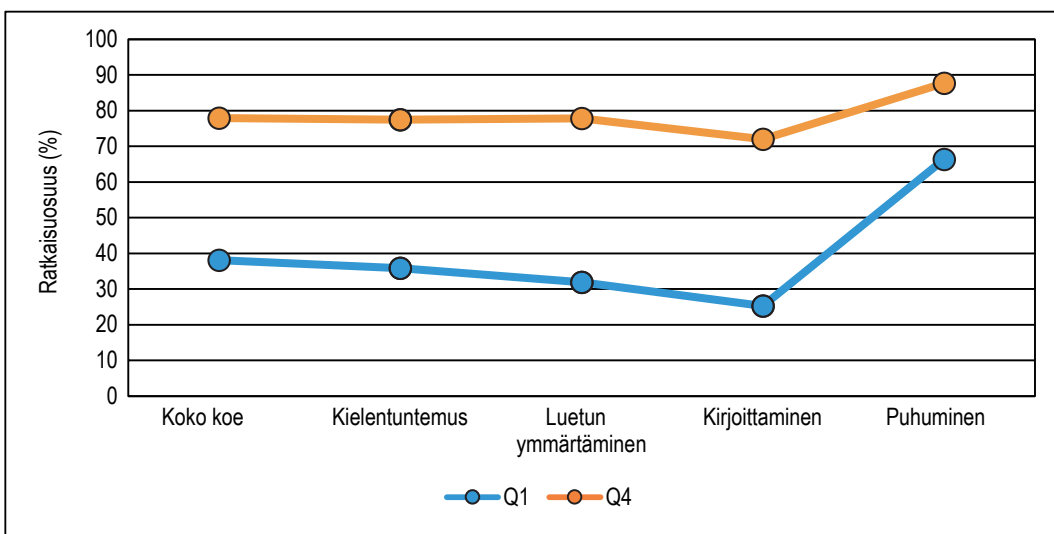
Samoin kuin inarinsaamen myös pohjoissaamen arvioinnissa oppilaat osasivat parhaiten puhumisen tehtävät, joissa kahdeksan oppilasta ylsi täysiin pisteisiin. Vaikeimmaksi oppilaat kokivat kirjoittamisen sisältöalueen. Kirjoittamisen sisältöalueella lähes puolet oppilaista jäi keskimääräistä heikompaan suoritukseen.

TAULUKKO 7. Pohjoissaame äidinkielenä -oppimäärän sisältöalueiden osaaminen

Pohjoissaame äidinkielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	62,1	15,33	24,6	82,8
Kielentuntemus	62,6	15,19	16,7	81,8
Luetun ymmärtäminen	65,2	20,43	0,0	87,5
Kirjoittaminen	47,3	24,69	4,2	87,5
Puhuminen	81,0	19,72	16,7	100,0

Kvartiilit

Oppilaat jaettiin neljään ryhmään (kvartiiliin) osaamisensa mukaan. Heikoimman neljänneksen koko kokeen ratkaisuosuus oli 38 prosenttia ja parhaimman 78 prosenttia. Kuviosta 38 nähdään parhaimmin ja heikoimmin osanneen oppilasneljänneksen osaamistaso sekä koko kokeessa että saamen kielen eri sisältöalueilla. Parhaimmin osanneen neljänneksen ero heikompaan oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) ja efektikooltaan suuri (kielentuntemus $d = 5,30$, luetun ymmärtäminen $d = 2,01$ ja kirjoittaminen $d = 3,21$) muilla sisältöalueilla paitsi puhumisessa, jossa se oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0,05$), mutta efektikooltaan suuri ($d = 1,04$). Prosenttiyksiköittäin tarkasteltuna ero oli suurin kirjoittamisessa 47 prosenttiyksikköä ja pienin puhumisessa 21 prosenttiyksikköä.



KUVIO 38. Oppilaiden alaneljänneksen (Q1) ja yläneljänneksen (Q4) osaaminen keskimäärin koko kokeessa ja saamen kielen eri sisältöalueilla

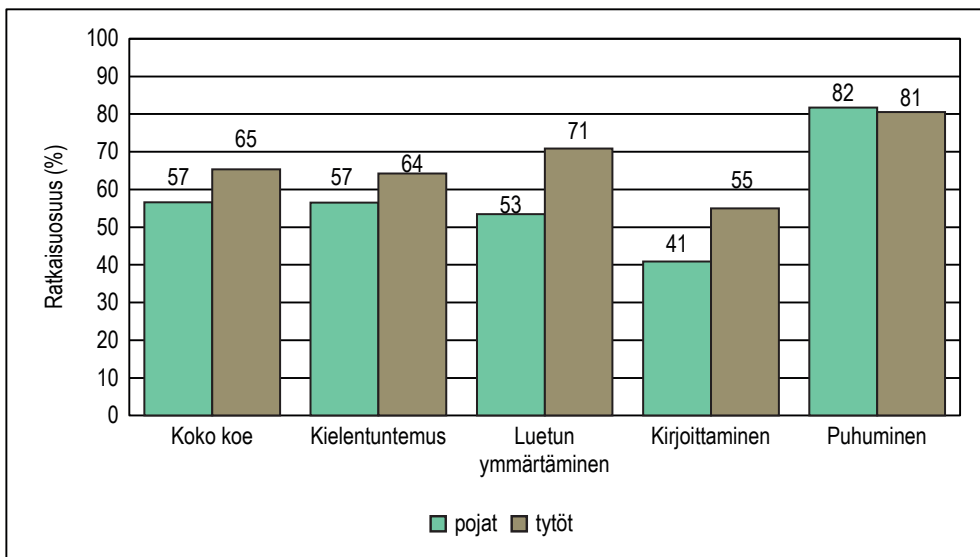
8.1.2 Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin

Arviointikokeen enimmäispistemäärä oli 116. Valintatehtävistä oli mahdollista saada 42 pistettä ja tuottamistehtävistä 74 pistettä. Kaikkien saane äidinkielenä -kokeeseen osallistuneiden oppilaiden valintatehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus (65,6 %, hajonta 18,19) oli tuottamistehtäviä (keskimääräinen ratkaisuosuus 57,0 %, hajonta 16,12) jonkin verran parempi. Pohjoissaamen tulokset olivat hyvin samansuuntaiset: valintatehtävistä oppilaat ratkaisivat 69 prosenttia (hajonta 16,04) ja tuottamistehtävistä 58 prosenttia (hajonta 16,62). Sen sijaan inarinsaamen opiskelijat olivat parempia tuottamistehtävissä, joista he ratkaisivat keskimäärin 47 prosenttia (hajonta 3,22), kun valintatehtävissä ratkaisuosuus jäi 38 prosenttiin (hajonta 9,91).

8.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin

8.2.1 Tyttöjen ja poikien tulokset

Tytöillä keskimääräinen ratkaisuosuus kokeessa oli 65 prosenttia (hajonta 14,96) ja pojilla 57 prosenttia (hajonta 15,41). Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja efektikooltaankin vain kohdalainen ($d = 0,59$). Tytöt osasivat kielentuntemuksen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtävät poikia paremmin, pojat taas pärjäsivät puhumisessa hieman tyttöjä paremmin. Suurin ero oli luetun ymmärtämisen tehtävissä, jossa tyttöjen ratkaisuosuus oli 18 prosenttiyksikköä poikia korkeampia ($p < 0,05$, $d = 0,73$).



KUVIO 39. Tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja eri sisältöalueilla

Inarinsaame

Inarinsaamen kokeeseen osallistui kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 41 prosenttia (hajonta 4,27) ja tyttöjen 46 prosenttia (hajonta 0,61). Tytöt menestyivät paremmin kaikilla muilla osa-alueilla paitsi puhumisessa, jossa tytöt ja pojat menestyivät yhtä hyvin. Erot sisältöalueissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mutta luetun ymmärtämisessä ($d = 1,16$) ja kirjoittamisessa ($d = 1,90$) efektikooltaan suuria.

TAULUKKO 8. Inarinsaame: tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla

Inarinsaame äidinkielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti pojat	Hajonta pojat	Ratkaisuprosentti tytöt	Hajonta tytöt
Koko koe	40,9	4,27	46,1	0,61
Kielentuntemus	34,1	11,79	37,1	11,79
Luetun ymmärtäminen	6,3	8,84	37,5	53,03
Kirjoittaminen	39,6	2,95	45,8	5,89
Puhuminen	83,3	7,86	83,3	7,86

Pohjoissaame

Pohjoissaamen arviointikokeeseen osallistuneista oppilaista 61 prosenttia oli poikia ja 39 prosenttia tyttöjä. Poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 58 prosenttia (hajonta 15,28) ja tyttöjen 68 prosenttia (hajonta 13,79). Sisältöalueittain tarkasteltuna tytöt menestyivät poikia paremmin kaikilla muilla sisältöalueilla paitsi puhumisessa, jossa pojat menestyivät hieman paremmin. Ero puhumisessa ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, ja se oli efektikooltaan pieni. Muilla sisältöalueilla erot tyttöjen ja poikien välillä olivat tilastollisesti melkein merkitseviä ($p < 0,05$) ja efektikooltaan kielentuntemuksessa ($d = 0,68$) ja kirjoittamisessa ($d = 0,67$) kohtalaisia. Luetun ymmärtämisessä ero oli suuri ($d = 0,98$).

TAULUKKO 9. Pohjoissaame: tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla

Pohjoissaame äidinkielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti pojat	Hajonta pojat	Ratkaisuprosentti tytöt	Hajonta tytöt
Koko koe	58,1	15,28	68,3	13,79
Kielentuntemus	58,8	15,05	68,4	13,98
Luetun ymmärtäminen	58,1	22,31	76,0	10,78
Kirjoittaminen	41,0	24,43	56,4	22,94
Puhuminen	81,5	21,56	80,1	17,30

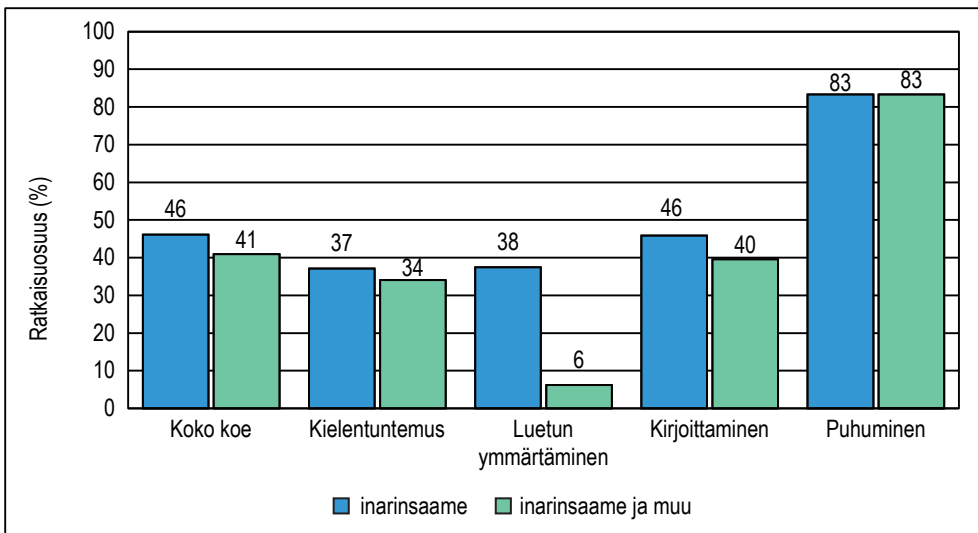
8.2.2 Osaamisen tarkastelua äidinkielen ja kotikielen mukaan

Oppilailta kysyttiin, mikä oli heidän äidinkieltensä ja mitä kieltä he puhuivat kotona. Oppilailla oli mahdollisuus valita myös useampia kieliä äidinkielekseen ja kotikielekseen.

Inarinsaame

Inarinsaamen arviointiin osallistuneista oppilaista kaksi ilmoitti äidinkielekseen inarinsaamen, muilla oppilailla oli äidinkielenä inarinsaamen lisäksi jokin muu tai muita kieliä. Oppilaista yksi ilmoitti puhuvansa kotona vain suomea, muut puhuivat myös inarinsaamea.

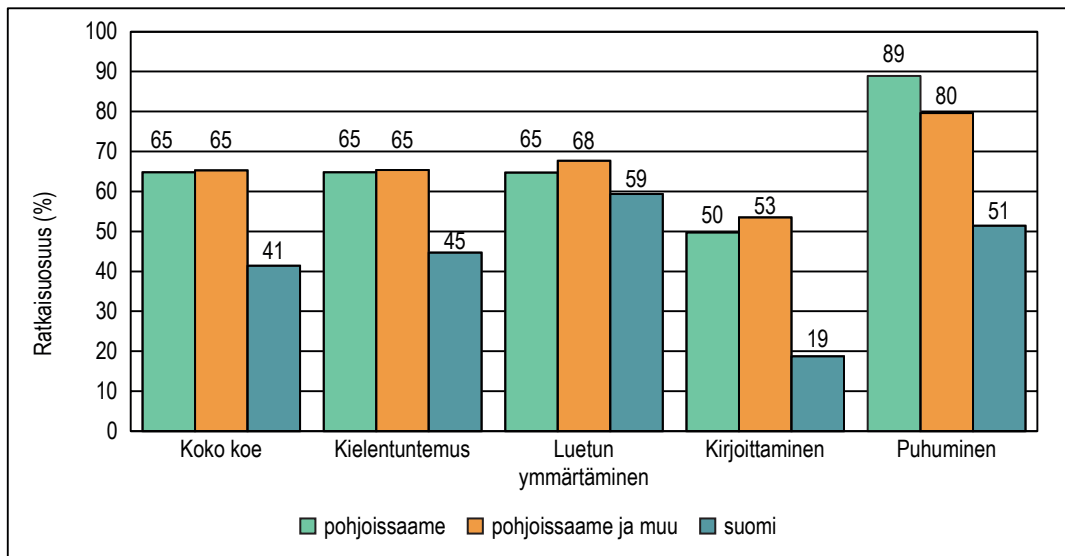
Oppilaat, joilla äidinkielenä oli vain inarinsaame, osasivat paremmin kaikki muut sisältöalueet paitsi puhumisen sisältöalueen, jossa eroa ei ollut. Erot sisältöalueilla eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mutta luetun ymmärtämisessä ($d = 1,16$) ja kirjoittamisessa ($d = 1,90$) efektikooltaan suuria.



KUVIO 40. Äidinkielen vaikutus koko kokeen ja inarinsaamen eri sisältöalueiden osaamiseen

Pohjoissaame

Pohjoissaamen kokeeseen osallistuneista noin puolet eli 17 oppilasta ilmoitti äidinkielekseen pohjoissaamen. Osalla oppilaista oli kaksi äidinkieltä, saame ja jokin muu. Näitä oppilaita arvioinnissa oli 12. Neljällä oppilaalla äidinkieli oli suomi. Eniten äidinkieli näkyi puhumisen tehtävissä. Pohjoissaamea äidinkielenään puhuvat menestyivät puhumisen tehtävissä tilastollisesti melkein merkitsevästi kaksikielisiä paremmin ($p < 0,05$, $d = 0,65$) ja merkitsevästi suomea äidinkielenään puhuvia paremmin ($p < 0,01$, $d = 2,66$). Pohjoissaamea ja suomea puhuvien oppilaiden osaamisen ero puhumisen tehtävissä oli 38 prosenttiyksikköä. Vain suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat menestyivät heikoimmin kaikilla sisältöalueilla.

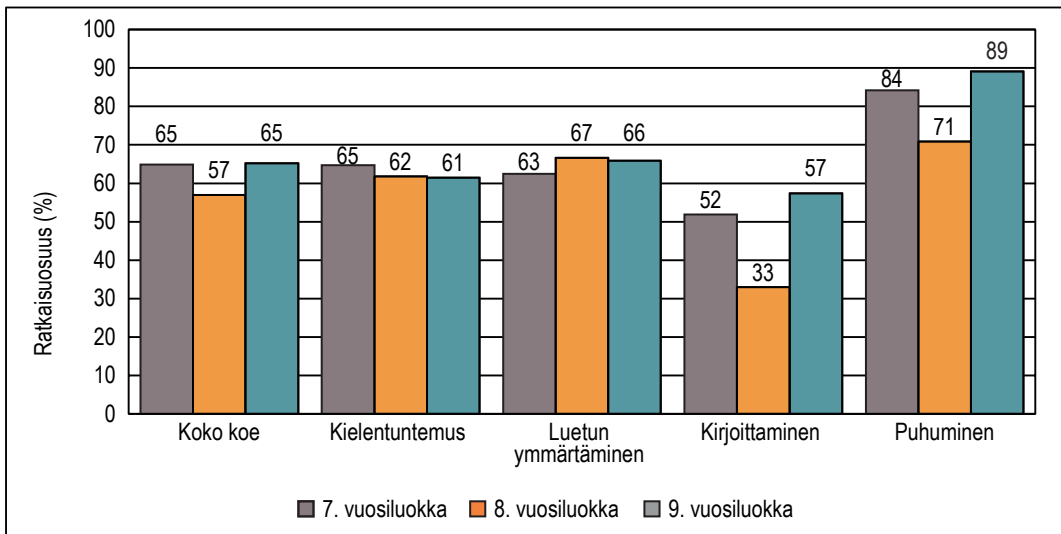


KUVIO 41. Äidinkielen vaikutus koko kokeen ja pohjoissaamen eri sisältöalueiden osaamiseen

8.2.3 Osaaminen vuosiluokittain

Luokka-asteittain tarkasteltuna oppilaat jakaantuivat melko tasaisesti kaikille luokille. Arviointiin osallistuneista oppilaista 14 opiskeli 7. vuosiluokalla, 12 oppilasta 8. vuosiluokalla ja 11 oppilasta 9. vuosiluokalla.

Kaikki inarinsaamen kokeeseen osallistuneet olivat 7. vuosiluokan oppilaita. Pohjoissaamessa 7. vuosiluokan oppilaita oli 10, 8. vuosiluokan oppilaita 12 ja 9. vuosiluokan oppilaita 11. Kielentuntemuksen ja luetun ymmärtämisen sisältöalueilla oppilaiden tulokset eivät juuri eronneet toisistaan vuosiluokan suhteen. Kirjoittamisessa ja puhumisessa 8. vuosiluokalla opiskelevat olivat hieman heikompia, muuten tulokset olivat melko tasaisia vuosiluokasta riippumatta.

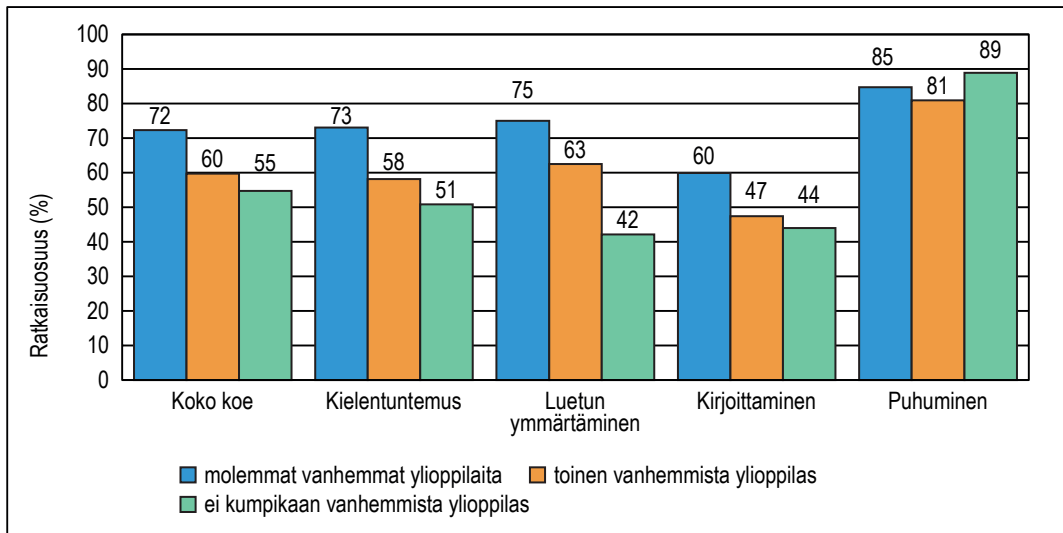


KUVIO 42. Osaaminen vuosiluokittain pohjoissaame äidinkielenä

8.2.4 Vanhempien koulutustaan yhteys tuloksiin

Oppilailta tiedusteltiin arvioinnin yhteydessä heidän vanhempiensa koulutustaan (onko äitisi ylioppilas, onko isäsi ylioppilas). Vanhempien koulutustaan on todettu yleensä olevan yhteydessä oppilaiden keskimääräiseen menestymiseen arviointikokeissa, heidän kouluarvosanoihinsa ja asenteisiinsa. Koulutustaanmuuttujista muodostettiin yhteinen muuttuja sen mukaan, olivatko molemmat vanhemmat ylioppilaita, oliko toinen vanhempi ylioppilas vai ei kumpikaan. Oppilaista lähes puolet ei tiennyt äidin ja 44 prosenttia isän koulutustaan, joten heidän osaltaan ei tarkasteluja voitu tehdä. Yhdistetty muuttuja jakautui siten, että vastanneista 16 prosentilla molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, noin puolella (52,0 %) toinen vanhemmista oli ylioppilas ja noin kolmanneksella (32,0 %) kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas.

Ylioppilasvanhempien lasten osaaminen oli keskimäärin parasta koko kokeessa sekä kaikilla muilla osa-alueilla paitsi puhumisessa. Puhumisessa oppilaat, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, saivat parhaat pisteet. Keskimääräinen ratkaisuosuus heillä puhumisessa oli 89 prosenttia (hajonta 9,27). Vastaavasti oppilaat, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, ylsivät 85 prosenttiin (hajonta 12,31).



KUVIO 43. Oppilaiden osaaminen vanhempien koulutustaustan mukaan

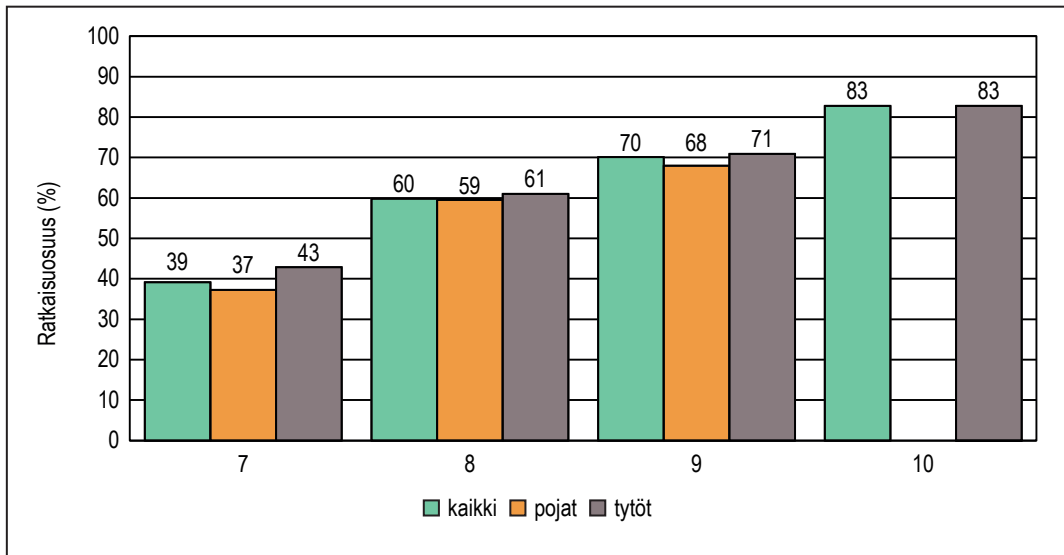
8.2.5 Oppilaiden asenteet ja koulussa viihtyminen

Oppilaiden saamen kieleen asennoitumisella ei ollut juurikaan yhteyttä arvioinnissa menestymiseen. Positiivisin yhteys arvioinnissa menestymiseen oli oppilaan käsityksellä omasta osaamisestaan ($r = 0,46$; selitysaste 21 %). Sen sijaan oppiaineen hyödylliseksi kokemisen tai oppiaineesta pitämisen korrelaatiot jäivät mataliksi.

Koulussa *erittäin hyvin* viihtyvät oppilaat saavuttivat parhaimmat oppimistulokset. Heillä keskimääräinen ratkaisuosuus oli 66 prosenttia (hajonta 0,61). *Melko hyvin* viihtyvien oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 prosenttia (hajonta 14,11). *Ei hyvin eikä huonosti* koulussa viihtyvillä eli oppilailla, joiden mielipide koulussa viihtymiseen oli neutraali, ratkaisuosuus oli 56 prosenttia (hajonta 17,79). Kukaan oppilas ei viihtynyt koulussa *melko* tai *erittäin huonosti*. Kielittäin tarkasteltuina tulokset olivat hyvin samansuuntaisia.

8.2.6. Saamen kielen arvosanat

Kuviossa 44 esitetään kaikkien oppilaiden sekä tyttöjen ja poikien saamen kielen arvosanat ja heidän ratkaisuosuutensa koko kokeessa. Korkeampia arvosanoja saamen kielestä saaneet oppilaat menestyivät arvioinnissa parhaiten ja vastaavasti alempia arvosanoja saaneet heikiten. Tyttöjen osaaminen oli kaikissa arvosanaluokissa hieman parempaa. Kukaan poika ei ollut saanut arvosanaa kymmenen. Menestyminen arvioinnissa korreloi saamen kielen arvosanaan positiivisesti ja suhteellisen voimakkaasti (korrelaatiokerroin 0,68; selitysaste 46 %).

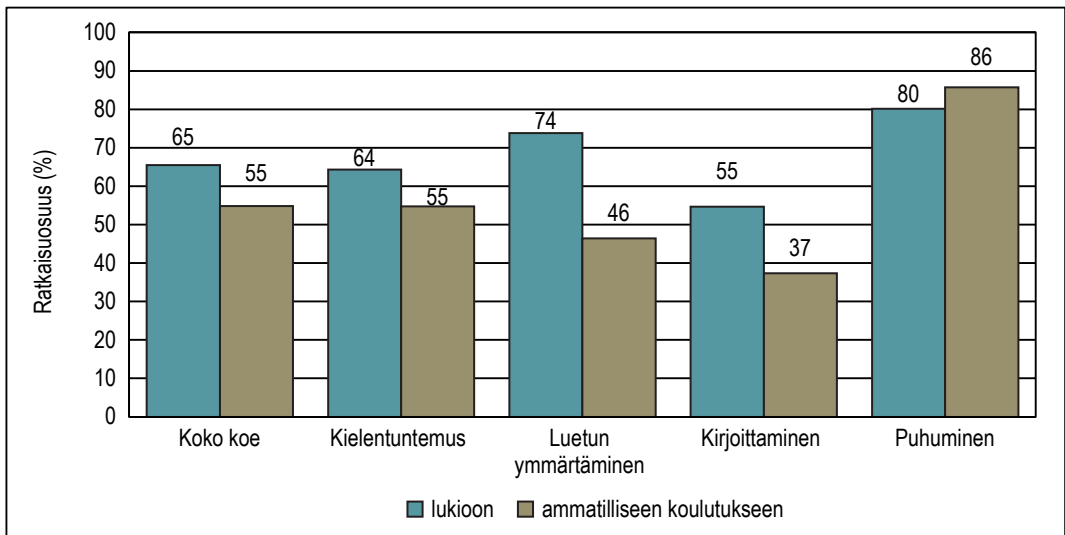


KUVIO 44. Arvosanat ja osaaminen koko kokeessa

8.2.7 Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen

Oppilaista 58 prosenttia aikoi pyrkiä peruskoulun jälkeen lukioon ja 39 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Vain yksi oppilas ilmoitti menevänsä töihin tai pitävänsä väli vuoden. Yhteishaussa lukioon pyrkivien oppilaiden koko kokeen ratkaisuosuus oli 65 prosenttia (hajonta 15,14) ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden ratkaisuosuus 55 prosenttia (hajonta 13,90). Lukioon suuntautuvien osaaminen oli sekä koko kokeessa että muilla kuin puhumisen sisältöalueilla ammatilliseen koulutukseen pyrkivien oppilaiden osaamista parempaa. Suurin ero oli luetun ymmärtämisessä 28 prosenttiyksikköä ($p < 0,01$, $d = 1,41$). Puhumisen tehtävissä ammatilliseen koulutukseen pyrkivät oppilaat pärjäsivät lukioon aikovia paremmin.

Kielittäin tarkasteluna pohjoissaamen tulokset olivat hyvin samankaltaisia koko aineiston kanssa. Inarinsaamassa vain kolme oppilasta oli ilmoittanut jatkosuunnitelmistaan, yksi oli pyrkimässä lukioon ja kaksi ammatilliseen koulutukseen. Koska yksittäisten oppilaiden tuloksia ei raportissa kerrota, vertailuja jatkokoulutuksen suhteen ei inarinsaamen osalta tehty.



KUVIO 45. Yhteishaussa lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien osaaminen koko kokeessa ja eri sisältöalueilla

8.3 Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua

Inarinsaame

Yrjö Musta ja Miina Seurujärvi

Kielentuntemus

Kielentuntemusosioon kuuluneessa tuottamistehtävässä oppilaille tuottivat hankaluuksia erityisesti konditionaali ja duaali. Lauseenjäsennystehtävän kaikki oppilaat olivat jostain syystä jättäneet tekemättä.

Kirjoittaminen

Ensimmäisen tehtävän, joka oli päivitys sosiaaliseen mediaan, oppilaat olivat tehneet hyvin. Tosin jos he olisivat saaneet kirjoittaa näppäimistön avulla, tekstit olisivat luultavammin muistuttaneet enemmän sosiaalisen median kirjoitustyyliä. Toisen tehtävän aiheena oli kirjoittaa ensin ajatuskartta ja siitä uutinen, tehtävään liittyi myös kuva. Osa oppilaista ei ollut suorittanut tätä tehtävää tehtävänannon mukaan, mikä vaikutti arvosteluun, vaikka kirjoitus muuten olisikin ollut hyvä. Kaiken kaikkiaan kirjoitustehtävät antavat aiheita miettiä, kuinka hyvin oppilaat tunnistavat erilaisia tekstityyppejä. Täytyy kuitenkin muistaa, että inarinsaamen äidinkielen kokeeseen osallistuneet olivat kaikki 7.-luokkalaisia, kun koe oli sama kaikille luokkatasoille (7.–9. lk). Yleisesti oppilaiden kirjoittamisesta voi sanoa, että he kirjoittivat rohkeasti, eikä sanastossa ollut isoja aukkoja vapaata tekstiä tuotettaessa. Kirjoitusvirheitä oli, mutta ne eivät merkittävästi haitanneet tekstin ymmärtämistä.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämisessä oppilaat eivät suoriutuneet hyvin. Teksteihin liittyvät kysymykset oli muotoiltu niin, että oppilaat eivät voineet kopioida vastauksia teksteistä suoraan, vaan joutuivat pohtimaan tekstin merkityksiä saadakseen vastauksistaan täydet pisteet. Ehkä oppilaat eivät ole harjaantuneet tällaiseen lukemiseen tai tekstien kieli oli oppilaille liian vaikeaa. Luetun ymmärtämisen harjoitteluun tulisikin jatkossa kiinnittää huomiota oppimateriaalien teossa.

Puhuminen

Puhumistehtävistä oppilaat suoriutuivat erinomaisesti. He puhuivat rohkeasti, vaikka tilanne (puhuminen yksin tallenteelle) oli ehkä joidenkin oppilaiden mielestä hyvin teennäinen. Oppilaat käyttivät puhuessaan myös suomenkielistä ja englanninkielistä sanastoa, jos inarinsaamenkielinen sana ei ollut tuttu tai ei heti puhuessa tullut mieleen. Tämä ratkaisu oli puheen sujuvuuden kannalta hyvä, eikä puhe kuulostanut hankalalta.

Pohjoissaame

Minna Rasmus ja Kaarina Vuolab-Lohi

Oppilaat ymmärsivät lukemansa (ja kuulemansa) tekstin hyvin. Kolmannes oppilaista puhui paremmin pohjoissaamea kuin kirjoitti. Neljä oppilasta onnistui kaikissa tehtävätyypeissä erinomaisesti.

Kielentuntemus

Kielentuntemusosion monivalintatehtävässä haluttiin muun muassa selvittää, miten suomen kieli vaikuttaa saamen kielisiin. Oppilaat osasivat kohtalaisen hyvin pohjoissaamen subjektin ja objektin sijamuotojen käytön. Omistuslauseissa, esimerkiksi *Mus ii leat šat ruhta* (Minulla ei ole rahaa) 88 prosenttia oppilaista valitsi oikein nominatiivimuodon. Myös passiivilauseissa, esimerkiksi *Doppe ii gullon mibkkige* (Sieltä ei kuulunut mitään) kaksi kolmasosaa oppilaista valitsi oikein nominatiivimuodon sanan *maidege* sijaan. Huomattavaa on, että yli kolmannes valitsi objektin sijamuodon suomen kielen mukaisesti *guovtte giela* (kahta kieltä) lauseessa *Mun máhtán guokte giela*.

Oppilaat hallitsivat kohtalaisen hyvin adjektiivien attribuuttimuodot. Vaikeuksia monivalintatehtävässä tuottivat adjektiivien predikatiivimuodot. Esimerkiksi yli kolmannes valitsi predikatiivimuodon sijaan attribuuttimuodon, ja vain kuusi oppilasta valitsi oikean predikatiivimuodon *odas*. Verbin *pelätä* rektio on suomen kielessä partitiivi (karhua), mutta saamen kielessä se on lokatiivi (*balan guovžžas*). Kolmasosa oppilaista valitsi *ballat* (pelätä) -verbin täydennyksen suomen kielen mukaisesti.

Kielentuntemusosion produktiivisessa aukko-tehtävässä haluttiin selvittää, kuinka hyvin oppilaat hallitsevat verbien moduksista indikatiivin ja konditionaalilin. Indikatiivin yksikön verbimuotoja oppilaat osasivat hyvin, mutta *leat* (olla) -verbin monikon 1. persoonan muoto *leimmet* oli kymmenellä oppilaalla duaalin vastaavassa persoonassa (*leimme*) ja duaalin tilalla oli monikon vastaavan persoonan muoto (*moai barge* vs. *mii bargat*). Myös *ieš*-pronominista kolmannes oppilaista valitsi duaalin sijasta (*oinniiga iešaska áhčči*) monikollisen muodon (*iešaset áhčči*).

Neljä 7. ja kaksi 8. luokan oppilasta ei osannut lainkaan konditionaalimuotoja, lisäksi vain kuusi oppilasta osasi tuottaa paritontavuisten verbien konditionaalimuotoja. Vastauksissa esiintyi *i>á*-virheitä (esim. *boahčit–boadčášii*, *vuolčit–vuolggán*), osaksi se voi olla puhekielen vaikutusta, kuten myös parillistavuisten verbien duaalin 3. persoonan imperfektissä muoto *dajaigga* (po. *dajaiga*) ja konditionaalissa *háliidivččigga*.

Kirjoittaminen

Kirjoitustehtävistä ohjattu tehtävä oli useimmilla oppilailla onnistunut hyvin. He pystyivät välittämään viestin kohtalaisen selkeästi ja suhteellisen luontevasti ja käyttivät pääasiassa tilanteeseen sopivaa ilmaisuvarastoa. Toisessa tehtävässä tuli osata laatia uutinen. Vain neljän oppilaan kirjoitus vastasi suurin piirtein tehtävänantoa. Suurimmalla osalla teksti oli joko kuvaus, ilmoitus tai vapaamuotoinen kirjoitelma. Haastavin kirjoitustehtävä oli selvästi tuottanut monelle oppilaalle vaikeuksia, tai heidän intonsa oli laantunut. Varsinkin heikoimmat oppilaat olivat kirjoittaneet muutaman lauseen tai vain otsikon. Muutamat olivat jopa jättäneet tehtävän tekemättä.

Oikeinkirjoituksessa tavallisimpia virheitä esiintyi verbien ja nominien astevaihtelussa a><á:n merkitsemisessä (*čajabus, mun boadašin*). Muutamien oppilaiden kirjoitustehtävissä esiintyi oman murteen ominaisuuksia (*skiivirin, dieivvai*). Vajaa kolmannes oppilasta pystyi välittämään viestin heikohkosti. Heillä oli suuria vaikeuksia sekä nominien että verbien taivutuksessa. Lisäksi oikeinkirjoitustaito oli heikkoa, ja tekstiä oli paikoin vaikea ymmärtää.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämisen tehtäviä oli kaksi. Oppilaat osasivat molemmat tehtävät hyvin. Ensimmäisessä luetun ymmärtämisen tehtävässä oli vain monivalintakysymyksiä, ja keskimääräinen ratkaisuosuus oli 76 prosenttia. Yli puolet oppilaista sai täydet pisteet tästä tehtävästä. Huomioitavaa kuitenkin on, että kaksi oppilasta ei saanut tästä tehtävästä yhtään pistettä.

Toisessa luetun ymmärtämisen tehtävässä oli myös avoimia kysymyksiä. Avovastauksissa edellytettiin oman tekstin tuottamista. Mikäli oppilas kopioi vastauksensa tai osan siitä suoraan lukemastaan tekstistä, hän ei saanut täysiä pisteitä. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 prosenttia. Kukaan oppilas ei saanut täysiä pisteitä. Yksi oppilas ei saanut tehtävästä yhtään pistettä.

Puhuminen

Äidinkielisten puheosiot tehtävässä yli puolet oppilaista puhui sujuvaa ja luontevaa pohjoissaamea. Osa heistä puhui suorastaan erinomaisesti: he osasivat esimerkiksi sukulaisnimet ja niiden taivutuksen. Puheosioissa kävi ilmi, että näillä oppilailla oli isot suvut, joiden kanssa he olivat paljon tekemisissä. Osalla suku asui Norjan puolella. Muutama oppilas kertoi olevansa porosaamelaisperheestä ja viettävänsä paljon aikaa isovanhempiensa kanssa. Nämä asiat vahvistavat huomattavasti lasten saamen kielen taitoa.

Osa oppilaista ei ollut äidinkielisiä. Tämä tuli esille läpi puhetehtävän esimerkiksi sanojen taivutuksessa ja sanaston puutteissa. Haasteiksi muodostuivat subjekti- ja objektisijamuodot, joita käytettiin suomen kielen mukaisesti: *doppe lei givssideami, dohko sáhtta ieš bidjat govat*. Myös monikollisessa kieltolauseessa kieltosana oli yksikössä suomen kielen mukaisesti: *Anáris mus ii leat fuolkekit*. Ongelmia esiintyi myös substantiivien taivutuksessa, esimerkiksi sukulaisnimityksissä *eannu, eahkei*-sanat taivutettiin väärin. Lisäksi seuraavien sanojen taivutuksessa esiintyi ongelmia: maat (*Norggis, Sumii*), koira (*mus lea guokte beana*). Huonosti-sanasta käytettiin muotoa *funes* (po. *funet*).

8.4 Esimerkkitehtäviä

Tehtävät luokiteltiin vaikeustason mukaan kolmeen kategoriaan; helpot, keskivaikeat ja vaikeat. Vaikeustason määrittely perustui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin arvosanan kahdeksan (8) kriteereihin, asiantuntija-arvioihin sekä esitestauksesta saatuun palautteeseen.

Helppo tehtävä (ratkaisuosuus yli 75 prosenttia)

Esimerkki helposta tehtävästä on kielentuntemuksen monivalintatehtävä 1.2, jonka kaikki inarinsaamea opiskelevat oppilaat osasivat oikein ja pohjoissaamen oppilaistakin 88 prosenttia. Oikea vastaus oli b.

2. Must ij lah innig

- a) ruudâst
- b) ruttâ
- c) ruudâ.

2. Mus ii leat šat

- a) ruhtan
- b) ruhta
- c) ruđa.

Keskivaikea tehtävä (ratkaisuosuus 50 – 75 prosenttia)

Kielentuntemuksen sisältöalueen tehtävä 1.16 oli keskivaikea tehtävä. Inarinsaamen opiskelijoiden ratkaisuosuus tehtävässä oli 50 prosenttia ja pohjoissaamen 67 prosenttia. Oikea vastaus oli b.

16. Ovdâskoddeest tuhhiittuvvoo onne

- a) uđđâ laavâ
- b) uđđâ laahâ
- c) uđđâ laavâst.

16. Riikkabeivviin dohkkehuvvo odne

- a) ođđâ lága
- b) ođđâ láhka
- c) ođđâ lágas.

Vaikea tehtävä (ratkaisuosuus alle 50 prosenttia)

Kolmas kirjoittamisen tehtävä oli mielipidekirjoitus. Siinä oppilaan tuli lukea tehtävävihossa ollut Áilu Vallen laulu ja kirjoittaa sen pohjalta mielipidekirjoitus perusteluineen. Tehtävä oli oppilaille vaikea.

Tehtävän ratkaisuosuus oli 30 prosenttia, inarinsaamen oppilailla 22 prosenttia ja pohjoissaamen oppilailla 31 prosenttia. Kukaan oppilas ei saanut tästä tehtävästä täysiä pisteitä ja 38 prosenttia oppilaista jäi täysin pisteittä. Seuraavassa tehtävänanto sekä osa laulua.

Pargopittä 3. Uáivil	
Raavâ	Luvvâ vuoluubel Áilu Valle röp-saanijd. Čääli tast ton maņa uáivilčalluu vuáđustâsâiguin. Čääli eenâb ko oovtâ uáinust.
Sänimeeri	ucemuštáá 100

Pággu kiergâniđ (Bággu geargat, Áilu Valle)

Keejâ täid ulmuid nuuvt luholávt já muččádávt
 čuávji tievâ moijáneh, maka vavettes lábbáh
 mutâ moh láá toh piegah moh sii tuálvuh
 kálvuvalje maņpaal vuoiņâšpoossum ulmuuh
 kaasâi siste ässeeh ep mäati taas västidiđ
 sij halijdeh täsnin, uástiđ, já leđe mäksimin
 puoh moos tv-kanavah láá sii hästimin
 älkkeevuotân tájâškâm laaškijd älkkee oskottiđ
 usteveh já peerâ materialista árvoin
 liijkás korâdis táálu, auto já fiijnâ káárvuh
 lukko, torvo já jeđđiittâs kávnnoo puursâst
 já jis jieh mäati eelliđ, ton várás láá kale kuursah
 njálmu mailmân taat robottij aalmug
 pággu uástiđ täid ruuskijd ko hadeh hálbuh
 šoddâm já pärnivuođâ räajist taas sieptejeh
 pyreestpiegejejee kuláttejee ain vuoigâdist....

Bargobihtta 3. Oaivil	
Ráva	Loga Áilu Valle rap-lávлага. Čále das oaivilčállosa, mas buvttát ovdan iežat oainnuid mángga geahččanguovllus/perspektiivvas.
Sániid mearri	sullii 100 sáni

Bággu geargat (Áilu Valle)

Gea dáid olbmuid nu lihkolaččat ja čábbát
čoaivi dievva moddjájit, mahkáš vigihis lábbát
muhto mat leat dat biekkat mat sin dolvot
gálvovalji maŋŋái vuoinŋašbasson olbmot
kássaid siste ássit eat máhte dása vástidit
sii hálidit nástin, oastit, ja leat máksimin
buot masa tv-kanálat leat sin hástimin
áلكivuhtii dájáskan láikkiid álki jáhkíhit
ustibat ja bearaš materialiaŋta árvvuin
goarggus adnon dállu, biila ja finna gárvvut
lihkku, dorvu ja jeđđehus gávdno burssas
ja jus it máhte eallit, dan várás leat gal gurssat
njálbmá máilbmái dát robohtaid álbmot
bággu oastit dáid ruskkaid go hattit hálbót
riegádeami ja mánnávuođa rájes dása siektadit
buresbirgeaddji golaheaddji álo riektagis...

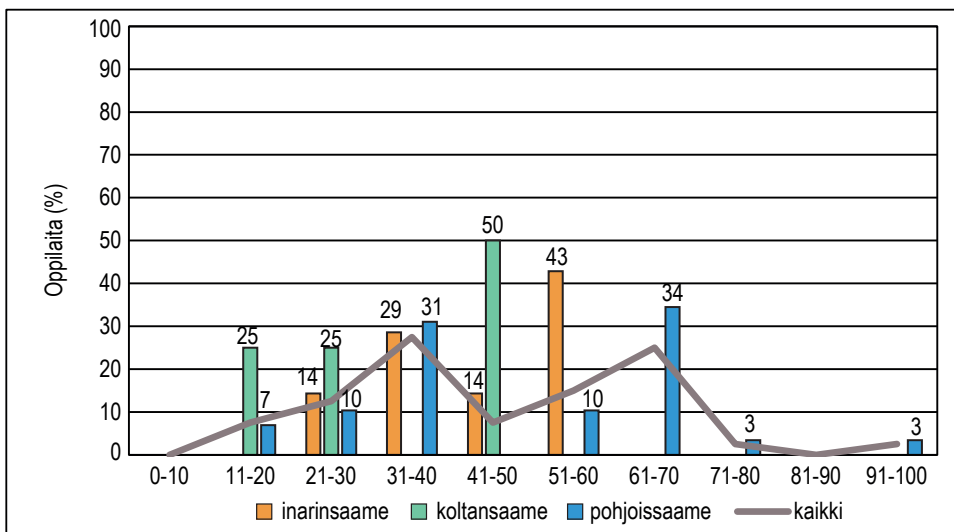
Tehtävä arvioitiin seuraavan ohjeen mukaan:

	0	1	2	3
tehtävänanto	Mielipidekirjoituksesta puuttuu rakenne kokonaan (= teksti ei vastaa lainkaan tehtävänantoa, esimerkiksi oppilas kirjoittaa vain oman mielipiteensä).	Mielipidekirjoituksessa esiintyy joitakin sen vaatimia kohtia (= teksti vastaa vain osittain tehtävänantoa, esim. siinä on otsikko ja mielipide, mutta rakenne ei toteudu kokonaan eikä se ole looginen). Oppilas on kirjoittanut vain yhdestä näkökulmasta.	Tekstissä on pääosin mielipidekirjoituksen vaatima rakenne (= teksti vastaa osittain tehtävänantoa). Oppilas on kirjoittanut 1-2 näkökulmasta.	Tekstissä on mielipidekirjoituksen rakenne (= teksti vastaa hyvin tehtävänantoa). Oppilas on kirjoittanut vähintään kahdesta näkökulmasta.
oikeinkirjoitus / lauseiden sujuvuus	Tekstiä on vaikea ymmärtää. Kirjoitusvirheitä on erittäin paljon.	Teksti on hieman vaikealukuista. Kirjoitusvirheitä on melko paljon.	Teksti on melko johdonmukaista ja helppolukuista. Kirjoitusvirheitä esiintyy jonkin verran.	Kirjoitusvirheitä ei juuri lainkaan (etenkin astevaihtelu ja vokaalimuutokset ovat hyvin hallussa).
sanasto	Oppilaan sanavarasto on suppea.	Oppilas omaa perussanavarastoa pienin puuttein.	Oppilas omaa perussanavarastoa, mutta kielessä esiintyy joitakin nyansseja.	Tekstissä esiintyy kielen nyansseja. (= Oppilas osaa käyttää perussanaston lisäksi myös kuvailevaa tai lisätietoa antavaa sanastoa, esim. synonyymejä.)

9.1 Osaamisen yleistaso

Saame A-kielenä -oppimäärän arviointiin osallistui 40 oppilasta. Eniten oppilaita osallistui pohjoissaamen kokeeseen, 29 oppilasta. Inarinsaamassa oppilaita oli seitsemän ja koltansaamassa neljä. Arviointiin osallistuneista oppilaista tyttöjä oli (55 %) hieman enemmän kuin poikia (45 %). Kokeeseen osallistuivat kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat 7.–9. vuosiluokkien oppilaat.

Oppilaat saavuttivat keskimäärin 46 prosenttia arviointikokeen enimmäispistemäärästä (hajonta 18,1). Oppilaiden koko kokeen ratkaisuprosentti vaihteli 14 prosentista 92 prosenttiin. Keskimääräiseen osaamistasoon tai sen yläpuolelle pääsi 50 % oppilaista. Kuviossa 46 näkyy koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma.



KUVIO 46. Koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma

9.1.1 Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla

Saame A-kielenä -arvioinnissa kokeen osa-alueina olivat kielentuntemus, luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen. Koe oli muuten sama kaikilla saamen kielillä, mutta kielentuntemuksen sisältöalueella kullakin kielellä oli kolme omaa osiota. Nämä osiot on poistettu kielentuntemuksen sisältöalueen kokonaisratkaisuosuudesta.

TAULUKKO 10. Osaaminen sisältöalueittain

Sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	46,1	18,08	14,3	92,5
Kielentuntemus	34,7	18,61	8,5	89,4
Luetun ymmärtäminen	43,2	26,22	0,0	97,7
Kuullun ymmärtäminen	66,7	16,05	25,0	87,5
Kirjoittaminen	49,0	28,66	0,0	100
Puhuminen	58,2	29,85	11,1	100

Inarinsaame

Inarinsaamessa oppilaat osasivat parhaiten kuullun ymmärtämisen tehtävät, joissa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 65 prosenttia. Vaikein sisältöalue oli kielentuntemus, jonka keskimääräinen ratkaisuosuus oli vain 32 prosenttia ja jossa parhainkin oppilas saavutti vain 43 prosenttia maksimipisteistä. Positiivista on, että yksikään kokeeseen osallistuneista oppilaista ei jäänyt millään sisältöalueella täysin pisteittä.

TAULUKKO 11. Inarinsaame A-kielenä -oppimäärän sisältöalueiden osaaminen

Inarinsaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	44,7	11,32	30,2	58,7
Kielentuntemus	31,6	9,47	14,9	42,6
Luetun ymmärtäminen	42,2	16,95	18,2	63,6
Kuullun ymmärtäminen	64,9	14,20	45,8	83,3
Kirjoittaminen	55,2	18,74	20,0	80,0
Puhuminen	38,9	15,04	22,2	61,1

Koltansaame

Samoin kuin inarinsaamessa koltansaamen kokeeseen osallistuneet oppilaat pärjäsivät parhaiten kuullun ymmärtämisen tehtävissä, joissa ratkaisuosuus oli 58 prosenttia ja heikoiten kielentuntemuksen sisältöalueella, jossa ratkaisuosuus oli 20 prosenttia.

TAULUKKO 12. Koltansaame A-kielenä -oppimäärän sisältöalueiden osaaminen

Koltansaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	31,3	16,26	14,3	46,0
Kielentuntemus	19,7	9,09	8,5	29,8
Luetun ymmärtäminen	21,6	12,52	9,1	36,4
Kuullun ymmärtäminen	58,3	14,03	37,5	66,7
Kirjoittaminen	35,0	42,64	0,0	86,7
Puhuminen	46,3	36,15	11,1	83,3

Pohjoissaame

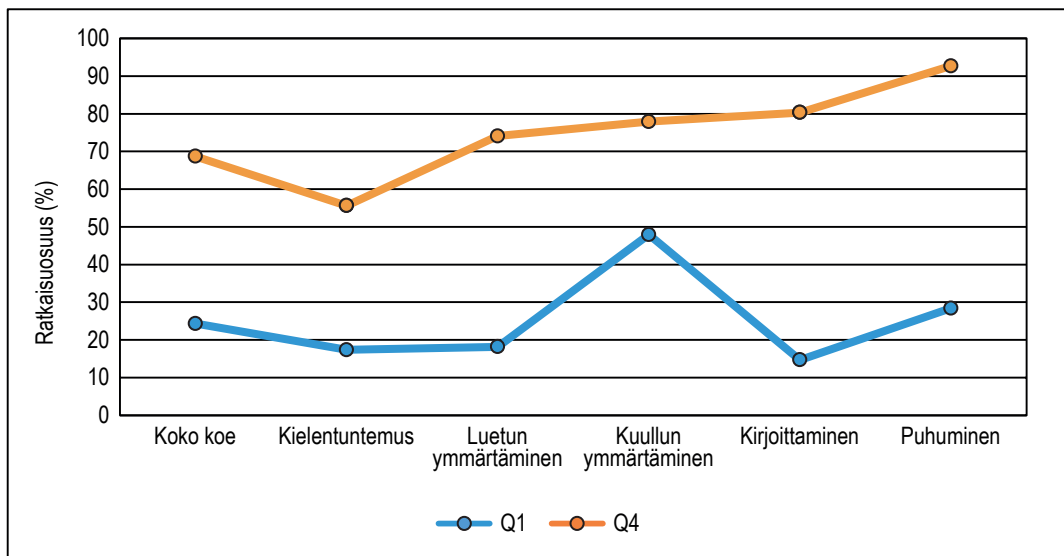
Samoin kuin inarinsaamessa ja koltansaamessa, oppilaat osasivat keskimäärin parhaiten kuullun ymmärtämisen tehtävät, joissa keskimääräinen ratkaisuosuus oli 68 prosenttia. Puhumisen tehtävissä ja kirjoittamisessa yksi oppilas ylsi täysiin pisteisiin. Kahdella sisältöalueella, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa muutama oppilas jäi kokonaan pisteittä. Kielentuntemuksen sisältöalue oli oppilaille vaikein, ja siinä he saavuttivat keskimäärin vain 38 prosenttia maksimipisteistä.

TAULUKKO 13. Pohjoissaame A-kielenä -oppimäärän sisältöalueiden osaaminen

Pohjoissaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	48,4	19,03	16,3	92,5
Kielentuntemus	37,5	20,29	8,5	89,4
Luetun ymmärtäminen	46,5	28,30	0,0	97,7
Kuullun ymmärtäminen	68,3	16,76	25,0	87,5
Kirjoittaminen	49,4	28,91	0,0	100
Puhuminen	65,6	30,35	13,9	100

Kvartiilit

Oppilaat jaettiin neljään ryhmään (kvartiiliin) osaamisensa mukaan. Heikoimman neljänneksen koko kokeen ratkaisuosuus oli 24 prosenttia ja parhaimman 69 prosenttia. Kuviosta 47 nähdään parhaimmin osanneen ja heikoimmin osanneen oppilasneljänneksen osaamistaso sekä koko kokeessa että eri sisältöalueilla. Parhaimman neljänneksen ero heikompaan oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) ja efektikooltaan suuri kaikilla sisältöalueilla (kielentuntemus $d = 3,50$, luetun ymmärtäminen $d = 4,13$, kuullun ymmärtäminen $d = 2,19$, kirjoittaminen $d = 4,84$ ja puhuminen $d = 5,84$). Prosenttiyksiköittäin tarkasteltuna ero oli suurin kirjoittamisessa, 66 prosenttiyksikköä, ja pienin kuullun ymmärtämisessä, 30 prosenttiyksikköä.



KUVIO 47. Oppilaiden alaneljänneksen (Q1) ja ylaneljänneksen (Q4) osaaminen keskimäärin koko kokeessa ja saamen kielen eri sisältöalueilla

9.1.2 Osaamisen tarkastelua tehtävyyteittäin

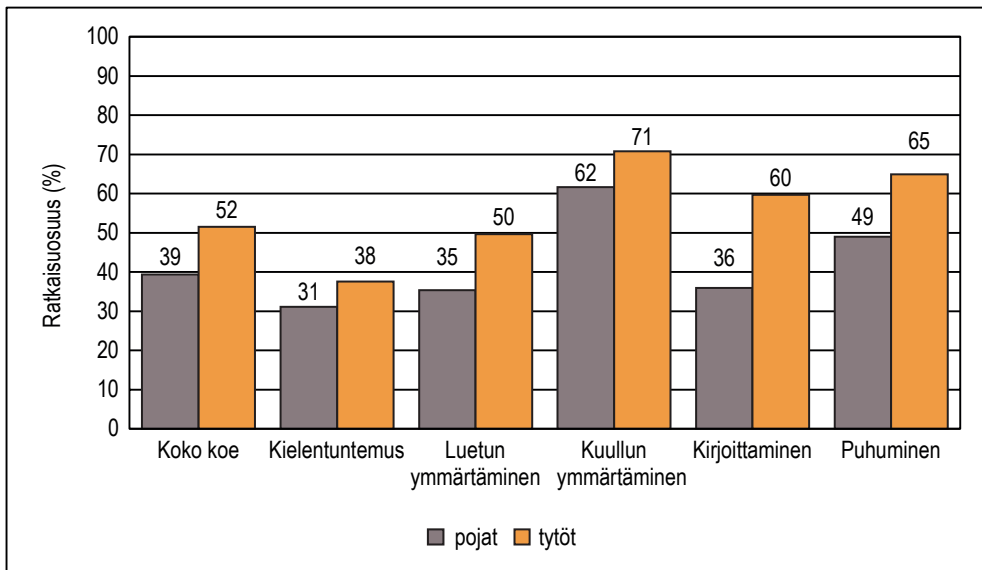
Kokeen enimmäispistemäärä oli 128. Valintatehtävistä oli mahdollista saada 28 pistettä ja tuottamistehtävistä 100 pistettä. Kaikkien saame A-kielenä -kokeeseen osallistuneiden oppilaiden valintatehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus (70,1 %, hajonta 15,36) oli tuottamistehtäviä (keskimääräinen ratkaisuosuus 39,0 %, hajonta 20,90) huomattavasti parempi. Pohjoissaamen tulokset olivat hyvin samansuuntaiset: valintatehtävistä oppilaat ratkaisivat 71 prosenttia (hajonta 15,51) ja tuottamistehtävistä 41 prosenttia (hajonta 22,17). Inarinsaamen opiskelijoilla tulokset olivat hieman heikompia, mutta samansuuntaisia: keskimäärin oppilaat ratkaisivat valintatehtävistä 67 prosenttia (hajonta 9,61), kun tuottamistehtävissä ratkaisuosuus jäi 38 prosenttiin (hajonta 12,33). Koltansaamen opiskelijoiden valintatehtävien ratkaisuosuus oli 68 prosenttia (hajonta 24,40) ja tuottamistehtävien 26 prosenttia (hajonta 22,64).

9.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin

9.2.1 Tyttöjen ja poikien tulokset

Tyttöjen osaaminen oli sekä koko kokeessa että kaikilla sisältöalueilla poikien osaamista parempaa. Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus koko kokeessa oli 52 prosenttia (hajonta 16,34) ja pojilla 39 prosenttia (hajonta 18,25). Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0,05$) ja efektikooltaan kohtalainen ($d = 0,73$).

Suurin ero tyttöjen ja poikien välillä oli kirjoittamisessa, jossa tytöt saivat keskimäärin 60 prosenttia enimmäispisteistä poikien jäädessä 36 prosenttiin. Ero oli siis 24 prosenttiyksikköä ($p < 0,01$, $d = 0,92$).



KUVIO 48. Tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja eri sisältöalueilla

Inarinsaame

Inarinsaamen arviointiin osallistui kuusi tyttöä ja yksi poika. Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 46 prosenttia (hajonta 12,17). Yksittäisten oppilaiden tuloksia ei raportissa voida julkaista, joten alla olevassa taulukossa 14 on esitetty inarinsaamen osalta vain tyttöjen tulokset.

TAULUKKO 14. Inarinsaame: tyttöjen osaaminen koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla

Inarinsaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti tytöt	Hajonta tytöt
Koko koe	45,5	12,17
Kielentuntemus	31,6	10,37
Luetun ymmärtäminen	43,9	17,88
Kuullun ymmärtäminen	67,4	13,80
Kirjoittaminen	56,7	20,11
Puhuminen	38,9	16,48

Koltansaame

Koltansaamen arviointiin osallistui kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Tyttöjen osaaminen oli selkeästi parempaa sekä koko kokeessa että kaikilla sisältöalueilla. Koko kokeessa tyttöjen ratkaisuosuus oli 45 prosenttia (hajonta 1,12) ja poikien 18 prosenttia (hajonta 4,49) ($p > 0,05$, $d = 11,97$). Kirjoittamisen osa-alueella pojat jäivät kokonaan pisteittä, sen sijaan tytöt pärjäsivät kirjoittamisessa hyvin; keskimääräinen ratkaisuosuus heillä oli 70 prosenttia.

TAULUKKO 15. Koltansaame: tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla

Koltansaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti pojat	Hajonta pojat	Ratkaisuprosentti tytöt	Hajonta tytöt
Koko koe	17,5	4,49	45,2	1,12
Kielentuntemus	12,8	6,02	26,6	4,51
Luetun ymmärtäminen	11,4	3,21	31,8	6,43
Kuullun ymmärtäminen	52,1	20,62	64,6	2,95
Kirjoittaminen	0,0	0,00	70,0	23,57
Puhuminen	vain yksi poika		63,9	27,50

Pohjoissaame

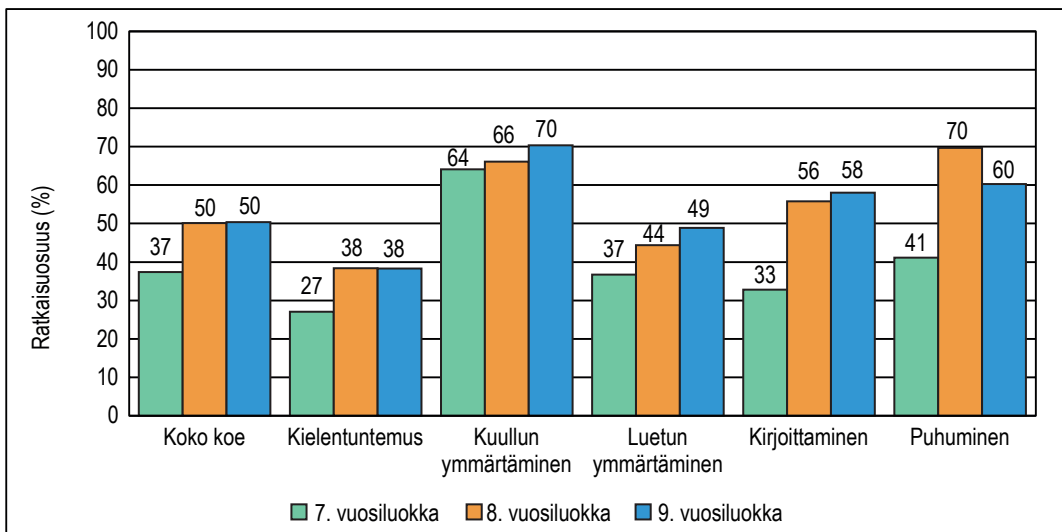
Pohjoissaamen arviointiin osallistui 15 poikaa ja 14 tyttöä. Tyttöjen osaaminen oli sekä koko koeksessa, että kaikilla sisältöalueilla poikien osaamista parempaa. Tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 55 prosenttia (hajonta 18,38) ja poikien 42 prosenttia (hajonta 18,05), ($p > 0,05$, $d = 0,73$). Suurin ero oli puhumisen tehtävissä, jossa ero tyttöjen ja poikien välillä oli 26 prosenttiyksikköä ($p < 0,05$, $d = 0,99$).

TAULUKKO 16. Pohjoissaame: tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla

Pohjoissaame A-kielenä sisältöalueet	Ratkaisuprosentti pojat	Hajonta pojat	Ratkaisuprosentti tytöt	Hajonta tytöt
Koko koe	42,2	18,05	55,0	18,38
Kielentuntemus	33,5	20,47	41,7	19,95
Luetun ymmärtäminen	38,8	27,91	54,7	27,29
Kuullun ymmärtäminen	63,8	18,83	73,2	13,17
Kirjoittaminen	40,0	24,17	59,5	30,96
Puhuminen	53,0	32,98	79,3	20,80

9.2.2 Osaaminen vuosiluokittain

Arviointiin osallistui oppilaita melko tasaisesti kaikilta luokka-asteilta. 7. luokan oppilaita oli 13, 8. luokan 15 ja 9. luokan oppilaita 12. Kuten olettaa saattaa, 7. vuosiluokan oppilaiden osaamisen taso jäi muita alhaisemmaksi, sen sijaan 8. ja 9. vuosiluokan oppilaiden välillä ei enää ollut kovin suurta eroa, ja puhumisen tehtävät 8. vuosiluokan oppilaat osasivat jopa parhaiten.



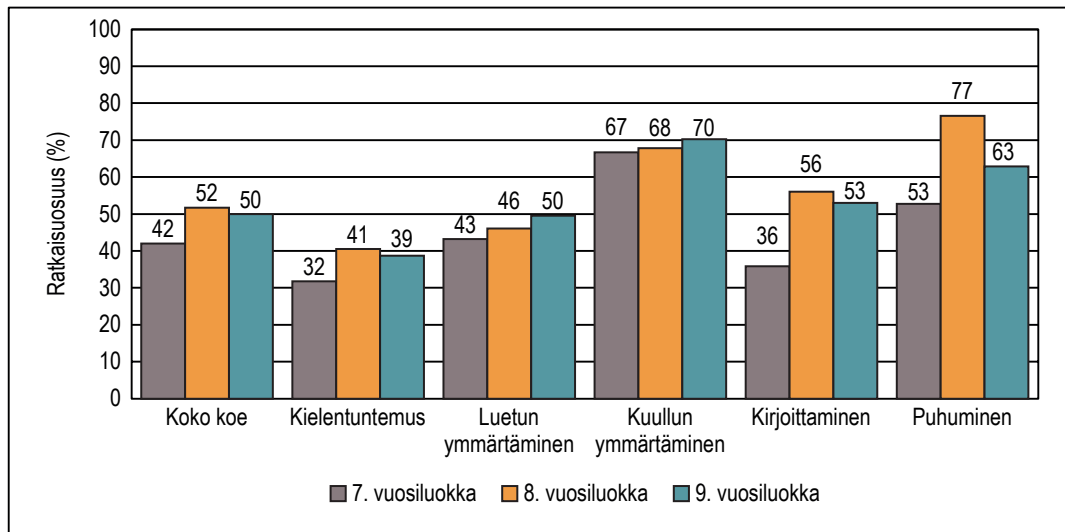
KUVIO 49. Osaaminen vuosiluokittain

Inarinsaame ja koltansaame

Inarinsaamen arviointiin osallistui vain yksi 9. vuosiluokan oppilas ja koltansaamen arviointiin yksi 8. ja yksi 9. vuosiluokan oppilas, joten näiden kielten osalta vuosiluokkatarkasteluja ei voitu tehdä.

Pohjoissaame

Pohjoissaamen arviointiin osallistui oppilaita tasaisesti kaikilta vuosiluokilta. Pohjoissaamessa 8. vuosiluokan oppilaat pärjäsivät parhaiten koko arvioinnissa sekä useilla sisältöalueilla.

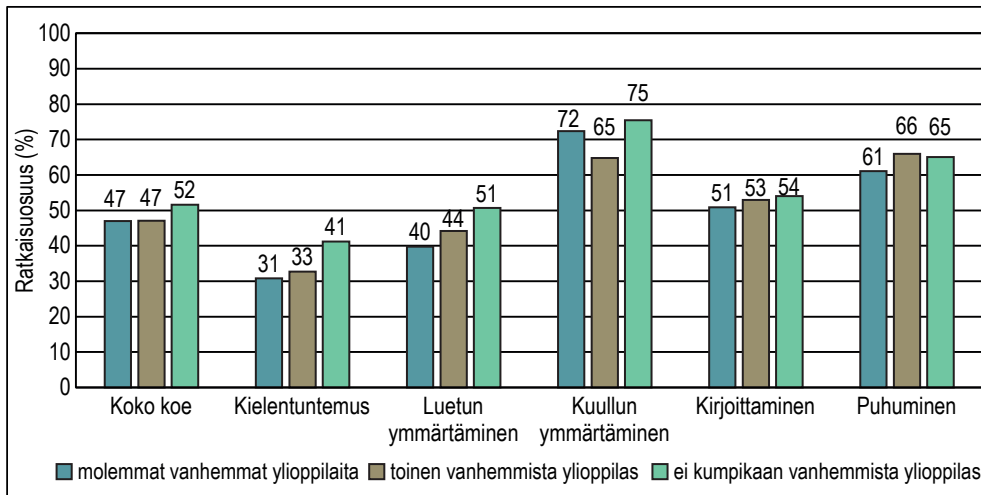


KUVIO 50. Osaaminen vuosiluokittain pohjoissaame A-kielenä

9.2.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys tuloksiin

Oppilailta tiedusteltiin arvioinnin yhteydessä heidän vanhempiensa koulutustaustaa (onko äitisi ylioppilas, onko isäsi ylioppilas). Koulutustaustamuuttujista muodostettiin yhteinen muuttuja sen mukaan, olivatko molemmat vanhemmat ylioppilaita, oliko toinen vanhempi ylioppilas vai ei kumpikaan. Oppilaista 33 prosenttia ei tiennyt äidin ja 45 prosenttia isän koulutustaustaa, joten heidän osaltaan ei tarkasteluja voitu tehdä. Yhdistetty muuttuja jakautui siten, että neljällä oppilaalla molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, noin 40 prosentilla (39,1 %) toinen vanhemmista oli ylioppilas ja hieman yli 40 prosentilla (43,5 %) kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas.

Jos oppilaan molemmat tai toinen vanhemmista olivat ylioppilaita, oppilas saavutti keskimäärin 47 prosentin ratkaisuosuuden (hajonta molemmat vanhemmat ylioppilaita 17,96 ja toinen vanhempi ylioppilas 19,40). Parhaiten pärjäsivät oppilaat, joiden kumpikaan vanhempi ei ollut ylioppilas. He saavuttivat 52 prosentin ratkaisuosuuden (hajonta 21,09).



KUVIO 51. Oppilaiden osaaminen vanhempien koulutustaustan mukaan

9.2.4 Oppilaiden asenteet ja koulussa viihtyminen

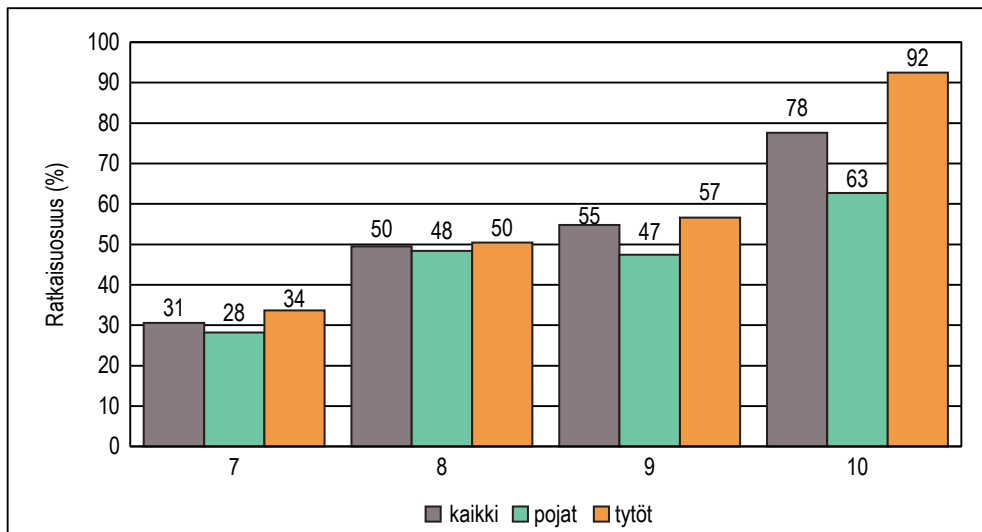
Oppilaiden saamen kieleen asennoitumisella ei juurikaan ollut yhteyttä arvioinnissa menestymiseen. Positiivisin yhteys arvioinnissa menestymiseen oli oppilaan käsityksellä omasta osaamisestaan ($r = 0,41$; selitysaste 17 %). Sen sijaan oppiaineen hyödylliseksi kokemisen tai oppiaineesta pitämisen korrelaatiot jäivät mataliksi.

60 prosenttia oppilaista viihtyi koulussa *melko hyvin*. Heillä myös oli keskimäärin paras osaamisen taso; koko kokeen ratkaisuosuus oli 50 prosenttia (hajonta 18,95). *Erittäin hyvin* koulussa viihtyviä sekä oppilaita, jotka eivät osanneet kertoa kantaansa tai joilla oli neutraali mielipide asiasta, oli molempia 15 prosenttia. Heidän keskimääräiset ratkaisuosuutensa olivat 44 prosenttia (hajonta 17,26) ja 42 prosenttia (hajonta 15,02). Kaksi oppilasta viihtyi koulussa *melko huonosti* ja kaksi *erittäin huonosti*. *Melko huonosti* koulussa viihtyvät oppilaat pääsivät ratkaisuosuudessa 40 prosenttiin (hajonta 2,24) ja *erittäin huonosti* viihtyvät jäivät koko kokeessa 21 prosenttiin (hajonta 7,30).

Vertailuja kielittäin ei voitu tehdä, koska kaikissa kielissä osassa luokiteltua muuttujaa ”miten viihdyt koulussa” oli vain yksi oppilas.

9.2.5 Saamen kielen arvosanat

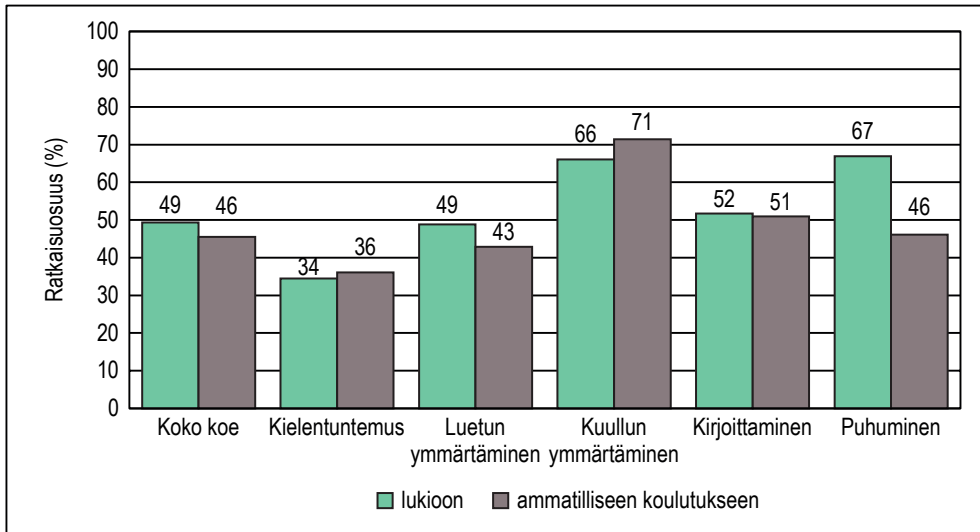
Kuviossa 52 esitetään kaikkien oppilaiden sekä erikseen tyttöjen ja poikien saamen kielen arvosanat saame A-kielenä -oppimäärässä sekä heidän ratkaisuosuutensa. Korkeampia arvosanoja saamen kielestä saaneet oppilaat menestyivät arvioinnissa parhaiten ja päinvastoin. Tyttöjen osaaminen oli kaikissa arvosanaluoissa hieman poikia parempaa, arvosanan kymmenen osalta jopa huomattavaa. Arvosanan kymmenen saaneet pojat saivat arvioinnissa keskimäärin 63 prosenttia enimmäispistemäärästä, kun taas tytöt ylsivät 92 prosentin ratkaisuosuuteen. Poikien saamat arvosanat eivät täysin noudata arvioinnissa menestymistä: arvosanan kahdeksan saaneet pojat saivat keskimäärin parempia tuloksia, tosin ero arvosanojen 8 ja 9 saaneilla oli vain prosentti. Menestyminen arvioinnissa korreloi saamen kielen arvosanaan positiivisesti ja suhteellisen voimakkaasti (korrelaatiokerroin 0,64; selityssaste 41 %).



KUVIO 52. Arvosanat ja osaaminen koko kokeessa

9.2.6 Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen

Oppilaista 55 prosenttia aikoi perusopetuksen jälkeen pyrkiä lukioon ja 37 prosenttia ammatilliseen koulutukseen. Lisävalmiuksia (esimerkiksi lisäopetus tai kymppiluokka) aikoi hankkia kaksi oppilasta, ja yksi oppilas aikoi mennä perusopetuksen jälkeen töihin tai pitää väli vuoden. Yhteishaussa lukioon pyrkivien oppilaiden koko kokeen ratkaisuosuus oli 49 prosenttia (hajonta 18,46) ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien oppilaiden ratkaisuosuus 46 prosenttia (hajonta 16,06). Suurin ero oli puhumisen tehtävissä, jossa ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivien välillä oli 21 prosenttiyksikköä ($p > 0,05$, $d = 0,77$). Ammatilliseen koulutukseen pyrkivät oppilaat osasivat hieman paremmin kielentuntemuksen ja kuullun ymmärtämisen sisältöalueiden tehtävät.



KUVIO 53. Yhteishaussa lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien oppilaiden osaaminen koko kokeessa ja eri sisältöalueilla

Kielittäin tarkasteltuna pohjoissaamea opiskelevien oppilaiden osaaminen oli kaikkien A-kielenä opiskelevien kaltainen; ammatilliseen koulutukseen pyrkivät oppilaat pärjäsivät kielentuntemuksessa ja kuullun ymmärtämisessä lukioon pyrkiviä paremmin, kirjoitustehtävät osattiin melko tasaisesti ja lukioon pyrkivät olivat parempia luetun ymmärtämisessä sekä puhumisessa, jossa ero oli suurin, 17 prosenttiyksikköä ($p > 0,05$, $d = 0,60$). Sen sijaan inarinsaamassa ammatilliseen koulutukseen pyrkivät oppilaat pärjäsivät sekä koko kokeessa että kaikilla sisältöalueilla kirjoittamista lukuun ottamatta lukioon pyrkiviä paremmin. Kirjoittaminen inarinsaamassa oli hyvin yhdenmukaista: lukioon pyrkivät saivat oikein 62 prosenttia maksimipisteistä ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivät 60 prosenttia. Koltansaamassa yksi oppilas pyrki lukioon ja kaksi ammatilliseen koulutukseen, joten vertailuja jatkokoulutuksen suhteen ei koltansaamassa voitu tehdä.

9.3 Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua

Inarinsaame

Yrjö Musta ja Miina Seurujärvi

Kielentuntemus

Kielentuntemusosio oli rakennettu kokeeseen niin, että huomio kiinnittyi saamen kielen ja suomen kielen välisiin eroihin, minkä vuoksi koe oli haastava. Oppilaiden vastauksista sai käsityksen, että suomen kielen rakenne vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat hahmottavat saamen kieltä. Esimerkiksi jo ensimmäisiltä opiskeluvuosilta tuttu perusasia, *alla – vvelni* ja *päällä – alne*, menee edelleen sekaisin suurella osalla oppilaista. Tästä herää kysymys, pitäisikö saamea opettaa erojen kautta vai kannattaako asiaan kiinnittää huomiota ja käyttää aikaa?

Avoimissa tehtävissä näkyi selvästi, että inarinsaamen taivutuksessa vaikuttavat tekijät, kuten astevaihtelu, pituusmuutokset ja sijapäätteet, ovat haasteellisia. Verbien aikamuodoista erittäin vaikeiksi osoittautuivat preteriti ja konditionaali. Verbeistä ja nomineista oli usein osattu perusmuoto, mutta taivutusmuoto oli virheellinen.

Kirjoittaminen

Positiivista kirjoitustehtävien osalta oli se, että oppilaat kirjoittivat rohkeasti, vaikka eivät tienneetkään kaikkia sanoja ja taivutusmuotoja. Tekstit olivat ymmärrettäviä, vaikka sanastossa oli puutteita. Erityisesti nominien ja verbien taivuttamisessa oli ongelmia kirjoitettaessa (ja yleensäkin kielenkäytössä). Kirjoitettaessa oli käytetty myös suomenkielisiä sanoja, jos inarinsaamenkielinen sana ei ollut tiedossa. Ratkaisu oli kuitenkin tekstin ymmärtämisen kannalta hyvä.

Esimerkkejä oppilaiden suorituksista:

Hyvä esimerkki (täydellinen lause): ”Mun jiem puáđi škoovlân onne.”

Huono esimerkki (taivutusvirheitä): ”Kaandâ láá kyehti potáseh.”

Esimerkki suomen kielen käyttämisestä: ”Maid onne puáttid lääksyin?”

Kuullun ymmärtäminen

Ensimmäinen kuuntelutehtävä oli helpompi ja oppilaat onnistuivat siinä erinomaisesti. Toinen tehtävä oli ensimmäistä haastavampi, mutta oppilaat suoriutuivat siitäkin keskimäärin kohtuullisen hyvin. Vain kahdessa avokysymyksessä viidestä oppilailla oli vaikeuksia ymmärtää oikeaa vastausta.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämistehtävissä oli vain avokysymyksiä, mikä teki tehtävistä oppilaille haastavampia. Ensimmäinen teksti oli helpompi, ja oppilaat olivat suoriutuneet siitä paremmin kuin toisesta tekstistä, joka oli huomattavasti vaikeampi ja pidempi. Avokysymyksiin, joissa tarvittiin kielen perussanastoa, oppilaat olivat osanneet vastata erinomaisesti.

Puhuminen

Osa nauhoitteista oli melko huonotasoisia, mutta ne pystyttiin kuitenkin arvioimaan. Oppilaiden osaamisessa oli suurta vaihtelua.

Yhteenveto inarinsaamen A-kielen kokeesta

Yleiskäsitys, joka oppilaiden vastauksista tuli on, että oppilaat ymmärtävät kieltä melko hyvin, mutta kielen tuottaminen sekä kirjoittamalla että puhumalla oli hyvin haastavaa. Kielen tuottamista vaikeutti se, että perussanastossa oli aukkoja eikä sanojen taivutusta hallittu.

Koltansaame

Tiina Sanila-Aikio

Kokeen oli suorittanut neljä oppilasta kahdesta eri koulusta: yksi 9., yksi 8. ja kaksi 7. luokalta. Puolet oppilaista suoriutui kokeesta paremmin. Tuloksessa on huomioitava se, että osa oppilaista oli opiskellut koltansaamea kauemmin.

Suoritusten perusteella oli positiivista oppilaiden

- perussanavarasto
- kielen kuullun ja luetun ymmärtäminen
- kielen tuottaminen tukisanoja apuna käyttäen.

Suoritusten perusteella pystytään osoittamaan seuraavia haasteita:

- Kielen tuottaminen oli vaikeaa niin kirjoittaen kuin puhuen ilman tukisanoja.
- Perusverbien ja -nominien tuntemus ja käyttö (taivutus, rektio) oli heikkoa.
- Keskeisten suomen ja koltansaamen kielten välisten erojen tuntemus oli heikkoa.

Kielentuntemus

Kaikki oppilaat vastasivat miltei kaikkiin kysymyksiin kielentuntemuksen monivalintatehtäväsä. Vain yksi oppilas oli jättänyt vastaamatta kahteen kysymykseen. Kysymykset, joihin kaikki vastasivat oikein, olivat numerot 4: *Määšš motorkeâlk lij a) viskkâd b) vi'skkes c) viskkee'st.* (huom. kaksi oikeaa vastausvaihtoehtoa) sekä 11: *Ôôlgčem vuâ'stted a) puus b) puusi c) puusid.* (monikollinen nomini ”housut”). Vaikeimmat kysymykset olivat numerot 6: *Mu'st lie čiččâm a) pōörtâst b) pōrttâd c) pōrtt.* (partitiivi) sekä 9: *Muâna leä'p a) kuärrad b) kuärram c) kuäram tä'bbe.* (perfekti), joiden vastausta ei tiedetty.

Kielentuntemuksen aukkotehtävä oli oppilaille erittäin haastava. Tehtävä testasi perusverbien ja nominien tuntemusta ja taivuttamista. Ainoastaan yksi oppilas vastasi yhteen kysymykseen saaden täydet kaksi pistettä. Seitsemäsluokkalaiset oppilaat vastasivat yhteensä vain kolmeen kysymykseen.

Kirjoittaminen

Molempiin kirjoittamisen tehtäviin oli vastannut kaksi oppilasta. Toinen tehtävä oli haastavampi, ja se näkyi myös tuloksissa. Kielen tuottamista tulisi jatkossa harjoitella erilaisilla tekstityyleillä aihepiireistä, jotka käsittelevät arjen tilanteita.

Kuullun ymmärtäminen

Kaikki oppilaat vastasivat kuullun ymmärtämisen ensimmäiseen monivalintatehtävään, joka käsiteli vaatekaupassa käyntiä. Tämä tehtävä sujuikin parhaiten: kaksi oppilasta sai täydet kymmenen pistettä, yksi oppilas yhdeksän pistettä kymmenestä ja yksi kuusi pistettä kymmenestä.

Kuullun ymmärtämisen toinen tehtävä oli haastava. Tehtävässä oli sekä monivalinta- että aukkokysymyksiä. Kaikki oppilaat olivat jättäneet vastaamatta 1–5 kysymykseen. Huomattavaa oli, että 7. luokan oppilaat olivat onnistuneet sellaisissa kysymyksissä, joissa 8.- ja 9.-luokkalaiset eivät olleet onnistuneet.

Luetun ymmärtäminen

Molemmat luetun ymmärtämisen tehtävät olivat oppilaille haastavia, vaikka tehtäviin tuli vastata suomeksi. Toinen tehtävä oli selkeästi haastavampi jo tekstin pituuden puolesta. Tosin kirja, josta kyseinen teksti oli lainattu, pitäisi olla kouluissa käytössä myös oppikirjana. Huomattavaa oli, että yksi oppilas oli vastannut vain 1–2 kysymykseen luetun ymmärtämisen tehtävää kohden.

Puhuminen

Kolme neljästä puhumisen tehtävien nauhoituksesta oli laadultaan erittäin heikkoja. Nauhoista saatiin arvioitua tehtävään 1 kolme suoritusta ja tehtävään 2 yksi suoritus. Puhumisen tehtävistä ensimmäinen tehtävä oli helpohko ja toinen tehtävä taas haastava. Molemmissa tehtävissä oppilaat vastasivat tehtävänannossa olleiden apusanojen avulla.

Oppilaiden tulokset olivat koltansaamassa odotuksen mukaisia. Positiivista oli huomata, että oppilaat ymmärsivät hyvin koltansaamea kuullen ja lukien. Lisäksi positiivista oli se, että kielen tuottaminen onnistui tukisanoja apuna käyttäen. Näiden tuloksien hyödyntäminen tulevassa oppimateriaali- ja opetustyön kehittämisessä on erittäin tärkeää. Oppimateriaalityössä tulisi erityisesti laatia harjoituksia nominien ja verbien tuntemuksesta, käytöstä (rektio) ja taivutuksesta, verbien aikamuotojen käytöstä, puheen tuottamisesta, lukusanarakenteesta sekä adjektiivien käytöstä. Lisäksi tulisi laatia harjoituksia, joilla harjoitellaan suomen ja saamen kielten keskeisiä eroja.

Pohjoissaame

Minna Rasmus ja Kaarina Vuolab-Lohi

Kielentuntemus

Kielentuntemusosion monivalintatehtävässä haluttiin muun muassa selvittää, miten suomen kieli vaikuttaa saamen kielisiin. Suomen kielen partitiivi näkyi saamen kielen subjektin ja objektin sijojen valinnoissa. Esimerkiksi lauseissa *Sus ii leat šat ruhta* ja *Mus leat olu girjjit* kolmasosa oppilaista valitsi kuitenkin nominatiivimuodon, joka oli oikein.

Oppilaat hallitsivat hyvin adjektiivien attribuuttimuodot. Vaikeuksia monivalintatehtävässä tuottivat adjektiivien predikatiivimuodot. Esimerkiksi alle kolmannes oppilaista valitsi värien predikatiivimuodon sijaan attribuuttimuodon. Verbin *pelätä* rektio on suomen kielessä partitiivi (*karhua*), mutta saamen kielessä se on lokatiivi (*balan guovžžas*). Huomattavaa on, että kaksi kolmasosaa oppilaista valitsi *ballat* (pelätä) -verbin täydennyksen oikein saamen kielen mukaisesti.

Kielentuntemusosion produktiivisessa aukkotehtävässä haluttiin selvittää, kuinka hyvin oppilaat hallitsevat verbien moduksista indikatiivin ja konditionaalien sekä nominien taivutuksen. Suurin osa oppilaista hallitsi preesensin ensimmäisen ja toisen persoonan taivutusmuodot, mutta duaalin ja monikon ensimmäisen persoonan taivutusmuodoissa oli suuria ongelmia. Myös konditionaalien muodostaminen tuotti vaikeuksia. Yli kaksi kolmasosaa oppilaista käytti konditionaalien sijaan indikatiivia. Nominien taivutuksessa noin puolet osasi taivuttaa perussanoja. Huomattavaa on, että vaikka tehtävänannossa ei ollut saamenkielisiä tukisanoja, suurin osa oppilaista tiesi suomenkielisen sanan saamenkielisen vastineen.

Kirjoittaminen

Neljännes oppilaista suoriutui kirjoitustehtävistä hyvin, yksi heistä erinomaisesti. He hallitsivat verbien ja nominien taivutuksen sekä käyttivät laajaa sanavarastoa. Osa oppilaista hallitsi attribuuttijadjektiivien käytön. Muutama oppilas korvasi puutteellista sanavarastoaan suomen- tai englanninkielisillä sanoilla. Kirjoittamisen haastavammassa tehtävässä kolmannes oppilaista kirjoitti puolet tai sitä vähemmän vaaditusta tehtävänannosta. Muutama heistä kirjoitti luettelomaisesti käyttäen apuna suomen kieltä: esimerkiksi *Mun năhdă láibi, eadni*.

Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämisen tehtäviä oli kaksi. Ensimmäisessä tehtävässä kysymykset olivat monivalintoja ja oikein-väärin-kysymyksiä. Tehtävä oli helppo. Oppilaat selviytyivät siitä erinomaisesti, ratkaisuosuus oli 92 prosenttia. Yli puolet oppilaista sai tehtävästä täydet pisteet. Tehtävässä heikoimmin menestynytkin sai ratkaisuosuudekseen 50 prosenttia.

Toisessa kuullun ymmärtämisen tehtävässä oli sekä monivalintakysymyksiä että tuottamiskysymyksiä, joihin oppilaiden piti vastata suomeksi. Tämä tehtävä oli haastavampi. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 prosenttia, parhaiten menestyneen oppilaan ratkaisuosuus oli 79 prosenttia.

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämisen tehtäviä oli kaksi. Oppilaat vastasivat kysymyksiin suomeksi. Osassa kysymyksiä oli yksi selkeä objektiivinen oikea vastaus, osaan kysymyksistä taas piti tekstistä löytää useampi asia täydet pisteet saadakseen. Vastauksissa ajatuksen tuli olla oikein, sanasta sanaan käänös ei ollut tarpeen. Oppilaat osasivat ensimmäisen tehtävän hieman jälkimmäistä paremmin. Ensimmäisessä tehtävässä ratkaisuosuus oli 54 prosenttia ja toisessa 42 prosenttia. Molemmissa tehtävissä osa oppilaista jäi kokonaan ilman pisteitä. Ensimmäisen tehtävän suoritti täysin pistein kolme oppilasta ja toisessakin paras oppilas pääsi lähes täysiin pisteisiin, ratkaisuosuus hänellä oli 96 prosenttia.

Puhuminen

Puhumisen tehtävissä oppilaat vastasivat tehtävänannossa olleiden tukisanojen avulla. Lähes puolet puhetehtävän suorittaneista 23 oppilaasta suoriutui tehtävistä hyvin, yksi heistä erinomaisesti. Noin puolella oppilaista oli vastauksissaan suuria puutteita.

Eniten oli virheitä nominien taivutuksessa. Oppilaat eivät esimerkiksi hallinneet lokatiivin ja illatiivin muodostamista, joita tehtävänannossa korostettiin. Osa oppilaista ei osannut taivuttaa verbejä edes preesensin yksikön ensimmäisessä persoonassa: *mun ássat Ávvil, mun mannat Anár*. Kieltoisuuden muodostamisessa esiintyi vaikeuksia, pääverbi oli usein kieltosanan jälkeen perusmuodossa: *mun ii mannat gossage geasseluopmus*, tai monikollisessa kieltolauseessa kieltosana oli yksikössä suomen kielen mukaisesti: *mus ii leat geasseluopmoplánat*. Myös sanastossa esiintyi puutteita. Puheessa turvaututtiin joskus suomen kieleen, esimerkiksi paikannimissä: *Mun lean vuolgimin Ruotsii, Mu ássanbáiki lea Utsjoki*.

Yhteenveto

Suoritusten perusteella oli positiivista oppilaiden perussanavarasto, luetun ja kuullun ymmärtäminen sekä oma tuottaminen tukisanoja apuna käyttäen. Lisäksi keskeisten suomen ja pohjoissaamen kielten välisten erojen tuntemus oli kohtalaisen hyvää.

Suoritusten perusteella pystytään osoittamaan seuraavia haasteita: kielen tuottaminen on vaikeaa niin kirjoittaen kuin puhuen ilman tukisanoja sekä perusverbien ja -nominien tuntemus ja käyttö (taivutus, rektio) on heikkoa.

9.4 Esimerkkitehtäviä

Tehtävät luokiteltiin vaikeustason mukaan kolmeen kategoriaan; helpot, keskivaikeat ja vaikeat. Vaikeustason määrittely perustui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin arvosanan kahdeksan (8) kriteereihin, asiantuntija-arvioihin sekä esitestauksesta saatuun palautteeseen.

Helppo tehtävä (ratkaisuosuus yli 75 prosenttia)

Esimerkki helposta tehtävästä on kuullun ymmärtämisen tehtävä, joka kertoi vaatekaupassa käynnistä. Koko tehtävän keskimääräinen ratkaisuosuus oli 91 prosenttia (inarinsaamen oppilaat saivat oikein 86 prosenttia, koltansaamen 88 ja pohjoissaamen oppilaat 92 prosenttia). Tehtävässä oli kymmenen monivalintaosiota. Oppilaat kuulivat kertomuksen kahteen kertaan; ensin kokonaan ja sitten kuudessa osassa. Alla tehtävän kaksi ensimmäistä osiota sekä niihin liittyvät studiokäsikirjoitukset. Oikeat vastaukset ovat 1 = c, 2 = b. Oikeat vastauksen molempiin osioihin olivat löytäneet lähes kaikki oppilaat; inarinsaame 100 prosenttia, koltansaame 100 prosenttia, pohjoissaame 96 prosenttia.

TEHTÄVÄ 1. Vaatekaupassa käynti

*Kuulet kertomuksen **kaksi** kertaa: ensin kokonaan, sitten kuudessa osassa. Ympäröi toisen kuuntelun jälkeen mielestäsi paras vaihtoehto.*

1. Minne tytöt ovat lähdössä ostoksille?

- a) Ivaloon
- b) Rovaniemelle
- c) Sodankylään
- d) Ouluun

2. Paljonko äiti antaa rahaa vaatteisiin?

- a) 40 euroa
- b) 50 euroa
- c) 60 euroa
- d) 70 euroa

Inarinsaamen oppimistulosten arviointi 2015

TEHTÄVÄ 1. Vaateostoksilla / Pihťasijđ uástimin

Kuuntele.

Päiĥihist

Nieidá: "Enni, mun tarbášiččim uđđá pihťasijđ. Halijdiččim vyelgiđ Máárenáin Suáđigilán kavppijđ."

Enni: "Kuás Mááren áigu vyelgiđ Suáđigilán?"

Nieidá: "Puáttee lávurduv."

Enni: "Tothân suápá, tunhân koolgah moonnâđ išediđ ááhu čurgid eskân pasepeeivi."

Nieidá: "Uážuččim-uv váhá ruudá uástusij várás?"

Enni: "Mon ennuv tarbâšah ruudâ?"

Nieidá: "Puávtáččih-uv adelid munjin 60 eurod?"

Enni: "Must láá ruttâpuursâst 50 eurod. Uážuh taid."

Nieidá: "Takkâ!"

[Kilahdus]

Vastaa kysymyksiin 1 ja 2.

Koltansaamen oppimistulosten arviointi 2015

TEHTÄVÄ 1. Vaateostoksilla / Pihťtsid vuá'sttmen

Kuuntele.

Põörtâst

Liizz: "Jeä'nn, mon taarbše'čem odđ pihťtsid. Haa'le'čem vue'lgged Maa'rnin Suä'đjla vuásttõöttâđ."

Jeä'nn: "Kuä'ss Maa'ren äigg mõõnnâđ Suä'đjla?"

Liizz: "Pue'tti sue'vet."

Jeä'nn: "Tõt kâ'l suäpp, ton âť õõlgak mõõnnâđ veä'kkted ääkk čüstâđ eman pâ'sspeei'v."

Liizz: "Vuäžžam-a siõmmna tie'gğ vuásttõõzzi väaras?"

Jeä'nn: "Mâ'mmet taarbšak tie'gğ?"

Liizz: "Vuäitček-a u'vdded mu'nne 60 eu'rred?"

Jeä'nn: "Mu'st lie kâ'sšlest 50 eu'rred. Vuäžžak tõid."

Liizz: "Spä'sseb!"

[Kilahdus]

Vastaa kysymyksiin 1 ja 2.

TEHTÄVÄ 1. Vaateostoksilla / Biktasiid oastimin

Kuuntele.

Ruovttus

Liissá: "Eadni, mun dárbbasivččen ođđa biktasiid. Háliidivččen vuolgit Máreniin Soađegillái vehá gávppašit.

Eadni: "Goas Máren lea mannamin Soađegillái?"

Liissá: "Boahtte lávvardaga."

Eadni: "Dathan gal heive, donhan galggat veahkehit áhku čorget easka sotnabeavive.

Liissá: "Oaččošingo vehá ruđa vai beasan oastit juoidá?"

Eadni: "Olugo dárbbasat?"

Liissá: "Sáhtášitgo addit munnje 60 euro?"

Eadni: "Mus lea burssas 50 euro. Oaččot dan."

Liissá: "Giitu!"

[Kilahdus]

Vastaa kysymyksiin 1 ja 2.

Keskivaikea tehtävä (ratkaisuosuus 50 – 75 prosenttia)

Puhumisen sisältöalueen ensimmäinen tehtävä oli keskivaikea, ratkaisuosuus 68 prosenttia (inarinsaame 51 prosenttia, koltansaame 70 prosenttia ja pohjoissaame 68 prosenttia).

TEHTÄVÄ 1. Esittely

Kerro seuraavat asiat inarinsaamen kielellä:

- nimi (nommâ), ikä (ahe), asuinpaikka (aassâmpäikki), perheenjäsenet (peerâ/perruujesâneh)
- mitä teit pääsiäislomalla (pessijâšluámu)
- mitä kesälomasuunnitelmia (kesiluámusuunnâttâlmeh) sinulla on?

Kerro seuraavat asiat koltansaamen kielellä:

- nimi (nõmm), ikä (ââ'kk̄), asuinpaikka (jälstempäi'kk̄), perheenjäsenet (piâr/piârnee'kk̄)
- mitä teit pääsiäislomalla (e'jjpei'vfluõvâspodd)
- mitä kesälomasuunnitelmia (kie'ssluõvâspoddplaan) sinulla on?

Kerro seuraavat asiat pohjoissaamen kielellä:

- nimi (namma), ikä (ahki), asuinpaikka (ássanbáiki), perheenjäsenet (bearaš/bearašlahtut)
- mitä teit pääsiäislomalla (beassášluopmu)
- mitä kesälomasuunnitelmia (geasseluopmoplánat) sinulla on?

Tehtävä arviointiin seuraavan ohjeen mukaan:

Oppilaan tulee puhua riittävän paljon. Eli siten, että oppilas puhuu kokonaisiin lausein ja että sitä voidaan pitää ymmärrettävänä, sujuvana puhumisena. Viestin tulee välittyä oppilaan puheesta. Oppilaan puheesta tarkastellaan myös sanavaraston laajuutta.

	0	1	2	3
viestin välittyminen	Oppilas ei kerro pyydetyistä asioista.	Oppilas kertoo pyydetyistä asioista, mutta mainitsee ymmärrettävästi kaksi asiaa.	Oppilas kertoo pyydetyistä asioista, mutta mainitsee ymmärrettävästi neljä asiaa.	Oppilas kertoo kaikista pyydetyistä asioista ymmärrettävästi.
sujuvuus	Oppilaan puhe ei ole ollenkaan sujuvaa.	Oppilaan puhe on häiritsevän katkonaista ja sisältää runsaasti kielioppivirheitä.	Oppilaan puhe on hieman katkonaista ja sisältää muutamia ymmärrystä haittaavia kielioppivirheitä.	Oppilaan puhe on sujuvaa. Puheessa voi olla pieniä katkoksia ja pieniä ymmärrystä haittaamattomia kielioppivirheitä.
sanasto	Oppilas ei hallitse lainkaan sanastoa, käyttää paljon erikielisiä (myös helppoja) sanoja.	Oppilaan sanavarastossa on selkeitä puutteita, käyttää melko paljon erikielisiä sanoja.	Oppilaan sanavarastossa on muutamia puutteita, käyttää jonkin verran erikielisiä sanoja.	Oppilas hallitsee perus-sanaston eikä juurikaan käytä erikielisiä sanoja.

Vaikea tehtävä (ratkaisuosuus alle 50 prosenttia)

Kirjoittamisen tehtävä, jossa oppilaan tuli kirjoittaa kymmenen lausetta tehtävivihossa olleesta kuvasta osoittautui oppilaille vaikeaksi. Keskimääräinen ratkaisuosuus tässä tehtävässä oli 41 prosenttia (inarinsaame 48 prosenttia, koltansaame 28 prosenttia ja pohjoissaame 41 prosenttia).

Tehtävä 2. Ruokailutilanne	
Ohje	Katso alla olevaa kuvaa. Kerro kymmenellä lauseella inarinsaamen/koltansaamen/pohjoissaamen kielellä, mitä kuvassa näet.
Lausemäärä	10



Tehtävä arvioitiin seuraavan ohjeen mukaan:

Tehtävä 2 (lausemäärä 10)

	0	1	2	3
tehtävän- anto	Teksti ei liity kuvaan tai sen pituus on 0-2 lausetta.	Teksti liittyy vain osin kuvaan ja sen pituus on 3-5 lausetta.	Tekstin pituus 6-8 lausetta.	Teksti on tehtävänannon mukainen ja sen pituus on 9-11 lausetta.
oikein- kirjoitus / lauseiden sujuvuus	Yli puolessa lauseista ymmärrystä haittaavia kirjoitusvirheitä. Oppilas ei kirjoita kokonaisia lauseita.	Alle puolessa lauseista ymmärrystä haittaavia kirjoitusvirheitä. Osa oppilaan kirjoittamista lauseista ei ole kokonaisia ja ne sisältävät runsaasti kielioppivirheitä.	Muutamia ymmärrystä haittaavia kirjoitusvirheitä. Oppilaan lauseet ovat kokonaisia, mutta ne sisältävät muutamia ymmärrystä haittaavia kielioppivirheitä.	Ei ymmärrystä haittaavia kirjoitusvirheitä. Oppilaan lauseet ovat kokonaisia. Ymmärrystä haittaavia kielioppivirheitä ei ole.
sanasto	Oppilas ei hallitse lainkaan sanastoa.	Oppilaan sanavarastossa on selkeitä puutteita.	Oppilaan sanavarastossa on muutamia puutteita.	Oppilas hallitsee perussanaston.

Havaintoja saamen kielten oppimistulosten arvioinnista

Suomessa ei ole aikaisemmin valtakunnallisesti arvioitu saamen kielten oppimistuloksia, joten nyt järjestetty arviointi oli ensimmäinen laatuaan. Arvioinnista saatuja tuloksia ei siten voitu verrata aikaisempiin oppimistuloksiin. Arvioinnin tulokset ja oppilaille, opettajille sekä rehtoreille suunnatut taustakysymykset antoivat paljon uutta tietoa saamen kielten opetuksesta äidinkielenä ja A-kielenä perusopetuksessa niin opetusjärjestelyiden kuin myös käytettyjen oppimateriaalien kannalta. Arviointi ei siis anna tietoa ainoastaan oppimistuloksista vaan myös siitä, millainen saamen kielten opetuksen tila on tällä hetkellä.

Saamen kielet, erityisesti inarin- ja koltansaame, ovat tällä hetkellä uhattuna. Sen osoittaa muun muassa niitä tällä hetkellä opiskelevien oppilaiden pieni määrä. Tähän arviointiin osallistuivat kaikki vuosiluokkien 7–9 oppilaat, ja oppilasmäärät varsinkin inarin- ja koltansaamessa olivat hyvin pieniä, eikä koltansaamea opiskellut äidinkielenään yksikään oppilas.

Oppilaiden saamen kielen osaaminen erosi kielittäin. Parhaiten osattiin pohjoissaamea sekä äidinkielen että A-kielen arvioinnissa. Äidinkielessä pohjoissaamea ja inarinsaamea opiskelevien oppilaiden osaamisen ero koko kokeessa oli 18 prosenttiyksikköä. A-kielessä ero pohjoissaamen ja inarinsaamen osalta oli vain kolme prosenttiyksikköä, mutta koltansaamen osaaminen erosi pohjoissaamen osaamisesta 17 prosenttiyksikköä.

Äidinkielen arvioinnissa parhaiten molemmissa kielissä osattiin puhumisen tehtävät, joissa inarinsaamen oppilaiden osaaminen oli hieman pohjoissaamen oppilaiden osaamista parempaa. Heikoiten inarinsaamen oppilaat pärjäsivät luetun ymmärtämisen tehtävissä, pohjoissaamen oppilaille taas kirjoittaminen oli vaikeinta. Oppilaiden osaamisen taso saame äidinkielenä -arvioinnissa vaihteli paljon. Heikoimman neljänneksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 38 prosenttia, kun taas parhaimman 78 prosenttia.

A-kielen arvioinnissa kaikissa eri saamen kielissä parhaiten osattiin kuullun ymmärtämisen tehtävät. Kielestä riippumatta heikoiten osattiin kielen tuntemuksen sisältöalue. Oppilaista heikoimmin osannut neljännes saavutti 24 prosenttia kokeen enimmäispistemäärästä, parhaimman neljänneksen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 69 prosenttia.

Tyttöjen osaaminen oli poikien osaamista parempaa molemmissa oppimäärissä ja kaikilla muilla sisältöalueilla paitsi äidinkielen puhumisen sisältöalueella, jossa tyttöjen ja poikien osaaminen oli melko tasaista, poikien ratkaisuosuus oli 82 prosenttia ja tyttöjen 81 prosenttia.

Oppilaiden asenteet ja suhtautuminen saamen kielen opiskeluun olivat melko neutraaleja, tai oppilaat eivät osanneet sanoa kantaansa oppiaineesta pitämiseen, sen hyödyllisyyteen eikä siihen, millaisena saamen kielen oppijoina he itseään pitivät. **Äidinkielessä** oppilaat suhtautuivat keskimäärin myönteisimmin saamen kielen hyödyllisyyteen, jossa viisiportaisella Likert-asteikolla mitattuna keskiarvo oli 3,5. Pohjoissaamen oppilailla oli jonkin verran inarinsaamen oppilaita myönteisemmät asenteet. Samoin **A-kielessä** keskimäärin myönteisimmin oppilaat suhtautuivat A-kielen hyödyllisyyteen, keskiarvo oli 3,2. Kielittäin tarkasteltuna inarinsaamea A-kielenä opiskelevilla oppilailla oli kieltä kohtaan myönteisimmät asenteet kaikilla ulottuvuuksilla, inarinsaamen oppilaat pitivät oppiaineesta (keskiarvo 4,1) ja kokivat sen hyödylliseksi (keskiarvo 3,8).

Oppimateriaaleista on pulaa kaikissa saamen kielissä. Kaikkien opettajakyselyyn vastanneiden opettajien mielestä käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus ja 93 prosentin mielestä oppimateriaalien laatu vaikeuttaa hyvien oppimistulosten saavuttamista melko tai erittäin paljon. Esimerkiksi luetun ymmärtämisen tekstejä tai kuuntelutehtäviä ei juurikaan ole tarjolla. Inarinsaamenkielisestä kirjallisuudesta on puutetta. Koltansaamassa käytetään oppimateriaalina kaikkia koltansaamenkielisiä kirjoja, joita on olemassa.

Kielenopettajan pätevyys oli vain hieman yli puolella opettajista. Opettajista puolet ei ollut osallistunut viimeisimmän kolmen vuoden aikana saamen kieltä koskevaan täydennyskoulutukseen. Opettajat kaipasivat vertaistukea sekä mahdollisuutta suunnitella opetusta yhdessä muiden saamen kielen opettajien kanssa. Nyt oppimateriaalin etsiminen ja valmistaminen on lähes yksinomaan yhden yksittäisen opettajan vastuulla. Koska oppimateriaalia ei ole, opettajat käyttävät paljon suomenkielisiä oppimateriaaleja tai hankkivat niitä esimerkiksi Norjasta. Norjalaiset oppimateriaalit ovat maksullisia, eivätkä ne ole suomalaisen opetussuunnitelman mukaisia. Lisäksi kolmella neljästä opettajasta oli myös muita kuin kieliaineita opetettavanaan, enimmillään kuusi muuta oppiainetta.

Tuntimäärää piti 43 prosenttia äidinkielen ja 75 prosenttia vieraan kielen opettajista liian vähäisenä. Äidinkielen opettajien positiivisempaa suhtautumista tuntimäärään selittää se, että heidän mukaansa äidinkielen asioita voidaan integroida muihin saamenkielisiin oppitunteihin. Sen sijaan A-kielen opettajat kokivat tarvitsevansa lisää tunteja, jotta kaikki opetussuunnitelman osa-alueet ehdittäisiin käydä läpi. A-kielen osalta opettajat pitivät tuntimäärää liian vähäisenä myös sen vuoksi, etteivät oppilaat käytä saamen kieltä missään muualla. Tosin osan rehtoreista mukaan hyvin motivoituneella oppilaalla on mahdollisuus myös nykyisellä tuntimäärällä ylittää A-kieltä opiskelemalla kohtuulliseen kielitaitoon. Opettajista 60 prosenttia oli sitä mieltä, että liian vähäinen tuntimäärä vaikutti melko paljon tai erittäin paljon hyviin oppimistuloksiin pääsemiseen. Kaikkien opettajien mielestä tämä vaikutti vähintäänkin kohtalaisesti hyviin oppimistuloksiin.

Oppilaat, jotka opiskelivat saamea äidinkielenään, kirjoittivat vapaa-aikanaan saamen kielellä hyvin vähän. He eivät myöskään vapaa-aikanaan lukeneet saamenkielisiä kirjoja. Kotikielenä yli kolmannes oppilaista käytti pelkästään suomea ja loputkin saamen lisäksi suomea. Vain neljän oppilaan kotikielenä oli saame. Myös A-kieltä opiskelevien oppilaiden saamen kielen käyttö vapaa-ajalla oli hyvin vähäistä. Vain kahdeksan prosenttia oppilaista ilmoitti puhuvansa saamea vapaa-ajallaan päivittäin. Eniten oppilaat kuuntelivat saamenkielistä musiikkia, sitäkin vain silloin tällöin.

1. Saamen kielet, erityisesti koltansaame ja inarinsaame, ovat tällä hetkellä uhanalaisessa asemassa. Niiden elvyttämiseksi tarvitaan lisätoimia. Kouluopetuksella on tärkeä asema saamen kielten elvyttämisessä.
2. Kaikissa saamen kielissä on pulaa oppimateriaaleista. Oppimateriaalia tarvitaan kaikille kielille ja oppimäärille, myös sähköistä materiaalia. Oppimateriaalin tulee olla opetussuunnitelman mukaista ja luokka-asteelta toiselle etenevää.
3. Oppimateriaalien niukkuuden takia tarvitaan kansallinen oppimateriaalipankki tukemaan opettajien työtä. Se tulisi avata verkkoon, jolloin sen sisältö olisi kaikkien saamen kielten opettajien käytössä.
4. Saamen kieltä opettavilla opettajilla tulee olla aineenopettajan kelpoisuus.
5. Saamen kielen opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta tulee tarjota opettajille säännöllisesti ja vuosittain.
6. Saame äidinkielenä ja saame A-kielenä sekä niiden tavoitteet tulee nähdä kulttuurin ja saamelaisen ympäristön huomioivana oppiaineena. Oppimisympäristön ja materiaalin lisäksi tarvitaan esimerkiksi vierailuita, jotka tuovat saamelaiskulttuurillista sisältöä opetukseen.
7. Oppilailla pitäisi olla mahdollisuus käyttää kieltä nykyistä enemmän myös koulun ulkopuolella. Sähköisten oppimateriaalien lisäksi pitäisi olla myös enemmän vapaa-ajalla käytettävää saamenkielistä digimateriaalia, esimerkiksi pelejä, sekä tv- ja radio-ohjelmia.
8. Maan rajat ylittävää yhteistyötä tulisi tehdä enemmän, esimerkiksi järjestämällä leirikouluja ja käyttämällä verkkoyhteyttä. Opettajat toivoivat yhteistyötä yli kuntarajojen, mutta myös yli valtakunnan rajojen.
9. Saamen kielten oppimistuloksia tulee arvioida systemaattisesti säännöllisin väliajoin.

- Aikio-Puoskari, U. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saame-laisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. *Juridica Lapponica* 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Aikio-Puoskari, U. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismai-nen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta. Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto/ Saamelaiskäräjät. Julkaistu myös pohjoissaamen ja ruotsin kielillä.
- Aikio-Puoskari, U. 2009. The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden). Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Social Justice Through Multilingual Educa-tion*. Bristol: Multilingual Matters, Linguistic Diversity and Language Rights -series, 238 –262.
- Aikio-Puoskari, U. 2015a. Gullos sámegiella! Saamen kielten elvyttämisen parhaita käytäntöjä ja kansallisen politiikan linjauksia Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. *Anár/ Inari: Sámediggi/ Saa-melaiskäräjät*. Käsikirjoitus 104 s.
- Aikio-Puoskari, U. 2015b. Saamen kielet ovat Euroopan alkuperäiskieliä. Teoksessa A.-K. Musta-partta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/
- Asetus 321/1958. Kansakouluasetus (kumottu säädöksellä 443/1970).
- Asetus 443/1970. Peruskouluasetus (kumottu säädöksellä 718/1984).
- Asetus 824/1973. Asetus saamelaisvaltuuskunnasta (kumottu säädöksellä 974/1995).
- Asetus 718/1984. Peruskouluasetus (saamen kieltä koskevia muutoksia mm. 437/1986, 1174/1992, 688/1993, 1457/1994; kumottu säädöksellä 852/1998).
- Asetus 820/1992. Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (saamen opetusta koskeva muutos 812/1993; kumottu säädöksellä 806/1998).
- Asetus 1727/1995. Asetus saamelaiskäräjistä/ Ásahus sámedikkis.
- Asetus 1435/2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnal-lisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (kumottu säädöksellä 422/2012).
- Asetus 1061/2009. Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista.

- Asetus 1777/2009. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavun perusteista.
- Asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Eduskunta 15.6.1989. Eduskunnan oikeusasiamiehen päätös Utsjoelta olevien Outi Kujalan ja Matti Röntynsen alempana selostetun kirjoituksen johdosta. Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslia, DN:o 1607/4/88.
- Eduskunta K 13/1996 vp. Valtiontilintarkastajain kertomus vuodelta 1995.
- Eduskunta VaVL 18/1998 vp – HE 86/1997 vp. Valtiovarainvaliokunnan lausunto hallituksen esityksestä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Eduskunta SiVM 3/1998 vp – HE 86/1997 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Eduskunta EV 70/1998 vp – HE 86/1997 vp. Eduskunnan vastaus hallituksen esitykseen koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. 17.6.1998.
- Eduskunta SiVM 13/1998 vp – HE 150/1998 vp. Sivistysvaliokunnan mietintö hallituksen esityksestä eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta.
- Euroopan neuvosto/ Council of Europe 1992. European Charter for Regional or Minority Languages/ Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja.
- Euroopan neuvosto/ Council of Europe 1995. Framework Convention for the Protection of National Minorities/ Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus.
- Guttorm, S. 1987. Dutkanraporta sámemánáid guovttegielalašvuoda birra Ohcejoga vuolledásis (1-6lk). Dieđut 1987:2. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Inarin kunta/ Anára gieldda 6.10.1997. Saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen asema ja resurssit. Inarin kunnanhallituksen kirjelmä opetusministeriölle.
- Jakku-Sihvonen, R. 2010. Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia. Hallinnon tutkimus 29 (4), 317–324.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Ketokivi, M. 2009. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Helsinki: Gaudeamus.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3, 37-60.
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1970:A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet.
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1970:A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Opetussuunnitelman perusteet.
- Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1971:B63. Saamelaisten koulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö.

Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1973:88. Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I.

Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1974:96. Saamen kielen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II.

Komiteamietintö/ Kommittébetänkande 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus/ Reform av utbildningslagstiftningen.

Kouluhallitus 1984. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittäminen vuosina 1984-88. Saamelaisopetuksen työryhmän laatima kehittämisohjelma. KH 3297/020/1983.

Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.

Kouluhallitus 4.9.1985. Saamen kielen oppimäärät. Kouluhallituksen ryhmäkirje. R 514/1985.

Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Laki 247/1957. Kansakoululaki (kumottu säädöksellä 476/1983).

Laki 467/1968. Laki koulujärjestelmän perusteista (kumottu säädöksellä 476/1983).

Laki 476/1983. Peruskoululaki (saamen opetusta koskevia muutoksia mm. 132/1984, 171/1991, 261/1991, 707/1992, 1448/1994; kumottu säädöksellä 628/1998).

Laki 477/1983. Lukiolaki (saamen kieltä koskevia muutoksia mm. 426/1992 ja 1449/1994; kumottu säädöksellä 629/1998).

Laki 516/1991. Laki saamen kielen käyttämisestä viranomaisissa (kumottu säädöksellä 1086/2003).

Laki 705/1992. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (saamen opetusta koskevia muutoksia mm. 958/1995, 1151/1996; kumottu säädöksellä 635/1998).

Laki 969/1995. Laki Suomen hallitusmuodon muuttamisesta (kumottu säädöksellä 731/1999).

Laki 973/1995. Laki Suomen hallitusmuodon muuttamisesta (kumottu säädöksellä 731/1999).

Laki 974/1995. Laki Saamelaiskäräjistä/ Láhka Sámedikkis.

Laki 628/1998. Perusopetuslaki.

Laki 629/1998. Lukiolaki.

Laki 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta.

Laki 635/1998. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (saamen opetuksen rahoitusta koskeva muutos 1186/1998; kumottu säädöksellä 1705/2009).

Laki 731/1999. Suomen perustuslaki/ Finlands grundlag/ Suoma vuodđoláhka.

Laki 1705/2009. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.

Lapin aluehallintovirasto 19.03.2014. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen tilanne saamelaisalueen kunnissa. PowerPoint -esitys, opetustoimen ylitarkastaja Kari Torikka.

Lapin lääninhallitus 15.5.1979. Saamelaiskoulutuksesta. Kouluosaston muistio, laatinut Pertti Seppänen.

Lapin lääninhallitus 4.9.1979. Saamen kielen asema peruskoulussa Suomessa. Kouluosaston muistio, laatinut Matti Morottaja.

- Lapin lääninhallitus 22.3.1980. Saamelaisten koulutusongelmia. Kirje kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aholle, laatinut Matti Morottaja.
- Lapin lääninhallitus 26.9.1980. Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutualueen kouluissa. Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 26.9.1980. Saamen kielen opetus. Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 16.11.1981. Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutualueen kouluissa. Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 5.10.1982. Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutualueen kouluissa. Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 12.12.1983. Katsaus opetuksen tilaan Suomessa saamelaisten kotiseutualueen kouluissa. Kouluosaston muistio.
- Lapin lääninhallitus 23.1.1987. Peruskoulun ala-asteen saamen kielen opetus lukuvuonna 1986-87. Muistio.
- Lapin lääninhallitus 22.3.1988. Kouluhallituksen ja lääninhallituksen järjestämä saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittämistä koskeva neuvottelutilaisuus. Kouluosaston neuvottelumuistio.
- Lapin lääninhallitus 8.11.1990. 15 vuotta saamelaiskoulutuksen hallintoa. Lehdistöiedote.
- Lapin lääninhallitus 18.4.1995. Neuvottelu saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen säädöksistä Ivalossa 18.4.1995. Muistio, Koulutus- ja sivistysosasto/ Saamelaisopetuksen jaos.
- Lapin lääninoikeudelle, kunnallisvalitus 3.3.1995, allekirjoittajina Kaaren Kittinen ja Niila Outakoski
- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Ohcejoga gieldda váldostivrii/ Utsjoen kunnan valtuustolle. 70 Utsjoen kuntalaisen allekirjoittama kirje toukokuussa 1995.
- Opetushallitus 1.11.1991. Peruskoulun saamen ja suomen kielen oppimäärät. Määräys 14/011/91.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.
- Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus & Sámiid skuvlenáššiidráđđi/ Saamelaisten koulutusasiainneuvosto 1995. Vuodđoskuvlla ja logahaga oahppaplána vuodustusat 1994. Sámegeallat. Doaimm., U. Aikio-Puoskari. Helsset/ Helsinki & Soadegilli/ Sodankylä.
- Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus 4.9.1997. Suomagiella sámegeallagiidda eatnigiellalágan oahppamearri vuodđoskuvllas/ Suomen kieli saamenkielisille äidinkielenomainen oppimäärä peruskoulussa. Mearráduš/ Pááttos 36/011/97.
- Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus & Sámediggi/ Saamelaiskäräjät 1997. Vuodđoskuvlla oahppaplána vuodustusat 1994. Doaimm. U. Aikio-Puoskari & A.-S. Paltto. Helsset/ Helsinki & Soadegilli/ Sodankylä.
- Opetushallitus/ Oahpahusráđđehus 16.1.2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004/ Vuodđooahpahusa oahppoplána vuodđoáššit 2004. Pááttokset/ Mearrádušat 1-3/011/2004. Helsinki.
- Opetushallitus 22.12.2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

- Opetusministeriö 1993. Opetusministeriön päätös ylimääräisen valtionavustuksen myöntämisestä romanien ja vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen sekä ulkomailla muuttaneiden suomalaisten ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseksi tähtäävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa. Dnro 30.12.1993/1693.
- Opetusministeriö 1995. Eräiden valtion saamelaiskouluhallintotehtävien siirtäminen saamelaiskäräjille. OPM:n työryhmien muistioita 1995:38.
- Opetusministeriö 9.2.1995/248. Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen peruskoulussa ja lukiossa myönnettävän valtionavustuksen perusteista.
- Opetusministeriö 1998. Saamenkielisen ja saamen kielen opetuksen rahoitus. OPM:n työryhmien muistioita 1998:14.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 15.4.1996. Saamelaisten opetus- ja kulttuurikysymyksiä koskeva tarkastus. Lausunto Valtion tilintarkastajille/Eduskunta.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 14.6.1996. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Lausunto opetusministeriölle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 22.4.1997. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema ja resurssit. Saamelaiskäräjien asettaman Saamelaisten koulutusasiain yhteistyöelimen kirje opetusministeriölle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 7.10.1997. Lausunto Eduskunnan sivistysvaliokunnalle hallituksen esityksestä 86/1997 koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 7.10.1998. Opetussuunnitelman perusteiden laatiminen saamenkielistä opetusta varten. Esitys Opetushallitukselle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 23.10.1998. Lausunto hallituksen esityksestä eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta (HE 150/1998 vp).
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 30.8.2001. Lausunto perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 kokeilussa 2001-02 käytettävistä opetussuunnitelman perusteista. Opetushallitukselle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 26.10.2001. Perusopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmien asettaminen. Kirje Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjalalle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 31.3.2003. Lausunto perusopetuksen opetuskokeilussa noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. Opetushallitukselle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 2009. Sámeoahpahuš ruovttuguovllu olggo-bealde/ Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Sámedikki skuvlenraporta nr 1/ Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Anár/ Inari.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 21.9.2010. Saamelaiskäräjien lausunto perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriölle.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 2011. Saamelaisten lukumäärä vuoden 2011 Saamelaiskäräjien vaaleissa. Vaalilautakunnan valmistama tilasto.
- Saamelaiskäräjät/ Sámediggi/ Sämitigge/ Sää'mte'gğ 15.10.2014. Lausunto perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Opetushallitukselle.

Saamelaiskäräjät & saamelaisten kotiseutualueen kunnat 24.11.1997. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoituksen turvaaminen. Viite: Hallituksen esitys 86/1997 Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Saamelaiskäräjien sekä Enontekiön, Inarin, Sodankylän ja Utsjoen kuntien yhteinen kirjelmä opetusministeri Olli-Pekka Heinoselle.

Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđđi 20.5.1989. Neuvottelu saamen kielen asemasta Utsjoen kunnan koululaitoksessa 18.4.1989. Muistio, 9 s.

Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđđi 26.4.1993. Lausunto luonnoksesta peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiksi. Opetushallitukselle.

Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđđi 1992-1994. Doaibmamuitalusat/ Toimintakertomukset 1991-1993.

Saamelaisten koulutusasiainneuvosto/ Sámiid skuvlenáššiidráđđi 2.4.1996. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa. Lausunto Valtiontilintarkastajille/Eduskunta.

Utsjoen kunta 29.12.1988. Utsjoen kunnan koululautakunnan kokouspöytäkirja.

Utsjoen kunta/ Ohcejoga gielda 28.12.1994. Utsjoen kunnanvaltuuston kokouspöytäkirja.

Utsjoen kunta/ Ohcejoga gielda 8.6.1995. Peruskoulun valtionosuusperusteen muutos. Utsjoen kunnanhallituksen kirjelmä Eduskunnan sivistysvaliokunnalle.

Valtioneuvosto HE 30/1982 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi.

Valtioneuvosto 834/1993. VNp peruskoulun tuntijaosta (saamen opetusta koskevia muutoksia 346/1995, 1198/1998; kumottu säädöksellä 1435/2001).

Valtioneuvosto HE 86/1997 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.

Valtioneuvosto HE 150/1998 vp. Hallituksen esitys eräiden opetustointa koskevien lakien muuttamisesta.

Valtioneuvosto 191/1999. VNp saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista./ Stáhtaráđi mearráđus sámegiela ja sámegiela oahpahussii vuodđooahpahas, logahagas ja ámmátlaš skuvlemis miedihuvvon stáhtadoarjaga vuodustusain (muutos VNp 1117/2002).

Valtioneuvosto 3.7.2014. Valtioneuvoston periaatepäätös toimenpideohjelmaksi saamen kielen elvyttämiseksi.

LIITE 1 Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet saame äidinkielenä -oppimäärässä

Tehtävän otsikko		Ratkaisuosuus			Monivalinta Tuottamis- tehtävä	Sisältöalue
		(%)	(%) pohjois- saame	(%) inarin- saame	(mv), (tt)	
1.	Kielentuntemus tehtävä 1	68,9	70,0	60,2	mv	kielentuntemus
2.	Kielentuntemus tehtävä 2	52,6	55,2	30,4	tt	kielentuntemus
3.	Kielentuntemus tehtävä 3	57,8	62,7	17,5	mv	kielentuntemus
4.	Kielentuntemus tehtävä 4	67,2	76,1	0	mv	kielentuntemus
5.	Suohpanterror	69,4	75,8	16,7	mv	luetun ymmärtäminen
6.	Pikku prinssi	55,1	58,8	25,0	mv,tt	luetun ymmärtäminen
7.	Nuorten tapah- tuma	75,1	76,8	62,5	tt	kirjoittaminen
8.	Uutinen	44,1	43,4	50,0	tt	kirjoittaminen
9.	Mielipide	30,4	31,4	22,2	tt	kirjoittaminen
10.	Esittely	85,9	86,2	83,3	tt	puhuminen
11.	Sosiaalinen media	76,6	75,8	83,3	tt	puhuminen

LIITE 2 Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet saame A-kielenä -oppimäärässä

Tehtävän otsikko		Ratkaisuosuus				Monivalinta Tuottamis- tehtävä	Sisältöalue
		(%)	(%) pohjois- saame	(%) inarin- saame	(%) koltan- saame	(mv), (tt)	
1.	Tekstiviesti	60,8	61,5	66,7	45,8	tt	kirjoittaminen
2.	Ruokailutilanne	41,1	41,4	47,6	27,8	tt	kirjoittaminen
3.	Kielentuntemus tehtävä 1	54,8	55,8	50,6	54,5	mv	kielentuntemus
4.	Kielentuntemus tehtävä 2	25,8	28,4	25,8	7,6	tt	kielentuntemus
5.	Vaatekauppa	90,8	92,4	85,7	87,5	mv	kuullun ymmärtäminen
6.	Pörri-Peikko	49,6	51,1	50,0	37,5	mv,tt	kuullun ymmärtäminen
7.	Uutinen	51,1	54,1	53,6	25,0	tt	luetun ymmärtäminen
8.	Tuuru-karhu	38,8	42,1	35,7	19,6	tt	luetun ymmärtäminen
9.	Esittely	67,8	72,7	50,8	70,4	tt	puhuminen
10.	Ulkomaanmatka	51,6	58,5	27,0	66,7	tt	puhuminen

SAAME ÄIDINKIELENÄ (EATNIGIELLA)

Opetusta voidaan antaa kullakin kolmesta Suomessa puhuttavasta saamen kielestä: pohjoissaamalla, Inarinsaamalla ja koltansaamalla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä saamen kielessä on tarjota oppilaalle monipuolisia kielellisiä ja kirjallisia kokemuksia ja elämyksiä vuorovaiikutustilanteissa sekä vastaanottajana että tuottajana. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista kaksikielisyyteen ja vahvistaa lapsen ja nuoren itsetuntoa. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas saa mahdollisuuksia, välineitä ja käsitteitä ajatustensa, kokemustensa ja tietojensa jäsentämiseen, ilmaisemiseen ja kehittämiseen. Oppilasta ohjataan kriittisyyteen uuden tiedon soveltamisessa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa.

Saamen äidinkielenä ja kirjallisuuden opetuksen tulee tarjota oppilaalle onnistumisen elämyksiä niin ryhmän jäsenenä kuin yksilöllisessä työskentelyssäkin ja motivoida häntä äidinkielen taitojensa kehittämiseen. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa kehittymässä olevat äidinkielen taidot muuttuvat ylemmillä luokilla tiedon- ja taitojen hankinnan ja itseilmaisun keskeisimmäksi välineeksi. Saame äidinkielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksessa saadut äidinkielen perustaidot antavat oppilaalle mahdollisuuksia laajentaa kokemus- ja yhteistyöpiiriään muissa Pohjoismaissa ja Venäjällä asuviin saamen kieltä puhuviin lapsiin ja nuoriin. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taidot saamen kielessä perusopetuksen alkaessa.

VUOSILUOKAT 1–2

Vuosiluokkien 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on kehittää jo kotona, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa alkanutta kielen perustaitojen oppimista. Opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa ja oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota, joka tukee oppilaan yksilöllistä kielenoppimista. Opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaat voivat olla kielen oppimisessaan ja oppimisprosessissaan hyvin eri vaiheissa.

TAVOITTEET

Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat

Oppilas

- tottuu koulun vuorovaikutustilanteisiin
- harjaantuu leikkimään kielellä hokemien, lorujen ja tarinoiden avulla
- oppii kysymään, vastaamaan, kertomaan omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään ja esiintymään pari- ja pienryhmissä
- oppii huomaamaan oman kiелensä sisäisiä murteita.

Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät

Oppilas

- oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä; hän oppii ymmärtämään harjoittelun sekä säännöllisen lukemisen ja kirjoittamisen merkityksen
- oppii vähitellen siirtymään ääneen lukemisesta äänettömään lukemiseen
- oppii kirjoittamaan lyhyitä tekstejä tutuista asioista ja ottamaan huomioon kirjoittaessaan kielen sopimuksia
- kartuttaa sanavarastoaan
- harjaantuu kysymään tai etsimään outojen sanojen merkitystä
- oppii huomaamaan oman murteen ja kirjakielen välisiä yleisimpiä eroja
- oppii tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana
- kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan, myös medialukutaitoaan, sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä oppimisympäristössä.

Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen rakentuu

Oppilas

- tutustuu saamenkieliseen lastenkirjallisuuteen ja saamelaiseen kertomaperinteeseen
- tutustuu kuunnellissaan ja lukiessaan kirjoitettuun kielimuotoon, hänen sana- ja ilmaisuvarastonsa ja mielikuvituksensa rikastuvat, hän saa aineksia ajatteluunsa ja ilmaisuunsa
- tottuu siihen, että teksteistä puhutaan myös käyttämällä sellaisia käsitteitä kuten äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva
- harjaantuu kuuntelemaan ja katselemaan saamenkielisiä lastenohjelmia radiosta, televisiosta ja videolta mahdollisuuksien mukaan
- opettelee valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja.

KESKEISET SISÄLLÖT

Vuorovaikutustaidot

- suullista ilmaisua erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa, pari-, pienryhmä- ja luokkakeskusteluja
- kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstämistä improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla
- opettajan ja oppilaan kerrontaa, opettajan luentaa, saamelaisen tarinankertojan mahdollinen vierailu
- omien kokemusten, havaintojen ja tapahtumien selostamista ja tarinoiden kertomista aluksi omalle parille ja pienryhmälle: tarinointia, runonlausuntaa, roolileikkejä, nukketeatteria, improvisointia, draamaesityksiä

Lukeminen ja kirjoittaminen

- lukemista ja kirjoittamista monipuolisesti päivittäin
- painettujen ja sähköisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen
- puheen purkamista lauseiksi, sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi: sanojen kirjoittamisharjoittelua
- saamen kielen aakkosjärjestyksen harjoittelua ja kirjainten jakamista vokaaleihin ja konsonantteihin
- oikeinkirjoituksen harjoittelua sana- ja lausetasolla: sanavälit, välimerkit, isot alkukirjaimet tutuissa sanoissa ja lauseissa, lopetusmerkkeihin tutustumista ja niiden käytön alustavaa harjoittelua
- kirjainmuotojen piirtämistä, isojen ja pienten tekstauskirjainten sekä kirjoituskirjainten opettelua ja kirjainten yhdistämistä
- omiin arkikokemuksiin, havaintoihin, mielipiteisiin ja mielikuvitukseen perustuvien tekstien tuottamista niin, että päähuomio on sisällössä ja luomisen ilossa

Kirjallisuus ja kieli

- tutustumista saamenkieliseen lastenkirjallisuuteen, kuunnellen ja katsellen ja vähitellen itse lukien
- kirjoitettuun kieleen ja puhekieleen tutustumista
- luokka-, koulu- ja yleisen kirjaston käytön harjoittelua
- saamenkielisten lastenohjelmien kuuntelua radiosta ja mahdollisuuksien mukaan katselua televisiosta ja videolta
- kirjallista keskustelua, jonka yhteydessä tutustutaan käsitteisiin päähenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka sekä juoni
- saamelaiskirjailijaan tai saamelaisteatteriin tutustumista mahdollisuuksien mukaan.

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 2. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Oppilaan vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet niin, että hän

- osaa sujuvasti puhua saamen kieltä
- pystyy kuuntelemaan keskittyen opettajan ja muiden oppilaiden keskustelua ja kerrontaa ja pyrkii vastavuoroisuuteen; keskustelussa hän reagoi kuulemaansa omilla ajatuksillaan ja mielipiteillään ja kysymyksillä
- on tottunut ilmaisemaan itseään suullisesti: hän osaa kertoa pienelle ryhmälle havainnoistaan ja kokemuksistaan niin, että kuulijat pystyvät seuraamaan kerrontaa, ja rohkenee osallistua luokan tai ryhmän yhteisiin esityksiin koulun tilaisuuksissa.

Oppilaan luku- ja kirjoitustaito on kehittynyt niin, että hän

- on edennyt alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan vahvistumisen vaiheeseen; hänen lukemisensa on niin sujuvaa, että selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta
- on alkanut jo tarkkailla lukiessaan, ymmärtääkö hän lukemaansa; hän pystyy jo tekemään päätelmiä lukemastaan
- osaa luetella saamen kielen kirjaimet aakkosjärjestyksessä ja tietää, missä aakkosjärjestystä käytetään
- osaa kirjoittaa kirjakielen mukaisesti helppoja ja tuttuja sanoja lähes virheettömästi ja alkaa käyttää lauseissa lopetusmerkkejä ja lauseen alussa isoa kirjainta
- osaa ilmaista itseään myös kirjallisesti niin, että hän selviää oman arkensa kirjoittamistilanteista, hän osaa myös käyttää mielikuvitusta kirjoittaessaan
- käsinkirjoittaminen on motorisesti vakiintumassa ja osaa tuottaa omaa tekstiä myös tietokoneella.

Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen on rakentunut niin, että hän

- on lukenut lukutaitoaan vastaavia saamenkielisiä lastenkirjoja
- etsii itselleen sopivaa ja mieltäsiä luettavaa; hän käyttää lukutaitoaan viihtymiseen ja löytääkseen tietoa
- pystyy tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja kielestä: hän rohkaistuu erittelemään sanojen tavu- ja äännerakennetta, riimittelemään ja pohtimaan sanojen merkitystä ja muotoja
- on tottunut kielestä ja teksteistä puhuessaan käyttämään opettuja käsitteitä.

VUOSILUOKAT 3–5

Vuosiluokkien 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on äidinkielen perustaitojen oppiminen ja kehittäminen. Opetuksen tavoitteena on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Oppilasta ohjataan kuuntelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan erityyppisiä tekstejä. Kirjallisuuden lukemisella, kuuntelemisella ja monipuolisella kirjoittamisella tuetaan oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Opetuksessa tutustutaan oppilaan ikäkaudelle sopivaan saamenkieliseen lasten- ja nuortenkirjallisuuteen.

TAVOITTEET

Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat

Oppilas

- oppii erilaisissa viestintätilanteissa aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitoja: hän rohkaistuu osallistumaan keskusteluihin ja pyrkii ottamaan vastaanottajan huomioon omassa viestinnässään
- oppii toimimaan tekstiympäristöissä, joissa sanat, kuvat, äänet ja vastaanottaja ovat vuorovaikutuksessa
- kehittää omaa kerrontaansa ja kokonaisilmaisuaan
- harjaantuu esiintymään koulun erilaisissa juhlatilaisuuksissa.

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy

Oppilas

- oppii lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä ja kokonaisia kirjoja: hän tutustuu erilaisiin luku-tapoihin ja harjaantuu käyttämään luetun ymmärtämistä parantavia strategioita
- lukee ja ymmärtää ikäkaudelleen ominaisia tekstejä
- oppii arvioimaan lukemiaan kirjoja ja itseään lukijana
- oppii valitsemaan sopivaa luettavaa eri tarkoituksiin
- harjaantuu löytämään keskeisiä asioita tekstistä ja tekemään päätelmiä luetusta
- opettelee etsimään tietoa erityyppisistä ikäkaudelleen sopivista lähteistä.

Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyy

Oppilas

- oppii rakentamaan erilaisia tekstejä sekä suullisesti että kirjallisesti
- kehittää taitoaan ilmaista itseään, hänen sanavarastonsa laajenee ja täsmentyy; hän tottuu arvioimaan omaa ilmaisuaan
- oppii kirjoittamaan sujuvasti käsin ja tuottamaan tekstiä myös tekstinkäsittelyohjelmalla sekä oppii käyttämään viestinnän välineitä
- oppii rakentamaan ajallisesti etenevän juonellisen kertomuksen.

Oppilaan suhde saamenkieliseen kirjallisuuteen, mediaan, ilmaisutaiteeseen ja kulttuuriin syvenee

Oppilas

- tutustuu saamelaisten ja muiden alkuperäiskansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin
- lukee saamenkielistä lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja oppii valitsemaan itselleen sopivaa ja kiinnostavaa luettavaa
- tuntee muutamia saamenkielisiä kirjoja ja kirjailijoita
- oppii käyttämään tiedon lähteenä kirjastoa, saamenkielistä tietokirjallisuutta ja sähköisiä tietolähteitä ja saamelaista perinnetietoa
- oppii perustietoja mediasta ja harjaantuu käyttämään saamenkielistä mediaa tavoitteellisesti
- tutustuu saamelaiseen teatteriin ja elokuvaan mahdollisuuksien mukaan.

Oppilaan suhde omaan kieleensä syvenee

Oppilas

- oppii ymmärtämään oman kielensä eri murteita
- oppii osoittamaan suvaitsevaisuutta kielellistä vaihtelua kohtaan
- harjaantuu kuuntelemaan ja tunnistamaan Suomessa puhuttuja saamen kieliä
- harjaantuu vaalimaan kielen puhtautta
- oppii oikeinkirjoituksen perussäännöt lauseiden ja virkkeiden muodostuksessa ja oppii erottelemaan lauseen pääjäsenet
- oppii luokittelemaan sanat sanaluokkiin
- oppii tuntemaan nominien ja verbien taivutusmuodot ja niissä esiintyvät astevaihtelut
- oppii käyttämään sanakirjoja outojen sanojen selvittämiseksi ja ymmärtämiseksi.

KESKEISET SISÄLLÖT

Vuorovaikutustaidot

- viestinnän perustekijöiden tarkkailua ja vuorovaikutuksen havainnointia
- kertomista ja selostamista, oman mielipiteen esittämistä, asiointia, keskustelussa puheenvuoron käyttämistä, kysymysten tekoa, kohteliaita menettelytapoja ja toisten huomioon ottavan kuuntelemisen harjoittelua
- opettajan ja oppilaan sekä mahdollisesti saamelaisten vierailijoiden esitysten kuuntelua
- esiintymistaitojen harjoittelua: pieniä draamaesityksiä, kirjaesittelyjä, luovaa ilmaisua, kuullusta kertominen omin sanoin, nukketeatteria, roolileikkejä ym.

Tekstinymmärtäminen

- keskittyvän ja ymmärtävän kuuntelemisen harjoittelua
- silmäilevää, etsivää, sana- ja asiatarikkaa sekä päättelevää lukemista
- tekstien sisällön ja rakenteen ennustamista kuvien ja otsikon perusteella
- pääasioiden erottamista yksityiskohdista, tiivistämistä, väliotsikointia, kysymysten esittämistä, muistiinpanojen tekemistä, päätelmien tekoa ja luetun ja kuullun arviointia
- ajatuskarttojen laatimista, mielipiteen esittämistä luetusta, tekstin ajatusten pohdintaa ja tekstien vertaamista

Puhe-esitysten ja kirjoitusten ja laatiminen

- tukisanalistan laatimista ja käyttöä, kontaktin ottamista yleisöön, esityksen jaksottamista ja havainnollistamista, äänenkäytön harjoittelua
- kirjoittamista eri tarkoituksiin kirjakielen mukaisesti: tutun asian selostaminen ja kuvailu, juonellinen kertomus, hankittujen tietojen kokoaminen, mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleminen
- oman tekstin suunnittelua, muokkaamista ja viimeistelyä palautteen pohjalta
- otsikoinnin ja kappalejaon sekä idea- tai ajatuskartan käytön ja laadinnan harjoittelua
- selkeän ja sujuvan käsialan harjoittamista
- oikeinkirjoituksen perusasiat.

Tiedonhallintataidot

- saamenkieliseen tietokirjallisuuteen, lehtiin, sähköisiin tietolähteisiin, kirjastoon ja kirjastoautoon tutustumista
- erilaisten tietotekstien avaamisen harjoittelua
- kirjaston aineiston ryhmittelyyn ja sisältöihin tutustumista; kirjojen hakua ja varausta, yksinkertaisia tiedonhakuja tietoverkoista ja tiedonhaun vaiheiden harjoittelua ohjatusti
- perinnetiedon ja muun suullisen tiedon keräämistä esimerkiksi haastatteleamalla

Kielen tehtävät ja rakenne

- sanojen kieliopillista luokitusta, sanojen astevaihtelun, diftongin ja sen oikenemisen sekä vokaalimuutosten käytön harjoittelua
- sanaluokkajaon ja sanataivutuksen periaatteita, sanaluokkien käytön tarkastelua ja sanojen ryhmittelyä
- aikamuotojen ja sijamuotojen merkitystehtävän tarkastelua
- predikaatin ja subjektin erottamista yksinkertaisissa tekstilauseissa
- oman murteen ja kirjoitetun kirjakielen vertailua
- puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien vertailua

Kirjallisuus ja muu kulttuuri

- erilaisten tekstien lukemista, saamelaiseen lastenkirjallisuuteen, saamelaiskirjailijoihin ja suulliseen perinnetietoon tutustumista
- tutustumista kirjallisuuden lajeihin kuten kertomuksiin, satuihin, lastenromaaneihin, näytelmiin, runoihin, sarjakuviin sekä vanhaan ja uuteen kansanperinteeseen
- erilaisiin saamelaisteatteriesityksiin tutustumista

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 5. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Oppilaan vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet niin, että hän

- osaa puhua saamen kieltä puhtaasti sekoittamatta siihen suomen kieltä toistuvasti
- osaa ja rohkenee ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti erilaisissa tilanteissa
- kertoo ja kuvailee omia havaintojaan ja ajatuksiaan sekä vertailee niitä toisten ajatuksiin ja havaintoihin; hän pystyy omassa viestinnässään jo jonkin verran ottamaan huomioon viestintätilanteen ja -välineen ja pyrkimään siihen, että hänen oma viestinsä on ymmärrettävä ja saavuttaa vastaanottajan
- osaa ja haluaa kuunnella toisten ajatuksia
- pystyy pitämään omalla puhekielellään tutulle yleisölle pienimuotoisen selkeän suullisen esityksen.

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän

- on saavuttanut sujuvan peruslukutaidon
- osaa käyttää luetun ymmärtämistä parantavia strategioita
- tuntee tiedonhankinnan päävaiheet
- on tottunut käyttämään kirjastoa etsiessään tarvitsemaansa tietoa painetuista ja sähköisistä lähteistä
- osaa kerätä perinnetietoa omasta yhteisöstään ja lähiympäristöstään
- osaa muodostaa lukemastaan mielipiteen ja käyttää lukutaitoaan sekä hyödykseen että huvikseen
- hahmottaa tekstejä, joissa on sanoja, kuvia ja ääntä
- löytää pääasiat ja erottaa mielipiteen tosiasiaista omanikäisilleen tarkoitetuista teksteistä.

Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän

- osaa tuottaa kirjallisesti ja suullisesti erilaisia tekstejä kuten kertomuksen, kuvauksen ja ohjeen
- pystyy tuottamaan tekstiä omista kokemuksistaan, havainnoistaan ja mielikuvituksestaan
- suunnittelee ja ideoi tekstinsä sisältöä ja pystyy rakentamaan tietoon, kokemukseen ja mielikuvitukseen perustuvia tekstejä; hänen kirjoitelmissaan on havaittavissa kirjoittajan oma ääni ja sanavarasto
- ymmärtää lauserakenteiden ja kappalejaon merkityksen tekstin jäsentämisessä ja pyrkii käyttämään kappalejako rakentaessaan tekstiä
- osaa tekstata, ja hänelle on kehittymässä oma sidosteinen käsiala; hän osaa tuottaa tekstiä myös tekstinkäsittelyohjelmalla
- osaa ohjatusti tuottaa kirjallisen ja suullisen esityksen annetusta aiheesta
- hallitsee melko varmasti sanatasoisen oikeinkirjoituksen; osaa saamen kielen oikeinkirjoituksen perussäännöt sekä kirjoituksessa että virkkeiden muodostuksessa.

Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän

- hyödyntää kielellisiä havaintojaan ja taitojaan omien ja muiden tekstien ymmärtämisessä ja tuottamisessa
- on lukenut saamenkielistä kirjallisuutta ja tietää joitakin saamelaisia kirjailijoita
- pystyy valitsemaan itselleen mieluista luettavaa ja osaa kuvailla itseään lukijana
- on tutustunut saamenkieliseen mediaan
- on tutustunut saamelaiseen elokuvaan ja teatteriin mahdollisuuksien mukaan.

Oppilaan suhde omaan kieleen on kehittynyt niin, että hän

- on tottunut tarkastelemaan tekstiä kokonaisuutena ja erottelemaan sen osia, osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin
- tietää, että verbeillä voi ilmaista aikaa ja persoonaa
- hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin sekä hahmottaa lauseen tekstin osaksi
- tuntee sanaluokat, osaa nominien ja verbien perustaivutukset sekä osaa erottaa lauseen pääjäsenet
- osaa käyttää saamen kielen sanakirjoja outojen sanojen ymmärtämiseksi
- pystyy ymmärtämään oman kielensä eri murteiden puhujia
- tuntee puhutun ja kirjoitetun kielimuodon eroja
- tunnistaa Suomessa puhuttavia saamen kieliä.

VUOSILUOKAT 6–9

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstintaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti uusien tekstilajien vaatimuksia.

Oppilasta ohjataan hahmottamaan itsensä ja tekstinsä osaksi omaa kulttuuriaan ja rakentamaan vuorovaikutusta erityyppisissä viestintätilanteissa. Pyrkimys on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Hän kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana. Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta ja mediatekstejä. Oppilasta ohjataan hankkimaan tietoa saamelaisesta kirjallisuudesta ja innostetaan tutkimaan kieltä.

TAVOITTEET

Oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat

Oppilas

- kehittää viestintävalmiuttaan ja tilannetajuun
- oppii kuuntelemaan ja arvostamaan muita puhujia
- harjaantuu toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä
- tottuu siihen, että on erilaisia näkemyksiä ja tapoja osallistua vuorovaikutukseen
- pyrkii suojelemaan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä
- vaalii kielen puhtautta.

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyä

Oppilas

- harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi
- kehittää tekstilajien tuntemustaan ja tottuu ennakoimaan, millaisia luku-, kuuntelu- tai tiedonhankintatapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät
- tottuu tiedonhankinnan ja -käytön prosessiin ja osaa hyödyntää monenlaisia lähteitä.

Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä

Oppilas

- kehittyä monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan
- rohkaistuu tuomaan esille ja perustelevaan näkemyksiään sekä kommentoimaan muiden ajatuksia
- tottuu suunnittelemaan viestintäänsä ja etenemään tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehävissään
- ottaa huomioon tilanteen, viestintävälineen ja vastaanottajan teksteissään
- oppii hahmottamaan, miten teksti etenee ajallisesti ja tarkastelemaan kirjoitustensa verbi-taivutusta ajallisen etenemisen näkökulmasta
- oppii kirjoittamaan kirjakielen mukaisesti
- oppii tiedostamaan saamen ja suomen kielen keskeiset erot.

Oppilaan suhde saamenkieliseen kirjallisuuteen, mediaan ja saamelaiseen kulttuuriin syvenee

Oppilas

- syventää saamelaisen kaunokirjallisuuden, teatterin ja taiteiden tuntemustaan; hän oppii tuntemaan saamelaisen kirjallisuuden vaiheita ja klassikoita
- tutustuu myös muiden alkuperäiskansojen kirjallisuuteen
- oppii käyttämään saamenkielistä mediaa
- oppii kirjaston, tieto- ja kaunokirjallisuuden, tietoverkon sekä suullisen perinnetiedon käyttäjäksi ja hyödyntäjäksi
- oppii esittelemään mielikirjojaan ja -kirjailijoitaan sekä perustelemaan omia kirjavalintojaan.

Oppilaan suhde omaan kieleensä syvenee

Oppilas

- oppii perustietoa omasta äidinkielestään, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta
- ymmärtää ja pohtii kielen muuttumista ja oman äidinkielenä asemaa muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä
- ymmärtää, että saamen kieli voi olla saamelaisten yhteinen kieli yli valtakunnan rajojen
- kasvaa suvaitsevaisiksi erilaisia kielenpuhujia kohtaan
- oppii tietämään muut saamen kielet.
-

KESKEISET SISÄLLÖT

Vuorovaikutustaidot

- perustietoa vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen
- tehtävän mukaisen etenemisen ja puheenvuorolajien monipuolistamisen harjoittelua erityyppisissä keskusteluissa ja viestintäympäristöissä
- puheenvuoron ajoittaminen ja mitoittaminen, kielimuodon valinta, menettely ristiriitatilanteissa ja eriävien näkemysten hyödyntäminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen
- viestintärohkeuden ja -varmuuden vahvistamista, omien näkemysten esittämisen ja puolustamisen harjoittelua sekä ilmaisutapojen kehittämistä
- tilanteen huomioonottavan puhekielen harjoittelua
- ilmaisuväyryyden laajentamista kielen tutkimisen, draaman, kokeilujen ja leikkien avulla

Tekstinymmärtäminen

- ymmärtävän ja arvioivan kuuntelun harjoittelua
- silmäilevän, etsivän sekä sana- ja asiatarakan ja päättelevän lukemisen harjoittelua, lukuprosessin hallinnan varmentamista
- siltojen rakentamista tekstin ja vastaanottajan välille, lukukokemusten jakamista
- kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ja tarkastelua elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä
- selostavat, kuvailevat, kertovat, pohtivat ja kantaa ottavat tekstityypit asia- ja kaunokirjallisisissa teksteissä

- kulttuurissa keskeisiä tekstilajeja ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina
- tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstien merkityksen rakentajina
- tekstin sisällön tiivistämistä, mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista
- puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia

Puhe-esitysten ja kirjoitusten laatiminen

- omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittelyä ja tekstinprosessien vakiinnuttamista
- tavallisten jäsentelytapojen harjoittelua, jaksotus-, aloitus- ja päättäntätaidon varmentamista
- tekstien suuntaamista eri kohderyhmille ja erilaisiin viestintätilanteisiin
- yleispuhekielen ja kohteliaan, kuulijan huomioon ottavan ilmaisu- ja viestintätavan harjoittelua
- tekstien suuntaamista eri kohderyhmille ja erilaisiin viestintävälineisiin
- erilajisten tekstien kirjoittamista käsin ja tietotekniikkaa hyödyntäen
- ilmaisukeinojen monipuolistamista

Tiedonhallintataidot

- tietojen hankintaa erityyppisistä lähteistä: tiedonhankinnan suunnittelua, lähteiden luotettavuuden ja ymmärrettävyyden arviointia
- muistiinpanojen tekemisen ja yksinkertaisten lähdemerkintöjen harjoittelua, aineistojen valikointia, ryhmittelyä ja rakentamista esitykseksi

Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin

- perustiedot saamen kielitilanteesta sekä äidinkielen ja kaksi- ja monikielisyyden merkityksestä
- saamen kielen vaiheita ja vaihtelua
- saamen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuuksia ja vertailua muihin kieliin, saamen kielen tilanteenmukaisen ja alueellisen vaihtelun sekä omien ilmaisutapojen tarkastelua ja kirjakielen käytön perusteiden pohdintaa
- saamen kieliin tutustumista
- saamelaisiin kirjailijoihin ja heidän teoksiinsa ja saamelaisen kirjallisuuden päävaiheisiin tutustumista
- yhteisten ja valinnaisten kokonaisteosten sekä yksittäisten novellien, runojen ja muiden lyhyiden tekstien lukemista
- kaunokirjallisuuden luokittelu pää- ja joihinkin alalajeihin
- tekstien tyylillinen pääjako: romanttisten, realististen ja modernististen tekstien tunto-merkkejä
- kaunokirjallisten tekstien tulkintaa
- teatteri- ja elokuvakokemusten hankkimista, kokemusten erittelyä ja jakamista

PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT ARVOSANALLE 8

Oppilaan vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet niin, että hän

- haluaa ja rohkenee ilmaista itseään kirjallisesti ja suullisesti sekä ryhmän jäsenenä että yksin esiintyessään
- osoittaa päättelevän ja arvioivan kuuntelemisen taitoa
- osaa ottaa ideointi- ja ongelmanratkaisutilanteissa sekä muissa ryhmäviestintätilanteissa puheenvuoron ja esittää ehdotuksen, kannanoton, kysymyksen, lisätietoja ja perusteluja
- edistää ryhmän pääsyä tavoitteeseen ja osaa toimia rakentavasti silloin, kun asioista ollaan eri mieltä
- tuntee keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja ottaa huomioon viestintätilanteen, vastaanottajan ja välineen muun muassa kielimuotoaan valitessaan
- osaa ilmaista sanottavansa niin, että hänen keskeinen viestinsä välittyy kuulijoille
- pystyy havainnoimaan ja arvioimaan äidinkielen taitojaan; hän ottaa vastaan palautetta ja hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseksi; hän antaa myös rakentavaa palautetta toisille ja työskentelee tavoitteellisesti sekä yksin että ryhmässä.

Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän

- osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioida sekä pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa
- tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia ja osaa suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä
- lukee tekstejä, myös media- ja verkkotekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen
- erottaa tavallisia tekstityyppejä tekstikokonaisuuksista
- tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen tekstilajeja
- osaa vertailla tekstejä ja löytää sisällön ydinasiat sekä tekijän mielipiteen perustelut
- pystyy tiivistämään fiktiivisen tekstin juonen, laatimaan henkilökuvia sekä seuraamaan henkilöiden ja heidän suhteittensa kehitystä
- osaa kuvata runoa ja esittää siitä ajatuksia
- tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun
- pystyy tekemään havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista
- pystyy tekemään havaintoja kielen keinoista ja huomaa esimerkiksi sanavalintojen, käytetyn kuvakielen, lausemuotojen sekä tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn
- pystyy käyttämään opetettuja kielitaidon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan sekä kirjallisuustietoa fiktiivisiä tekstejä käsitellessään.

Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän

- osaa käyttää kirjastoa, tieto- ja kaunokirjallisia teoksia, tietoverkkoja sekä suullisesti välitettyä perinnetietoa; hän osaa valita tietolähteensä ja myös ymmärtää ilmoittaa ne
- osaa käyttää saamenkielistä mediaa
- tuntee puhe-esityksen ja kirjoitelman laatimisen prosessin ja soveltaa tietoaan tekstejä tuottaessaan

- kokoaa esitykseensä riittävästi aineksia, jäsentelee niitä sekä tuo asiasta esille olennaisen; hänen tekstinsä ajatuskulkua on helppo seurata
- pystyy laatimaan suullisia ja kirjoitettuja tekstejä eri tarkoituksiin, muun muassa kuvauksia, kertomuksia, määritelmiä, tiivistelmiä, selostuksia, kirjeitä, hakemuksia, yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä
- pystyy tuottamaan tekstinsä käsin ja tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintävälineitä
- osaa hyödyntää kielitietoaan tekstien tuottamisessa ja tehdä tyylillisiä, sanastollisia ja rakenteellisia valintoja; hän osaa säädellä virkkeiden rakennetta ja pituutta sekä tarpeen mukaan tiivistää tekstiään
- soveltaa teksteihinsä tietoaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroista, kohteliaisuuskeinoista ja oikeinkirjoituskäytännöistä.

Oppilaan suhde kieleen, saamelaiseen kirjallisuuteen ja kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän

- on saavuttanut lukutaidon, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen
- löytää itseään kiinnostavaa tieto- ja kaunokirjallisuutta sekä muita tekstejä ja osaa perustella valintojaan
- on lukenut sekä saamelaisesta että muusta kaunokirjallisuudesta runoja, satuja, tarinoita ja muutakin kansanperinnettä
- tuntee kirjallisuuden pääajit, tekstien tyypillisen pääajon sekä joitakin saamelaisen kirjallisuuden klassikkoja
- on laajentanut tietämystään saamelaisesta kirjallisuudesta ja kirjailijoista
- on lukenut saamelaisesta kaunokirjallisuudesta kokonaisia teoksia ja katkelmia
- tuntee saamenkielistä kirjallisuutta ja pystyy arvioimaan sitä
- pystyy jakamaan luku- ja katselukokemuksensa muiden kanssa
- osaa puhua kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteesta sekä sanastosta; hänellä on tietoa sanaluokista ja tärkeimmistä lauseenjäsenistä, hän tuntee saamen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan saamen kieltä muihin opiskelemiinsä kieliin; hänellä on käsitys kielisukulaisuudesta ja eri saamen kielistä
- tietää, että saamen kieli vaihtelee tilanteen, käyttäjän ja alueen mukaan
- ymmärtää kielen muuttumista ja saamen kielen aseman muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä, hän tuntee Suomen kielitilanteen ja tietää Suomen viralliset kielet
- ymmärtää äidinkielen sekä kaksi- ja monikielisyysmerkityksen puhujalle ja kielen merkityksen identiteetille
- pystyy havainnoimaan ja arvioimaan saamen kielen taitojaan
- osaa kirjoittaa kirjakielen mukaisesti virheettömästi
- ymmärtää oman kieltänsä eri murteita ja tietää muut saamen kielet.

SAAME VIERAANA KIELENÄ

Saame vieraana kielenä -opetusta voidaan antaa jossakin kolmesta Suomessa puhuttavasta saamen kielestä: pohjoissaamesta, inarinsaamesta ja koltansaamesta. Saame vieraana kielenä -opinnoissa oppilaat saavat valmiuksia vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön saamenkielisen väestön kanssa, tottuvat käyttämään saamen kielen taitoaan ja oppivat tuntemaan ja arvostamaan saamelaista kulttuuria.

Saamen kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine. Oppilas oppii, että taitoaineena ja kommunikationvälineenä saamen kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Saamen kielen opinnot laajentavat ja rikastuttavat oppilaan saamelaiskulttuurin tuntemusta. Saamen kieltä voidaan opiskella vapaaehtoisena ja valinnaisena aineena.

SAAME A-KIELENÄ

VUOSILUOKAT 1–2

Mikäli saamen kielen opetus aloitetaan ennen kolmatta luokkaa, keskitytään aluksi kuullun ymmärtämiseen, toistoon ja soveltamiseen sekä suullisen kommunikaation harjoittamiseen. Kirjoitettua kielimuotoa käytetään suullisen harjoittelun tukena tilanteen mukaan. Opetus tulee integroida oppilaan oman kokemuspäiriin kuuluviin tai jo opetuksessa käsiteltyihin sisältöihin ja teemoihin. Myös saamelaiseen kulttuuriin tutustutaan alustavasti. Opetus on luonteeltaan toiminnallista ja leikinomaista.

TAVOITTEET

Oppilas

- tulee tietoiseksi saamen kielestä ja sen merkityksestä
- rohkaistuu puhumaan sana- ja sanontatasolla kuuntelemalla ja ymmärtämällä kieltä
- kiinnostuu kielten opiskelusta ja elämästä erilaisissa kulttuureissa
- saa pohjaa kielenopiskelutaidoille ja myöhemmille kieliopinnoille.

KESKEISET SISÄLLÖT

- jokapäiväinen elämä ja lähiympäristö, koti ja koulu
- ikäkauteen sopivat laulut, lorut, leikit ja saamelaiset sadut ja tarinat
- saamelaiseen kulttuuriin ja saamen kieleen liittyvää keskeistä yleistietoa

VUOSILUOKAT 3–6

Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas viestimään saamen kielellä konkreettisissa ja itselleen läheisissä tilanteissa aluksi pääasiallisesti suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Opetuksessa tutustutetaan oppilasta saamelaiseen kieli-, kotiseutu- ja asuma-alueeseen, saamelaiseen kulttuuriin ja suomen ja saamen kielisukulaisuuteen. Oppilaan tulee tiedostaa, että kielet ja kulttuurit ovat erilaisia, mutta eivät eriarvoisia. Oppilaalle tulee kehittyä hyviä kielen opiskelutottumuksia.

TAVOITTEET

Kielitaito

Oppilas oppii

- kertomaan perustietoja itsestään ja lähipiiristään sekä viestimään kohdekielellä yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa tarvittaessa puhekumppanin apuun tukeutuen
- ymmärtämään arkielämää ja rutiininomaisia tapahtumia käsittelevän puheen ja tekstin keskeisimmän sisällön tilanneyhteyden tukemana
- ääntämään saamen kieltä luontevasti
- kirjoittamaan lyhyen viestin kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.

Kulttuuritaidot

Oppilas oppii

- tuntemaan saamelaista kieli- ja asuma-alueita sekä saamelaista elämänmuotoa ja kulttuuria
- viestimään saamelaisen kulttuurin edustajien kanssa jokapäiväisissä tilanteissa saamelaiskulttuurille luontevalla tavalla
- tuntemaan saamelaista kirjallisuutta, taidetta, joikua/leu'ddia ja muuta saamelaista *musiikkia*.

Opiskelustrategiat

Oppilas oppii

- toimimaan vastuullisesti ja yritteliäästi kielenoppimistilanteissa
- käyttämään pari- ja pienryhmätilanteita hyväkseen kielen opiskelussa
- käyttämään itsenäisesti oppikirjaa, sanakirjaa ja muita tiedonhankintavälineitä
- käyttämään uusia sanoja ja rakenteita omissa tuotoksissaan
- tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielen opiskelijana sekä arvioimaan kielitaitoaan ja työskentelyään suhteessa tavoitteisiin.

KESKEISET SISÄLLÖT

Tilanteet ja aihepiirit

- jokapäiväinen elämä, perhe, suku, ystävät, koti, koulu, saamelaiset nimet, saamelainen tapakulttuuri ja kansanperinne
- kotiseutu ja lähiympäristö, kylä, luonto, eläimet, asumukset, kaupunki, saamelaisalue
- aika, kuukaudet, päivät
- saamelaiset tarinat ja kertomukset, joiku/leu'dd

Rakenteet

- viestinnän kannalta keskeinen kielioppi: keskeiset aika- ja sijamuodot, esimerkiksi preesens ja perfekti
- lauseenmuodostus

Viestintästrategiat

- puheen ja kirjoitetun tekstin pääosioiden tunnistaminen
- rajatun tiedon löytäminen tekstistä ja puheesta
- omien viestien suunnittelu
- puhekumppanin apuun ja nonverbaaliseen viestintään tukeutuminen suullisessa vuorovaikutuksessa
- kirjallisiin apuneuvoihin tukeutuminen tekstin tuottamisessa ja tulkitsemisessä

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 6. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Kuullun ymmärtäminen

Oppilas

- ymmärtää pääkohdat selkeästä, hitaasta ja lyhyestä puheesta, joka käsittelee yksinkertaisia, oppilaalle tuttuja ja läheisiä asioita
- ymmärtää hänelle esitettyjä henkilökohtaisia kysymyksiä, käskyjä, kehotuksia ja viestejä, kunhan ne tarvittaessa toistetaan.

Puhuminen

Oppilas

- osaa saamen kielen luontevan ääntämisen
- pystyy kertomaan lyhyesti ja ymmärrettävästi itsestään ja lähiympäristöstään ja muusta itseään kiinnostavasta aiheesta
- käyttää saamen kielelle ominaisia ilmauksia tavallisimmissa lähtilanteissa, kuten tervehdittäessä, esiteltäessä, kiitettäessä, anteeksipyydettyäessä ja hyvästeltäessä
- osaa esittää tutuista aiheista kysymyksiä ja vastata lyhyesti kysymyksiin, jotka koskevat häntä itseään ja lähiympäristöä.

Tekstin ymmärtäminen

Oppilas

- ymmärtää lyhyitä, selkeitä, tuttuja aiheita käsitteleviä tekstejä ja käyttää tarvittaessa apuneuvoja (sanakirja)
- ymmärtää hänelle osoitettuja lyhyitä, yksikertaisia henkilökohtaisia viestejä, esimerkiksi kirjeitä ja kortteja.

Kirjoittaminen

Oppilas

- pystyy kirjoittamaan lyhyttä, yhtenäistä tekstiä tutusta aiheesta, esimerkiksi kertomaan itsestään, lähiympäristöstään
- pystyy kirjoittamaan ymmärrettävästi yksinkertaisia arkielämän viestejä, esimerkiksi kortteja ja kirjeitä
- tuntee puhutun ja kirjoitetun kielen eroja.

Kulttuuritaidot

Oppilas

- on selvillä suomen ja saamen kielisukulaisuudesta ja saamelaisten asuma-alueesta
- tuntee saamelaisia satuja ja kertomuksia
- on tietoinen erilaisten kulttuurien rinnakkaisesta olemassaolosta ja tasa-arvosta.

Opiskelustrategiat

Oppilas

- käyttää luontevasti kielen opiskelulle tyypillisiä työtapoja kuten pari- ja pienryhmäkeskustelua sekä oppi- ja sanakirjaa
- ymmärtää sinnikkään harjoittelun merkityksen
- on tottunut arvioimaan omaa työskentelyään.

VUOSILUOKAT 7–9

Opetuksen tehtävänä on, että oppilaan kielitaito laajenee vaativampiin sosiaalisiin tilanteisiin sekä harrastusten, palveluiden ja julkisen elämän alueelle. Kirjoitetun kielen asema opetuksessa kasvaa. Oppilaan taito toimia saamelaisen kulttuurin edellyttämällä tavalla kasvaa ja hän hankkii lisää kielten opiskelulle ominaisia strategioita.

TAVOITTEET

Kielitaito

Oppilas oppii

- ymmärtämään kouluikäisen nuoren elämään liittyvää sekä yleis- tai asiatietoa sisältävää selkeää puhetta ja tekstiä
- selviytymään yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista sekä kertomaan itsestään ja elämästään ja kuvailemaan lähipiiriään
- kirjoittamaan suppeita viestejä ja luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista *aibeista*.

Kulttuuritaidot

Oppilas oppii

- toimimaan saamenkielisessä yhteisössä
- tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden
- ymmärtämään saamen kielen taidon merkityksen saamelaisalueella
- tuntemaan eri saamen kielten puhuma-alueet ja tiedostamaan saamen kielten välisiä eroavaisuuksia
- hankkimaan valmiuksia osallistua saamelaisnuorten yhteistoimintaan.

Opiskelustrategiat

Oppilas oppii

- käyttämään erilaisia kielen opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja ja opiskelustrategioita sekä käyttämään hyväkseen äidinkielessä oppimaansa
- hyödyntämään tieto- ja viestintätekniikkaa tiedonhankinnassa ja viestinnässä
- tekemään pienimuotoisia projektitöitä itsenäisesti tai ryhmässä
- arvioimaan omaa työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin ja tarvittaessa muuttamaan työskentelytapojaan.

KESKEISET SISÄLLÖT

Tilanteet ja aihepiirit

Luokilla 1–6 esiin tulleen lisäksi

- sosiaaliset verkostot
- vapaa-ajan vietto ja harrastukset
- julkiset palvelut
- opiskelu, työ ja elinkeinoelämä, saamelaisyhteisö, saamelaisalue
- kestävä kehitys
- tiedotusvälineet, viihde, ilmoitukset
- taide, teatteri, media, kirjallisuus, saamelaiset tarinat ja kertomukset, kansanperinne, joiku/leu'dd
- terveys ja hyvinvointi

Rakenteet

- verbien perustaivutus ja tärkeimmät aikamuodot
- substantiivien ja adjektiivien sekä yleisimpien pronominiinien postpositioiden käyttö
- keskeinen lauseoppi ja sidosrakenteet

Viestintästrategiat

- kielellinen tai tilanneviheisiin perustuva päättely viestin sisällön selvittämiseksi
- vuorovaikutustilanteessa saadun palautteen hyödyntäminen
- puuttuvan kielitaidon kompensointi likimääräisellä ilmaisulla
- oman kielenkäytön tarkkailu

PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT ARVOSANALLE 8

Kuullun ymmärtäminen

Oppilas

- ymmärtää pääkohdittain tuttuja ja läheisiä asioita käsittelevää, selkeää puhetta, myös tiedotusvälineistä
- ymmärtää puhetta riittävästi selviytyäkseen tavallisimmissa arkipäivän asiointi- ja vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi kaupassa, postissa, pankissa ja opastustilanteissa
- tunnistaa saamen kielen kielivariantteja ja tuntee tärkeimpiä arkielämän sanastoeroja.

Puhuminen

Oppilas

- tulee toimeen tavallisimmissa arkielämän asiointi- ja vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi kaupassa, postissa ja pankissa
- pystyy selviytymään lyhyistä sosiaalisista vuoropuheluista
- pystyy esittämään pieniä luettelomaisia kuvauksia tutuista aiheista.

Tekstin ymmärtäminen

Oppilas

- ymmärtää pääkohdittain lyhyitä, selkeitä, tuttuja aiheita käsitteleviä tarinoita ja asiatekstejä, myös lehti uutisia
- selviytyy vaikeampien tekstikokonaisuuksien hahmottamisesta apuneuvoja käyttäen
- ymmärtää hänelle osoitettuja lyhyitä, kirjallisia viestejä, kirjeitä, kortteja tai tietokonevälitteisiä viestejä.

Kirjoittaminen

Oppilas

- pystyy kirjoittamaan arkipäivän viestintätilanteissa tarpeellisia lyhyitä viestejä, esimerkiksi sähköpostiviestejä ja kortteja
- pystyy kirjoittamaan ymmärrettäviä henkilökohtaisia kirjeitä tai viestejä
- osaa kirjoittaa ymmärrettävää yhtenäistä tekstiä oman ympäristönsä arkipäiväisistä aiheista ja ymmärrettäviä tarinoita tarvittaessa apuneuvoja käyttäen.

Kulttuuritaidot

Oppilas

- tuntee saamelaisia kertomuksia, satuja ja mytologiaa
- on tietoinen saamen erilaisten kielivarianttien pääpiirteistä ja niiden puhuma-alueista
- tietää keskeisiä asioita saamelaisten elinkeinoista ja kulttuurista
- on saanut käsityksen oman ja saamelaisen kulttuurin keskinäisistä suhteista, eroista, yhtäläisyyksistä sekä historiallisista juurista.

Opiskelustrategiat

Oppilas

- käyttää säännöllisesti kielten opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja
- on oivaltanut kielen opiskelussa välttämättömän sinnikkään viestinnällisen harjoittelun merkityksen
- toimii vuorovaikutussuhteessa pari- ja pienryhmätyöskentelyssä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2015 perusopetuksen 7.–9. -luokkalaisten saamen kielten oppimistuloksia. Arviointiin kuuluivat saame äidinkielenä- ja saame A-kielenä -oppimäärät (inarinsaame, koltansaame ja pohjoissaame). Arviointiin osallistuivat kaikki saamen kieltä äidinkielenään tai A-kielenä opiskelevat oppilaat, joiden opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tietoa kerättiin sekä saamen kielen tehtävillä että oppilaille, opettajille ja rehtoreille suunnatuilla taustakyselyillä. Lisäksi raportissa käsitellään saamen kielten opetusta ja asemaa perusopetuksessa.

Raportissa etsitään vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten hyvin oppilaat osaavat saamen kieltä?
- Miten hyvin saamen kielen eri osa-alueita hallitaan?
- Miten oppilaat suhtautuvat saamen kieleen oppiaineena?
- Miten erilaiset taustamuuttajat vaikuttavat oppilaiden osaamistasoon?
- Mikä saamen kielen opetuksen tilanne on tällä hetkellä?
- Mitä opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja saamen kielen opetuksessa käytetään?

ISBN 978-952-206-319-9 (nid.)
ISBN 978-952-206-320-5 (pdf)
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi