

**Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä lukemaan
opettamisesta pohjoissaamen kielellä**

Laura Kotavuopio

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kotavuopio, Laura. 2019. Esi- ja alkuopettajien näkemyksiä lukemaan opettamisesta pohjoissaamen kielellä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 129 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin mitä lukemaanopettamismenetelmiä ja oppimateriaaleja Suomessa ja Norjassa toimivat pohjoissaamen kielen opettajat käyttävät alkuopetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä saamen kielen lukemaan oppijoista ja lukemaan opettamisen haasteista. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusaineisto koostui seitsemästä kyselylomakevastauksesta ja kolmesta opettajan haastattelusta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että opettajat hyödynsivät lukemaan opettamisessa pääsääntöisesti sekamenetelmiä, joiden pääpaino oli KÄTS:issä, eli kirjain, äänne, tavu, sana -menetelmässä. Opettajien mielestä synteettiset menetelmät sopivat saamen kielen opetukseen, mutta he kaipasivat enemmän tietoa siitä, mitkä menetelmät soveltuvat saamen kielen lukemaan opettamiseen.

Opettajat käyttivät lukemaan opettamisessa pääsääntöisesti oppikirjaa ja etenivät opetuksessa oppikirjan järjestyksen mukaisesti. Toisaalta opettajat sovelsivat opetuksessaan useita eri oppimateriaaleja, sekä tuottivat materiaalia itse. Oppimateriaaleissa oli opettajien näkemysten mukaan pääsääntöisesti kehitettävää, eivätkä oppimateriaalit juurikaan vastanneet heterogeenisten oppilaiden eriyttämistarpeisiin. Opettajat kuvailivat saamen kielen oppilaita kielitaustoiltaan hyvin heterogeenisiksi, joille pohjoissaamen kirjakielen piirteet tuottavat paljon haasteita lukemaan oppimiseen. Siitä huolimatta, suurin osa oppilaista oppii lukemaan 1. kouluvuoden aikana.

Asiasanat: pohjoissaame, lukemaan opettaminen, alkuopettaja, opetusmenetelmät, oppimateriaalit

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 SAAMELAISOPETUKSEN TAUSTATEKIJÄT SUOMESSA JA NORJASSA	8
2.1 Saamen kielen nykytilanteen taustaa.....	8
2.1.1 Saamen kieli.....	8
2.1.2 Sulauttamispolitiikka ja kielenvaihdos.....	9
2.1.3 Pohjoissaamen kielen elvytys.....	9
2.1.4 Kielenvaihdoksen seuraukset.....	10
2.1.5 Saamen kielen uhkia.....	11
2.2 Pohjoissaame lukemaan oppimisen kielenä.....	12
2.2.1 Pohjoissaamen kielen piirteet.....	12
2.2.2 Pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmä.....	18
2.2.3 Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen.....	19
2.2.4 Pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen.....	20
2.2.5 Valtakielten vaikutus saamen kieleen.....	21
2.3 Saamelaisopetus.....	23
2.3.1 Saamen kielen opetuksen oppilasmäärät.....	24
2.3.2 Saamelaisopetuksen haasteet.....	25
2.4 Suomen ja Norjan koulutusjärjestelmälliset erot.....	26
2.4.1 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat.....	27
2.4.2 Pohjoissaamenkieliset erityispedagogiset palvelut ja materiaali.....	30
3 LUKEMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	33
3.1 Lukemaan opettamisen menetelmät.....	34
3.2 Lukemisen haasteet.....	36
3.3 Kaksi- ja monikielisyys lukemaan oppimisessa ja opettamisessa.....	38

3.4	Kaksi- ja monikielisten lasten lukemisen haasteet ja lukutaidon arviointi	41
3.5	Pohjoissaamen kielen lukemaan opettaminen	43
3.6	Pohjoissaamen kielen lukemaan opettamisen materiaalit.....	46
3.7	Tutkimuskysymykset	49
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	50
4.1	Tutkimukseen osallistujat	50
4.2	Tutkimusaineiston keruu	52
4.3	Aineiston analyysi.....	55
4.4	Eettiset ratkaisut.....	57
5	TULOKSET	59
5.1	Opettajien käyttämät lukemaanopettamismenetelmät pohjoissaamen kielessä	59
5.2	Saamen kielen lukemaan opettamisen käytänteet	62
5.3	Saamen kielen lukemaan opettamisen menetelmiin liittyvät haasteet ja kehittämistarpeet	68
5.4	Opettajien käyttämät oppimateriaalit saamen kielen lukuopetuksessa	69
5.5	Saamenkielisiin oppimateriaaleihin liittyvät haasteet ja kehittämistarpeet	72
5.6	Saamen kielen lukemaan oppijat opettajien kuvaamana	73
	Saamen kielen lukemaan oppijoiden tukemiseen liittyvät haasteet ja ja kehittämistarpeet.....	74
5.7	Saamen kielen lukemaan oppijoiden tukemiseen liittyvät haasteet ja ja kehittämistarpeet	78
6	POHDINTA	81
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	81
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	89
6.3	Jatkotutkimushaasteet	92
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	110

1 JOHDANTO

Mon lean jurddašan, ahte dat livččii buoremus, jos livččii dakkár girji, masa lea visot čállojuvvon bajás sámii eallin ja dilli, vai eai dárbbas jearrat got lea sámii dilli ja eai beasa botnjat nuppe ládje – dakkárat guđet háliidit sámii ala gielistit – ja botnjat visot beare sámiiid sivalažžan, go leat riiddut dálolaččaid ja sámiiid gaskkas Norggas ja Ruotas. Ja dasa ferte čállit visot dáhpahusaid ja čilgehusaid, vai boadđášii čielggas nu ahte ipmirda juohke olmmoš – ja lea dat nuppiide sámiiide nai hávski gullat sámii dili birra (Turi, 1910).

Olen ajatellut että olisi parasta, jos olisi olemassa kirja, johon on kirjattu täydellisesti saamelaisten elämä ja olot – jottei kenenkään tarvitse kysyä, miten on saamelaisten laita, ja jotteivät vieraat pääse väänteleämään tosiasioita, sellaiset nimittäin, jotka haluavat kannella saamelaisista ja vääntää kaiken saamelaisesten syyksi, kun talollisten ja saamelaisten kesken on erimielisyyksiä Norjassa ja Ruotsissa. Sellaiseen teokseen olisi kirjattava kaikenlaisia tapahtumia ja selvityksiä jotta asiat valkenisivat niin että jokainen ne käsittää. Ja myös saamelaisten itsensä on hauskaa kuulla saamelaisten oloista (Turi, 1910).

Näillä sanoilla aloitti ensimmäisen saamenkielisen kaunokirjallisen teoksen kirjoittaja Johan Turi kirjansa *Muitalus sámiiid birra* (suom. 'Kertomus saamelaisista') vuonna 1910. Turin sanoihin kiteytyy paljon myös tämän tutkimuksen tarkoitukseen liittyvää. Saamen kieli on ollut kauan vain suullinen kieli ja esimerkiksi saamenkielinen suullinen kerrontaperinne on vahva. Turi oivalsi jo reilu sata vuotta sitten, että myös saamelaisten tulee oppia lukemaan ja kirjoittamaan omalla kielellään, pysyäkseen kehityksen mukana sekä puolustaakseen asemiaan ja oikeuksiaan.

Kielen kirjallistumisella ja oman kirjoitusjärjestelmän luomisella haetaan usein kielelle symboliarvoa, sekä pyritään parantamaan kielen asemaa ja arvostusta. Vaikka ensimmäinen saamenkielinen teksti, tarkemmin sanottuna saamen kielen sanalista, ilmestyi jo vuonna 1557 ja ensimmäiset uskonnolliset kirjat 1600-luvulla, on saamen kielellä kirjoittaminen ja lukeminen hakenut uomiaan pitkälle 1900-luvun loppupuolelle asti, lähinnä yhteisen kirjoitusjärjestelmän puutteen takia.

Saamenkielisten tekstien lukeminen ja kirjoittaminen vaativat saamen kielen lukemaan opetusta, erityisesti alkuopetusta, jotta tulevaisuudessa saamenkielisille teksteille riittäisi lukijoita ja kirjoittajia. Saamen kielen alkuopetusta on annettu nyky muodossaan Norjassa vuodesta 1967 (Myrvoll, 2015) ja

Suomessa 1970-luvun puolivälistä lähtien (Saamelaiskäräjät Suomessa, n.d.-c).

Työssäni pohjoissaamen kielen opettajana olen nähnyt miten haastavaa saamen kielen opiskelu voi oppilaille olla, vaikka se olisi heidän äidinkieltensä. Siitä syystä halusin palata tarkastelemaan aihetta sen lähtöviivalta, alkuopetuksen näkökulmasta. Saamen kielen esi- ja alkuopettajilla on tärkeä ja haastava työ uhanalaisen vähemmistökielen lukemaan opettamisessa. Turin tavoin halusin tähän tutkimukseen tuoda itse toimijoiden, eli saamen kielen esi- ja alkuopettajien, näkemyksen esille. Tutkimukseni tavoitteet ovat Turin kanssa niin ikään yhtäläiset: toivon, että tutkimukseni tuo lisää hyödyllistä tietoa saamenkieliseen alkuopetukseen, luo katsauksen saamenkielisen alkuopetuksen tilasta ulkopuolisille toimijoille ja antaa osviittaa siitä, minkälaisia tarpeita saamen kielen alkuopetuksella tulevaisuudessa on. Saamen kielen lukemaan opettamista ei ole juurikaan tutkittu. Lisätutkimukselle on suuri tarve, koska vähemmistökielten opettajat tarvitsevat toimivia menetelmiä työhönsä. Tällä tutkimuksella vastaan tähän tarpeeseen.

Tutkimukseni pääpaino on pohjoissaamen lukemaan opettamisessa. Luodakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan saamen kielen lukemaan opettamisesta, kattavat tutkimuskysymykseni myös pohjoissaamenkielisen lukemaan opettamisen materiaalin, lukemaan oppijat sekä opetukseen liittyvät haasteet. Tutkimuskysymysten käsittelemiseksi asiaa on tarpeen taustoittaa ja siitä johtuen tutkimukseni pituus on tavallista laajempi.

Kielen ominaisuudet ovat keskeisessä asemassa lukemaan opettamisessa. Kuvailen tutkimukseni teoriataustassa saamen kielen ja ortografian keskeiset piirteet. Kielen ekologiset tekijät ovat niin ikään tärkeitä tekijöitä lukemaan oppimisessa. Saamen kieli on uhanalainen vähemmistökieli, joka elää valtakielten ja -kulttuurien vaikutuksessa. Näistä syistä johtuen, on olennaista kuvata myös vähemmistökielikontekstia. Lisäksi taustoitan saamelaiskoulutuksen tilannetta ja rakenteita niin Suomessa kuin Norjassa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen pohjoissaamen kielen lukemaanopettamismenetelmiä Suomessa ja Norjassa esi- ja alkuopettajien

näkemyksen perusteella. Lisäksi tarkastelen, mitä oppimateriaaleja Suomessa ja Norjassa toimivat pohjoissaamenkieliset opettajat käyttävät, miten opettajat kuvailevat saamen kielen lukemaan oppijoita sekä millaisia haasteita he kokevat lukemaan opettamisessa. Keskityn tutkimuksessani pohjoissaamenkieliseen peruskoulukontekstiin Suomessa ja Norjassa. Tarkastelun kohteena on erityisesti saamenkielinen alkuopetus, joka tässä yhteydessä tarkoittaa Norjassa 1. ja 2. luokan opetusta ja Suomessa 1. ja 2. luokan opetusta.

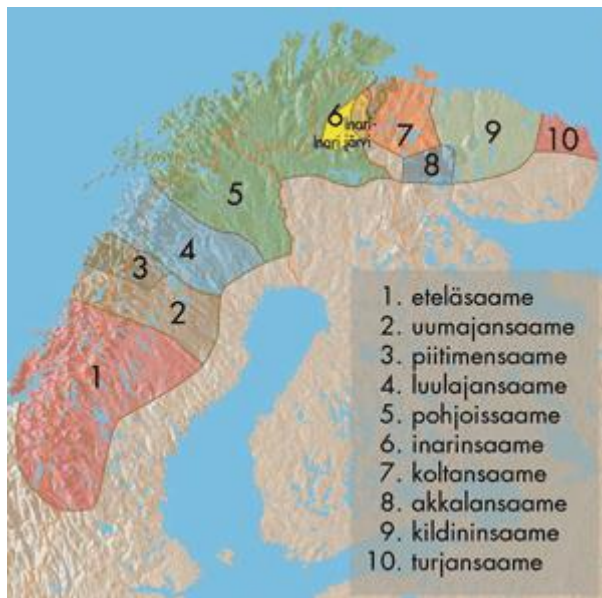
2 SAAMELAISOPETUKSEN TAUSTATEKIJÄT SUOMESSA JA NORJASSA

2.1 Saamen kielen nykytilanteen taustaa

2.1.1 Saamen kieli

Saamen kieli kuuluu suomalais-ugrilaiseen kieliperheeseen ja on suomen kielen lähin sukulaiskieli. Saamen kielten perinteiset puhuja-alueet ulottuvat neljän valtakunnan alueelle (kuvio 1). Jäljellä olevia saamen kieliä lasketaan olevan yhdeksän, joista pohjoissaame on suurin kieliryhmä. Kieliryhmään kuuluu arvioilta 17 000–25 000 puhujaa (Marjomaa, 2013; Sammallahti, 1998, s. 1; Saamelaiskäräjät Suomessa, n.d.-c).

Käytännössä kaikki saamenkieliset ovat kaksi- tai monikielisiä (Helander, 1997). Pohjoissaame on muiden saamenkielten lailla vähemmistökieli kaikissa saamelaisten asuttamissa maissa ja UNESCO:n mukaan kaikki saamen kielet ovat uhanalaisia (Moseley, 2010).



KUVIO 1. Saamen kielet ja puhuja-alueet. (Lähde: Morottaja, 2006)

2.1.2 Sulauttamispolitiikka ja kielenvaihdos

Saamelaiskulttuuriin ja saamen kielten tilanteeseen on vaikuttanut voimakkaasti niin kutsuttu assimilaatio- tai sulauttamispolitiikka, jota harjoitettiin noin sadan vuoden ajan 1800-luvun puolivälistä lähtien (Borgos & Myrvang, 1999, s. 28–29; Helander, 1997; Jernsletten, 1995). Lehtolan (2012, s. 16–17) mukaan Norjassa vähemmistöjen sulauttaminen valtakansaan oli kirjattu lainsäädäntöön, myös Ruotsissa oli myös selkeitä sulauttamiseen pyrkiviä toimenpiteitä saamelaisten ja muiden vähemmistöjen suuntaan. Suomessa ei ole ollut Lehtolan mukaan selkeää vähemmistöryhmien sulauttamiseen pyrkivää kieli- ja kulttuuripolitiikkaa, vaan Suomessa korostettiin suomalaisten yhteisiä tarpeita ja ikään kuin sivuutettiin erillisten kansanryhmien tarpeet.

Yksi sulauttamispolitiikan merkittävistä seurauksista oli saamen kielen käytön kieltäminen koulussa, jonka myötä kielen välittyminen lapsille vähentyi ja lakkasi paikoittain kokonaan (Jernsletten, 1995; Minde, 1995; Rasmussen, 2013, s. 1). Pohjoissaamen kieli selvisi assimilaatiosta ja kielenvaihdosta parhaiten, koska tietyillä pohjoissaamenkielisillä ydinalueilla kielen siirtyminen ei missään vaiheessa katkennut (Aikio, 2016; Rasmussen, 2013, s. 1).

2.1.3 Pohjoissaamen kielen elvytys

Jernslettenin (1995) mukaan saamen kielen tilanteeseen eri alueilla ovat vaikuttaneet saamelaisten asuinhistoria, valtaväestön muutto saamelaisalueelle, kolonialismi ja viranomaisten kieli- ja kulttuuripolitiikka. Saamen kielten asema vahvistui 1990-luvulla, jolloin saamen kielen sekä saamelaisten alkuperäiskansan asema ensi kertaa sisällytettiin lainsäädäntöön. Nykyään saamelaiset mainitaan Suomen perustuslaissa alkuperäiskansana (ks. Saamelaiskäräjälaki, 974/1995). Norjan perustuslaissa saamelaiset ovat erillinen kansanryhmä ja saamen kielten asema on turvattu kielilaille sekä Suomessa että Norjassa (ks. Saameloven, 1989; Saamen kielilaki, 1086/2003).

Kielen ja kulttuurin elvytystyötä kutsutaan myös revitalisaatioajaksi (ks. Todal, 2002; Aikio-Puoskari, 2016; Rasmussen, 2013). Saamen kielen elvytyksellä

on ollut hyviä tuloksia. Rasmussenin (2013, s. 2-3) mukaan kielenvaihdoksen aika saamen kielestä suomen ja norjan kieleen on hänen tutkimillaan alueilla, Utsjoella ja Tenon alueella, pysähtynyt sillä suurin osa saamenkielisistä vanhemmista siirtää kielitaidon lapsilleen.

Kielen elvytystä on Rasmussenin mukaan toteutettu pääasiassa saamenkielisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kautta, mutta myös muilla yhteiskunnan osa-alueilla ovat saamen kieli ja saamelaiskulttuuri tulleet enemmän näkyviin. Sekä Suomen että Norjan valtiot tukevat rahallisesti saamenkielisiä kuntia ja palveluita (ks. Saamen kielilaki, 1086/2003; Opplæringslova, 1998; Sameloven, 1989). Nykyään on tarjolla saamenkielisiä mediapalveluita, kirjallisuutta, taidetta ja muuta kulttuuria. Lisäksi saamen kielellä on mahdollista käydä niin toisen asteen kuin korkeakoulutasonkin koulutus.

2.1.4 Kielenvaihdoksen seuraukset

Kielen elpymisestä huolimatta kielenvaihdoksen seuraukset heijastuvat vahvasti koulujen saamen kielen opetukseen, koska saamelaislasten puhujaryhmä on hyvin heterogeeninen ja erot kielitaidossa eri alueiden välillä voivat olla suuret (Aikio, 2016). Jernsletten (1995) on jaotellut saamelaisten kieliympäristöt kolmeen ryhmään: 1) yksikielisiin saamelaisyhteisöihin, 2) monikielisiin saamelaisyhteisöihin ja 3) saamelaisyhteisöihin, joissa valtaväestön kieli voittaa, mutta joissa saamen kieli on tärkeä sosiaalinen ja kulttuurinen merkki. Nykyään yhä tavallisempaa on kuitenkin, että lasten vahvempi kieli on maan valtakieli ja kielen käyttöareenat ovat rajallisia (Aikio, 2016; Rasmussen, 2013). Tämä koskee erityisesti saamelaisten perinteisten asuinalueiden ulkopuolella asuvia saamelaisia, joita on esimerkiksi Suomessa jo yli 60 % saamelaisista (Saamelaiskäräjät Suomessa, n.d.,-b). Oikeusministeriön selvitys (Pasanen, 2016) saamenkielisistä palveluista saamelaisalueella, antaa osviittaa saamen kielten elinvoimaisuudesta Suomen saamelaisalueella. Selvityksen mukaan saamen kieli

on elinvoimaisin Utsjoella ja vähiten saamen kielen käyttömahdollisuuksia on Sodankylässä. Inarissa ja Enontekiöllä tilanne on selvityksen mukaan vaihteleva.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi keväällä 2015 saamen kielten oppimistuloksia. Arviointiin osallistuivat kaikki 7.-9. vuosiluokan oppilaat, jotka opiskelivat saamea perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan äidinkielenä tai A-kielenä. Yhteensä oppilaita oli 77, kahdeksasta koulusta. Vain neljän oppilaan kotikielenä oli pelkästään saame ja lopuilla saamen lisäksi suomi tai pelkästään suomi, eivätkä nuoret juurikaan käyttäneet saamea vapaa-aikanaan. Arvioinnin mukaan, pohjoissaamenkielisille nuorille saameksi kirjoittaminen oli haastavaa, kun taas puhumisen tehtävät ja kuullun ymmärtäminen sujuivat paremmin (Huhtanen & Puukko, 2016, s. 153-154).

2.1.5 Saamen kielen uhkia

Aikion (2016) mukaan saamen kielen uhkia ovat pohjoissaamenkielisen yhteisön hajautuminen, erityisesti valtakielten paineen aiheuttama pohjoissaamen erilaistuminen. Aikion mukaan varsinkin lasten ja nuorten kielessä esiintyvä valtakielistä peräisin olevaa lainasanastoa, kieliopillista vaikutusta ja koodinvaihtoa siinä määrin, että se haittaa eri valtiossa asuvien pohjoissaamenkielisten keskinäistä kommunikaatiota (ks. myös Guttorm, 1987; Partanen, 1994; Rasmussen, 2013). Aikio painottaakin, että Suomessa varhaiskasvatuksella ja kouluinstituutiolla on ratkaiseva merkitys saamen kielen tulevaisuuden ja sen elvyttämisen suhteen.

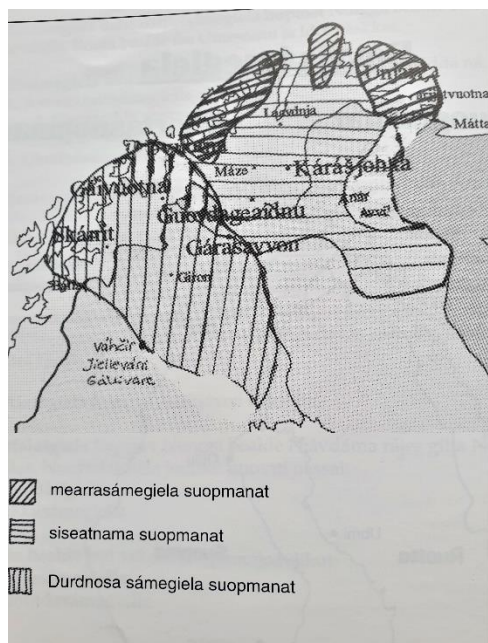
Rasmussenin (2013, s. 289) tutkimuksessa tuli esille, että suomalainen koulujärjestelmä ei tue saamenkielistä varhaiskasvatus- ja koulusektoria riittävästi. Rasmussenin mukaan saamen kieli on Norjan Tenolla elinvoimaisempi lasten ja nuorten keskuudessa kuin naapurikunnassa Utsjoella, johtuen todennäköisimmin erilaisista koulujärjestelyistä. Tenolla saamenkielistä opetusta annetaan erillisessä saamelaiskoulussa, kun taas Utsjoella saamenkieliset ovat samassa koulussa suomenkielisten kanssa.

Saamelaiskoulujen tilaa on tutkittu myös Norjassa. Balton ja Hirvosen mukaan (2008, s. 16) saamelaisten itsemäärämisoikeus opetuksen ja koulutuksen suhteen ei toteudu niin kauan kuin saamelaiset eivät itse pääse päättämään koulutuksen ja opinahjojen toiminnan sisällöstä. Vaikka Norjassa ovat käytössä erilliset saamelaisopetussuunnitelmat, asettavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat Balton ja Hirvosen mukaan normit saamelaisopetussuunnitelmalle. Myös Keskitalon (2010) tutkimuslöydökset osoittavat samaan suuntaan kuin edellä mainitut: saamelaiskoulun kehittämiseen tarvitaan laajempaa itsemäärämisoikeutta.

2.2 Pohjoissaame lukemaan oppimisen kielenä

2.2.1 Pohjoissaamen kielen piirteet

Pohjoissaamen kielen puhuja-alue on laaja ja sisältää monia murrevariantteja. Pohjoissaamen kieli jaetaan kolmeen päämurreryhmään (kuvio 2): sisämaan tai Finnmarkin murteisiin, Tornion murteisiin ja rannikkoalueen murteisiin, niin kutsuttuun merisaameen (Sammallahti 1998, s. 8). Pohjoissaamen kielen murreryhmien välillä on niin fonologisia, morfologisia, leksikaalisia kuin semanttisia eroja (taulukko 1). Tutkimukseeni osallistuvat ovat Finnmarkin murrealueelta, missä murteet jakaantuvat edelleen itä- ja länsimurteisiin ja vielä pienempiin murreryhmiin.



KUVIO 2. Pohjoissaamen kielen murrealueet (Pystyviiva: Tornion murrealue, vaakaviiva: Finnmarkin murrealue, vinoviiva: merisaamen murrealue (Lähde: Palismaa & Gaup Eira, 2001))

Pohjoissaamen murteissa on paljon eroavaisuuksia myös kirjakieleen nähden (taulukko 1), niitä esiintyy niin ikään fonologisella, morfologisella, leksikaalisella kuin semanttisella tasolla (ks. Sammallahti, 1998; Palismaa & Gaup Eira, 2001).

TAULUKKO 1. Esimerkkejä pohjoissaamen murteiden ja kirjakielen eroavaisuuksista (Lähde: Palismaa & Gaup Eira, 2001)

Taso	Esimerkkisana	Finnmarkin murrealue	Tornion murrealue
Fonologinen	<i>ruđat</i> `rahat´	[ruđah]	[rurah]
Morfologinen	<i>jogat</i> `joet´	[jokas] [jo`at]	[jokuon]
Leksikaalinen	<i>dadjat</i> `sanoa´	<i>dadjat</i> [tatjatht]	<i>sárdnut</i> [saart- nuoh]
Semanttinen	<i>čájahit</i> `näyttää´	[čaajahih]	[vuosehah]

Rakenteeltaan pohjoissaame on pitkälti suomen kielen kaltainen. Pohjoissaamessa ei suomen kielen tapaan ole kieliopillisia sukuja eikä artikkeleita. Saamen kielen

sanajärjestys on suomen kielen lailla vapaa ja puherytmissä puheen pääpaino on suomen kielen tavoin sanan ensimmäisellä tavulla (Helander, 2016, s. 29). Vokaalit ääntyvät joko lyhyinä tai pitkinä. Erona suomen kieleen, saamen kielen kirjoitusjärjestelmässä on vokaalien pituuserojen kohdalla otettu mallia skandinaavisista kielistä (T. Magga, 1999). Kirjoitetussa kielessä pituuseroa ei merkitä muussa tapauksissa kuin /a/ äänteessä, joka ääntyy joko lyhyenä /a/ tai pitkänä /aa/ jolloin se merkitään <á>).

Esittelen seuraavaksi pohjoissaamen kielen pääpiirteet Nickelin (1994) teosta mukaillen. Käytössä olevan pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmän aakkoset koostuvat 29 kirjaimesta (/a, á, b, c, č, d, đ, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ŋ, o, p, r, s, š, t, ʈ, u, v, z, ž/). Saamen kielen aakkoset ääntyvät saamen kielen erikoiskirjaimia ja muutamaa kirjainta lukuunottamatta (taulukko 2) samalla tavalla kuin suomen kielen äänteet.

TAULUKKO 2. Saamen kielen erikoiskirjaimet ja niiden ääntäminen (Lähde: Sammallahti, 2006; Nickel, 1994)

Erikoiskirjain	Foneemi
<á>	/aa/
<č>	/č/
<c>	/c/
<đ>	/đ/ kuten englannin sanassa `father´
<ŋ>	/ŋ/ kuten sanassa `kengät´
<š>	/š/
<ʈ>	/ʈ/ kuten englannin sanassa `think´
<ž>	/ž/ kuten englannin sanassa `bridge´
<z>	/z/

Pohjoissaamen kielen diftongeja ovat: *ea*, *ie*, *uo* ja *oa*. Diftongien ääntämisessä esiintyy paljon variaatiota eri pohjoissaamen murteissa. Taulukossa 3. esimerkkejä diftongien poikkeavuudesta kirjakieleen nähden.

TAULUKKO 3. Esimerkkisanoja diftongien ääntämisvariaatioista pohjoissaamen murteissa (Lähde: Palismaa & Gaup Eira 2001)

Kirjakieli	Itämurteet	Ruotsin Karesuvanto
<i>jeagil</i> `jäkälä´	[jie´il] [jiail]	[jekiel]
<i>biegga</i> `tuuli´	[begga]	-
<i>boagán</i> `vyö´	[puo´án]	[pookan]

Suomen kielen tavoin pohjoissaamen kielen nominit taipuvat sijamuodoissa, joita saamen kielessä on seitsemän (taulukko 4). Astevaihtelu on pohjoissaamen kielessä niin ikään suomen kielen tapainen, eli nomineja ja verbejä taivuttaessa sanojen aste vaihtelee. Verbien persoonataivutuksessa erona suomen kieleen on, että saamen kielessä on säilynyt niin sanottu duaalimuoto, eli kahdelle henkilölle erillinen persoonamuoto (taulukko 4).

Pohjoissaamen kielen konsonanttijärjestelmä on suomen kieleen verrattuna monimutkaisempi, erityisesti astevaihtelun suhteen. Pohjoissaamen sanoja taivuttaessa sanan keskusten konsonanttien määrä voi vaihdella pituudeltaan, esimerkiksi *borat* (suom. `syöt´) – *borrá* (suom. `syö´), tai laadultaan, esimerkiksi *loddi* (suom. `lintu´) – *lotti* (suom. `linnun´). Pohjoissaamessa konsonantit voivat esiintyä ennen sanan sijamuoto- tai persoonapäätettä yksittäisinä, tuplakonsonantteina tai konsonanttikeskuksina, jotka koostuvat kahdesta tai useammasta konsonantista. Pohjoissaamenkielen konsonanttikeskukset jaetaan kolmeen eri asteeseen (I lyhyt, II keskipitkä, III pitkä). Sanan konsonanttikeskuksen aste vaihtelee aina kahden asteen välillä, jolloin toinen aste on vahva ja toinen heikko. Pohjoissaamessa on noin 150 erilaista astevaihtelutapausta (T. Magga, 1994).

TAULUKKO 4. Saamen kielen verbi- ja nominitaivutus

Verbitaivutus	Suomennos	Sijamuoto	Nominitaivutus	Suomennos
<i>(mun) boran</i>	`(minä) syön´	Nominatiivi	<i>viessu</i>	`talo´
<i>(don) borat</i>	`(sinä) syöt´	Akkusatiivi-geniivi	<i>viesu</i>	`talon´
<i>(son) borrá</i>	`hän (syö)´	Illatiivi	<i>vissui</i>	`taloon´
<i>(moai) borre</i>	`(me kaksi) syömme´	Lokatiivi	<i>viesus</i>	`talossa´
<i>(doai) borra-beahhti</i>	`(te kaksi) syötte´	Komitatiivi	<i>viesuin</i>	`talon kanssa´
<i>(soai) borra-ba</i>	`(he kaksi) syövät´	Essiivi	<i>viessun</i>	`taloksi´
<i>(mii) borrat</i>	`(me 3+) syömme´			
<i>(dii) borra-behtet</i>	`(me 3+) syötte´			
<i>(sii) borret</i>	`(me 3+) syövät´			

Saamen kielessä on kahdeksan konsonanttiäännettä enemmän kuin aakkosissa on konsonanttikirjaimia (taulukko 5). Konsonanttiäänteet merkitään tällöin useammalla kahden- kirjaimen grafeemilla.

TAULUKKO 5. Saamen kielen konsonanttiäänteitä

Konsonanttiääänne	Esimerkkisana
/dj/	<i>dadjen</i> `sanoin´
/hj/	<i>dahje</i> `tai´
/hl/	<i>gihli</i> `kihlanjaislahja´
/lj/	<i>vieljat</i> `veljet´
/hm/	<i>liehmu</i> `lauha´
/hn/	<i>čáihni</i> `pisama´
/nj/	<i>njunni</i> `nenä´
/hr/	<i>kuorsata</i> `skuhrrat´

Saamen kielen ortografian piirteisiin kuuluu myös, että joissakin sanoissa esiintyy äännteitä, joita ei merkitä näkyviin tai ne äännetään eri tavoin eri kirjainkonteksteissa. Esimerkiksi niin sanottuja aspiraatioita, ylilyhyitä äännteitä, liukuvokaaleja ja jo edellä mainittu vokaalien pituuden merkintä (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 6. Esimerkkejä saamen kielen äännejärjestelmän piirteistä

Äänne	Esimerkkisana (suo- menno)	Ääntäminen
<t> sanan lopulla	<i>buoret</i> `parempi´	[puoreht]
Liukuvokaalit tiettyjen konsonanttien välissä	<i>bargi</i> `työntekijä´	[parəgi]
<i> vokaalin jälkeen äänntyy - /j/ äännteenä	<i>biila</i> `auto´	[pijla]
Lyhyt vokaali äänntyy pitkänä	<i>gesii</i> `veti´	[keesii]

Saamen kielessä on suomen kielen tapaan enimmäkseen kaksitavuisia sanoja (Helander, 2003). Saamen kielen tavoraja sijoittuu yleensä niin, että seuraava tavu alkaa yhdellä konsonantilla, mutta saamen kielen tavutussäännöissä esiintyy kuitenkin useita poikkeuksia (Helander, 2004), eikä ole näin ollen yhtä yksinkertainen kuin esimerkiksi suomen kielessä.

2.2.2 Pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmä

Nuolijärven (2009) mukaan kielen standardisointitarpeen synnyttää yleensä kieliryhmän kansallisen identiteetin tai ryhmäidentiteetin vahvistuminen. Kielen kirjallistuminen on yleensä kuitenkin alkanut jo ennen kielen standardisoimista. Kielen standardisointi etenee Nuolijärven (2009) mukaan siten, että kielelle valitaan normi, joka kodifoidaan tai koonnetaan ja kehitetään edelleen. Lopullisen valinnan kielen standardisoinnista ja sen käyttöön otosta tekee yhteisö.

Kuten muun muassa suomen kielen ja monen muun kielen kohdalla, on kirkon lähestytyöllä ja papeilla ollut merkittävä rooli myös saamen kielen kirjoitusjärjestelmän kehittämisessä. Ensimmäiset saamenkieliset kirjat ilmestyivät lähetystyön innoittamana jo 1600-luvulla (ks. Helander, 2016; Svonni, 2004). Ensimmäisten saamenkielisten tekstien kirjoitusjärjestelmä perustui T. Maggan (1999) mukaan pitkälti kirjoittajien oman äidinkielen kirjoitusjärjestelmään. Tekstien kieliasu oli puutteellista, sanoja oli taivutettu väärin tai ei ollenkaan ja kielimateriaalia oli haettu monesta eri saamen kielestä, kuin myös suomen kielestä. Saamen kielen erikoiskirjaimet (/č, đ, ŋ, š, ƚ, ž/) otettiin ensi kertaa käyttöön 1800-luvun puolivälissä. Ennen sitä kyseiset äänteet oli merkitty moninkertaisin kirjainmerkein (Helander, 2016, s. 144–146). Sitten pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmiä on ollut lukuisia, osa niistä on ollut käytössä rinnakkain. Norjassa ja Ruotsissa kirjoitettiin pitkään Bergsland-Ruongin kirjoitusjärjestelmän mukaan, kun taas samaan aikaan Suomessa käytettiin Ravilan kirjoitusjärjestelmää, joka myöhemmin korvautui Erkki Itkosen kehittämällä Saamelaisten sivistisyhdistyksen (saam. *Sámi*

čuvgehussearvi) kirjoitusjärjestelmällä (O.H. Magga, 1994; Helander, 2016, s. 145–146).

Nykyinen pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmä otettiin lopulta käyttöön vuonna 1979 (O.H. Magga, 1994; Kemi, 2009). Käytössä oleva kirjoitusjärjestelmä on kompromissi monesta murteesta (Sammallahti, 2006, s. 2) ja se rakentuu pitkälti Konrad Nielsenin vuonna 1926 kehittämään kirjoitusjärjestelmään, joka oli ja on edelleen käytössä akateemisella tasolla. Nielsen laati kirjoitusjärjestelmän Finnmarkin murteiden, Pulmangin, Karasjoen ja Kautokeinin murteiden pohjalta ja jätti Tornion ja rannikkoalueiden murteet ulkopuolelle (Kemi, 2009; T. Magga, 1994).

2.2.3 Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen

Kielen piirteiden huomioinen on tärkeää lukemaan opettamisessa. Seymour, Aro & Erskine (2003) mukaan kielen kirjain-äännevastaavuuden säännönmukaisuudella ja kontenksista riippumattomuudella on yhteys lukutaidon kehityksen nopeuteen. Suomen kielen kirjain-äännevastaavuus on miltei täydellinen ja johdonmukainen, jonka seurauksena suomalaislapset saavuttavat kokoavan lukutaidon nopeasti. Vastaavasti esimerkiksi kirjoitusjärjestelmältään monimutkaisessa englannin kielessä, lukutaito kehittyy huomattavasti hitaammin (Aro & Wimmer, 2003).

Aron (2004) mukaan myös kielen tavurakenteen mutkikkuus voi tuottaa haasteita lukutaidon oppimiseen. Esimerkiksi hankalasti äännettävät konsonanttiaänteet sanojen alussa tai lopussa voivat olla alkavalle lukijalle vaikeita. Aron (2004) mukaan haasteellista suomen kielen kirjoitusjärjestelmässä ovat pitkät sanat, kuten yhdyssanat ja johdokset. Suomen kielen nomineilla ja verbeillä voi olla useita tuhansia taivutusmuotoja, jolloin kokoavan lukutaidon hallitsemisesta tulee erityisen tärkeää.

2.2.4 Pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen

Verrattaessa saamen kielen kirjoitusjärjestelmän piirteitä edellä esitettyihin tutkimustuloksiin kirjoitusjärjestelmän ja lukutaidon oppimisen yhteydestä, voidaan päätellä että pohjoissaamen kielen kirjoitusjärjestelmässä on suomen kieleen verrattuna enemmän haasteita kirjoittamaan ja lukemaan oppimiselle.

Pohjoissaamen kirjoitusjärjestelmän suurimpia haasteita ovat T. Maggan (1999) mukaan lyhyiden ja pitkien vokaaliäänteiden erottaminen, diftongit ja ehkä suurimpana haasteena konsonanttikeskusten pituusvaihteluiden monimutkaisuus. Lene Antonsen (2013) on tutkimuksissaan löytänyt saman suuntaisia tuloksia, lisäksi Antonsenin mukaan äidinkielisille pohjoissaamenkielisille ei ole riittävää osata puhe- ja kirjoituskielen suoraa yhteyttä, vaan he tarvitsevat oikeinkirjoittamisen tueksi tarkkaa kielioppitietoa. Myös Outakosken (2015, s. 56) tutkimuksessa tuli esille, että Suomessa asuvilla nuorilla saamen kielen kirjoittajilla oli paljon haasteita saamen kielen konsonanttikeskusten oikeinkirjoituksessa, kun ongelmia ei vastaavasti esiintynyt heidän tuottamissaan suomenkielisissä teksteissä. Lisäksi saamen kielessä on suomen kielen tavoin paljon pitkiä sanoja, joka Aron (2004) mukaan voi tuottaa lukemiseen haasteita.

Suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on vaikuttanut puhekieleen siten, että se on yhdentänyt puhekieltä. Suomalaiset omaksuvat kirjakielen koulun ja yhteiskunnan eri toimijoiden kautta ja oli lukijan murretausta mikä tahansa, lukevat suomalaiset kirjakielisen tekstin kutakuinkin samalla tavalla (Söderholm, 1998).

Pohjoissaamen kirjoitusjärjestelmä on vielä niin nuori, että se ei ole täysin saavuttanut standardikielen sijaa. Jo aiemmin mainitut suuret murre-erot ovat yksi syy siihen (ks. Sammallahti, 2006; T. Magga, 1994; 1999; Helander, 2016). Pohjoissaamenkieliset puhuvat muiden saamenkielisten tavoin saamea kuten ovat oppineet vanhemmiltaan tai lähipiiristään (Sammallahti, 2006, s. 8). Saamenkieliset ovat varsin murreuskollisia, oma murre on pitkälti

identiteettikysymys, eikä kirjoitusjärjestelmä ole sivuuttanut murteiden asemaa (T. Magga, 2009). Kirjoituskielen omaksuminen on täten vaikeampaa ja opettajalta vaaditaan tietoutta eri murteiden piirteistä saamen kielen lukemaan- ja kirjoittamisen opettamisessa (Sammallahti, 2006, s. 8).

Saamen kielen lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista on pitkään varjostanut myös se, että saamea on pidetty vain suullisena kielenä. Outakosken (2015, s. 45) tutkimusten mukaan saamenkielisten joukossa on edelleen havaittavissa asenteita, joiden mukaan saamen kieli soveltuu vain suulliseen käyttöön. Outakosken tutkimuksessa tuli esille, että saamenkieliset oppilaat ja heidän vanhempansa, pitivät saamen kirjoittamista vaikeana ja suosivat saamea mieluummin vain suullisena kielenä. Sorjonen (2019, s. 138) on opinnäytetyössään tutkinut saamen kielten kirjallistumista Suomen saamelaisten näkökulmasta. Niin ikään hänen tutkielmassaan tuli esille, että kirjoitusjärjestelmien oppimista pidettiin merkittävän vaikeana, erityisesti pohjoissaamen kohdalla. T. Magga (1994; 1999) on ehdottanut, että kirjoitusjärjestelmä antaisi myöten vaihtoehtoisille kirjoitustavoille tapauksissa, jotka tuottavat saamen kielen lukijalle ja kirjoittajalle haasteita. O.H. Magga (1994) huomauttaa, että mikäli nykyistä kirjoitusjärjestelmää lähdetäisiin uudelleen muokkaamaan tulisi kaikille saamen kielille laatia yhteinen kirjoitusjärjestelmä ja sen tulisi perustua länsimaisiin aakkosiin.

2.2.5 Valtakielten vaikutus saamen kieleen

Norjan kieli kuuluu eri kieliperheeseen kuin suomi ja saame, mutta se on silti suomen kielen lailla tuonut vaikutuksensa pohjoissaameen. Vaikutusta on tapahtunut myös toisinpäin, saamen kieli on vaikuttanut norjan kieleen etenkin Pohjois-Norjassa (Leirvaag, 1999, s. 15). Helanderin (1997, s. 152) mukaan valtakielten vaikutukset näkyvät saamen kielessä perinteisten lainasanojen ohella myös kielen muilla osa-alueilla, kuten ääntämisessä, semanttisella ja morfologisella tasolla.

Helanderin (1997) mukaan saamenkieliset käyttävät puheessaan valtakielten lainasanoja, usein ääntäen ne valtakielen sääntöjen mukaisesti. Esimerkiksi sana `musiikki` lausutaan Suomessa suomen kielen ääntämisen mukaan [musihkka], kun taas Ruotsissa ja Norjassa se lausutaan skandinaavisittain [mʊsihkka].

Semanttisella, eli sanojen merkitystasolla, Helander (1997) esittää esimerkkinä valtakielten vaikutuksesta norjan kielen sanan *vurdere* (suom. `arvioida`), josta saamessa usein käytetään sanaa *veardidit* (suom. `vertailla`). Vaikka sanan *veardidit* alkuperäinen sisältö on aivan eri kuin sanan *vurdere*, on se kirjoitusasun samankaltaisuuden vuoksi osittain vakiintunut puhekieleen. Sanan *vurdere* oikea saamenkielinen vastine olisi *árvoštallat* tai *guorahallat*.

Norjan kielen rakenteista, muun muassa artikkelien ja prepositioiden vaikutus näkyy pohjoissaamessa. Esimerkiksi sana *olggos* (suom. `ulos`) voi esiintyä esimerkiksi sanan *gávnnahit* (suom. `selvittää`, vrt. norjan sana *finne ut*) lopussa (*gávnnahit olggos*, suom. `selvittää ulos`), vaikka preposition käyttö ei olisi tarpeellista saamessa (Helander, 1997).

Suomen kielen vaikutus näkyy Helanderin mukaan (1997) pohjoissaamessa usein niin sanottuna "substantiivitautina". Pohjoissaame on perinteisesti suosinut verbien käyttöä, kun taas suomen kielessä vastaavasti käytetään paljon substantiiveja. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että saamen kielellä asioiden kertominen verbimuotojen kautta on sujuvampaa kuin substantiivein. Pahimmassa tapauksessa substantiivitauti tekee kielestä vaikeasti ymmärrettävää, etenkin suomea osaamattomille. Substantiivitaudin vaikuttamana voidaan sanoa esimerkiksi *eiseválddiid bivdagis*, joka on suora käänös suomen kielestä (`viranomaisten pyynnöstä`). Esimerkkilause on ymmärrettävissä vain saamenkielisille, jotka hallitsevat myös suomen kieltä. Vastaava lause olisi sujuvammalla saamalla *eiseválddit bivdet* (`viranomaiset pyytävät`), jolloin substantiivi on korvattu verbillä (Helander, 1997).

2.3 Saamelaisopetus

Kielenvaihdoksen seurausten myötä saamenkielisellä varhaiskasvatuksella ja koulutarjonnalla on tärkeä asema saamen kielen ylläpidossa. Aikio-Puoskarin (2006, s. 9) mukaan saamelaisopetuksella tarkoitetaan saamenkielistä, saamen kielen ja kulttuurin opetusta. Saamelaisopetusta annetaan Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Maat määrittelevät saamelaisopetuksen järjestämisen eri tavoin, mutta yhteisenä tekijänä kaikissa maissa on kuitenkin saamenkielisen opetuksen vahvistettu asema tietyillä alueilla: Suomessa saamelaisten kotiseutualueella ja Norjassa saamen kielen hallintoalueella.

Suomessa saamenkielinen opetus on turvattu perusopetuslaissa, jonka mukaan saamen kieli voi olla perusopetuksen opetuskieli. Saamelaisten kotiseutualueella opetus voidaan järjestää myös pääosin saamen kielellä saamen kieltä hallitseville oppilaille (Perusopetuslaki, 628/1998 § 10). Suomessa saamelaisopetus noudattaa kansallisia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Pops), opetuksen tavoitteena on kuitenkin tukea oppilaiden kasvamista kieleensä, kulttuuriinsa ja yhteisöönsä sekä luoda mahdollisuudet omaksua saamelainen kulttuuriperintö (Pops, 2014, s. 86).

Norjassa jokaisella saamen kielen hallintoalueella asuvalla oppilaalla on taustastaan huolimatta oikeus saada saamen kielen ja saamenkielistä opetusta (Opplæringslova, 1998 § 6-2). Norjan saamen kielen hallintoalueella sijaitsevissa kouluissa annettava saamelaisopetus perustuu valtakunnalliseen saamelaiseen opetussuunnitelmaan (*Kunnskapsløftet - Måhttolokten*), johon on sisällytetty saamelaiset kulttuurisisällöt, historia ja arvot, mutta joka muutoin noudattaa norjalaisen koulun oppiainejakoa (Aikio-Puoskari, 2016; Utdanningsdirektoratet, n.d.-a).

Saamen kieltä voi Norjassa opiskella eri vaihtoehtojen mukaan: saamen kieli 1 (ensimmäinen kieli/äidinkieli), saamen kieli 2 (toisen kielen oppiaine oppilaille, jotka osaavat saamea jo jonkin verran), saamen kieli 3 (oppilaille, jotka aloittavat saamen kielen oppimisen peruskoulussa) ja saamen kieli 4 (oppilaille, jotka aloittavat saamen kielen oppimisen toisen asteen koulussa) (Aikio-Puoskari

2016; Utdanningsdirektoratet, n.d.-a). Saamelaisopetussuunnitelmia voidaan käyttää myös hallintoalueen ulkopuolella saamen kielen opetuksessa (Utdanningsdirektoratet, n.d.-b.)

Norjassa saamen kielen opetusta on järjestetty pitkään myös etäopetuksena. Mikäli koululla ei ole mahdollisuutta järjestää saamen kielen lähiopetusta, täytyy se järjestää vaihtoehtoisin keinoin, joka useimmiten on etäopetus (Aikio-Puoskari, 2016, s. 99). Suomessa vastaava käytäntö on vasta kokeiluvaiheessa. Saamelaiskäräjillä on yhdessä Utsjoen kunnan ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen kanssa paraikaa käynnissä pilottihanke, jonka yhteydessä tarjotaan saamen kielten etäopetusta peruskoulun ja lukion oppilaille saamelaisalueen kuntien ulkopuolella kaksi viikkotuntia (Magga, Tapiola & Mäkinen, 2019).

2.3.1 Saamen kielen opetuksen oppilasmäärät

Suomen saamelaiskäräjien lukujen mukaan lukukautena 2018–2019 saamenkielistä opetusta annettiin Suomessa saamelaisten kotiseutualueella 14 koulussa: Utsjoen, Inarin, Enontekiön ja Sodankylän kunnissa. Saamelaisalueen ulkopuolella opetusta annettiin 22 alueella. Saamelaisalueiden kouluissa saamen kieltä (kaikki kolme saamen kieltä mukaan lukien) opiskeli 566 oppilasta, joista 217 sai täysin tai osin saamenkielistä opetusta. Saamelaisalueen ulkopuolella saamen kieltä opiskeli 160 oppilasta, lähiopetuksen oppilaita heistä oli 101 ja etäopetuksen kautta 59 oppilasta (Aikio-Puoskari & Pulska, 2019).

Norjassa saamenkielistä opetusta tarjotaan noin 75 kunnassa. Lukukautena 2018–2019 pohjoissaamea 1. kielenä opiskeli 892 oppilasta, pohjoissaamea 2. kielenä opiskeli 733 ja pohjoissaamea 3. kielenä opiskeli 543 oppilasta. Saamen kielen hallintoalueen ulkopuolella oppilaita oli noin 1000 (Jakola, 2019). Lisäksi Rasmussen (2013, s. 99) on arvioinut väitöstutkimuksessaan, että Norjan ja Suomen peruskouluissa on reilu tuhat lasta, joiden kielitaito riittää pohjoissaamenkielisen opetuksen seuraamiseen.

2.3.2 Saamelaisopetuksen haasteet

Saamelaiskoulujen ja saamen kielen opetuksen tilannetta ovat tutkineet muun muassa Rauna Rahko-Ravanti (2016), Hanna Outakoski (2015), Pigga Keskitalo (2010), Nils Øivind Helander (1997; 2003; 2005; 2012; 2016), Vuokko Hirvonen (2003), Asta Mitkijä Balto (2008) ja Hirvonen ja Balto (2008). Tutkimustulokset puhuvat pitkälti samaa kieltä. Saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen tuovat omat haasteensa muun muassa oppilaiden vaihtelevat kielitaustat, valtakielten - ja kulttuurien paine, valtioiden välisistä eroista johtuvat esteet valtakuntien rajojen ylittävälle yhteistyölle, opetussuunnitelmien ja kouluinstituutioiden luomat rajoitteet, yhteiskunnan ja valtioiden vähäinen tuki saamelaisopetukselle, puutteelliset oppimateriaalit ja saamen kielen näkymättömyys yhteiskunnassa.

Rahko-Ravanti (2016) tutki väitöskirjatutkimuksessaan Suomen saamelaisopetuksen tilaa, ja tulosten mukaan opettajien työhön tuovat haasteita oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat sekä toimiminen suomalaiskoulun puitteiden ehdoilla. Outakoski (2015) on tutkimuksessaan tutkinut saamelaisnuorten monikielistä kirjoitustaitoa. Outakosken mukaan saamelaislasten ja -nuorten kieliympäristö on kapea, eikä se tue tasapainoisen kaksikielisyyden kehittymistä. Helander (1997; 2003; 2005; 2012; 2016) on tutkinut muun muassa Norjan saamen kielen opetussuunnitelmien sisältöä ja valtakielten vaikutusta saamen kieleen. Balto (2008) on toimintatutkimuksessaan yhdessä Ruotsissa sijaitsevien saamelaiskoulujen kanssa kokeillut koulun saamelaistamista kehrittelemänsä kasvatusteorian pohjalta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun saamelaistamisen onnistumisen ehtona on, että koulut ja opettajat saavat koko yhteisön tuen edistämistyöhön. Koulutuksen järjestäjän tuki oli tässä avainasemassa.

2.4 Suomen ja Norjan koulutusjärjestelmälliset erot

Norjan koulutusjärjestelmä on rakenteeltaan pitkälti samankaltainen kuin Suomessa. Norjassa on 10-vuotinen oppivelvollisuus ja erona Suomeen on, että Norjassa esiopetuksesta luovuttiin vuonna 1997, mistä lähtien norjalaislapset ovat aloittaneet 1-luokan 6-vuotiaana (ks. Reform 97).

Suomessa opettajat ovat jo pitkään saaneet maisteritason koulutuksen, kun taas Norjassa käytäntö on vasta vakiintumassa. Norjassa opettajakoulutus koostui pitkään nelivuotisesta luokanopettajakoulutuksesta, jolla sai kelpoisuuden työskennellä opettajana 1.-10. -luokilla. Lastentarhaopettajilla oli pätevyys opettaa 1.-luokkalaista ja yhden vuoden lisäopinnoilla 1.-4. -luokkia (Nilssen, 2014).

Norjalainen opettajakoulutus uudistettiin vuonna 2010 siten, että opettajaopiskelijat valitsevat opintosuuntautumisen joko 1.-7. tai 5.-10. -luokkien opettajaksi. Samalla opettajaopiskelijat opiskelevat vähemmän eri oppiaineita, mutta syventävät tietotaitoaan valitsemissaan aineissa. Opettajakoulutus muutettiin 5-vuotiseksi maisteriopinnoiksi vuonna 2017, säilyttäen edelleen jaon 1.-7. ja 5.-10. -luokan opettajina. Opettajakoulutuksessa syvennyttään uudistuksen myötä entistä enemmän 1.-7. -luokkien esi- ja alkuopetukseen (Regjering, 2016).

Opettajakoulutusta on tarjolla myös saameksi. Norjan Kautokeinossa sijaitseva Saamelainen korkeakoulu, *Sámi allaskuvla*, aloitti täysitoimisen saamenkielisen opettajakoulutuksen vuonna 1989. Saamelainen korkeakoulu kouluttaa saamenkielisiä opiskelijoita kaikista saamelaisista ja opetus on saamen kielellä. Saamelaisen korkeakoulun opettajakoulutus on rakenteeltaan samanlainen kuin Norjan opettajakoulutus, jonka myötä myös Kautokeinossa siirryttiin vuonna 2017 opettajakoulutuksessa maisteritason koulutukseen ("*Sámi allaskuvla*", 2019).

Saamelainen opettajakoulutus pyrkii ottamaan huomioon niin Suomen, Ruotsin kuin Norjankin koulutusjärjestelmät. Koulutuksen perusteena ovat lisäksi saamelaisyhteisön tarpeet, saamen kieli- ja kulttuuri ja monenlaiset

saamelaisyhteisöt ("Sámi vuodđoskuvlaoahpaheadjeoahpu 1.-7. ceahki mastera prográmmaplána", 2016).

2.4.1 Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat

Suomen ja Norjan opetussuunnitelmissa on joitakin eroja. Suomessa opetussuunnitelman oppimistavoitteet on koottu vuosiluokittain, kun taas Norjassa oppimistavoitteet jakaantuvat useamman oppivuoden ajalle, jolloin oppilaiden tulee saavuttaa oppimistavoitteet 2. luokan, 4. luokan, 7. luokan ja 10. luokan loppuun mennessä.

Eroja Suomen ja Norjan välillä on tutkailtu myös saamelaistutkimusten yhteydessä. Helander (2003) kirjoittaa, että koska suomi ja saame ovat sukukieliä ja suomalaislapset ovat useiden tutkimusten mukaan maailman parhaimpia lukijoita, ovat saamen kielen opetuksen tutkijat olleet kiinnostuneita hakemaan ratkaisuja mm. Suomen opetussuunnitelmista, opetusmenetelmistä kuin koulujärjestelmään liittyvistä seikoista. Helanderin mukaan tuolloiset Norjan opetussuunnitelmat olivat hyvin abstrakteja ja pitkälti opettajan päätäntävällän hallussa, kun taas Suomen opetussuunnitelmat olivat Helanderin tarkastelun mukaan konkreettisia ja kertoivat miten oppilaiden tulisi oppia. Lisäksi Suomen opetussuunnitelma painottaa Helanderin mukaan lukemis- ja kirjoitustaidon formaalia toimea. Sittemmin Norjassa on käyty läpi koulureformi vuonna 2006, jolloin opetussuunnitelmat uudistettiin. Myös Suomessa opetussuunnitelmat uudistettiin vuonna 2014, eikä tuoreempaa vertailua saamen kielen opetussuunnitelmista ole tehty.

Myös Keskitalo ja Määttä (2011) tuovat artikkelissaan esille Suomen ja Norjan välisiä koulukulttuurieroja, jotka heijastuvat myös saamelaisopetukseen. Keskitalo ja Määttä pohtivat, voiko Suomen ja Norjan välisiä opetuskulttuurien eroja selittää muun muassa opettajakoulutuksen vaatimuksilla, yhteiskunnallisilla eroilla, opetussuunnitelmien välisillä eroilla tai sillä, miten koulua yhteiskunnassa arvostetaan.

Norjassa pohjoissaamea äidinkielenään puhuvat lapset, noudattavat Saamenkieli ensimmäisenä kielenä -opintosuunnitelmaa (saam. *Sámegiella vuosttašgiellan -oahppoplána*) ja vastaavasti opiskelevat norjaa *Norsk for elever med samisk som første språk* (suom. norjaa oppilaille, joilla saame 1. kielenä) -opetussuunnitelman mukaan. Näin ollen, oppilaan norjan kielen opinoissa otetaan jo opetussuunnitelman tasolla huomioon oppilaan kaksikielisyys. Peruskoulun 1.-4. luokkalaiset saavat saamen opetusta 642 tuntia vuodessa (noin 17 tuntia viikossa). Norjassa käydään parhaillaan opetussuunnitelmien murrosaikaa, uudet opetussuunnitelmat tulevat käyttöön syksyllä 2020 (ks. Utdanningsdirektoratet, n.d.-d).

Suomessa saamenkieliset oppilaat opiskelevat Saamenkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden mukaisesti, joka on käytännössä sama kuin Suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaine, josta saamelaisalueiden kunnat laativat paikallisen suunnitelman (ks. Pops, 2014). Suomessa saamenkieliset oppilaat lukevat suomea niin ikään Suomen kieli ja kirjallisuus -opetussuunnitelman mukaisesti, jonka opetustuntimäärä on 1.-2. luokilla on 14 vuosiviikkotuntia (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012 § 8).

Taulukossa 7. on esimerkkinä otteet sekä Suomen saamelaisalueen koulussa käytettävästä paikallisesta 1.-luokan opetussuunnitelmasta (Sodankylän kunta, 2019), että Norjan Saame 1. kielenä -opetussuunnitelmasta. Vertailtavana ovat Suomen opetussuunnitelman sisältöalueet *Tekstien tulkitseminen ja tuottaminen* ja niitä vastaava osio *Skriftlig kommunikasjon* (suom. kirjallinen kommunikointi) norjalaisesta opetussuunnitelmasta (Utdanningsdirektoratet, 2004).

TAULUKKO 7. Vertailu Suomen saamelaisalueen koulussa käytettävästä paikallisesta 1.-luokan opetussuunnitelmasta ja Norjan Saame 1. kielenä - opetussuunnitelmasta

Ote Sodankylän kunnan paikallisesta Saamen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen 1. luokan opetussuunnitelmasta

Ote Norjan Saame äidinkielenä - opetussuunnitelmasta

Tekstien tulkitseminen S2

- oppii äänne- ja kirjainvastaavuuden
- oppii muodostamaan äänneistä tavuja, tavuista sanoja ja jakaa sanat tavuihin
- oppii saamen kielen aakkosjärjestyksen sekä erottaa vokaalit ja konsonantit
- oppii siirtymään vähitellen ääneen lukemisesta äännettömään lukemiseen
- huomaa, että teksti on puhuttua kieltä ja oppii jakamaan puhetta lauseisiin, sanoihin ja äänneisiin
- harjoittelee hankkimaan tietoa erilaisista lähteistä
- harjoittelee tekemään havaintoja ja yksinkertaisia hakuja ja tehtäviä
- kiinnostuu etsimään lukemista
- harjoittelee lukukokemuksien jakamista

Tekstien tuottaminen S3

- oppii oikeinkirjoituksen perusasioita
- oppii kirjoittamaan äännettä vastaavan kirjaimen
- oppii kirjoittamaan tavuja ja muodostamaan tavuista sanoja
- osaa kirjoittaa sanat tavuttamalla
- osaa sanavälit kirjoittamisessa
- harjoittelee monimuotoisten tekstien tuottamista eri tarkoituksiin yksin ja yhdessä muiden kanssa

Kompetansemål etter 2. årstrinn

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke lyder sammen til ord og dele ord i stavelser
- lese store og små trykte bokstaver
- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm
- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur
- skrive enkle og kjente ord feilfritt
- arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing
- skrive etter mønster fra enkle eksempletekster og ut fra andre kilder for skrivning

Ote Sodankylän kunnan paikallisesta Saamen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen 1. luokan opetussuunnitelmasta	Ote Norjan Saame äidinkielenä - opetussuunnitelmasta
---	--

- harjoittelee jakamaan kokemuksiaan teksteistä
 - opettelee kertomaan ja kuvaamaan asioita puhumalla ja kuvien avulla erilaisissa teksti- ja monimediaisissa ympäristöissä
 - harjoittelee kirjoitustaitoa erilaisilla välineillä
 - harjoittelee tekstin suunnittelun ja rakentamisen perustaitoja
-

Esimerkkiotteita vertailtaessa voi huomata, että otteet ovat sisällöltään pitkälti samankaltaisia. Lukemistaidon oppimista tarkasteltaessa, niin suomalaisessa kuin norjalaisessa opetussuunnitelmassa oppilaan tulee oppia yhdistämään äänne-kirjainvastaavuus, oppia yhdistämään äänneistä tavuja ja sanoja ja lukemaan erilaisia tekstejä. Norjalaisessa opetussuunnitelmassa lukeminen on mainittu suppeammin, kun taas suomalaisessa opetussuunnitelmassa on painotettu enemmän lukemisen harrastamista ja lukemista työkaluna. On myös huomioitava, että suomalaisen opetussuunnitelman tavoitteet ovat tarkoitettu läpikäytäväksi 1.luokka-asteella ja norjalaisen opetussuunnitelman tavoitteet taas kahden luokka-asteen aikana.

2.4.2 Pohjoissaamenkieliset erityispedagogiset palvelut ja materiaali

Suomen tavoin, myös Norjassa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tukiverkoston kuuluvat ensisijaisesti muun muassa erityisopettaja, koulupsykologi, logopedi ja toimintaterapeutti. Erityisopetuksen organisoimisessa on kuitenkin joitakin eroja. Norjassa oikeuden erityisopetukseen myöntää niin kutsuttu pedagogis-psykologinen palvelu (*Pedagogisk-psykologisk tjeneste*, lyhennetään PPT), joka on kuntien

erityispedagoginen yksikkö. Norjan opetuslain mukaan jokaisessa kunnassa tulee olla PPT. Kuntakohtaiset erityispedagogiset palvelut ja resurssit on täten keskitetty PPT:lle. PPT:n ensisijaisena toimena on arvioida ja kartoittaa asiakkaiden tarpeet ja auttaa päiväkoteja ja kouluja niiden kehityksessä (Opplæringslova, 1998 § 5-6; Barnehageloven, 2005 § 19c.) Käytännössä PPT arvioi oppilaan tarpeen erityisopetukseen sen jälkeen kun huoli oppilaan oppimisen tai koulun käynnin ongelmista tulee ilmi.

Norjassa saamenkielisiä erityispedagogisia palveluja on jonkin verran tarjolla. Saamenkielisillä ydinalueilla on saamenkielisiä työntekijöitä PPT:n piirissä ja lisäksi Kautokeinosssa toimivat Statped Nord:in alainen SEAD (*Sámi earenoamášpedagogalaš doarjalus / Samisk spesialpedagogisk tjeneste* - suom. 'Saamenkielinen erityispedagoginen palvelu') sekä kansallinen saamenkielisen opetuksen keskus, (saam. *Sámi lohanguovddáš*, norj. *Nasjonalt senter for samisk i opplæringa*).

Statped on Norjan valtion hallitsema koulutussektori, joka tarjoaa erityispedagogisia palveluita lääneille ja kunnille. Statpedin tehtävänä on varmistaa erityistä tukea tarvitseville lapsille, nuorille ja aikuisille heidän tarvitsemansa apu ja resurssit ja taata heille mahdollisuudet osallistua koulutukseen ja työelämään. Norjassa, samalla tavalla kuin Suomessakin, kunnilla ja lääneillä on vastuu järjestää lapsille ja nuorille opetusta ja antaa heille mahdollisuus edistyä ja kehittyä. Statpedin rooli on tukea kuntia ja läänejä tässä työssä ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan (Statped, n.d.). SEAD on Statped Nordin alainen laitos, jonka tehtävänä on tarjota ja varmistaa saamenkielisten lasten, nuorten ja aikuisten erityispedagogiset palvelut norjalaisissa päiväkodeissa ja koululaitoksissa. SEAD:in erityisenä työalueena on varmistaa, että sekä Statpedin, että kuntien tarjoamat palvelut ottavat huomioon saamenkielisten asiakkaiden kieli- ja kulttuuritaustan. SEAD astuu kuvaan silloin kun kunnassa ei ole tarjolla asiantuntijuutta, joka pystyisi huomioimaan saamenkielisten lasten ja nuorten tarpeet (SEAD, n.d.).

Kansallinen saamenkielisen opetuksen keskus laatii muun muassa saamenkielistä testi- ja kartoitusmateriaalia. Norjan opetushallinto järjestää vuosittain 1.-4. luokkalaisille kansalliset kartoituskokeet lukemisessa, laskemisessa ja englannissa. Ainoastaan lukemisen kartoitustesti on pakollinen ja muut valinnaisia (ks. Utdanningsdirektoratet, n.d.-c). Lukemisen kartoitustesti on laadittu myös saamen kielille, josta Kansallinen saamenkielisen opetuksen keskus on vastuussa (ks. Lohkanguovddáš, n.d.). Lisäksi Norjan saamelaiskäräjät on vuonna 2000 (Sámediggi, 2000) laatinut lukemisen kartoitusmateriaalia 3. luokkalaisille oppilaille. Niin ikään SEAD tuottaa saamenkielistä erityispedagogista materiaalia (ks. SEAD, n.d.).

Selkeitä tilastoja saamenkielisten lasten ja nuorten erityistuen tarpeista ei ole (Nygaard & Nylund, 2014). Vuonna 2008 tehdyn selvityksen (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 47) mukaan saamenkielisten oppilaiden joukossa on enemmän erityisopetusta tarvitsevia kuin norjankielisten ja muiden länsimaisten vähemmistökielten edustajien joukossa. Nygaardin ja Nylundin (2014) mukaan lukivaikeudet ja käyttäytymishaasteet ovat yleisimpiä syitä hakeutua erityispedagogisen tuen piiriin. Saamen kielen hallintoalueen ulkopuolella taas tarve saamenkieliselle erityispedagogiselle tuelle johtuu useimmiten kielellisistä haasteista. Saamenkielisen opetus- ja testimateriaalin puuttuminen koettiin myös haasteellisena (Nygaard & Nylund, 2014). Suomessa saamenkielisiä erityispedagogisia tukiorganisaatioita, asiantuntijoita tai materiaalia ei juurikaan ole.

3 LUKEMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Suurin osa suomalaislapsista oppii lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana ja moni suomalaisoppilaista osaa lukea jo koulun alkaessa (ks. Seymor, ym., 2003). Lukutaidon oppiminen on monen tekijän summa. Takalan (2006, s. 15) mukaan tärkeää alkavan lukijan opettamisessa ovat toistot, rauhallinen eteneminen sekä monikanavainen opetus ja eriyttäminen.

Kehittyäkseen ja oppiakseen lukemaan, tarvitsee lukija kielellistä tietoisuutta, muistia ja tarkkaavaisuutta (Takala 2006, s. 15). Kielellisen tietoisuuden osa-alueista, erityisesti fonologinen tietoisuus on ratkaisevassa asemassa lukutaidon saavuttamisessa. Hyvä kirjaintuntemus ennen koulun aloittamista edesauttaa niin ikään lukemistaitoja (Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004). Kirjaintuntemus, kirjain-äännevastaavuuden oppiminen ja kyky yhdistellä äännteitä suuremmiksi yksiköiksi ovat peruslukutaidon kulmakiviä (Aro & Lerikkanen, 2019). Lisäksi olennaisia asioita lukutaidon kehittämisessä ovat lapsen keskittymiskyky, kuuntelutaito, muisti, itsetunto ja positiivinen ilmapiiri lukemistilanteissa (Takala, 2006, s. 15–16).

Kirjoitusjärjestelmän piirteet on syytä huomioida lukemaan opettamisen menetelmää valittaessa. Suomen kielessä on paljon pitkiä sanoja ja vaihtelevia taivutuspäätteitä, siksi fonologinen strategia eli sanan kokoaminen äännteistä tavuiksi ja sanoiksi, soveltuu varsinkin suomen kielen alkuopetukseen hyvin (Takala, 2006, s. 20). Fonologista strategiaa hyödyntäessään ja kohdatessaan tuntemattoman sanan, lukija pystyy lukemaan sen vaikkei tunnekaan sanan sisältöä. Myös saamenkielisen tekstin lukija kohtaa pitkiä sanoja ja vaihtelevia taivutuspäätteitä, mutta tutkimusta saamen kielen piirteitä palvelevasta lukemaan opettamisen menetelmästä ei toistaiseksi ole.

Suomen kielen tavurakenteen vuoksi tavut ovat lukemaan oppimisessa tärkeitä (Aro & Lerikkanen, 2019), näin on Helanderin (2004) mukaan myös saamen kielessä. Huomioitavaa saamen kielen kohdalla kuitenkin ovat suomen kieltä monimutkaisemmat tavutussäännöt (ks. Helander, 2004).

Kun alkava lukija on oivaltanut sekä kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden yhdistämisen tavuiksi ja sanoiksi, alkaa lukutaito kehittyä ja automatisoitua. Lukija oppii hyödyntämään useita eri lukustrategioita ja lukemisessa vapautuu yhä enemmän voimavaroja lukemisen sujuvuuteen ja ymmärtämiseen (Takala, s. 19–20, 2006; Aro & Lerkkanen, 2019).

3.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan jakaa analyyttisiin ja synteettisiin menetelmiin. Menetelmät eroavat toisistaan siinä, että niissä edetään vastakkaisessa järjestyksessä. Analyyttisessä menetelmässä lähtökohtana ovat suuremmat kokonaisuudet, lause tai sana, joista edetään pienempiin osiin, tavuihin ja äänteisiin. Synteettisessä menetelmässä taas lähtökohtana ovat äänteet ja tavut, joista edetään kohti suurempia yksiköitä, sanoja ja lauseita (Takala, 2006, s. 23–24). Säännöllisten kirjoitusjärjestelmien, kuten suomen kielen lukemaan opettaminen perustuu yleensä synteettisiin menetelmiin, kun taas epäsäännöllisten kirjoitusjärjestelmien lukemaan oppimisessa käytetään analyyttisiä menetelmiä (Seymor ym., 2003).

Synteettisistä menetelmistä tunnetuin on KÄTS, eli kirjain, äänne, tavu, sana -menetelmä. Analyyttisiä menetelmiä ovat muun muassa KPL eli Kuuntelen-Puhun-Luen -menetelmä ja LPP -eli Lukemaan Puheen Perusteella -menetelmä. Nykyään hyödynnetään enimmäkseen niin kutsuttuja sekamenetelmiä, joissa yhdistetään synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä (Takala, 2006, s. 22–23).

KÄTS-menetelmä. KÄTS-menetelmä on vakiintunut suomen kielen lukemaanopettamismenetelmäksi. Lerkkasen ym. (2010) mukaan suurin osa suomalaisopettajista käyttää opetuksessaan joko KÄTS:iä tai sekamenetelmiä, joiden pääpaino on kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden ja tavujen yhdistämisen harjoittelussa.

Aro & Lerkkanen (2019) mainitsevat KÄTS:in etuna sen, että menetelmän avulla oppilas oppii tarkan kokoavan lukemisen taidon nopeasti sekä pystyy

kirjain-äännevastaavuudet opittuaan lukemaan itsenäisesti mitä vain. Menetelmän etuna Aro & Lerkkanen mainitsevat lisäksi sen systemaattisuuden, jolloin se palvelee myös oppilaita joilla on haasteita lukemaan oppimisessa ja mahdollistaa opettajan tiiviin seurannan. Kuten aiemmin tuli esille, sopii menetelmä hyvin suomen kielen säännönmukaisen kirjoitusjärjestelmän lukemaan opettamiseen. Toisaalta taas menetelmää on kritisoitu sen yksitoikkoisuudesta, joka saattaa johtaa motivaatio-ongelmiin (Lerkkanen, 2013, s. 66).

Kokosanamenetelmä. Siiskosen, Aron ja Holopaisen mukaan (2008) kokosanamenetelmissä oppiminen perustuu ulkomuistiin, virkkeitä ja sanoja opetellaan tunnistamaan aluksi kuvien ja ajatusmielleyhtymien avulla. Kokosanamenetelmiä on perinteisesti käytetty kielissä, joiden sanat ovat lyhyitä eivätkä taivuttaessa muutu. Menetelmän käyttöä on perusteltu sillä, että se on motivoivampi. Kokosanamenetelmiä hyödynnättäessä on syytä varmistaa myös fonologisten strategioiden opetteleminen, muutoin ongelmia voi ilmetä kirjoittamisen oppimisessa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 118).

LPP - Lukemaan puheen perusteella. Tunnetuin kokosanamenetelmä Suomessa on LPP eli lukemaan puheen perusteella. Järvisen (1993, s. 6-7) mukaan LPP on lukemaan opettamisen sekamenetelmä, joka opetuksen alkuvaiheessa mukailee analyttistä kokosanamenetelmää, mutta loppua kohti etenee synteettiseen opetusmenetelmään eli menetelmässä edetään sanoista pienempiin osiin. Menetelmän keskiössä on lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset. Menetelmä jakaantuu Järvisen (1993) mukaan viiteen osaan: 1) keskustelu (keskustellaan yhteisesti koetusta aiheesta), 2) sanelu (opettaja kirjoittaa lasten sanelun mukaisesti yhden asian eli lauseen kerrallaan), 3) laborointi (sanellusta tekstistä suoritetaan äänne-kirjain-analyysiä), 4) uudelleenlukuvaihe (kukin oppilas vuorollaan lukee opettajan kanssa kahden kesken sanellun tekstin) ja 5) jälkikäsittelevä vaihe (oppilaat työskentelevät itsenäisesti valitsemiensa sanojen parissa).

LPP:n puolestapuhujien mukaan menetelmän kautta lapsi oppii nopeasti ymmärtämään puhekielen ja kirjoitetun kielen yhteyden (Raes, 2015, s. 75). Menetelmän haasteena taas on nähty sen vähäinen huomio tavuttamiseen ja koodausvaiheeseen, joka heijastuu virheinä niin lukemisessa kuin kirjoittamisessa (Siiskonen ym., 2008).

Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - Arne Trageton. Norjassa hyödynnetään perinteisen lukemaan opettamisen menetelmien lisäksi muun muassa norjalaistutkija Arne Tragetonin kehittämää Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - menetelmää. Menetelmä perustuu kolmivuotiseen projektiin, jossa oli mukana koululuokkia Norjasta, Tanskasta, Suomesta ja Virossa. Norjassa projektiin osallistui myös saamenkielisiä luokkia. Menetelmän ajatuksena on, että lapset oppivat lukemaan kirjoittamalla omia tekstejään, luovuutta hyödyntäen. Kirjoitusvälineenä Tragetonin menetelmässä käytetään tietokonetta, jota perustellaan muun muassa sillä, että tietokone on nykylapsille jo itsestäänselvyys ja sitä hyödynnetään tekstin tuotossa myös muutoin yhteiskunnassa (ks. Trageton, 2003).

3.2 Lukemisen haasteet

Jokainen opettaja kohtaa työssään myös oppilaita, joilla on haasteita lukemaan oppimisessa. Lukemisvaikeus on osittain perinnöllinen oppimisvaikeus, joka ilmenee tarkan ja sujuvan lukutaidon oppimisen vaikeutena, eikä se selity muilla tekijöillä, esimerkiksi kykytason heikkoudella tai selvillä puutteilla opetuksessa (Aro & Lerkkanen, 2019). Alkavan lukijan lukemisvaikeus ilmenee useimmiten siten, että kirjain-äännevastaavuus ei automatisoidu, oppilaalla on vaikeuksia yhdistää äänneitä, erottaa äänneiden kestoja löytää tavuraja sekä lukea tarkasti (Peltomaa, 2014; Aro & Lerkkanen, 2019). Suomalaislapsille tyypillistä on, että lukivaikeus aiheuttaa lukemisen hitautta ja ongelmia lukemissujuvuudessa (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus, 2010). Hitaus ja sujumattomuus taas heijastuvat negatiivisesti lukemismotivaatioon (Huemer, Salmi & Aro, 2012). Lisäksi

suomen kielelle tyypilliset pitkät sanat vaativat lukijan työmuistilta paljon, joka ilmenee lukemisen ymmärtämisen vaikeutena (Eklund & Heikkilä, 2019).

Saamenkielisten lasten lukivaikeutta ei ole tutkittu. Sen sijaan on havaittu, että kirjoitusjärjestelmän piirteet saattavat vaikuttaa lukemisvaikeuden ongelmien painottumiseen eri kielissä (Aro, 2006). Landerl kollegoineen (2013) on tutkimuksessaan saanut viitteitä siitä, että epäsäännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä esiintyy enemmän lukivaikeutta. Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimisessa ilmenee myös siten, että lapset omaksuvat lukutaidon toisena kielenään puhuttavassa kielessä nopeammin kuin ensimmäisessä kielessään, mikäli ensimmäisen kielen kirjoitusjärjestelmä on monimutkainen (Geva & Siegel, 2000). Saamen kielen kohdalla se voisi tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kaksikielisille (suomi - saame) saamelaisoppilaille on suomen kielen suotuisamman kirjoitusjärjestelmän takia helpompaa oppia suomea, vaikka se olisi heidän toinen kielensä. Goswami, Ziegler, Dalton ja Schneider (2003) havaitsivat, että ortografia vaikuttaa sanantunnistuksen strategioiden valintaan. Kun äidinkieleltään transparentin eli läpinäkyvän kirjoitusjärjestelmän lukija kohtaa vieraita sanoja, hyödyntää lukija fonologisia strategioita. Mikäli fonologiset strategiat eivät palvele opeteltavan kielen kirjoitusjärjestelmän lukemista, joutuu lukija opettelemaan uusia sanantunnistusstrategioita.

Kirjoitusjärjestelmän ominaisuuksien lisäksi uhanalaisen vähemmistökielen, kuten saamen kielen ollessa kyseessä, vaikuttavat kielen lukemaan oppimiseen muutkin asiat. Panula on tutkimuksessaan (2013) kehittänyt kokonaisvaltaisen lukutaitomallin tai viitekehyksen, niin kutsutun dynaamisen-kehityksellisen-näkökulman, jonka perustana ovat sekä kansainväliset että suomalaiset lukutaito- ja lukemisvaikeustutkimukset ja joka koostuu koostuu kognitiivisista, psykologisista ja ekologisista tekijöistä.

Tutkimukseni kannalta Panulan viitekehityksessä mielenkiintoista on, että viitekehityksessä huomioidaan myös kielen ominaispiirteet, kulttuuri ja ympäristö, ns. ekologiset tekijät. Esimerkiksi suomen kielen kohdalla se

tarkoittaa suomen kielen tarkan kirjain-äännevastaavuuden ja suomalaisen koulujärjetelmän huomioon ottamista (Panula, 2013, s. 28). Myös saamen kielen kohdalla se tarkoittaa sitä, että lukuopetus tapahtuu suuremmassa kontekstissa ja siihen vaikuttavat vahvasti ekologiset tekijät, jotka ovat aiemmissa kappaleissa olleet esillä ja joita esimerkiksi Keskitalo (2010; 2018) ja Keskitalo ja Määttä (2011) ovat tutkimuksissaan kuvailleet. Saamelaiskoulutukseen vaikuttavat Keskitalon mukaan muun muassa historia, etnopolitiikka, vanhemmat, kulttuurin ja kielen piirteet, kielitaito ja kielen asema (ks. Saamen kielen opetuksen tähti, s. 95). Keskitalon (2018, s. 202) mukaan saamenkielisten oppilaiden vaihteleva kielisosiologinen tilanne ja yhteiskunnan ja ympäristön vähäinen tuki saamen kielelle ovat itsessään suuri haaste saamen kielen opetukselle. Keskitalo toteaaakin, ettei kielen edistämisen tärkeyttä koulukontekstissa voi korostaa liikaa.

3.3 Kaksi- ja monikielisyys lukemaan oppimisessa ja opettamisessa

Suurin osa maailman ihmisistä on kaksi- tai monikielisiä. Myös Suomessa, perinteisen kaksikielisuuden, esim. suomi-ruotsi, suomi-saame, rinnalle on tullut uusia kielikombinaatioita ja S2-opetus onkin lisääntynyt Suomessa viime vuosien aikana paljon (Nissilä & Sarlin, 2009).

Kaksi- ja monikielisuuden vaikutuksista oppimiseen ollaan aikojen saatossa oltu montaa mieltä, mutta nykytutkimukset ovat osoittaneet kaksi- ja monikielisuuden vaikuttavan ihmiseen ja oppimiseen positiivisesti. Muun muassa lapsen kaksi- ja monikielisuuden tukeminen on tutkimuksissa osottautunut hedelmälliseksi. Lapselle kehittyy syvempi ymmärrys kieliin sekä kyky käyttää kieliä tehokkaasti, lisäksi vahva pohja äidinkielessä kehittää myös toisen kielen oppimista (Cummins, 2001).

Kaksi- ja monikielisyyttä on määritelty usealla tavalla. Muun muassa Skutnabb-Kangas (1988) jakaa kaksikieliset neljään eri kategoriaan sen mukaan onko puhuja oppinut kielet syntymästään äidinkielenään, hankkinut kielitaidon

kielissä esimerkiksi koulutuksen kautta, käyttää kieliä arjessaan vai identifioiko itsensä kielten puhujaksi.

Kielen hallitsemisen taso voi vaihdella niin äidinkielessä kuin puhujan toisessa kielessä. On tavallista, että kieliryhmien sisällä on monentasoisia puhujia, erityisesti vähemmistökielten joukossa. Grinevald & Bert (2011, s. 45–53) luokittelevat puhujat seitsemään ryhmään: 1) sujuvat puhujat (*fluent speakers*), joiden kieli on vahvin ja he käyttävät kieltä aktiivisesti, 2) semi-puhujien (*semi-speakers*) joukko on suurin ja tavanomaisin, osa puhujista puhuu kieltä sujuvasti ja osan kielitaito on rajallista, 3) terminaalipuhujilla (*terminal speakers*) on passiivinen kielitaito ja pystyvät käyttämään kieltä jonkin verran, 4) muistajat (*remembers*) eivät käytä kieltä tietyistä syistä, mutta voivat ottaa kielen takaisin, 5) haamupuhujat (*ghost speakers*) kieltävät kielitaustansa ja heidän asenteensa kieleen on negatiivinen, 6) neo-puhujat (*neo-speakers*) ovat kielen elvyttämistoimien oppilaita ja heidän kielitaitonsa riippuu pitkälti heidän omasta aktiivisuudestaan ja 7) viimeiset puhujat (*last speakers*), joilla on merkittävä sosiaalinen ja poliittinen asema yhteisössä (tätä ryhmää ei luokitella itsenäiseksi ryhmäksi, koska ryhmään voi kuulua kuka vain).

Saamen kielen puhujien ryhmä on hyvin heterogeeninen ja puhujien joukosta löytyy osallisia kaikkiin Grinevaldin ja Bertin puhujaluokituksiin. Myös saamenkielisessä opetuksessa on useimmiten oppilaita, jotka voivat olla kielitaustaltaan niin äidinkieliä oppilaita tai vastaavasti saame on heille toinen kieli tai he ovat vasta opettelemassa kieltä.

Sanna Olkkonen (2009; 2012; 2017) on tutkimuksissaan tutkinut äidinkielen ja vieraalla kielellä opetuksen vaikutusta opetukseen ja monikielisten kielellistä sujuvuutta kognitiivisesta perspektiivistä. Olkkosen mukaan eri opetusohjelmilla ja opetuskielellä on merkittävä vaikutus oppimisen tehokkuuteen. Lapsi oppii paremmin, mikäli opetuskieltä tuetaan tarpeeksi. Erityisesti opetuskieli vaikuttaa kognitiiviseen kehitykseen. Vieraalla kielellä oppiminen on raskaampaa kuin äidinkielellä oppiminen. Olkkosen tutkimukset ovat saamenkielisten lasten opetuksen kannalta mielenkiintoisia juurikin

saamenkielisten oppijoiden vaihtelevan kielitaidon ja saamenkielisen koulutuksen tukemisen kannalta.

Kielen käyttöön vaikuttavat vahvasti myös kielen asema ja sen käyttömahdollisuudet. Kaksikielisyyden ekologisesta ympäristöstä ovat kirjoittaneet muun muassa Keskitalo (2018), Øzerk (2009; 2012) Øzerk ja Whitehead (2012), Dannemark (2004; 2011), Skuttnabb-Kangas (1981; 1989; 2008; 2011; 2012) ja Svonni (1993; 1996). Nämä tutkimukset tarkastelevat kaksikielisyyttä myös saamenkielisten näkökulmasta ja tutkimusten tulokset osoittavat, että saamenkieliset tarvitsevat yhteiskunnan tukea saavuttaakseen toiminnallisen kaksikielisyyden.

Saamenkielisten lasten lukutaidosta ei juurikaan ole tutkimusta. Tutkimuksissa, jotka koskevat saamenkielisten lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaitoa, on ilmennyt että, saamenkielisten lasten kieliympäristö on kapea, eikä se tue heidän kasvamistaan tasapainoiseen kaksikielisyteen (Outakoski, 2015). Høierin (2007) mukaan kaksikielisten (saame-norja) oppilaiden lukutaidosta tulee esille, että lukemaan oppimisessa voi olla pulmia oppilailla, joiden saamen kielen taito ei ole niin hyvä.

Yksi suurimpia haasteita vähemmistökielten, kuten pohjoissaamen kielen lukemaan opettamisessa, on saamen kielen vähäinen näkyvyys yhteiskunnassa. Lukutaidon varhaista kehitystä tukevat lapsen mahdollisuudet kokea ja ymmärtää puhe- ja kirjoituskielen yhteys. Saamelaislasten mahdollisuudet nähdä saamen kieltä kirjoitetussa muodossa ovat rajoitetut (Helander, 2016, s. 136) Linkolan (2014) tutkimuksessa tuli esille, että saamelaiskoulun kielimaisemaa hallitsevat norjankieliset tekstit, eikä koulun kielimaisema tue vähemmistökielen käyttöä kirjallisessa muodossa. Niin ikään Linkolan & Keskitalon (2015) mukaan kouluilla on kielipoliittisesti tärkeä asema saamen kielen näkyvyyden lisäämisessä.

3.4 Kaksi- ja monikielisten lasten lukemisen haasteet ja lukutaidon arviointi

Kaksi- ja monikielisten oppilaiden kohdalla on vaikeaa tulkita, mikä on normaalia toisen kielen kehitystä ja mikä taas johtuu oppimisvaikeudesta (Huhta, Nieminen, Suni & Tarnanen, 2019). Saamenkielisten lasten kielen kehitystä on tutkittu jonkin verran (ks. Kleemann, 2015; Johansen Ijäs, 2011; Bals, 2005), mutta saamenkielisten lasten oppimisvaikeuksista ei löydy tutkimustietoa. Maahanmuuttajataustaisten monikielisten lasten ja nuorten oppimisvaikeuksia on tutkittu jonkin verran, joskin vähäisesti. Huhta ym. (2019) mukaan suomi toisena kielenä -oppilaiden ja äidinkielisten lukivaikeuksisten oppijoiden ongelmat suomen kielessä voivat olla hyvin samankaltaisia. Tiedot lukivaikeudesta opittavassa kielessä ja normaalista toisen ja vieraan kielen oppimisesta ovat edelleen puutteelliset (Nieminen, Huhta, Ullakonoja & Alderson, 2011).

Yleisesti todistettu asia on, että kaksikielisyydestä on hyötyä muiden kielten oppimisessa. Kaksikielisyyys ei niin ikään aiheuta tai pahenna oppimisvaikeuksia, päinvastoin monikielisyydestä voi olla joidenkin oppimisvaikeuksien kohdalla hyötyä (Uljarevic, Katsos, Hudry & Gibson, 2016). Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla ongelmallista on, että suomalaisia testistöjä on vaikea soveltaa oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Näin lienee myös saamenkielisten lasten kohdalla.

Nissilä ym. (2009) mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla, tulisi ongelmiin keskittymisen sijasta keskittyä kokonaisvaltaiseen seurantaan. Niin ikään Huhta ym. (2019) mukaan keskeistä on oppilaan taustojen ja oppimishistorian selvittäminen ja niin kutsutun poissulkuprosessin hyödyntäminen, jota käytetään myös äidinkielisten oppilaiden oppimisvaikeuksien selvittämisessä (ks. Ahonen ym. 2019).

Kirjoitusjärjestelmältään säännönmukaisille kielille, kuten suomelle, haasteet ja lukemisen vaikeus voivat ilmetä lukemisen hitautena (Aro ym., 2010). Bøyesen (2007) kirjoittaa, että lukemisen haasteet ovat samanlaisia kielestä ja

ortografiasta huolimatta. Hänen mukaansa oppilaan lukunopeus on useimmiten paras indikaattori mahdollisista lukemisen ongelmista. Bøyesenin mukaan, mikäli mahdollista, oppilaat tulisi haasteiden selvittämiseksi testata omalla äidinkielellään.

Kaksi- ja monikielisten vähemmistöryhmien kielitaidon arvioinnissa on hyödynnetty myös niin kutsuttua välikielianaalyysiä, jonka avulla tarkastellaan oppijan välikieltä (engl. *interlanguage* tai *learner language*) joka on välittävä kielimuoto äidinkielen ja opeteltavan kielen välillä. Seljin (2019) mukaan tutkimuksissa on osoitettu, että kielen oppiminen on kreatiivinen prosessi, jossa on kuitenkin kaikille uutta kieltä opetteleville yhteisiä piirteitä. Näitä piirteitä ovat muun muassa kielen yksinkertaistaminen, liioittelu ja kokofraasien käyttö. Kun puhuja yksinkertaistaa välikieltä, käyttää hän esimerkiksi säästeliäästi eri taivutusmuotoja. Liioittelu välikielessä taas voi ilmetä esimerkiksi tietyn sanan käyttönä yhteyksissä johon se ei kontekstiltaan sovi. Välikielen puhuja hyödyntää puheessaan lisäksi paljon yleiskielelle yleisiä kokofraaseja, jotka voivat myöhemmin toimia myös malleina kielen soveltamiselle (Selj, 2019). Oppilaan äidinkielestä tai kielitaidosta johtuva vaikeus voi näkyä kielen eri osalueilla. Oppilaan kieltä voi tarkastella myös kielitypologian avulla, fonologisella, morfologisella ja syntaksin tasolla ja peilata oppilaan tekemiä virheitä oppilaan äidinkielen struktuuriin (Mac Donald & Ryen, 2019).

Espoon Suomenkielinen opetustoimi ja varhaiskasvatus on Eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta soveltanut 1–6-vuotiaille monikielisille lapsille seurantalomakkeen, Pienten kielirepun, jonka avulla arvioidaan Suomi toisena kielenä (S2) – oppilaiden suomen kielen kehitystä, mutta sitä voidaan hyödyntää myös muidenkin kaksi- ja monikielisten lasten suomen kielen kehitystä arvioitaessa. Kielireppu soveltuu myös saamenkielisten lasten arviointiin. (ks., Halme, Kauber, Paatelma, Ryyänen-Ahvensalmi & Venho, 2010).

3.5 Pohjoissaamen kielen lukemaan opettaminen

Pohjoissaamen kielen lukemaan- ja kirjoittamaan opettamista on tutkittu vähän, eikä varsinaista kokoavaa tutkimusta aiheesta ole tehty. Aiheesta ovat kirjoittaneet muun muassa Outakoski (2015), Helander (2003; 2016), Høier (2007), Keskitalo (2010), Keskitalo & Määttä (2011), Magga O.H (2003) ja Valkeapää (1985). Ehkä kattavin selvitys saamenkielisestä alkuopetuksesta on tehty Norjan saamelaiskäräjien toimesta 2000-luvun alussa (ks. Myrvoll 2005), jolloin oli käynnissä viisivuotinen projekti, jonka tavoitteena oli koota ja systematisoida saamenkielisten opettajien lukemaan opettamiskokemuksia ja menetelmiä, jotka sopivat saamen kielen lukuharjoitteluun. Projekti oli kolmiosainen, jonka ensimmäisessä osiossa teemana olivat kielelliset valmiudet ja kielellinen tietoisuus, toisessa osiossa aiheena oli dekoodaaminen ja kolmannessa luetun ymmärtäminen. Projektin yhteydessä koulutettiin opettajia, kartoitettiin oppilaiden lukutaitoja ja tuotettiin oppimateriaalia.

Outakoski (2015) on tutkimuksessaan syventynyt saamenkielisten nuorten kirjoitustaidon tutkimiseen. Keskitalo & Määttä (2011) ovat pohtineet saamenkielisen alkuopetuksen kielellisiä piirteitä, muun muassa kirjoitusjärjestelmän, kuntien kieliohjelmien, luku- ja kirjoitustaidon painotusalueiden ja opetusmenetelmien merkitystä. Høier (2007) on tutkimuksessaan tutkinut oppilaiden, joiden saamen kielen taito ei ollut niin hyvä kuin norjan kielen, saamen kielen lukutaitoa. O.H. Magga (2003) on vertaillut pohjoismaiden opetussuunnitelmia ja sitä, miten saamen kielen tilanne on otettu huomioon maiden saamen kielen opetussuunnitelmissa. Helander (2016; 2004; 2003) on kirjoittanut saamen kielen alkuopetuksen menetelmistä. Valkeapää (1985) on tutkinut kirjoitusjärjestelmän ja murteen yhteyttä opetuksessa.

Saamen kieli sijoittuu suomen kielen tapaan synteettisiin kieliin, mutta pohjoissaamen kielen kirjain-äänne vastaavuus ei ole yhtä säännönmukainen kuin suomen kielessä (Keskitalo & Määttä, 2011; Øzerk 2014). Keskitalon ja Määttän (2011) mukaan saamen kielen ominaisuuksista on kyllä tutkittua tietoa,

mutta sitä ei ole vielä kohdistettu alkuopetustutkimukseen. Valkeapään (1985) näkemyksen mukaan, sekä synteettisellä että analyttisellä menetelmällä on puolensa ja haittansa. Hänen mukaansa synteettinen menetelmä tuo pohjoissaamen lukunuottiin ikävän soinnun, kun taas analyttinen menetelmä ei tue oikeinkirjoitusta, oppilaat arvailevat sanojen loppuja ja lisäksi menetelmä on haastava oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Myös Helanderin (2016, s. 172) näkemyksen mukaan saamen kielen lukemaan opettaminen hyötyy kummankin menetelmän käytöstä.

Suomen ja Norjan erilaiset traditiot lukemaan opettamisessa näkyvät Helanderin (2016, s. 193, ks. myös Baal & Wirkola, 2007, s. 34) mukaan siinä, että Norjan puolella tuotetut pohjoissaamenkieliset esi- ja alkuopetuksen materiaalit ovat pitkään noudattaneet norjalaista aapisperinnettä, joissa analyttiset metodit näkyvät muun muassa siten, että aapisten tekstejä ei ole tavutettu. Suomen puolella tuotetut saamenkieliset oppimateriaalitekstit taas ovat tavutettuja.

Helander on kirjoittanut laajasti pohjoissaamen kielen opettamisesta (2016, s. 165–204). Helander korostaa kirjain-äännevastaavuuden opettamista saamen kielen oppilaille, mutta tähdentää että lukemaan opettaminen tulisi lähteä liikkeelle lapsen puhekielestä ja edetä kirjakielen normien mukaiseen kieleen vasta kun kirjain-äännevastaavuus on vakiintunut.

Synteettisissä kielissä, kuten suomi ja saame, tavu on kirjain-äännevastaavuuden lisäksi keskeinen kielen yksikkö lukemaan oppimisessa. Helanderin (2016, s. 195–196) mukaan saamen kielen tavuista muodostuu luonnollisia kirjainrykelmiä, joiden kautta on helpompi päästä kiinni sanan rakenteeseen kuin kokosanan kautta. Helander painottaa sanojen ensimmäisen tavun tärkeyttä sanan dekodeuksen ja hahmottamisen kannalta.

Keskitalon (2018, s. 165) mukaan, saamen kielen opettajat opettavat kirjaimet oppikirjojen järjestyksen mukaan. Näin ollen saamen kielen yleisimmät kirjaimet tulisi huomioida lukemaanopettamismateriaaleissa ja opetuksessa. Keskitalon väitöskirjaa (2010) varten tehdyn selvityksen mukaan

pohjoissaamenkielen yleisimmät vokaalit ovat /a/, /i/, /e/ ja /o/ ja yleisimmät konsonantit ovat /t/, /d/, /l/, /s/.

Helander (2016) on tarkastellut kolmen pohjoissaamenkielisen aapisen yleisimpiä kirjaimia ja verranut niitä edellä esiteltyyn kirjainjärjestykseen (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Suuren tekstipohjan 10 yleisintä kirjainta verrattuna aapisten yleisimpiin kirjaimiin (Helander 2016, s. 194)

Pohjoissaamen yleisimmät kirjaimet (Keskitalo 2010)	<a, i, e, t, o, d, l, s, u, á>
Áppes	<a, i, t, l, u, á, s, o, e, d>
Ánin Dánin	<a, i, t, e, l, u, o, á, d, g>
AÁBC	<a, i, t, l, u, á, e, o, s, d>

Kun vertaa pohjoissaamen kielen käytetyimpiä kirjaimia, voi huomata että pohjoissaame on vokaalipainotteinen kieli (Keskitalo 2010, s. 163). Oppikirjojen kirjainjärjestykseen verrattaessa taas voi huomata, että kirjojen kirjainjärjestykset ovat kutakuinkin samat. Helander (2016, s. 203) on lisäksi tarkastellut saamenkielisissä aapisissa käytettyjen kirjainten yleisyyttä sanatasolla. Aapisten nominimuotoisten sanojen yleisimmät alkukonsonantit olivat /g/, /b/, /m/, /l/, /s/, /d/. Järjestys vastaa Helanderin (2016, s. 203) mukaan pitkälti saamen kielen perussanaston alkukonsonanttien yleisyyttä (ks. Sammallahti 1994). Helander (2016, s. 203) huomauttaa, että lukemaanopettamisen kannalta hedelmällisempää olisi saamen kielen kirjainten yleisyyden sijasta painottaa kirjainten positiota ja esiintyvyyttä sanoissa, erityisesti sanojen ensimmäisten tavujen kirjaimia. Lisäksi saamenkielisten oppilaiden kielitietoisuuden lisääminen on Helanderin mukaan keskeissä roolissa saamen kielen opetuksessa.

Norjan saamelaiskäräjillä oli vuosina 2000–2005 käynnissä alkuopetusprojekti (Wirkola & Mikaelson Biti, 2007), jonka tuloksena selvisi, että saamen kielen erikoiskirjaimet (/á, c, č, đ, ŋ, š, ʦ, z, ž/) olivat oppilaille

vaikeimpia oppia. Projektissa vertailtiin kahden ensimmäisen kouluvuoden ajan kahta koululuokkaa, joissa toisessa painotettiin saamen kielen erikoiskirjaimien opettelemista ja toisessa taas opetus eteni tavallisesti. Kokeilun päätteeksi tehdyssä arvioinnissa vertailuryhmien välillä ei ollut eroa siinä kuinka monta kirjainta oppilaat osasivat, mutta erikoiskirjaimien osaamisessa oli selkeä ero.

3.6 Pohjoissaamen kielen lukemaan opettamisen materiaalit

Saamelaiskäräjät saavat valtionavustusten kautta rahoituksen saamenkielisen oppimateriaalin tuottamiseen (Saamelaiskäräjät, n.d.-a). Suomen ja Norjan välisissä oppimateriaalien rahoitusmäärissä on suuria eroja. Suomen saamelaiskäräjien vuoden 2018 budjetti oppimateriaalikustannuksille oli 500 000 euroa (Saamelaiskäräjät Suomessa, 2019), kun taas Norjan saamelaiskäräjien vuoden 2019 oppimateriaalibudjetti oli miltei 23 miljoonaa Norjan kruunua eli noin 2 300 000 euroa (Sámediggi, 2019).

Norjan Saamelaiskäräjien rahoittamalle *Ovttas* -sivustolle (ks. *Ovttas*, n.d.) on koottu saamenkielisiä oppimateriaaleja. Sivuston mukaan 2000-luvulla valmistuneita pohjoissaamenkielisiä äidinkielisille tarkoitettuja lukemaan opettamisen oppimateriaaleja on neljä: *Táhppán Siun* (Gaup, 2010), *Ánin dánin* (Eira & Gaup, 2008), *Áppes- min meahci máidnasat* (Guttorm, 2011) ja Inger Seierstadin niin kutsutut marjakirjat *Jokŋa*, *Jeret*, *Sarrit* ja *Luomi* (2005). Lisäksi sivustolla on joitakin vanhempia lukemaan opettamiseen sopivia kirjasarjoja. Esi- ja alkuopetuksen tueksi on kehitetty myös joitakin digitaalisia lisäresursseja, kuten sovelluksia joilla voi opetella saamenkielisiä kirjaimia ja kirjainäänteitä ja resurssisivustoja opetuksen tueksi.

Saamenkielistä alkuopetusmateriaalia on vähän ja se on osin jo vanhentunutta. Keskitalon (2010, s. 142–143) mukaan saamelaisopettajat käyttävät soveltaen sekä Suomessa että Norjassa tuotettua oppimateriaalia. Norjassa kirjainten muotoa ja mallia ei ole standardisoitu kuten Suomessa. Se hankaloittaa Keskitalon (2010, s. 161) mukaan pohjoismaista oppimateriaaliyhteistyötä. Karvin (2016) teettämässä arvioinnissa,

opettajakyselyyn vastanneista saamen kielen opettajista 93 % koki vähäisen ja huonolaatuisen oppimateriaalien vaikeuttavan oppimistulosten saavuttamista. Arvioinnissa tuli esille, että opettajat käyttävät paljon suomenkielistä materiaalia, valmistavat sitä itse tai hankkivat oppimateriaaleja Norjasta, jotka kuitenkin ovat maksullisia, eivätkä suomalaisen opetussuunnitelman mukaisia (Huhtanen & Puukko, 2016, s. 154). Taulukossa 9. olen vertaillut uusimpia saamenkielisiä lukemaan opettamisen kirjoja.

TAULUKKO 9. Uusimpien saamenkielisten lukemaan opettamisen oppikirjojen vertailua

Materiaali julkaisumaa	Kirjainjärjestys	Tehtäväkirja	Opettajan opas
Áppes - min meahci máidnasat (Guttorm, 2011) Suomi	<a, u, m, s, i, n, á, d, e, l, r, o, t, v, j, h, k, p, g, dj, nj, č, b, ŋ, t, š, đ, f, ž, lj, c, z>	Kaksi erillistä harjoituskirjaa syksyille ja keväälle	Ei ole
Muut ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjan tekstit pienillä kirjaimilla • Eriyttäminen: Kolme eritasoista tekstiä joka kirjainta kohti • Aakkosten lisäksi kirjassa esitellään konsonanttirykelmät 		
Materiaali julkaisumaa	Kirjainjärjestys	Tehtäväkirja	Opettajan opas
Inger Seierstadin nk. marjakirjasarja-Norja: Jokŋa (2005)	<e, l, m, á, s, u, a, i, n>	Kirjat ovat tarkoitettu tehtäväkirjoiksi ja lisämateriaaliksi	Ei ole
Luomi (2005)	<d, o, r, g, v>		
Jeret (2005)	<k, c, ŋ, p, š, ái, ž, z, f, oa, uo>		
Sarrit (2005)	<č, j, h, t, ie, b, đ>		

Muut ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • Tekstit pienillä kirjaimilla • Kirjain-äännevastaavuuden ohella sanoja opetellaan myös sanakuvana • Kirjojen tekstejä ei ole tavutettu, eikä tavu yksikkönä ole kirjoissa esillä • Aakkosten lisäksi kirjassa esitellään diftongit 		
Materiaali - julkaisumaa	Kirjainjärjestys	Tehtäväkirja	Opettajan opas
Ánin Dánin (Eira & Gaup), 2008 Norja	<š, á, m, e, đ, s, u, ŋ, č, o, n, t, i, ž, d, a, c, f, g, z, h, t, l, b, j, r, v, k, p, ea, uo, oa, ie>	Kirjaan kuuluu luku-, tehtävä- ja kirjainkirja	On
Muut ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjassa menetelmänä käytetään synteettistä menetelmää, kirjantekijät perustelevat menetelmävalintaa saamen kielen taivutusmuotojen moninaisuudella ja pitkien sanojen esiintymisellä (Eira & Gaup, 2008, s. 8). • Eriyttäminen: Eritasoisia tekstejä • Kirjojen tekstit ovat kirjoitettu sekä isoilla, että pienillä kirjaimilla. • Isoilla kirjaimilla kirjoitetut tekstit ovat myös tavutettu • Aakkosten lisäksi kirjassa esitellään diftongit • Oppikirjassa käytetään saamen kielen yleisimpiä kirjaimia <e, l, s, a> muita kirjaimia enemmän • Erikoiskirjaimien aikainen esittely 		

Oppikirjoja tarkastellessa voi huomata että, ainoastaan Norjassa tuotettu *Ánin Dánin* (Eira & Gaup, 2008) esittelee saamen erikoiskirjaimet jo varhaisessa vaiheessa kuten Norjan saamelaiskäräjien selvityksessä kehoitettiin (ks. Wirkola & Biti Mikaelson, 2007). Suomen puolella tuotetussa oppikirjassa on otettu huomioon kahden kirjaimen konsonanttigrafeemit (/dj/, /nj/, /lj/), kun taas Norjassa tuotetuissa kirjoissa painotetaan diftongien opettamista. Sekä *Ánin Dánin* (Eira & Gaup, 2008) että *Áppes- min meahci máidnasat* (Guttorm, 2011) teoksissa uuden kirjaimen esittely rakentuu suurinpiirtein samalla tavalla. Kirjoissa on käytetty tavutettuja tekstejä ja tavun sija on muutenkin keskeinen.

Eriyttäminen on kyseisissä kirjoissa otettu huomioon eri tasoilla teksteillä. Sen sijaan Seierstadin marjakirjoissa tavutusta ei ole käytetty.

3.7 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä menetelmiä ja oppimateriaaleja Suomessa ja Norjassa toimivat pohjoissaamea opettavat opettajat käyttävät lukemaan opettamisessa. Lisäksi tutkimukseni tarkoituksena on luoda lisätietoa siitä, miten opettajat kuvailevat saamen kielen lukemaan oppijoita ja millaisia haasteita opettajat kokevat pohjoissaamen lukemaan opettamisessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä lukemaanopettamismenetelmällä opettajat opettavat pohjoissaamen kieltä?
2. Mitä oppimateriaaleja opettajat käyttävät pohjoissaamen kielen lukemaan opettamisessa?
3. Minkälaisia ovat saamenkieliset lukemaan oppijat opettajien kuvailemina?
4. Millaisia haasteita opettajat kokevat pohjoissaamen kielen lukemaan opettamisessa?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusotetta hyödynnetään usein tutkimusaiheisiin, joista on vähän tutkimustietoa. Keräsin tutkimusaineiston kahdessa osassa, sähköisellä kyselylomakkeella ja haastattelemalla opettajia. Pyrin kokoamaan mahdollisimman kattavan ja moniulotteisen aineiston tutkittavasta aiheesta hyödyntämällä kahta eri aineistonkeruumenetelmää. Kellen & Erzbergerin (2004, s. 176) mukaan, monipuolinen aineistonkeruu suosii tutkimusaiheita, joista on niukasti tietoa. Tutkimukseni hyödyntää näin ollen aineistotriangulaatiota, toisin sanoen lähestyn tutkimusongelmaani keräämällä erilaisia tutkimusaineistoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 233; Flick, 2004, s. 178). Laadullinen aineisto analysoidaan tavallisimmin sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Tässä tutkimuksessa hyödynnän teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, josta tarkemmin kappaleessa 4.3.

4.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat opettajat, joilla on kokemusta pohjoissaamenkielisestä lukemaan opettamisesta Suomessa tai Norjassa. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 10 opettajaa (taulukko 10), joista seitsemän vastasi sähköiseen kyselylomakkeeseen ja kolme osallistui haastatteluun. Opettajat olivat koulutukseltaan lastentarhaopettajia tai luokanopettajia, tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin kaikista ammattinimikettä opettaja, koska kaikki tutkittavat toimivat tai olivat toimineet peruskoulussa. Seitsemän opettajaa oli hankkinut koulutuksensa Saamelaisessa korkeakoulussa, kolme oli kouluttautunut joko suomalaisessa tai norjalaisessa yliopistossa tai korkeakoulussa.

TAULUKKO 10. Tutkittavien taustatiedot

Tutkittava	Työkokemus (työvuosia alkuope- tuksen parissa)	Alue, jolla työskentelee
V1	4-6 vuotta (3-4)	Suomen saamelaisten kotiseu- tualue
V2	15-20 vuotta (3-4)	Ei työskentele opettajana tällä hetkellä
V3	1-3 vuotta (1-2)	Suomen saamelaisten kotiseu- tualue
V4	1-3 vuotta (1-2)	Suomen saamelaisten kotiseu- tualue
V5	15-20 vuotta (+15)	Norjan saamen kielen hal- lintoalue
V6	7-10 vuotta (3-4)	Suomen saamelaisten kotiseu- tualue
V7	4-6 vuotta (1-2)	Norjan saamen kielen hal- lintoalue
H1	5 vuotta (5)	Suomen saamelaisten kotiseu- tualue
H2	5 vuotta (5)	Norjan saamen kielen hal- lintoalue
H3	20 vuotta (6)	Norjan saamen kielen hal- lintoalue

Asetin haastateltavien opettajien valintakriteeriksi sen, että opettajilla täytyy olla kokemusta pohjoissaamenkielisestä lukemaan opettamisesta. Lisäksi pyrin tavoittamaan haastateltaviksi opettajia sekä Suomesta että Norjasta ja eri murrealueilta. Haastatelluista opettajista kaksi opetti alueella, jossa puhutaan itämurteita ja yksi opettajista opetti alueella, jossa pääsääntöisesti puhutaan

länsimurteita. Kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien murrealueista minulla ei ole tietoa.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston kahdessa osassa, ensimmäisen osan sähköisellä kyselylomakkeella ja toisen osan opettajien haastatteluilla. Rakensin kyselylomakkeen kysymykset aiheeseen liittyvän teoriakirjallisuuden pohjalta. Tutkimusaiheeni tutkimustiedon puuttuessa, oli kyselyä mahdotonta rakentaa pelkkään teoriatietoon pohjautuen. Tätä puutetta pyrin korjaamaan kysymällä opettajien mielipiteitä ja näkemyksiä asioista, joihin teoriatieto ei vastaa.

Sähköinen kyselylomake (liite 2) laadittiin Webpropol-ohjelmalla. Tutkimusaineiston keräämisen aloitin sähköisellä kyselylomakkeella. Tavoitteenani oli kyselyn kautta tavoittaa mahdollisimman monta opettajaa ja taustoittaa tilannetta tulevia haastatteluja varten. Sähköinen kyselylomake valikoitui tähän tutkimukseen aineistonkeruumetodiksi, koska tutkittavat asuivat maantieteellisesti laajalla alueella kahdessa eri valtiossa, jolloin kattavan aineiston keruu olisi vaatinut enemmän aikaa ja resursseja kuin tähän työhön oli varattavissa.

Koska toivoin tavoittavani kyselylomakkeen vastaajiksi sekä Suomessa että Norjassa toimivia pohjoissaamenkielisiä opettajia, laadin kyselyn (liite 2) pohjoissaameksi, joka on kohdejoukon yhteinen kieli kummallakin puolen valtioiden rajoja. Kyselylomake sisälsi 58 kysymystä. Kyselyssä oli vastaajan taustatietojen lisäksi neljä pääteemaa: 1) lukemaanopettamismenetelmät, 2) oppimateriaali, 3) oppilasaines ja 4) saamenkielisten lukioppilaiden haasteet ja opetuksen eriyttäminen. Kukin teema sisälsi useita kysymyksiä, sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Osaan kysymyksistä vastaajien piti arvioida vastausvaihtoehtoja 5-portaisella Likertin asteikolla (esimerkiksi kysymyksissä 21., 25. ja 37., ks. liite 2).

Ennen kyselylomakkeen lähettämistä, pyysin palautetta neljältä opettajalta ja muokkasin lomaketta palautteen pohjalta. Kyselylomakkeen valmistuttua jaoin kyselyn internetlinkin kautta kaikkiin Suomen saamelaisalueen ja Norjan saamen kielen hallintoalueen peruskouluihin, sekä jaoin linkin kyselylomakkeeseen omalla henkilökohtaisella Facebook-sivustolla ja sivustoille, joiden kohderyhmänä ovat saamenkieliset pedagogit (*Suoma sámeoahpaheaddjit, Sámegieloahpaheaddjit*). Lisäksi lähetin linkin viestinä opettajille, joiden tiesin työskentelevän esi- ja alkuopetuksen parissa.

Kyselylomakkeen jakamisen yhteydessä painotin liitetekstissä, että toivoisin kyselyyn vastaajiksi opettajia, joilla on kokemusta pohjoissaamenkielisestä alkuopetuksesta. Kyselylomakkeen vastausaika oli 02.04-31.5.2019. Vastauksia tuli tuolla aikavälillä seitsemän kappaletta.

Kyselyyn osallistuneet osallistuivat kyselyyn anonymisti, mutta kaikilta osallistuvilta kerättiin seuraavat henkilötiedot: ikä lähimpään täyteen vuoteen pyöristettynä, sukupuoli, opetuskokemus lähimpään täyteen vuoteen pyöristettynä, koulutus, valmistumispaikka, valmistumisvuosi ja alue, jossa työskennellyt enimmäkseen esi- ja alkuopetuksen parissa. Koska käsittelin tutkimuksessani edellämainittuja henkilötietoja, laadin EU:n yleisen tietosuojasetuksen mukaan tutkimuksestani tietosuojailmoituksen, joka käännettiin myös pohjoissaamen kielelle ja liitettiin kyselyn alkuun. Tietosuojailmoituksessa kerroin tutkimuksen taustoista, tutkimusaineiston anonymisoinnista ja vastaajien oikeudestaan keskeyttää tai peruuttaa osallistuminen tutkimukseen. Kyselyyn osallistuminen edellytti tietojen keräämisen hyväksymistä elektronisesti.

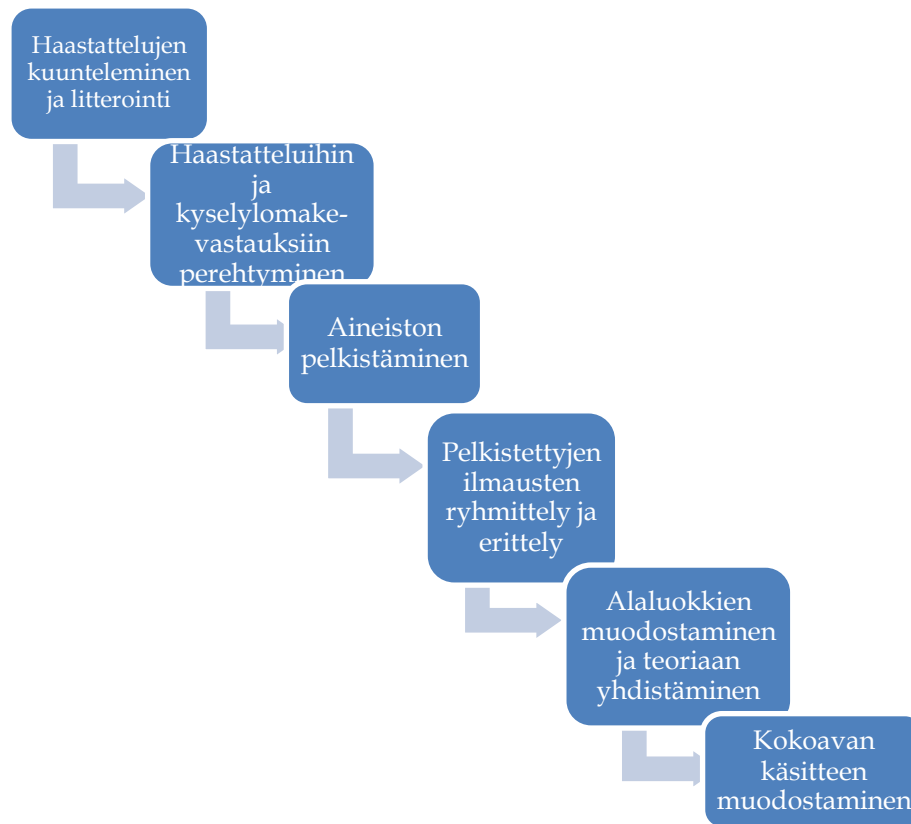
Saadakseni mahdollisimman laajan käsityksen tutkimusaiheestani, täydensin kyselyaineistoani haastatteluin. Otin sähköpostitse ja sosiaalisen median kautta yhteyttä useaan opettajaan, joilla tiesin olevan kokemusta saamenkielisestä alkuopetuksesta. Heistä viisi suostui haastatteluun. Sovin opettajien kanssa haastattelut kesäkuulle 2019. Kesän aikana kaksi haastattelusta peruuntui, koska

sopivan ajankohdan löytäminen osottautui haasteelliseksi. Lopulta tein haastattelun kolmen opettajan kanssa. Ennen haastatteluja opettajat täyttivät suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. Kerroin haastateltaville tutkimustyöni taustoista ja selvensin haastateltaville tutkimusaineiston anonymisoinnista ja heidän oikeudestaan keskeyttää tai peruuttaa osallistuminen haastatteluun ja tutkimukseen.

Opettajien haastattelumuodoksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun (liite 1). Hirsjärven ym. mukaan (2018, s. 208) teemahaastattelussa haastateltavan kanssa keskustellaan ennalta suunnitelluista aihepiireistä, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelun teemat muodostuivat pitkälti sähköisen kyselyn teemojen pohjalta ja haastattelu sisälsi samoja kysymyksiä kuin kyselylomakkeessa. Tuomen & Sarajärven (2018, s. 88) mukaan teemahaastattelun etukäteen valitut teemat perustuvat yleensä tutkittavasta aiheesta jo aiemmin tiedettyyn. Lisäsin teemahaastatteluun kysymyksiä, joihin toivoin lisää näkemyksiä sähköiseen kyselylomakkeeseen tulleiden vastauksien pohjalta. Jotta haastateltavat pystyivät antamaan mahdollisimman paljon tietoa ja valmistautumaan haastatteluun, toimitin haastateltaville teemahaastattelun rungon etukäteen sekä kehotin opettajia tutustumaan sähköisen kyselylomakkeen kysymyksiin, joiden mukaan teemahaastattelun teemat oli pitkälti muotuiltu. Lisäksi mukautin kysymyksiä haastateltavan kerronnan mukaan sekä esitin lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä tarpeen tullen. Annoin haastateltaville haastattelun aikana myös mahdollisuuden kertoa teemoista, jotka he kokivat tärkeiksi. Haastateltavilla oli myös haastattelun lopussa mahdollisuus kertoa, mikäli heillä oli haastattelun teemoihin jotakin lisättävää. Haastattelut tehtiin Skypea kautta, koska haastateltavat asuivat muilla paikkakunnilla. Haastattelujen kesto vaihteli noin tunnista puoleentoista tuntia ja kokonaisuudessaan Skypea videomateriaalia kertyi yhteensä noin 220 minuuttia.

4.3 Aineiston analyysi

Kahden eri aineiston kerääminen loi lisää mahdollisuuksia myös analyysin toteutukseen. Tutkimukseni analyysi lähestyy *mixed methods research* (MMR) -menetelmää, joka tunnetaan yleisesti laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistymisenä, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös monenlaisen aineiston hyödyntämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78), joka on tässä tutkimuksessa käytössä. Yleisin tapa analysoida laadullista aineistoa, on hyödyntää sisällönanalyysiä. Laadullinen sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka tarkoituksena on karkeasti sanottuna eritellä, tiivistää ja etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa hyödynsin tarkemmin määriteltynä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (kuvio 3), jonka periaatteena Tuomen & Sarajärven (2018, s. 133) mukaan on, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto eli teoria ohjaa tai auttaa lopputuloksen tulkitsemisessä. Näin ollen teoria ohjaa lopputulosta, mutta analyysi ei perustu teoriaan.



KUVIO 3. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 132–133)

Aloitin analyysin haastattelumateriaalin kuuntelemisella ja litteroimisella. Muutamaa kyselyvastausta lukuunottamatta, olivat sekä kyselylomakkeen vastauksuin haastatteluaineisto pohjoissaameksi. Litteroin aineiston pitkälti sana sanalta, jättäen kuitenkin pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset osat ja haastateltavien tunnistettavuutta lisäävät asiat (esim. paikannimet) pois. Litteroitua haastattelumateriaalia kertyi yhteensä 35 sivua (fontti 12, rv 1.5). Toimitin litteroidut haastattelut haastatelluille opettajille, jotta he voisivat itse tarkistaa haastattelujen sisällön. Haastattelukielenä oli pohjoissaame ja niin ikään litteroitu aineisto on kirjoitettu pohjoissaamella. Hoëmin (2009, s. 55) mukaan yksi saamelaisutkijan haasteista onkin, että tutkija joutuu tutkimusta tehdessään kommunikoimaan

yleensä vähintään 2–3 kielellä: valtakielellä, joka omalla kohdallani on suomen kieli, oman yhteisönsä, tässä tapauksessa pohjoissaamenkielisen yhteisön kielellä, kuin tutkimustietoa hakiessa myös englanninkielisen ja norjankielisen materiaalin kanssa. Olen pyrkinyt kääntämään sitaatti-ilmaukset mahdollisimman tarkasti. En ole kuitenkaan kääntänyt kaikkia ilmaisuja suomen kielelle, vaan olen säilyttänyt ilmaukset analyysiä tehdessäni alkuperäiskielellä.

Litteroinnin jälkeen luin tekstit useaan otteeseen läpi ja merkitsin tekstiin värikoodein tutkimuskysymyksiin liittyvät asiat ja muut toistuvat teemat. Tätä analyysin osaa kutsutaan aineiston pelkistämiseksi tai redusoimiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Sen jälkeen laadin yhteenvetotaulukon, johon ryhmittelin kyselylomakkeen kysymykset vastauksineen. Liitin taulukkoon pelkistetyt haastatteluilmaukset kohtiin, jotka vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiä. Yhteenvetotaulukon lisäksi laadin taulukon, johon klusteroin eli ryhmittelin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125) aineistossa esiintyvät toistuvat ilmaukset tai teemat tutkimuskysymysten mukaan, tutkimuskysymykset muodostivat näin ollen tulosten pääteemat. Tutkimuskysymykseni kattoivat myös lukemaan opettamisen haasteet, joita aineiston perusteella esiintyi jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tarkastelen haasteita jokaisen tutkimuskysymyksen yhteydessä, enkä näin ollen esittelen niitä erillisenä tutkimuskysymyksenä. Esittelen analyysin tulokset tutkimuskysymyksittäin taulukoissa 11.-13. sivuilla 59, 70 ja 74.

4.4 Eettiset ratkaisut

Kaikkia tutkittavia kehoitettiin ennen tutkimukseen osallistumista perehtymään tutkimusta varten tehtyyn tietosuojailmoitukseen, jossa selostettiin tutkimuksen tarkoitus, tutkimusaineiston käyttö, henkilötietojen anonymisointi ja tutkimusmateriaalin säilyttämistä koskevat asiat. Jokainen tutkittavani täytti ennen tutkimukseen osallistumista suostumuslomakkeen. Sähköiseen

kyselylomakkeeseen vastaaminen edellytti hyväksynnän antamista tietojen keräämiselle tutkimusta varten, tietosuojailmoituksessa esitetyn perusteella.

Saamelaisyhteisö on pieni ja tunnistettavuuden riski on näin ollen normaalia suurempi. Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin pyrkinyt suojaamaan tutkittavani niin hyvin kuin se on mahdollista. Aineistossa esiintyneet nimet ja kohdat, jotka viittaavat haastateltujen ja vastaajien työpaikkaan tai -paikkakuntaan on poistettu tai muutettu. Tulosten raportoinnissa käytän opettajista kirjain- ja numerolyhenteitä, joista kirjain H kertoo, että kyseessä on haastateltu opettaja ja kirjaintunniste V taas viittaa kyselylomakkeeseen vastanneeseen. Kirjaintunnisteen perässä olevalla numerolla erottelen vastaajat ja haastateltavat toisistaan. Haastateltavat saivat litteroinnit tarkistettavakseen. Lisäksi skype-nauha oli katsottavissa 30 päivän ajan. Näin ollen tutkittavat pystyivät varmistamaan, että heidän sanomisensa oli kirjattu tutkimusmateriaaliin oikein.

Olen tutkimusta toteuttaessani pyrkinyt selostamaan tutkimukseni vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tutkimusaineistoa käsitellessäni olen pyrkinyt huolellisuuteen niin aineiston säilyttämisen, tutkittavien tietoturvan kuin aineiston esillepanon suhteen. Kääntäessäni aineiston ilmauksia saamesta suomen kielelle, olen pyrkinyt kääntämään alkuperäistekstiä kunnioittaen ja tavalla, jonka kautta tutkittavien mielipiteet ja ajatukset tulevat oikein esille.

5 TULOKSET

Esittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tulosten yhteenveto on koottu taulukoihin 11., 12. ja 13. Selkeyttääkseni tuloksia havainnollistan osaa tuloksista kuvioiden ja taulukoiden avulla, sekä syvennän tuloksia opettajien sitaatein.

5.1 Opettajien käyttämät lukemaanopettamismenetelmät pohjoissaamen kielessä

Tässä kappaleessa esittelen opettajien käyttämät lukemaanopettamismenetelmät. Tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset on esitelty taulukossa, lisäksi esittelen menetelmiin liittyviä käytänteitä (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Opettajien käyttämät lukemaanopettamismenetelmät pohjoissaamen kielessä ja opetuksen sisältö

Menetelmät	Sisältö	Haasteet ja kehittämistarpeet
<ul style="list-style-type: none"> • KÄTS • Sekamenetelmät: KÄTSin rinnalla käytetyt menetelmät: <ul style="list-style-type: none"> ○ LPP ○ Kokosana-menettelmä ○ Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - Arne ○ Trageton ○ Oppdagede skrivning 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjain-äänne-vastaavuus • Tavutus ja epätavujen ja -sanojen käyttö • Lukuopetuksen aloitus 1.luokalla • Kirjaimet ja äänneet (opetusjärjestys, erikoiskirjaimet, opetustahti, kirjainkoko ja -malli) • Lukutaidon oppimisen ajankohta 1. luokalla • Muut opetusta tukevat menetelmät • Muiden kielten yhtä-aikainen lukuopetus 	<ul style="list-style-type: none"> • Saamen kielen kirjakielen piirteet tuottavat haasteita lukemaan opettamiseen • Opettajilla on vähän tietoa eri menetelmistä • Opettajat kaipaavat enemmän tietoa siitä, mitkä menetelmät sopivat saamen kielen lukuopetukseen • Oppilaiden heterogeenisyyden huomioiminen opetuksessa

KÄTS-menetelmä. Tutkituista opettajista kaikki suosivat pääsääntöisesti KÄTS-menetelmää (kirjain-äänne-tavu-sana -menetelmä). Vastaajat pitivät KÄTS-menetelmää helppona, tuttuna ja kertoivat sen antavan hyvät valmiudet lukemiselle: *Se on helpoin, se antaa opetukseen ja oppijalle hyvät perusteet. (V3)* Lisäksi käyttöä perusteltiin sillä, että pääsääntöisesti Suomessa käytössä oleva oppimateriaali *Áppes – min meahci máidnasat*, tukee menetelmää. Opettajat kokivat menetelmän samalla tukevan myös kirjoittamisen oppimista: *Minun mielestä se on toiminut hyvin, koska oppilaat näkevät heti kun oppivat lukemaan miten pitäisi kirjoittaa, mihin tulee diftongit. (H2)*

Sekamenetelmät. Suurin osa tutkittavista hyödynsi KÄTS:in rinnalla myös muita menetelmiä. KÄTS:in lisäksi aineistossa mainittiin LPP, kokosanamenetelmä, Arne Tragetonin *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla* -menetelmä ja Tanskassa kehitetty *Oppdagende skrivning* -menetelmä. Sekamenetelmien käyttöä perusteltiin muun muassa niiden luomilla eriyttämismahdollisuuksilla: *Jotta tavottaisin enemmän oppilaita, erilaisilla työtaoilla. (V5)* Esimerkiksi LPP:n käyttö oli opettajien mielestä oppilaiden motivoinnin kannalta perusteltua, mutta samalla synteettisiä menetelmiä pidettiin tärkeänä perustana lukuopetuksessa: *Olen nähnyt, miten lapset innostuvat sillä menetelmällä. Mutta koen myös, että ei se ole yksin tarpeeksi, että kyllä me olemme kirjaimiin ja äänneisiin tutustuneet (H1).* LPP- menetelmän hyvänä puolena mainittiin lisäksi, että lapsista tulee tekstiensä omistajia ja menetelmä tuo muutoin niin näkymättömän saamen kielen oppilaille näkyville.

Saamen kieli ei toimi aivan samalla tavalla kuin suomen kieli, että siinä yksi äänne vastaa yhtä kirjainta. Minun mielestäni lasten tulisi oppia tuntemaan sanamuotoja, tuttuja sanoja. Kun he pääsevät näkemään omaa kieltään kirjallisessa muodossa ja omia sanojaan kirjallisessa muodossa, uskon että se edistää sitä vielä paremmin kuin että lukisivat jonkun valmiin tekstin, joka ei välttämättä kosketa heitä. (H1)

Kokosanamenetelmä. Opettajat hyödynsivät kokosanamenetelmiä erityisesti saamen kielen yleisimpien sanojen opetuksessa: *Käytän eräällä tavalla analytyttistä menetelmää. Jotkin sanat oppilaiden täytyy opetella muistamaan ulkoa, yleisimmät sanat kuten dego lea, mii, dii, sii. (H3)* Sanakuvien opettamista perusteltiin myös lukemisen

taloudellisuuden lisäämisellä: *Jos tavallisimpia sanoja työstää jo alusta alkaen, niin oppilaan ei tarvitse enää keskittyä niihin lukiessaan koska osaa ne jo. Sillon voi käyttää voimavaroja pitkien tai vieraiden sanojen lukemiseen.* (H2) Opettajat olivat niin ikään pohtineet laajentavansa menetelmävalikoimaansa: *Olen suunnitellut alkavani käyttämään esikoulussa enemmän analyttisiä menetelmiä, jotta oppilaat tutustuisivat sitä kautta jo kokosanoihin, oppisivat tuntemaan kokonaisia sanoja ja niitä sitten pilkkovat 1. luokalla.* (V6)

Muut menetelmät. Erityisesti Norjan puolella työskentelevät opettajat olivat hyödyntäneet työssään norjalaistutkijan Arne Tragetonin kehittämää *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla* -menetelmää. Lisäksi yksi tutkituista oli kokeillut Tanskassa kehitettyä menetelmää *Oppdagende skrivning*, joka jäljittelee LPP -menetelmää (ks. Hansson-Myran, 2012).

Menetelmien soveltuvuus saamen kieleen. Aineiston perusteella Suomen ja Norjan opettajien välisissä menetelmävalinnoissa ei näyttänyt juurikaan olevan eroja. Suurin osa tutkituista hyödynsi sekamenetelmiä, joiden pääpaino oli KÄTS-menetelmässä. Opettajat olivat kuitenkin epävarmoja siitä, sopivatko suomen ja norjan kielen lukemaan opettamisessa käytettävät menetelmät saamen kieleen. Epävarmuutta KÄTS:in suhteen aiheutti tekstin kokonaisuuden hahmottamisen ja luetunymmärtämisen haasteet ja lukemisen mekaanisuus: *Mielestäni sellainen pilkkova menetelmä tekee sen, että on vaikea hahmottaa yhteyttä ja kokonaisuutta. Oppilaat voivat lukea mekaanisesti, mutta eivät ymmärrä mistä on kyse.* (H1) Synteettisten menetelmien koettiin kuitenkin edesauttavan tavuttamistaitoja, jotka olivat opettajien mielestä välttämättömiä saamen kielessä: *Ajattelen, että erityisesti tavujen ja tavujaon käyttö täytyy saamen kielessä olla.* (H3) Suomen kielessä käytettävät menetelmät tukivat opettajien mielestä saamen kielen opetusta parhaiten, mutta opettajat kaipasivat kuitenkin enemmän tietoa saamen kieleen sopivista menetelmistä: *Tästä ei ole tarpeeksi puhuttu, että miten se pitäisi tehdä, mutta suomen kielestä voisi ottaa mallia koska heillähän on suurinpiirtein sama järjestelmä.* (V2)

5.2 Saamen kielen lukemaan opettamisen käytänteet

Lukuopetuksen aloitus. Sekä Suomessa että Norjassa lukemaan opettaminen aloitetaan 1. luokalla. Suomalaisen opetussuunnitelman mukaan aktiivinen lukemaan opettaminen aloitetaan 1. luokalla (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet), jolloin oppilaat ovat yleensä 6-7 vuotiaita. Koska Norjassa ei ole esikoulua, aloitetaan lukuopetus 1. luokalla, oppilaiden ollessa 5-6 vuotiaita. Näin oli myös tutkittavieni kohdalla. Norjassa työskentelevät opettajat kertoivat aloittavansa lukuopetuksen heti 1. luokalla: *Me aloitamme ensimmäisen kirjaimen opettelun kun koulu alkaa, ensimmäisellä viikolla ja käymme läpi yhden kirjaimen viikossa.* (H3) Suomessa työskentelevä opettaja kertoi lukuopetuksen aloituksen riippuvan myös siitä, oliko hänellä vain esikouluryhmä vai yhdysryhmä, jossa on esikoululaisten lisäksi myös 1. luokkalaisia.

Jos minulla on vain esikouluryhmä, silloin ei ole niin kiire, koska Suomessa ei ole niin keskiössä että esikoulussa opitaan jo lukemaan. Mutta jos minulla on yhdistetty ryhmä ja opetan koko ryhmää, niin koen että opetuksen tulisi edetä nopeammin jotta ehdimme opetella myös sanoja eikä vain kirjaimia. (H1)

Kirjain-äännevastaavuus. KÄTS-menetelmän peruskivijalaksi voidaan kutsua kirjain-äännevastaavuuden hallitsemista. Miltei kaikki opettajat painottivat kirjain-äännevastaavuutta paljon tai erittäin paljon: *Mieluummin opetan sen äänteen, silloin on helppo liittää äänneet yhteen.* (H1)

Me aloitamme kirjaimen opettelun niin, että opettelemme sen äänteen. Ja sitten keksimme sanoja, jotka alkavat sillä äänneellä... Ja kun olemme oppineet äänteen ja liitämme siihen kirjaimen, sitten käytämme peiliä apuna. Oppilaiden täytyy katsoa, missä kohtaa suuta kirjain ääntyy, miten huulet ja kaikki ne ovat. (H3)

Tavuttaminen. Synteettisissä menetelmissä kirjain-äännevastaavuuden hallitsemisesta edetään äänneiden yhdistämisestä tavuihin. Opettajat käyttivät tavutusta opetuksessaan vähintään ensimmäisen syyslukukauden tai koko ensimmäisen kouluvuoden ajan ja olivat sitä mieltä, että se sopii saamen kielen lukemaan opettamiseen: *Koko esikouluvuoden ja ensimmäisen luokan. Emme me joka päivä sitä (tavutusta) tee, mutta kyllä siihen täytyy aina palata.* (H1) Tavutuksen käyttö

vaihteli tavutettujen lukutekstien käytöstä sanojen kirjoitusasun tarkistukseen. Opettajat kokivat, että tavutetut tekstit hyödyttivät erityisesti oppilaita, joilla on lukemisen oppimisessa haasteita: *Se on helpompaa niille, joilla on vaikeuksia kun pääsevät jakamaan sanan, lukemaan yhden tavun kerrallaan. Mutta ne, jotka jo osaavat lukea eivät hyödy enää siitä.* (H2) Opettajien mielestä tavutus helpotti myös saamen kielen pitkien sanojen lukemista.

Niille oppilaille joilla on vaikeuksia olen tehnyt (tavutettuja tekstejä). Näen, että se on helpompaa kun on tavutettu. Se on jotekin helpompaa, en tiedä kyllä teoreettisesti miksi. Saamen kielessä on pitkiä sanoja, en tiedä olenko itse sen huomannut vai olenko nähnyt muiden tekevän niin, mutta olen kuitenkin jakanut pitkät sanat tavuihin. (H3)

Opettajat näkivät tavutuksesta olevan hyötyä myös kirjoittamisessa, etenkin saamen kielen konsonanttikeskusten erottamisessa: *Koen, että tavutus on tärkeää nimenomaan oikeinkirjoituksessa, että tietää konsonanttikeskukset, on hyöä osata tavuttaa.* (H1) KÄTS:in on todettu soveltuvan erityisesti oppimisvaikeuksisille oppilaille, mutta tutkittujen joukossa oli myös päinvastaisia kokemuksia tavutuksesta.

Joskus on helpompi nähdä sana kokonaisuutena kuin lohkoa osiin, vaikka kyllä minä toisaalta näen, että on tärkeää osata (tavuttaa) jotta osaa kirjoittaa. Mutta lukemaan opettelevan lapsen kohdalla se on vähän lapsikohtaista, että onko siitä sanan pilkkomisesta hyötyä vai ei. (H1)

Pseudotavujen ja -sanojen käyttö. KÄTS-menetelmän ajatuksena on, että menetelmän avulla oppilas pystyy tunnistamaan ja lukemaan mitä vain, myös vieraita sanoja. KÄTS:iä mukailevassa lukuopetuksessa onkin tavallista käyttää niin kutsuttuja pseudotavuja ja -sanoja, tai epätavuja ja -sanoja. Suurin osa tutkituista opettajista käytti pseudotavuja ja -sanoja opetuksessaan ja kokivat ne pitkälti hyödyllisenä: *Joo, alussa harjoitellaan ja olen tehnyt pelejä, joissa pitää erottaa oikeat sanat epäsanoista.* (H2) Osalla tutkituista epäsanujen- ja tavujen käyttö rajoittui vain lähinnä riimien ja lorujen yhteyteen: *Eryityisesti riimien parissa työskennellessä, mutta muutoin en juurikaan käytä.* (H3)

Kirjainkoko ja -malli. Suomen puolella toimivat opettajat opettivat kirjaimet opintosuunnitelman mallikirjaimen mukaisesti (ks. Pops, 2014). Norjassa

vaatimusta tietyn kirjainmallin käyttöön ei ole. Puolet tutkituista opetti alusta asti sekä pienet että isot kirjaimet, kun taas puolet aloitti opetuksen isoilla kirjaimilla. Opettajat joustivat kirjainkoon suhteen vielä 1. luokalla, oppilaat saavat kirjoittaessaan käyttää niin pieniä kuin isoja kirjaimiakin: *Opetan alusta asti pienet kirjaimet, vaikka koen että lapsille on helpompi oppia isot kirjaimet. Mutta en ole kirjainkoon suhteen tiukka, eikä haittaa jos tulee isoja kirjaimia.* (H1) Yksi haastateltavista kertoi ennen opettaneensa aluksi vain isoilla kirjaimilla. Muutos kummankin kirjainkoon opetukseen ei hänen mielestään tuottanut oppilaille vaikeuksia. Hänen mukaansa pienet kirjaimet aiheuttivat ongelmia niille oppilaille, joilla oli lukemisen oppimisessa muutenkin vaikeuksia.

Ne joilla oli vaikeuksia, heillä olisi ollut niitä joka tapauksessa, heille tarjottiin ylimääräistä tukea. Suurin osa oppi ja alkoi kirjoittamaan pienillä kirjaimilla jo joulun jälkeen. Osa tietysti sekoittaa kirjaimia, mutta opetussuunnitelman mukaan eivät tarvitse osata ennen 2. luokan loppua, joten siinä on vielä aikaa harjoitella. (H2)

Kirjainten opetustahti. Kirjainten läpikäyntiin käytettävä aika vaihteli tutkittavien kesken. Suurin osa opettajista esitteli yhden tai kaksi kirjain-äännettä viikon aikana, mutta jotkin kirjain-äänteet vaativat enemmän aikaa: *Kirjaimet, jotka sekoittuvat helposti esim. -d ja -b ja saamen erikoiskirjaimet.* (V1) *Vokaalit, diftongit ja pehmeät konsonantit vievät enemmän aikaa.* (V6) Yhden haastateltavan mukaan, kahden uuden kirjaimen läpikäynti viikossa on mahdollistanut sen, että suurin osa oppilaista oppii lukemaan jo ennen joulua: *Sen jälkeen kun aloimme käymään läpi kaksi kirjainta viikossa, oppivat oppilaat lukemaan jo kaamosaikaan. Silloin kun opetin vain yhden kirjaimen, suurin osa alkoi lukemaan vasta joulun jälkeen.* (H2)

Kirjainten opetusjärjestys. Opettajat opettivat kirjaimet pitkälti oppikirjan kirjainjärjestyksen mukaan. Suurin osa opettajista vastasi käyttävänsä enemmän aikaa saamen erikoiskirjaimien ja -äänteiden opettamiseen kuin muiden kirjain-äänteiden. Opettajat kertoivat painottavansa erikoiskirjaimia opetuksessaan, esim. kertaamalla niitä useammin, tuoden esille ja muistuttamalla oppilaita päivittäin

erikoiskirjaimista ja -äänteistä. Saamen erikoiskirjaimet ja -äänteet tuottivat hankaluuksia erityisesti oppilaille, joille saame ei ole äidinkieli.

Puhuesssa tuon esille niitä äänteitä ja saatan muistella lasten kanssa minkälainen muoto kirjaimella on kirjoitettu ja verrata eri äänteitä. Vaikka että mikä äänne siellä on kun sana on "láđđi". Ja vertailla äänteitä, joilla on hattu, että onko se -š, -č vai -ž. Leikitään sanoilla, että mikä sanasta tulee jos on sana "čalbmi" ja jos siinä olisikin alussa -š, silloinhan se olisi "šalbmi". (H1).

Meidän täytyy enemmän painottaa niitä ja myös painottaa silloin kun opettelemme muita kirjaimia. Kun sehän (saame) on joillekin vain toinen kieli ja he tarvitsevat enemmän harjoitella ääntämistä. Kirjaimet -t, -đ ja -ž usein jäävät. Kirjaimet -č, -š ja -á ovat tavallisempia ja ne opitaan nopeasti, niitä tietysti käytetäänkin enemmän. (H2)

Pohjoissaamen erikoiskirjaimien esiintymisjärjestys vaikutti myös oppikirjojen valintaan. Yksi haastateltavista opetti kirjaimet Inger Seierstadin marjakirjasarjan (2005) mukaisesti. Haastateltava perusteli poikkeavaa kirjavalintaa sillä, että kyseisessä oppimateriaalissa saamen erikoiskirjaimia ei esitellä niin nopeasti, vaikka haastateltava tiesi tutkimuksista, joissa kehoitettiin opettamaan erikoiskirjaimet aikaisessa vaiheessa (ks. Wirkola & Mikaelsen Biti, 2007).

Siinä eivät tule niin aikaisin ne saamen kirjaimet, Ánin Dánin -kirjassa tulee heti -š. Vaikka olen minäkin saamen kirjaimista ensimmäisenä -š:n opettanut, mutta olen noudattanut Inger Seierstadin järjestystä. Ja vaikka saamen kielen alkuopetustietäjät kehoittavat opettamaan saamen kirjaimet varhain ja olen kokeillutkin sitä, mutta minusta se ei onnistu. Kaikista paras on se I.S:n järjestys. Ja ehkä täytyy myös hyväksyä se, että saamen kirjaimet ovat oppilaille vaikeita, että niitä täytyy kerrata usein. (H3)

Opettajat hyödynsivät saamen erikoiskirjainten opettamisessa muun muassa Sáme vávvát -projektin materiaalia (ks. Wirkola & Mikaelsen Biti, 2007), jonka tavoitteena on vahvistaa oppilaiden erikoiskirjainten oppimista.

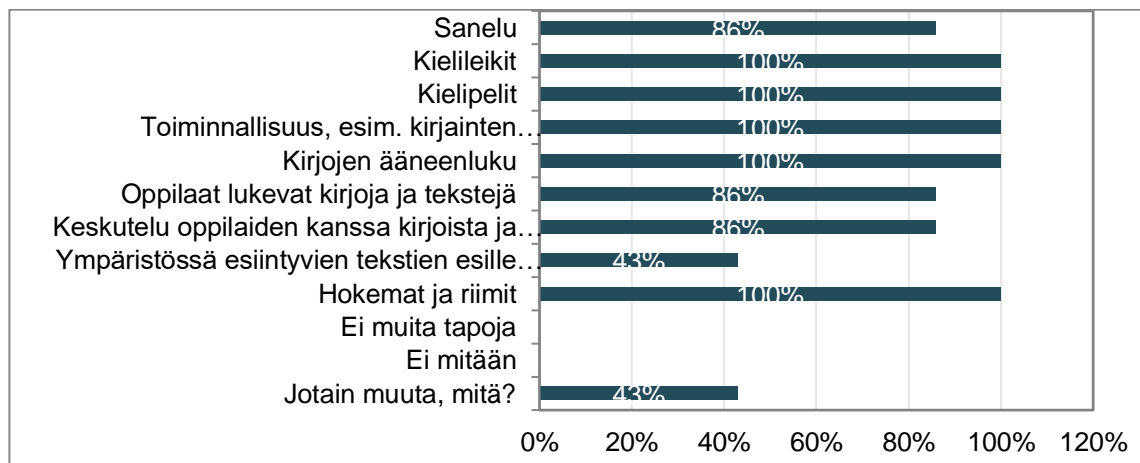
Meillä on ne vauvat, ne nuket ja kuvat. Ja kun käymme läpi erikoiskirjaimia, niin laitan kuvan esille ja lapset saavat sen nukun leikkimurkkaukseen ja saavat leikkiä sillä. Joten lapset oppivat niiden nukkien kautta. Ja niistä on ollut kyllä paljon hyötyä. (H3)

Oppilaiden lukutaito kouluun alkaessa. Opettajien mukaan n. 1-2 oppilasta ryhmää kohti osaa koulun alkaessaan lukea. Haastateltavien vastauksista tuli ilmi, että erot lasten välillä voivat olla suuria, osa oppilaista osaa jo lukea, osalla taas ei ole käsitystä kirjallisesta maailmasta: *Lapsissa on suuria eroja kun alkavat kouluun. Osa*

osaa jo lukea, osa ei ole yhtään kiinnostunut kirjallisesta maailmasta eivätkä saata tietää mitenpäin pidellä kirjaa. (H1)

Lukutaidon saavutus. Opettajien vastausten mukaan suurin osa saamenkielisistä oppilaista oppii lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana: *Suurin osa oppilaista lukee 1.luokalla. Osa ei opi, mutta heillä on yleensä haasteita muista syistä.* (H2). *Joo, moni oppilaista oppii lukemaan ja yhdistämään äännteitä. Ja osa alkaa ymmärtääkin.* (H3) Lukutaidon oppimisajankohdan arvioinnissa on huomioitavaa, että aineiston mukaan Norjan oppilaat oppivat lukemaan 1. luokan aikana, joka Suomessa vastaa esikouluvuotta. Suomen oppilaat oppivat lukemaan 1.luokan aikana, eli vuotta myöhemmin kuin norjalaiset ikätoverinsa.

Muut opetusta tukevat menetelmät. Opettajilla oli useita menetelmiä tukea uuden kirjain-äänten opettelua (kuvio 4).



KUVIO 4. Opettajien käyttämät menetelmät lukemaan oppimisen tukena

Lisäksi opettajat käyttivät lukemaan opettamisen tukena seuraavia keinoja:

- aamupiirit, joissa keskusteltiin opetuksessa ajankohtaisista äännteistä ja kirjaimista
- kirjainten kinesteettinen harjoittelu
- viikkosanat ja lukukortit

- omien kirjojen ja tarinoiden laatiminen
- esineiden ja asioiden etsiminen, joissa esiintyy opeteltava äänne ja nk. kirjainjuhlat, jolloin lapset saavat ottaa kouluun mukaan oman lelun tai esineen, jossa esiintyy opeteltava äänne
- tietokonepelit ja tietokoneella kirjoittaminen
- laulut

Muiden kielten yhtäaikainen lukuopetus ja niiden vaikutus. Saamenkieliset lapset saavat lukuopetusta myös muissa kielissä, pääsääntöisesti maan valtakielissä eli norjaksi tai suomeksi. Lisäksi Norjassa aloitetaan 1. luokalla myös englannin opetus, johon sisältyy niin ikään lukuopetusta. Tutkittujen opettajien oppilaat saavat suurimman osan tai kaiken opetuksen muissa aineissa saamen kielellä. Opettajat kokivat toisen kielen lukuopetuksen tukevan saamen kielen lukemaan opettamista: *Se tukee kirjoituksen opettamista, koska oppilaat harjoittelevat säännöllisesti miten kirjoittaa kirjaimet, miten erottaa isot ja pienet kirjaimet. Mutta vaikuttaa saamen kieleen negatiivisesti, oppilaat usein kirjoittavat b:n p:ksi, d:n t:ksi ja g:n k:ksi. (V6)* Opettajien mukaan toisen kielen opetus voi näkyä esimerkiksi äänteiden sekoittamisena: *Jotkut kyllä sekoittavat o:n ja u:n aika usein. Mutta muutoin ei kyllä haittaa. (H3)* tai kieliopillisten rakenteiden sekottamisena: *Välillä oppilaat sekoittavat kielioppisääntöjä. (V5)*

Lukusujuvuus. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden lukusujuvuus valtakielillä oli parempi kuin saamen kielen lukusujuvuus.

Useimmiten on niin, että lapsille on helpompi oppia lukemaan suomea kuin saamea, se yleensä opitaan ensin... Ei ole tietenkään mahdollista elää vakuudessa, että lapset eivät saisi nähdä eivätkä kuulla suomea. Että vain saamea. Saamen kieli tarvitsee paljon enemmän tukea, kun se ei tule niin luonnostaan joka päivä, joka paikassa. Ja että sitä on vähän vaikea oppia, se ei ole niin yksinkertaista. (H1)

Opettajat arvioivat valtakielen paremman lukusujuvuuden johtuvan monesta asiasta. Syiksi opettajat mainitsivat muun muassa saamen kielen näkymättömyyden, kieliympäristön puuttumisen, kielitaidon heikkouden,

kotikielen, erikoiskirjaimet, huonot oppimateriaalit ja opettajien puutteellisen ammattitaidon.

5.3 Saamen kielen lukemaan opettamisen menetelmiin liittyvät haasteet ja kehittämistarpeet

Tutkimusaineiston perusteella saamen kielen kirjakielen ominaisuudet toivat haasteita lukemisen opettamisen menetelmien valitsemiseen ja soveltamiseen. Kaikki opettajat käyttivät KÄTS-menetelmää lukemisen opettamisessa, mutta näkivät siinä myös haasteita. Koska saamen kielen kirjain-äännevastaavuus ei ole niin säännönmukainen kuin esimerkiksi suomen kielessä, tuottaa se opettajien mukaan vaikeuksia äänteiden erottamiseen ja edelleen tavuttamiseen: *Äänteitä voi olla vaikeaa erottaa. (V3)* Yksi vastaajista piti saamen kielen tavutussääntöjä epäselvinä ja kaipasi selkeämpää ohjeistusta tavutukseen, niin opettajille kuin oppilaille: *Tavutus ei toimi samalla tavalla kuin suomen kielessä, saamen kielen tavutus on epäselvää ja epävarmaa miten se pitäisi olla. Pitäisi tuoda saamen kielen tavutussäännöt paremmin näkyville, jotta ne voisi oppia. Myös opettajien kirjoitustaito on puutteellista. (V2)*

Opettajat kertoivat, että koska saamen kielen ääntäminen ei monin osin aina vastaa kirjakielen kirjoitusasua, he eivät vaadi nuorimmilta oppilailta esimerkiksi näkymättömien äänteiden lukemista tai oikeinkirjoitusta. Muutoin opettajat keskustelivat ja muistuttivat oppilaita usein siitä, että vaikka jokin äänne kuuluu sanassa, ei sitä välttämättä merkitä näkyviin ja päinvastoin: *Huomautan asiasta jos tulee esille oppimateriaalissa, joskus merkitsen näkymättömän -h:n esille jotta lukeminen olisi helpompaa. Mutta otan esille vain ne asiat, jotka hankaloittavat lukemista. (V6)*

Opettajat käyttivät esim. sanakortteja ja muistisääntöjen opettamista sanakuvien tartuttamiseksi: *Keskustellaan siitä, että emme aina kirjoita kaikkia äänteitä näkyville. Harjoitellaan paljon sellaisia sanoja tavukorttien, viikkosanojen ja sanelujen kautta, jotta oppilaat oppivat sanakuvan ulkoa. (V5)*

Haastateltavien kanssa pureuduinkin siihen, minkälaista tietoa ja taitoa saamenkielisiä lapsia opettavat opettajat tarvitsisivat. Haastatteluissa tuli esille, että opettajat kokivat paljon epävarmuutta siitä, opettavatko he oppilaita parhaimmalla menetelmällä. Opettajat toivoivat enemmän tietoa eri lukemaanopettamismenetelmistä ja siitä, miten saamen kieltä tulisi opettaa lukemaan ja mikä on kullekin kielelle ominaista.

Kaipaen enemmän tietoa siitä, miten opettaa saamen kirjaimet, enemmän menetelmiä. En voi väittää, että olisin oppinut sitä opettajakoulussa. Miten opettaa lukemaan, mikä ero on norjan kielessä, saamen kielessä, suomen kielessä. On vaikeaa erottaa diftongit, kaksoiskonsonantit, äänteet, joita ei kuule. Enemmän opetustapoja ja -menetelmiä. (H2)

Ajattelen, että pitäisi hyvin tarkkaan oppia menetelmät ja monta eri menetelmää. Koska eivät oppilaat ole kaikki samanlaisia. Että voisi ottaa osia eri menetelmistä, sellaisia hyviä osia. Opettajilla pitäisi olla vahva pohja eri menetelmistä. (H3)

Jos minulla on kolme luokkaa, niin minun täytyy taas ajatella eri tavalla ja miettiä miten edistää sellaista luokatonta opetusta. Kuten kerroin, lapset ovat eri tasoilla, en jakaisi heitä luokka-asteen mukaan vaan esim. jos joku 2.luokan oppilas vielä tarvitsee harjoittelua kirjaimien kirjoittamisessa, niin hän voisi harjoitella 1. luokan oppilaiden kanssa. Ja jos joku esikoululainen jo osaa lukea, niin voisi hän ihan hyvin tehdä jotain muuta 1.luokkalaisten kanssa. Mutta ei minulla ole mitään valmista kaavaa, vaan minun täytyy itsekin enemmän opetella työskentelemään lasten tason mukaan. (H1)

Edellä mainitussa sitaatissa tuli esille, että joillakin paikkakunnilla saamenkielissä ryhmissä voi olla monta luokka-astetta samassa opetusryhmässä, joka tuottaa vaihtelevien kieli- ja lukutaitojen ohella haasteita opetukseen. Tavallisen eriyttämisen lisäksi opettajat osoittivat tarvetta myös luokattoman opetuksen kehittämiseksi.

5.4 Opettajien käyttämät oppimateriaalit saamen kielen lukuopetuksessa

Yleisimmät opettajien käyttämät oppimateriaalit lukemisen opettamisessa olivat Áppes – min meahci máidnasat (Guttorm, 2011), Ánin Dánin (Eira & Gaup, 2008) ja Tahppán Siun (Gaup, 2010) -kirjat (ks. taulukot 12 & 9). Lisäksi opettajat mainitsivat käyttävänsä AÁBC (Lindbach, 1997), Bustávvgagiisá (Hansson-Omma, 1996), Gea-

kirjasarjaa (Länsman, 2015; 2016), Inger Seierstadin niin kutsuttuja marjakirjoja (*Jokŋa, Luomi, Jeret ja Sarrit*, 2005) ja *Áppes 1* ja *Áppes 2* (Valkeapää, Guttorm & Ranttila, 1987) -kirjoja. Opettajat tuottivat myös paljon omaa materiaalia.

TAULUKKO 12. Opettajien käyttämät oppimateriaalit saamen kielen lukuopetuksessa

Opettajien käyttämät oppimateriaalit (tuotantomaa)	Opettajien näkemykset oppimateriaalista	Haasteet ja kehittämistarpeet
Áppes - min meahci máidnasat (Suomi)	<ul style="list-style-type: none"> • Visuaalinen toteutus onnistunut • Monipuolisia tehtäviä • Toimiva • Liian helppo • Opettajan opas puuttuu • Toiveena enemmän kirjoitustehtäviä 	<ul style="list-style-type: none"> • Nykyiset materiaalit tarjoavat niukasti eriyttämismahdollisuuksia ja variaatiota • Tarve murreneutraalille materiaalille • Tarve opettajan oppaalle ja ideakirjalle • Opettajat joutuvat hyödyntämään useita oppimateriaaleja opetuksessaan • Oppimateriaalit vanhentuneita ja osin virheellisiä • Oppimateriaalien teemat vanhanaikaisia • Tarve helpoille lukukirjoille
Ánin Dánin ja Tahppán Siun (Norja)	<ul style="list-style-type: none"> • Lukukirjan visuaalinen toteutus hieno • Lukukirjan tekstit vaikeita • Tehtäväkirjan tehtävät toistuvat samanlaisina • Tehtäväkirja mustavalkoinen ja tylsä ulkoasultaan • Toiveena enemmän monipuolisia ja toiminnallisia tehtäviä 	
Inger Seierstadin marja-kirjat (Norja)	<ul style="list-style-type: none"> • Monipuolisia tehtäviä • Kirjainprogressiossa erikoiskirjaimet eivät tule liian aikaisin 	
Esimerkkejä opettajien itse tekemästä materiaalista	<ul style="list-style-type: none"> • Lukutekstit • Sanakortit ja -listat • Kirjainspinneri • Pelit 	

Kaikki tutkittavat opettajat sovelsivat lukuopetuksessa montaa oppimateriaalia. Kaikki Suomessa toimivat opettajat hyödynsivät Suomessa tuotettujen oppimateriaalien lisäksi myös Norjassa laadittuja oppimateriaaleja. Vastaavasti Norjassa toimivat opettajat pitäytyivät aineiston mukaan enimmäkseen norjalaismateriaaleissa. Haastatteluista tuli ilmi, että opettajat sovelsivat paljon eri oppimateriaalien välillä, ottaen osia monesta eri teoksesta.

Áppes - min meahci máidnasat (Guttorm, 2011) on Suomen saamelaiskäräjien tuottama oppimateriaali, jonka Suomen saamelaiskoulut saavat ilmaiseksi käyttöönsä. Oppimateriaaliin kuuluvat tehtäväkirjat saivat kiitosta: *Tehtäväkirjassa on*

monipuolisia tehtäviä, on hienomotoriikkaa, kielen rikastuttamista ja kirjain-sana -harjoituksia. (V6) Yksi vastaajista piti kirjaa liian helppona: *Áppes min meahci máidnasat on liian helppo.* (V1) Opettajat, jotka käyttivät Áppesta pitivät sen visuaalista toteutusta onnistuneena: *Piirroksat sopivat lasten maailmaan hyvin.* (V6) Kirjaa varten ei ole kuitenkaan tehty opettajan opasta ja sitä opettajat kaipasivat: *Opettajan opas olisi hyödyllinen.* (V6)

Mielestäni Áppes-kirja on erittäin onnistunut visuaalisesti. Lapset tykkäävät siitä ja se on kaunis, mutta helposti se menee sellaiseksi mekaaniseksi täyttämiseksi. En ole osannut oikein herättää henkiin sitä kirjaa jos niin voi sanoa. Se on minun haasteeni. Jos olis opettajan opas, niin ehkä ymmärtäisin miten Ingá (kirjan tekijä) on ajatellut, että sitä käytettäisiin. (H1).

Davvi Girjin tuottamat ja Inger Seierstadin kirjoittamat marjakirjat *Jokŋa, Luomi, Jeret* ja *Sarrit* (2005) ovat tarkoitettu tehtäväkirjoiksi ja lisämateriaaliksi saamen kielen alkuopetukseen. Kirjoja voi käyttää *Dá leaba Lásse ja Máhtte* -kirjan ohella. Kuten aiemmin tuli esille, suosi yksi opettajista kyseistä kirjasarjaa myös sen kirjainprogression takia. Opettaja suosi kirjasarjaa myös sen tehtävärakenteiden takia: *Tehtäväkirja on hyvin yksinkertainen, samalla tavalla joka kirjain ja joka tehtävä. Siksi käytänkin Inger Seierstadin kirjoja, koska niissä täytyy vähän lukea ja mennään vähän niinkuin pitemmälle.* (H3).

Davvi Girjin tuottama *Ánin Dánin* (Eira & Gaup, 2008) on lähinnä Norjassa käytetty 1.luokan lukuopetusta varten tehty oppimateriaali. *Tahppán Siun* (Gaup, 2010) on edellä mainitun teoksen toinen osa, joka on tarkoitettu 2. luokka-asteelle. Vaikka kirja tarjoaa eritasoisia tekstejä, pidettiin kirjaa kuitenkin liian vaikeana:

Ánin Dánin on jo kauan sitte tehty. Kirjan tekstejä käytän ylimääräisenä lukukirjana oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän haasteita. Mutta tehtäväkirjassa on mielestäni paljon kertausta, samat tehtävät a:sta aina loppuun asti ja se kyllästyttää oppilaita. Samat tehtävänannot eikä vähääkään vaihtelua... Siksi en juuri käytä sitä. Oppilaat etenevät eri vauhdilla. Joillekin se on liian helppo, joillekin liian vaikea ja joillekin se taas sopii. (H2)

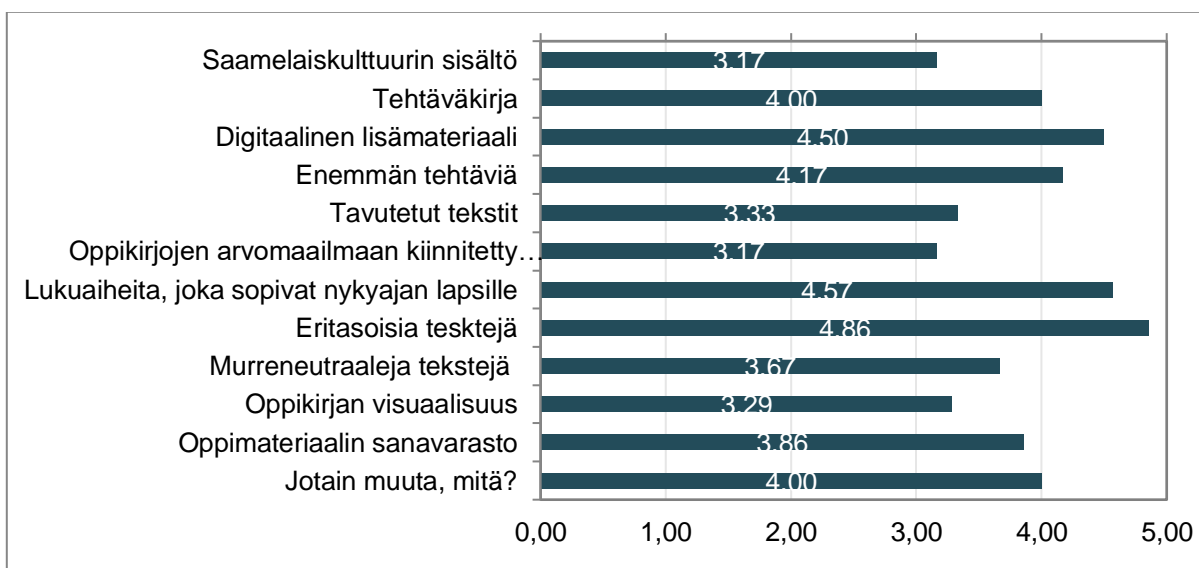
Länsimurteita puhuvien lasten opettajat huomauttivat *Ánin Dánin* -kirjan murrevalinnoista: *Useimmat sanat itämurteilla. Mutta voi nähdä myös rikkautena meidän lapsille, oppivat murre-erot luonnostaan.* (V5) *Isommat lapset kyllä kertovat jos eivät*

ymmärrä ja sitten keskustellaan murre-eroista. Mutta pienimmät antavat nopeasti periksi jos eivät tunne sanaa ja löydä sanaa vastaavaa kuvaa. (H3)

Haastatteluissa tuli myös esille, että opettajat eivät pysty opetuksessaan täysin hyödyntämään tavallisimpia lukemaanopettamiskirjoja, koska niiden sanasto on oppilaille liian vaativaa. Opettajat kertoivat laativansa eritasoisia lukutekstejä, jotta jokainen oppilas saa tasoansa vastaavaa luettavaa: *Käytän paljon itse tekemää materiaalia, kirjojen perusteella kirjoitetaan tekstejä ja tarinoita. En enää painota oppikirjaa juurikaan. (H2)*

5.5 Saamenkielisiin oppimateriaaleihin liittyvät haasteet ja kehittämistarpeet

Kyselyssä opettajia pyydettiin vastaamaan mitä asioita he toivoisivat saamenkielisiltä lukemaanopettamismateriaaleilta. Kuviosta 5. tulee esille, että opettajien kehittämistoiveet kohdistuivat kaikkiin listauksessa ehdotettuihin asioihin.



KUVIO 5. Mitä opettajat toivovat saamenkieliseltä oppimateriaalilta asteikolla 1-5 (1=vähän, 5=paljon)

Useasta vastauksesta huokui tyytymättömyys nykyisiin oppimateriaaleihin. Opettajilla oli paljon ajatuksia siitä, miten oppimateriaaleja tulisi kehittää ja mille heillä opetuksessaan olisi tarve. Opettajien mukaan, oppimateriaaleissa ei juurikaan ole eritasoisia tekstejä ja tehtäviä, joita voisi hyödyntää opetuksen eriyttämisessä: *Oppimateriaalutilanne on haasteellinen. Juurikin siltä osin, miten ottaa huomioon eritasoiset oppijat, sellaiset joilla on haasteita ja sellaiset jotka ovat jo edistyneet. (H1)*

Ensinnäkin tekisin kirjoja, joissa olisi eritasoisia tehtäviä, jotta kirjaa voisi käyttää samalla luokalla. Ja sitten siinä olisi tekstejä, jotta oppilaat pääsisivät oman kehityksensä ja tasonsa mukaan kirjoittamaan ja lukemaan. Ja sitten pitäisi olla vaihtelevuutta. Sen olen oppinut saamenkielisiä oppimateriaaleista, että niissä on vain samanlaisia tehtäviä. (H2)

Minulla on sellainen kuva, että monet kirjat ovat vanhentuneita. Ja ne ovat huonoja... Kirjoissa on paljon virheitä. Niissä on vanhanaikainen näkemys. Teettää paljon vaikeuksia oppilaille, koska tekstit liian pitkiä eikä ole eriytettyjä tehtäviä. Olen kauhistunut siitä kuinka huonossa tilassa saamenkielinen oppimateriaalutilanne on. Minusta pitäisi olla maailman parhaat oppimateriaalit, koska kielitilanne on niin haasteellinen! (V2).

Opettajat kaipasivat myös murreneutraaleja materiaaleja. Erityisesti länsimurteita puhuvien oppilaiden opettajat huomauttivat oppimateriaaleissa käytettävän paljon itämurteiden sanoja, jotka ovat länsimurteita puhuville lapsille vieraita. Lisäksi opettajat kaipasivat oppimateriaaleihin enemmän toiminnallisia tehtäviä, käsialaharjoituksia ja ajankohtaisia tekstejä. Vastaajia yhdisti myös se, että he hyödynsivät suomen- tai norjankielisiä oppikirjoja ja opettajan oppaita saadakseen niistä ideoita opetukseen: *On opettajan tehtävä löytää materiaaleja ja tehdä niitä. Otan paljon ideoita suomenkielisistä oppimateriaaleista ja opettajan oppaista. (H1)*

5.6 Saamen kielen lukemaan oppijat opettajien kuvaamana

Tutkimusaineiston pohjalta piirtyi myös kuva saamen kielen lukemaan oppijoista (taulukko 13).

Taulukko 13. Saamen kielen lukemaan oppijat opettajien kuvaamina

Saamenkielen lukemaan oppijat	Saamen kielen lukemaan oppijoiden tukemiseen liittyvät haasteet ja ja kehittämistarpeet
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat ovat kaksi- tai monikielisiä • Useimpien oppilaiden saamen kielen käyttö rajoittuu kouluun • Oppilaat kielitaustoiltaan heterogeenisiä • Oppilailla heikko sanavarasto ja vaihteleva kielitaito • Oppilailla on paljon haasteita lukemaan oppimisessa saamen kielen piirteistä johtuvista syistä • Lukivaikeudet ilmenevät samalla tavoin kuin valtakielisillä lapsilla • Suurin osa oppilaista oppii lukemaan 1. luokan aikana 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajat kaipaavat enemmän tietoa saamenkielisten lasten lukivaikeuksista • Murre-erot otettava huomioon opetuksessa • Saamenkielistä kielen ja lukitaidon kartoitusmateriaalia on vähän • Saamenkielistä erityispedagogista tukea on niukasti tarjolla • Saamen kielen näkymättömyys yhteiskunnassa tuottaa haasteita kielen edistymiseen • Kodin tukea tarvitaan paljon lapsen kielenkehityksen tukemiseen

Oppilaiden heterogeenisuus. Yleisin opettajien kuvaama ominaisuus saamenkielisille oppilaille oli heterogeenisyys. Oppilaiden taustat vaihtelivat suuresti niin kieli- kuin lukutaidon osalta. Kaikki oppilaat ovat tutkittavien mukaan kaksi- tai monikielisiä. Useimmat oppilaat tulevat kodeista, joissa kotikielenä on saamen lisäksi joko norja tai suomi, tai pelkästään jompi kumpi valtakielistä. Lasten saamen kielen taito vaihtelee opettajien mukaan laidasta laitaan. Osa oppilaista puhuu saamea äidinkielenään, osa ei hallitse kieltä juuri laisinkaan.

Kieli on suuri haaste ja siitä tulee isompi haaste vuosi vuodelta. Koska kieli on etenkin täällä revitalisoitu, sehän on ollut (saamen puhuminen) kielettyä täällä ja moni haluaa ottaa kielen takaisin, laittavat lapset saamenkieliseen päivähoitoon ja kouluun. Joten sellaiset lapset, joiden kummatkin vanhemmat puhuvat saamea ovat vähemmistössä. Jos on 10 oppilasta luokalla, niin ehkä 1-2 oppilaalla on kummatkin vanhemmat saamenkielisiä. Ja sitten on tietysti ne lapset, joilla vain toinen vanhempi puhuu saamea, ja sitten siitä luokasta ehkä noin puolet on sellaisia joiden kotona ei puhuta saamea. Se on suuri haaste. (H2)

Tutkittavien joukossa oli myös opettajia alueelta, jossa saamen kieli oli yhteisön valtakieli. Vaikka suurin osa alueen oppilaista on äidinkieleltään saamenkielisiä,

arvioi opettaja tilanteen olevan muuttumassa koska valtakielet vaikuttavat lasten sanavarastoon ja lauserakenteisiin: *Voi olla että saamen kielen sanavarasto alkaa kaventua, valtakieli vaikuttaa lauserakenteisiin... Mielestäni kieli ei ole enää sanastollisesti niin rikasta. (H3)* Suurin osa opettajista arvioi lasten saamen kielitaitoa tyydyttäväksi ja sanavarastoa joko tyydyttäväksi tai huonoksi. Lasten kielitaito, erityisesti heikko sanavarasto, tuottaa haasteita lukuopetukseen, joka taas aiheuttaa paljon eriyttämistarpeita: *Koska vieraita sanoja on niin paljon, niin lapset eivät ymmärrä sisältöä. Ja menettävät lukumotivaation. (V7)*

Jotkin lapset eivät osaa saamea lainkaan, osalla on todella heikko sanavarasto. Ei voi käyttää "vaikeita" sanoja, täytyy selittää hyvin yksinkertaisesti. Sellaisissa tehtävissä, missä täytyy valita kuva, joka alkaa tietyllä kirjaimella, osa lapsista ei tiedä mitä kuvat ovat saameksi. (V1)

Eriyttäminen. Suurin osa tutkittavista eriytti opetusta lasten kieli- ja lukutaidon mukaan, esim. jakamalla oppilaat pienempiin ryhmiin oppilaiden taitojen perusteella, eriyttämällä tehtäviä ja lukutekstejä: *Täytyy eriyttää taitojen mukaan, valita sopivia tekstejä ja mukauttaa tehtäviä jotta oppilas ymmärtää. (V6)* *Täytyy jatkuvasti esitellä vieraita sanoja, ennenkuin aletaan lukemaan. (V7)* Eriyttämisen tarvetta oli myös ylöspäin: *Annan vaikeampia tehtäviä oppilaille, jotka jo osaavat lukea jotta motivaatio säilyy. (V6)* Lasten kielitaidon kohentamiseksi oli kouluissa erilaisia toimenpiteitä: *Viime vuosina olemme kokeilleet vahvistaa sellaisten lasten sanavarastoa, joilla ei ole niin hyvää kielitaito. Välillä ottaneet oppilaat erikseen ja opettanut kieltä toisen kielen opetuksen mukaisesti. Ja siitä on ollut paljon hyötyä. (H2)* Opettajat kertoivat esimerkiksi laittavansa paljon aikaa uusien sanojen opetteluun, muun muassa viikkosanojen ja kuvakirjojen kautta: *Meillä on viikkosanat käytössä 1. ja 2. luokilla. Aluksi viikkosanojen ideana oli tukea sellaisten lasten kielitaitoa, joilla saamea ei puhuta kotona. Nyt näemme että ne ovat hyödyksi kaikille oppilaille. (H2)*

Oppilaiden kommunikointikieli. Suurin osa vastaajista vastasi oppilaiden kommunikoivan valtakielellä luokkahuoneen ulkopuolella.

Nykyään on tavallisempaa ja tavallisempaa, että oppilas puhuu saamea opettajien ja koulun aikuisten kanssa, mutta heti kun he kääntävät selän niin alkavat puhumaan norjaa. Heidän

kommunikointikielensä on norja ja sitä on melkein mahdoton muuttaa, varsinkin jos kodista ei saa siihen tukea. (H2)

Opettajat kertoivat säännöllisesti kannustavansa oppilaita saamen kielen käyttöön, mutta samalla välttävänsä valtakielillä kommunikoinnin stigmatisointia. Opettajat muistuttivat oppilaita saamen kielen tärkeydestä, esimerkiksi *Sámeigiella-gollegiella* ('Saamen kieli - kultakieli') -vertauksella, joka on vakiintunut ilmaisu saamen kielen tärkeydestä.

Siitä ei pitäisi tulla negatiivistakaan, että et saa puhua norjaa! Minulla on tapana sanoa: "Oi, mitä täällä kuuluu, pikkulintujako? Mitähän ne puhuvat?" Ja silloin oppilaat vaihtavat kielen saameen. Ja aina välillä muistutan lapsia, että miten se olikaan sen kultakielen laita, ja silloin myös vaihtavat kieltä. Mutta ei siinä yleensä mene kauaa, ennenkuin lapset taas ovat vaihtaneet kielen norjaksi. (H2).

Murre-erot. Lukemaan opettamiseen vaikuttivat myös murre-erot. Erityisesti itämurteita puhuvien lasten opettajat, kertoivat keskittyvänsä opetuksessa paljon siihen, miten lasten puhuma murre eroaa kirjakielestä. Opettajat käyttivät murteen ja kirjoituskielen eron selkeyttämisessä apuna esimerkiksi viikkosanoja ja sanakortteja, joiden kautta tartuttivat kirjoitusasun oppilaiden muistiin. Diftongit aiheuttivat haasteita niin itämurteiden puhujille kuin lapsille, joiden kotikieli on norja.

Kerron lapsille että saamen kielessä ei ole niin, että yksi kirjain vastaa yhtä äännettä. Ja kerron myös, että me puhumme murretta jossa sanotaan eritavalla kuin kirjoitetaan. Ja ne murteen piirteet otan opetukseen. Että täytyy vain opetella kirjoittamaan "beana" vaikka me sanomme "biana". Ja vaikka sanomme "lie", niin kirjoitetaan se "lea". Pienimpien oppilaiden kohdalla yritän tartuttaa kirjoitusasun ja muistuttaa että emme aina kirjoita samalla tavalla kuin puhumme. (H1)

Itseasiassa diftongit ovat hyvin vaikeita oppilaille, joiden kotikieli ei ole saame. Hehän eivät kuule, eivätkä näe niitä jos vanhemmat eivät lue tai painota niitä kotona. Ja mielestäni ne on lapsille tosi vaikeita. Vaikka minä joulun aikoihin alan niitä työstämään ja olen jo syksyllä niistä puhunut. Että siinä on kaksi kirjainta, mutta ovat yksi äänne, niin silti oppilaat eivät keväällä tunnista eivätkä erota diftongeja. Ja meillähän on täällä vielä erilainen puhetapa kuin kirjoitustapa. Ne -ie ja -ea, oppilaat eivät erota niitä. (H2)

Oppilaiden yleisimmät haasteet. Kyselyssä opettajia, pyydettiin vastaamaan minkälaiset haasteet ovat saamen kielen lukemaan oppimisessa oppilaille tavallisimpia (ks. liite 2, kysymys 48.). Opettajien näkemyksen mukaan oppilailla on

haasteita kaikissa kyselyn listauksessa ehdotetuissa asioissa. Tutkittavat kertoivat vastauksissaan tarkemmin, että haasteita aiheuttavat erityisesti saamen kielen erikoiskirjaimet, diftongit ja kirjoittaessa konsonanttikeskukset. Konsonanttikeskusten ja näkymättömien äänteiden erotteluun opettajat käyttivät muun muassa tavutusta ja tavu- ja sanakortteja apuna: *Kun opetellaan jakamaan sana tavuihin, niin sittenhän näkee paljon paremmin missä kohtaa täytyy olla kaksoiskonsonantti, missä kohtaa -h ja milloin -h ei voi jäädä yksin. (H2) Harjoitellaan niitä äänteitä lukuarkkien kautta. Niitä harjoitellaan viikon ajan ja lisäksi vielä kotona. Sama vaikeiden konsonanttikeskusten kanssa kuten -lhm, -nj ja -jna. (V7) Opettajat olivat myös kehitelleet muistisääntöjä oikeinkirjoituksen tueksi.*

Ainoa, mitä opetan jo 1.luokalla on että -s on joskus vähän ilkikurinen. Vaikka -s kirjaimen jälkeen kuuluu -d, kirjoitetaan se silti -t:llä. Niinkuin "disdat", siinä kuuluu ja kirjoitetaan -d, mutta minulla on tapana sanoa, että se onkin ainoa sana missä -s:n jälkeen on -d. Mutta muutoin -s on ilkikurinen ja yrittää huijata kirjoittamaan -d:n. (H3)

Pitkän <á> ja lyhyen <a> kirjaimien erottamiseksi opettajilla oli käytännöllisiä harjoituksia, joiden avulla ohjeistivat oppilaita kuuntelemaan, tuleeko sanaan pitkä vai lyhyt <á> /<a> : *Oppilaiden täytyy tiettenkin oppia erottamaan <á> ja <a>, se on vaikeaa. Kun sanassa on pitkä <á>, niin leuka tippuu alas, sitä yleensä harjoitellaan. Mutta eihän sekään aina pidä paikkaansa, mutta tavallisimmissa sanoissa kylläkin. (H2)*

Voi olla, että lapset itsekin huomaavat, että meidän murteessa se pitkä <á> sanotaankin /ää/. He ovat usein itse jo oppineet, että /ää/ kirjoitetaan suomeksi kahdella pisteellä ja saamessa taas on heittomerkki. Ja silloin voikin sitä pitää esimerkkinä ja kertoa, että suomen kielessä <á> lausutaan aina /ää/ ja meidän murteessa <á> taas lausutaan /ää/. (H1)

Edellisessä sitaatissa tulee esille itämurteille tyypillinen piirre, jossa pitkä <á> ääntyy yleensä /ää/. Itämurteita puhuvien lasten opettajat kertoivat tekevänsä lapset tietoiseksi tästä murrepiirteestä, mikäli lapset eivät ole jo itsestään huomanneet eroja.

5.7 Saamen kielen lukemaan oppijoiden tukemiseen liittyvät haasteet ja ja kehittämistarpeet

Opettajat kokivat työssään myös saamenkielisten oppilaiden tukemiseen liittyviä haasteita (taulukko 13). Saamen kielen näkymättömyydestä johtuvat haasteet tulivat monta kertaa esille opettajien vastauksissa. Saamen kieli on kirjoitetussa muodossa vähän näkyvillä yhteiskunnassa, eivätkä lapset kohtaa koulun ulkopuolella saamenkielisiä tekstejä, mikäli lapsen kotona ei aktiivisesti niitä lapselle esitellä: *Saamen kieli ei juurikaan näy missään, joten lapset eivät harjaannu näkemään sitä. (V1) Suomen kieli on meidän yhteisössämme, ainakin Suomen saamelaisalueella, joka paikassa. Lapset helposti vertailevat kieliä ja huomaavat että saamea on paljon vaikeampi oppia kuin suomea. (H1)* Kielen ylläpitämiseksi opettajat pitivät tärkeänä täysin saamenkielistä opetusta: *Se on totta mitä sanotaan, saamen kieli on herkässä tilassa. Minusta on erittäin tärkeää, että on pelkästään saamenkielisiä luokkia. (H3).* Opettajien mielestä myös lasten vanhempien tulisi kantaa vastuuta ja tukea lapsen saamen kielen taitoa.

Opettajilla on vaikeuksia säilyttää saamen kieli jos siellä on lapsia, jotka eivät kieltä osaa. Olen sanonut vanhemmille kouluvuoden alussa, että minä vaadin että meidän päivittäisenä kielenä säilyy saame ja se voi olla lapselle myös raskasta. Koska lapsi joutuu siihen tilanteeseen, että tarvitsee sitä kieltä. Vanhempien tulee varautua siihen, että ei se ole koko ajan niin hauskaa. Mutta lapsi ei opi jos hän ei tunne tarvitsevansa kieltä, jos joku on koko ajan kääntämässä. Minun ryhmäni on toiminut kielikylpyryhmänä joillekin lapsille. Ja olen sanonut vanhemmille, että en hyväksy sitä, että kun lapsi on alkanut puhumaan saamea ja kuitenkin taas syksyn tullen kouluun tullessa on unohtanut kaiken, kun ei ole kesän aikana kuullut saamea lainkaan. (H1).

Lukemisvaikeus. Oppilaiden haasteet eivät johtuneet pelkästään heikosta kielitaidosta. Opettajilla oli ollut myös oppilaita, joilla on lukivaikeuksia. Vastaajat kertoivat, että ongelmat ilmenivät lukutaidon oppimisen ja lukunopeuden hitautena, lukemisen ymmärtämisen vaikeutena ja siten, että kirjain-äännevastaavuus ei vakiinnu. Suurin osa opettajista arvioi osaavansa erottaa oppimisvaikeuden heikosta kielitaidosta johtuvista vaikeuksista. Opettajat kartoittivat oppilaiden taitoja muun muassa omin materiaalein: *Annan luettavaksi tekstejä, joiden tiedän sopivan oppilaalle sanaston puolesta. (V6) Suullisen kielen ja lukutaidon kartoituksella. (V5)* Osa oli kuitenkin epävarma kyvystään arvioida:

Mielestäni on erittäin vaikeaa erottaa, että eikö lapsi ole vielä kypsä lukemaan vai onko taustalla jokin muu ongelma. (H3)

Erityispedagoginen tuki. Osa opettajista kertoi saaneensa apua erityisopettajalta tai muuta pedagogista tukea lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen. Saamenkielistä erityispedagogista apua ei vastausten perusteella juurikaan ollut tarjolla: *On vaikeaa saada erityispedagogista apua saamenkielisille oppilaille. (V3 Saan suomenkieliseltä erityisopettajalta neuvoja, oppilaalle annetaan tukiopetusta, kodin tukea ja lisätehtäviä tai sitten suomenkielistä erityisopetusta. (V7)*

Lukemistestit. Norjassa saamenkieliset lapset testataan vuosittain saamen kielessä Norjan opetushallinnon toimesta. Yksi haastateltavista kertoi testien olevan hyödyllisiä ja paljastavan mahdolliset riskitapaukset, kun taas toinen ei pitänyt olemassa olevia testimateriaaleja tyydyttävänä.

Jatko-opinnoissa opin paljon lukuopetuksesta, eri menetelmistä ja testeistä. Meillä ei ole saamen kielessä testistöä, meidän täytyy itse keksiä miten testata ja kartoittaa kieltä. Ja ne testit jota on, ne on tehty joskus 90-luvulla. (H2)

Vastauksissa tuli kaksijakoisia vastauksia oppilaan kielellisten ja lukitaitojen testaamiseen valtakielellä. Yksi vastaajista kertoi vertaavansa oppilaan taitoja suomen kieleen, kun taas yksi haastateltavista oli asiasta eri mieltä.

Erityisopettajamme ei testaa saamenkielisiä lapsia suomenkielisillä testeillä, koska ne eivät anna oikeaa kuvaa. Lapsen täytyy olla vähän vanhempi, ennenkuin testi antaa oikean kuvan. Hän ymmärtää, että lapsen äidinkieli on saame ja hän on antanut minulle Norjassa tehtyjä testejä ja minä olen sitten testannut niillä. (H1)

Lukemisvaikeuksien kuntoutus. Opettajat kertoivat, että lukivaikeuksisia oppilaita tuettiin opettajien mukaan monin tavoin: *Teholukukurssi, kirjainopetusta: enemmän aikaa joka kirjaimen, harjoituksia, joissa harjoitellaan yksittäisiä ääniteitä-sanoja-lauseita. (V5) Paljon lukea, kuunnella, harjoitella tavuja, opettajan kanssa kaksistaan, joka päivä lukuläksy, mallista kirjoittaminen, tavujen yhdistäminen sanoiksi, tekstistä tiettyyn teemaan liittyvien sanojen hakeminen. (V6) Eräässä koulussa hyödynnettiin norjalaista Tempolex-ohjelmaa, jonka avulla oppilaat pystyivät harjoittelemaan kirjaimia, ääniteitä ja lukemista. Ohjelmaan pystyi sisällyttämään myös saamen kielen*

kirjaimia ja sanoja. Opettajan mukaan ohjelmalla oli saavutettu hyviä tuloksia oppilaiden kohdalla, joilla oli vaikeuksia lukemisessa: *Olemme kirjoittaneet sanoja saameksi, laittaneet saamen kirjaimet sinne ja sillä Tempoleksillä harjoitellut sellaisten oppilaiden kanssa, jotka taroitsevat enemmän lukuharjoitusta... ja siitä on ollut hyötyä monille oppilaille.* (H2) Haastateltu opettaja piti tärkeänä, että saamenkielisten lasten opettajat ovat tietoisia kaksi- ja monikielisyyden haasteista.

Kaksi- ja monikielisyyden tulisi olla pakollinen oppiaineen saamelaisopettajille, koska kaksi- ja monikielisyydestä emme pääse eroon. Se on meidän arkipäivää. Miten nähdä välikieli, oppilailla joilla on sekä saame että norja kotikielenä ei toinen kieli kehity aina yhtä nopeasti kuin toinen, ja silloin siitä tulee sellainen välikieli. Miten sitä kehittää? Ja enemmän tietoa siitä, mitkä saamen kielessä ovat välikielen merkkejä. (H2)

Haastatteluissa peräänkuulutettiin enemmän tietoa lukivaikeuksista ja siitä, miten saamen kielisten oppilaiden kohdalla tulisi menetellä lukivaikeuden ilmetessä: *Ja sitten lukivaikeudet... Miten minä tiedän, milloin on kyse kielellisestä ongelmasta vai lukivaikeudesta. Kaipaisin enemmän tietoa sellaisista haasteista ja ongelmista.* (H2)

6 POHDINTA

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, mitä menetelmiä ja oppimateriaaleja Suomessa ja Norjassa toimivat pohjoissaamea opettavat opettajat käyttävät lukemaan opettamisessa. Lisäksi tutkimukseni tarkoituksena oli luoda lisätietoa siitä, minkälaisia saamenkieliset lukemaan oppijat ovat sekä minkälaisia haasteita saamen kielen lukemaan opettamisessa on.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten mukaan kaikki tutkitut opettajat käyttivät saamen kielen lukemaan opettamisessa pääsääntöisesti KÄTS-menetelmää, mutta hyödynsivät rinnalla myös muita menetelmiä. Saamelaisopettajien käytännöt ovat linjassa suomalaisopettajien kanssa, jotka suosivat lukemaanopettamismenetelmänä KÄTSiä tai sekamenetelmiä, joiden pääpaino on kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden ja tavujen yhdistämisen harjoittelussa (Lerikkanen ym., 2010). Opettajat kokivat, että KÄTS:in mukaan on helppo opettaa. KÄTS:in etuna on yleisesti pidetty sen systemaattisuutta, menetelmän avulla oppilaat oppivat kokoavan lukutaidon nopeasti (Aro & Lerikkanen, 2019).

Tuloksissa tuli esille, että opettajien mielestä menetelmä sopii saamen kielen lukemaan opettamiseen. KÄTS on aikoinaan kehitetty suomen kielen lukemaan opettamista varten ja se soveltuu erinomaisesti kirjoitusjärjestelmältään säännönmukaisen suomen kielen lukemaan opettamisen menetelmäksi (Aro & Lerikkanen, 2019). Saamen kielen piirteitä on tutkittu, mutta tutkimusta ei ole kohdistettu saamen kielen alkuopetuksen tutkimiseen (Keskitalo & Määttä, 2011). Toisaalta muun muassa Helander (2016), Valkeapää (1985) ja Keskitalo & Määttä (2011) ovat todenneet KÄTS:in palvelevan saamen kielen piirteitä.

Tulosten mukaan opetuksen sisältö perustui pitkälti synteettisiin menetelmiin. Opettajat painottivat opetuksessaan kirjain-äännevastaavuutta ja tavutusta, jotka ovat synteettisten menetelmien kulmakiviä. Siitä huolimatta menetelmän käytössä oli opettajien näkemyksestä kuitenkin myös ongelmakohtia. Saamen kielen kirjakielen piirteet, muun muassa kirjain-äännevastaavuuden poikkeavuudet, asettivat tiettyjä haasteita KÄTS-menetelmän täysipainoiseen hyödyntämiseen. Saamen kielen puhe- ja kirjakielen välisistä haasteista ovat kirjoittaneet muun muassa T. Magga (1994; 1999), Kemi (2009) ja O.H. Magga (2003). Haasteiden ratkaisemiseksi Helander (2016, s. 166) on esittänyt, että saamenkielisten lasten lukemaan opettamisessa tulisi lapsille ensin opettaa kirjain-äännevastaavuus, jonka vahvistuttua lapselle voi alkaa opettaa normien mukaista kirjakieltä.

Tuloksissa tuli esille, että osa opettajista oli epävarmoja käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmän soveltuvuudesta saamen kielen opetukseen. Opettajat kaipaivat enemmän tietoa eri menetelmistä ja siitä, mitä menetelmiä saamen kielen lukemaan opetuksessa tulisi hyödyntää. Tämä on ymmärrettävää, koska selkeää tutkimusta menetelmien soveltuvuudesta saamen kielelle ei ole.

Mielenkiintoisena tutkimustuloksena voidaan pitää muiden menetelmien, varsinkin kokosanamenetelmien, vahvaa asemaa. Opettajat hyödynsivät kokosanamenetelmiä muun muassa tavallisimpien sanojen opettamisessa. Tuloksissa oli vain muutama perustelu analyttisten strategioiden käytölle, muun muassa lukemisen taloudellisuuden lisääminen. Yhtenä syynä kokosanamenetelmien suosimiseen voidaan pitää oppimateriaaleja, jotka noudattavat kokosanamenetelmiä. Muun muassa tutkittavien käyttämä Inger Seierstadin marjakirjasarja (2005) perustuu osin kokosanamenetelmään. Tämän perusteella on syytä pohtia, johtuuko kokosanamenetelmien käyttö norjan kielen lukemaanopettamisperinteen vaikutuksesta vai onko kokosanamenetelmien käytölle muita selityksiä.

Aro (2006) arvioi opetusmenetelmien olevan kytköksissä opetettavan kielen piirteisiin. Saamen kieli kuuluu rakenteeltaan suomen kielen lailla säännönmukaisiin kieliin. Toisaalta saamessa on suomen kieleen verrattuna paljon poikkeuksia, muun muassa kirjain-äännevastaavuudessa. Aron (2006) mukaan, kokoavan lukemistrategian näyttäytyessä epäluotettavana, ajautuu lukija hyödyntämään kahta erillistä sanan tunnistustrategiaa, joka edelleen hidastaa lukutaidon kehittymistä. Aineistossa tuli opettajilta viitteitä myös siitä, että kokosananmenetelmien avulla tuodaan oppilaille enemmän esille muutoin niin näkymätöntä saamen kieltä ja tuetaan kielitaidoltaan heikompien oppilaiden oppimista. Kysymykseksi jää, hyötyykö saamen kielen lukija suomen kielen lukijaa enemmän usean lukustrategian hyödyntämisestä. Saatujen tuloksien myötä olisikin perusteltua kohdistaa voimavaroja saamen kielen alkuopetuksen menetelmien tutkimiseen ja kehittämiseen.

Tutkimukseni toi esille, että opettajat hyödynsivät saamen kielen lukemaan opettamisessa pääsääntöisesti oppikirjaa ja miltei kaikki tutkitut opettivat saamen kielen kirjaimet oppikirjan järjestyksen mukaan. Toisaalta opettajat sovelsivat opetuksessaan useaa eri oppimateriaalia, hakivat inspiraatiota norjan- tai suomenkielisistä materiaaleista sekä tuottivat materiaalia paljon itse. Tuloksissa nähtiin myös, että Suomessa toimivat opettajat hyödynsivät opetuksessaan Norjassa tuotettuja oppimateriaaleja, kun taas Norjassa toimivat opettajat pitäytyivät pitkälti norjalaismateriaaleissa. Vastaavanlaisia tuloksia on tehty aiemminkin (Huhtanen & Puukko, 2016, s. 154). Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että Norjassa resurssit oppimateriaalituotantoon ovat paremmat kuin Suomessa (Sámediggi, 2019; Saamelaiskäräjät Suomessa, 2018). Käytetyimpien oppikirjojen rakenteet olivat pitkälti samanlaisia, eroja esiintyi lähinnä kirjainprogressiossa ja saamen kielen kirjain-äännejärjestelmän piirteiden esille tuomisessa.

Oppimateriaalitalanne oli opettajien mukaan vaikea ja oppimateriaaleissa oli opettajien näkemysten mukaan pääsääntöisesti kehitettävää. Havainnot ovat

linjassa muun muassa Rahko-Ravantin (2016, s. 85) ja Keskitalon (2018, s. 165–168) tutkimustulosten kanssa. Vaikka saamelaisoppilaat ovat taustoiltaan hyvin erilaisia, eivät oppimateriaalit juurikaan vastaa heterogeenisten oppilaiden eriyttämistarpeisiin. Tässä tutkimuksessa korostui tarve myös murreneutraalille oppimateriaalille.

Koska tutkimustulosten perusteella oppikirja ohjaa saamenkielistä alkuopetusta ja opettajat joutuvat soveltamaan monen oppimateriaalin välillä, olisi suotavaa että oppikirjoihin panostettaisiin. Tulosten valossa saamelaisopettajien käytänteet ja opetusmenetelmät niin Suomessa kuin Norjassakin näyttäisivät olevan samanlaisia, yhteistyö maiden välillä voisikin olla hedelmällistä. Myös Keskitalo (2010) ja Keskitalo ja Määttä (2011) ovat tutkimuksessaan peräänkuuluttanut maiden välistä oppimateriaaliyhteistyötä. Huomioitavaa kuitenkin on, että yhteistyötä on yritetty käynnistää useaan otteeseen, mutta toistaiseksi pysyvää yhteistyötä ei ole syntynyt (ks. Mikaelson Biti, 1997; Utsi, 2003). Aimo Aikion (1997) näkemyksestä oppimateriaalipulan ei saisi antaa häiritä saamen opetusta, vaan opettajien tulisi soveltaa didaktisia taitojaan jotta olemassa olevat materiaalit ja autenttiset materiaalit saataisiin hyödynnettyä.

Saamen kielen oppijoiden joukossa on paljon eritasoisia puhujia. Monelle oppilaalle koulu on ainoa areena saamen kielen käytölle. Erityisen paljon opettajia huolestutti oppilaiden heikko sanavarasto. Nämä tulokset vastaavat saamen kielen opetuksen tilannetta koskevia tutkimuksia (Outakoski, 2015; Keskitalo, 2010; 2018; Helander, 2016; Rahko-Ravanti, 2016). Helanderin (2016, s. 162) mukaan saamen kielessä olisi tarvetta tehdä tutkimusta siitä, miten saamenkielinen alkuopetus tulisi organisoida ja miten opetuskäytänteitä tulisi parantaa, jotta se palvelisi niin äidinkieleltään saamenkielisiä oppilaita kuin myös oppilaita, joille saame on toinen tai vieras kieli. Olisikin syytä pohtia, voisiko saamen kielen alkuopetus hakea esimerkkejä S2-opetuksesta, jonka piirissä on niin ikään kielitaustoiltaan monentasoisia oppilaita. Toisaalta Keskitalo (2018, s. 182–183) on ehdottanut

saamen kielen opetusmuodoksi kielikylvyn tapaista ratkaisua. Olkkosen (2009) mukaan vieraskielinen opetus voi rasittaa ja heikentää oppimistuloksia. Mikäli lapsen kielitaito ei ole riittävä, voi se vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimiseen. Näin ollen on erittäin tärkeää tukea saamenkielisten lasten kaksikieliseksi kehittymistä, jotta he kykenevät oppimaan kummallakin kielellään. Myös Olkkosen (2009) mukaan kielikylvyopetus voisi tarjota siihen hyvät perusteet.

Heikon kieli- ja sanavaraston lisäksi tietyt pohjoissaamen kirjakielen piirteet ja erot oppilaiden puhekieleen verrattuna, tuottavat oppilaille haasteita lukemaan oppimisessa. Keskitalo (2018, s. 203) huomauttaa, että saamen kielen opetuksessa keskitytään liian vähän luku- ja kirjoitustaidon opettelemiseen ja sille pitäisi hänen mukaansa tehdä enemmän tilaa. Helander (2016, s. 166) painottaa, että saamen kielen opetuksessa tulisi korostaa muun muassa oppilaiden kielellisen tietoisuuden vahvistamista, niin ikään kirjakielen eroja eri alueiden murteisiin nähden. Myös Aimo Aikio (2009) korostaa saamenkielisten oppilaiden kielitietoisuuden kehittämistä kieli- ja murre-eroissa. Haasteista huolimatta, suurin osa oppilaista oppii lukemaan 1. kouluvuoden aikana, mikä on linjassa suomalaisoppilaiden lukutaidon oppimisajankohdan kanssa (Seymor ym., 2003).

Saamen kielen heikko asema ja näkyvyys yhteiskunnassa vaikuttaa opettajien mukaan oppilaiden lukutaidon kehittymiseen, tämä näkyy muun muassa siten, että opettajat arvioivat oppilaiden lukutaidon valtakielessä sujuvammaksi kuin saamessa. Linkola (2014), Keskitalo & Linkola (2015) ja O.H. Magga (2005) ovat tutkimustuloksissaan korostaneet saamenkielisen kielimaiseman tärkeyttä kielen kehityksen ja säilymisen suhteen. Näiden tekijöiden johdosta tuloksissa korostui kodin ja vanhempien tuen merkitys. Keskitalon (2018, s. 178) mukaan, myös saamelaislasten perhetaustat ovat lasten tapaan hyvin heterogeenisiä siinä, miten pitkälle perheillä on mahdollisuus tukea lapsen saamen kielen oppimista. Lisäksi huomioitavaa on, että saamen kielen kirjakieli on vielä nuori, eivätkä saamenkieliset ole vielä ottaneet kielensä lukitaitoa omakseen. Kaikki saamenkieliset ovat

vähintään kaksikielisiä, useimmille kirjoittaminen ja lukeminen tarkoittaa edelleen valtakielellä lukemista ja kirjoittamista (O.H. Magga, 2003). Tämä tuli esille myös Outakosken (2015) tutkimuksissa.

Tutkittua tietoa saamenkielisten lasten lukemisen haasteista ei ole, mutta opettajien kertoman perusteella saamenkielisten lasten lukemisen pulmat ilmenevät samalla tavoin kuin valtakielisillä. Aihe vaatii kuitenkin perusteellista saamenkielisten lasten lukutaidon kartoitusta ja tutkimista, jonka tarvetta Keskitalo & Määttä (2011) ovat niin ikään korostaneet. Tuloksissa tuli ilmi, että saamenkielisten lasten vaihtelevan kielitaidon johdosta opettajille oli vaikeaa arvioida oppilaiden mahdollista lukemisen vaikeutta. Vastaavaa on havaittu myös suomi toisena kielenä -oppilaiden kohdalla (ks. Arvonen ym., 2012). Opettajat kokivatkin tarvitsevansa enemmän tietoa oppimisvaikeuksista. Saamenkielisten oppilaiden lukemaan oppimisen tukeminen oli opettajien mukaan niin ikään haasteellista. Saamenkielisten kieli- ja lukutaidon arviointi- ja kuntoutusmateriaalia on niukasti tarjolla, Suomessa sitä ei ole laisinkaan. Lisäksi saamenkielisiä erityispedagogiikan ammattilaisia on vähän.

Tutkimustulokseni osoittavat, että saamelaisopettajalta vaaditaan paljon eriyttämistaitoja, niin opetusmenetelmien kuin materiaalien suhteen ja se tekee saamelaisopettajan työstä haastavaa. Tämä tuli esille myös Rahko-Ravantin (2016, s. 86) tutkimuksessa. Saamen kielen puhe- ja kirjoituskielen erojen takia saamelaisopettajalta vaaditaan vahvaa saamen kielen taitoa. Jotta opettaja pystyy toteuttamaan lukemaan opettamista esimerkiksi Helanderin ehdottamalla tavalla (ks. 2016, s. 196–204), täytyy opettajan ymmärtää monimutkaisia saamen kielen kieliopillisia rakenteita. Myös Øzerk (2019) huomauttaa, että vähemmistökielisten opettaminen vaatii opettajalta päivitettyä tieto- ja opetustaitoa niin kielitieteestä kuin pedagogiikasta, sekä laajaa repertuaaria toisen kielen opettamisen menetelmistä. Myös Aimo Aikio (1997) on kuvannut saamelaisopettajalta vaadittavaa moniulotteista kompetenssia. Tulosten valossa näyttäisi myös siltä, että

saamenkielisten oppilaiden kielen arviointiin ja kehittämiseen tarvitaan työkaluja kielitypologiasta ja välikielen kehitysvaiheista (Selj, 2019; Mac Donald & Ryen, 2019).

Aiemmat saamenkielen alkuopetuksen opetussuunnitelmat ovat käytännössä käännöksiä valtakielten opetussuunnitelmista (O.H. Magga, 2003). Rahko-Ravanti havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat koulun ja opetussuunnitelman eriarvoistavan saamenkielistä opetusta, koska opetussuunnitelma rajoittaa opetuksen sisällön saamelaistamista. Myös Aikio (1997) on pohtinut opetussuunnitelman merkitystä saamelaisopetukselle ja hän tähdentää paikallisen opetussuunnitelman asemaa, jonka kautta on mahdollista rakentaa opetus yhteisön tarpeiden mukaan. Suomessa paikallisen opetussuunnitelman kautta on periaatteessa mahdollista muokata opetusta oppilaiden ja paikallisen yhteisön tarpeita palvelevaksi.

Opetussuunnitelma ohjaa opetuksen sisältöä ja sisällöllä on keskeinen rooli myös siinä, miten oppilaita opetetaan. Sekä Helander (2003) että O.H. Magga (2003) ovat, nyt jo käytöstä poistuneita saamen kielen alkuopetussuunnitelmia tarkastellessaan, kaivanneet Norjan saamen kielen opetussuunnitelmalta enemmän menetelmällistä ja konkreettisempaa otetta lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa. Norjassa opetussuunnitelmat uudistuvat syksystä 2020 lähtien. Uudistetussa opetussuunnitelmassa on ollut pyrkimyksenä muun muassa tyypistää opetussuunnitelman oppimistavoitteita ja luoda enemmän tilaa oivaltavalle oppimiselle (norj. *dybdelæring*), priorisoiden oppiaineiden tärkeimpiä osioita. Miten saamen kielen opetus käytännössä tulee muuttumaan opetussuunnitelmien muutosten myötä, jää vielä nähtäväksi. Opetussuunnitelmien nyt uudistuessa olisikin syytä tarkastella ja pohtia uudistettujen saamenkielisten esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien sisältöä ja sen vaikutusta suoraan opettajien opetuskäytänteisiin uudemman kerran. Keskitalo (2018, s. 202) on ehdottanut, että

opetussuunnitelmissa tehtäisiin enemmän tilaa kielen elävöittämiselle, jotta saamen kielisosiologinen tila paranisi.

Tutkimuksessani olen tutkinut opettajia sekä Suomesta että Norjasta. Tutkimustulosten perusteella eroja on vähän, kaiken kaikkiaan saamenkielisen alkuopetuksen ja lukemaan opettamisen piirteet ja haasteet ovat yhteisiä kummallakin puolen valtion rajaa. Erot, joita tässä tutkimuksessa tuli esille, liittyivät lähinnä opetussuunnitelmien sisältöihin. Norjassa resurssit saamenkielisen oppimateriaalin ja erityispedagogisen materiaalin tuotantoon ovat paremmat, se näkyy muun muassa materiaalien määrässä.

Kuviossa 6. on esitelty saamen kielen opetukseen vaikuttavat tekijät (Keskitalo, 2019). Kuvioon kiteytyvät myös tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneet elementit, jotka voidaan niin ikään sijoittaa Panulan (2013) viitekehyksen ekologisiin tekijöihin: kielen ominaispiirteisiin, kulttuuriin ja ympäristöön.



KUVIO 6. Saamen kielen opetuksen tähti (Keskitalo, 2019)

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset tukevat aiempia havaintoja, jotka koskevat saamen kielen alkuopetusta. Tutkimus tarjosi tärkeää tietoa pohjoissaamenkielisen alkuopetuksen tilanteesta ja vahvisti samalla saamenkielisen opetuksen kehittämistyön ja lisätutkimuksen tarpeen. Yhteenvetona pohjoissaamen kielellä lukemaan opettamisesta voidaan todeta, että pohjoissaamen kielen esi- ja alkuopettajilla on haasteellinen työ, jota piirittävät monet ekologiset tekijät. Erityispedagogisesta näkökulmasta tutkimuksessa korostuivat eriyttämistarpeet, kielen arvioinnin ja erilaisista kielitaustoista tulevien oppilaiden tukemisen haasteet. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (Antonsen, 2013; Outakoski, 2015) on tullut esille, on saamenkielillä aikuisilla ja nuorilla paljon haasteita saamen kielen oikeinkirjoituksessa. Lisäksi saamen kielellä kirjoittamista pidetään vaikeana, jonka seurauksena saamenkieliset suosivat valtakielillä kirjoittamista (Sorjonen, 2019; Outakoski, 2015). Myös tässä tutkimuksessa tuli viitteitä siitä, että oppilaiden lukusujuvuus on parempaa valtakielellä. Näin ollen voidaan pohtia, miten saamen kielen lukemaan- ja kirjoittamaan opetusta pitäisi vahvistaa, jotta saamenkielisistä oppijoista saataisiin aktiivisia kirjallisen kielen käyttäjiä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä triangulaatiolla eli eri menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2006, s. 134; Hirsjärvi ym., 2018, s. 233; Flick, 2004, s. 178). Tässä tutkimuksessa hyödynsin aineistotriangulaatiota ja lähestyin tutkimusaihetta kahden eri aineiston kautta. Kyselyä käytetään useimmiten määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta se soveltuu myös laadulliseen tutkimukseen ja parhaimmillaan laadullinen ja määrällinen tutkimus täydentävät toisiaan ja luovat parempaa ymmärrystä tutkimusongelmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 78, 87; Johnson & Turner, 2003). Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa

käytetty sähköinen kyselylomake sisälsi kysymyksiä, joiden antamat tiedot olisi voinut kvantifioida. Vastaajien määrä jäi kuitenkin vähäiseksi, eikä vastausten kvantifioiminen sellaisenaan mielestäni palvellut tarkoitustaan.

Kyselylomakkeeseen vastasi vain seitsemän opettajaa, lisäksi haastateltavien löytäminen oli haasteellista. Osallistujien vähäinen määrä tuli minulle jokseenkin yllätyksenä ja sai pohtimaan mahdollisia syitä siihen. Keskitalo (2010, s. 94–95) teki tutkimuksensa aineistoa kerättyä vastaavanlaisia havaintoja. Keskitalo arvioi oman tutkimuksensa kohdalla, että saamelaisopettajat saattoivat pelätä tunnistettavuutta, opettajat eivät nähneet hyötyä tutkimukseen osallistumisella ja että kyselylomake saattoi olla liian kaukana opettajien omasta todellisuudesta.

Tutkimukseni kohdalla saattoi olla vastaavanlaisia syitä. Pysin varmistaamaan kyselyn toimivuuden esitestaamalla kyselyn neljällä henkilöllä. Kyselyä muokattiin heidän ehdotuksiansa mukaan toimivammaksi. Kyselylomakkeeseen vastanneet osallistuivat kyselyyn anonymisti, eikä minulla ollut mahdollisuutta tunnistaa vastaajia. Heikko osallistuminen kyselylomaketutkimukseen kuitenkin osoittaa, että kyselylomake ei tässä yhteydessä toiminut optimaalisesti. Kyselylomakkeeni oli laaja, joka saattoi vaikuttaa vastaajien määrään. Tutkimusaineistoni keräysajankohta ei niin ikään ollut otollisin. Aineistonkeruu ajoittui loppukeväälle, jolloin opettajilla on yleensä yksi vuoden kiireisimmistä ajoista, eikä kyselyyn tai haastatteluun osallistumiseen liennyt aikaa tai voimavaroja. Lisäksi kysymykset ja vastausvaihtoehdot olivat paikoin vaikeaselkoisia ja pitkiä.

Tutkittavieni määrä jäi pieneksi ja yleistettävyyden on täten vaikeaa. Varmaa tietoa pohjoissaamenkielisten esi- ja alkuopettajien määrästä ei ole. Näin ollen kohderyhmän perusjoukon tarkka koko on tuntematon, mutta oletettavaa on, että se on pieni. Laadullisessa tutkimuksessa otos on usein pieni. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 98) mukaan, yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle. Toisaalta taas saamelaiskontekstissa, jossa tutkimusta tehdään vähän, on jokainen

tutkimustieto on tärkeä. Näin on myös laadullisessa tutkimuksessa, jossa yksikin vastaus voi olla merkittävä, mikäli aineisto palvelee tutkimuksen tarkoitusta (Patton, 2002, s. 244). Alasuutari (2011, s. 249) suosittelee laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhumaan tulosten yleistettävyyden sijasta suhteuttamisesta, jolloin laadullisessa tutkimuksessa tapaustutkimus suhteutetaan osaksi laajempaa väestöryhmää.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164), valittiin tutkittavat harkiten ja tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen tiedonantajien tulee tietää tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tai heillä on oltava kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tutkimukseeni osallistui kaikkiaan 10 opettajaa, viisi Suomesta ja viisi Norjasta, tutkittavien määrä oli siten työskentelymaihiin nähden tasapainossa. Lisäksi opettajat toimivat eri paikkakunnilla, joka toi laajempaa näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen. Kaikilla opettajilla oli kokemusta alkuopetuksesta ja heidän työkokemuksensa vaihteli parista vuodesta aina muutamaan kymmeneen työvuoteen. Näin ollen tuoretta tietoa kentältä tuli niin työuraansa aloittelevilta kuin jo kokeneilta opettajilta.

Monikielisyys ja sen mukanaan tuomat haasteet olivat vahvasti läsnä tutkimuksessani. Suoritin aineistonkeruun pohjoissaamalla, kun taas suurin osa teoria- ja ammattikielestä oli valtakielillä, norjaksi, suomeksi ja englanniksi. Saamen kielen teoria- ja ammattikielen kehitys on vielä nuorta ja asioiden välittäminen teorian ja käytännön välillä oli aika ajoin haasteellista. Myös valtakielten vaikutus opettajien ammattisanastoon tuli huomioida aineistoa kerätessä. Kyselylomakkeen sisällön ja haastattelukysymysten tuli olla ymmärrettäviä niin Suomessa kuin Norjassa toimiville opettajille. Tämä saattoi vaikuttaa myös kyselylomaketutkimukseen osallistumiseen. Kyselyssä käytetty kieli saattoi olla vierasta tai vaikeasti ymmärrettävää opettajille.

Kieliasiat olivat ajankohtaisia myös analyysin litterointivaiheessa. Tutkimuksessani olen havainnollistanut ja syventänyt opettajien näkemyksiä

heidän sitaattiansa avulla. Nikanderin mukaan (2010, s. 432–434) litterointikäytäntö on osa laadullisen tutkimuksen validiteettia. Litteraatti ei kuitenkaan koskaan vastaa täysin alkuperäistä puhetilannetta, vaan on tutkijan havaintojen ja valintojen tuote. Näin ollen, lukijalle on hyvä tarjota otteita aineistosta, joka helpottaa tulosten tulkintaa ja samalla lisää tutkimuksen luotettavuutta (Pietilä, 2010, s. 421).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma rooli ja objektiivisuus ovat ratkaisevassa roolissa tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Olen toiminut seitsemän vuotta saamen kielen opettajana, josta johtuen olen koko tutkimuksen ajan joutunut tarkastelemaan omaa rooliani ja käsityksiäni saamen kielen opetuksen tilanteesta. Tutkijan puolueettomuusnäkökulma on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin aina läsnä, sillä tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160).

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tähänastinen saamelaistutkimus on tuonut esille saamelaisyhteisön haasteita ja solmukohtia. Esimerkiksi kaksikielisyydestä ja saamen kielitilanteesta on tehty tutkimusta (ks. Ijäs, 2011; Rasmussen, 2013), niin ikään saamelaiskoulutuksesta on jo jonkin verran tutkimustietoa (Keskitalo, 2010; Rahko-Ravanti, 2016). Saamenkielistä alkuopetusta koskevaa tutkimustietoa on kertynyt lähinnä muissa tutkimusyhteyksissä (Helander, 2016; Keskitalo, 2010; 2018; Keskitalo & Määttä, 2011).

Kun haasteet ja ongelmakohdat ovat tiedossa, on luonnollista siirtyä kohti niiden ratkaisua. Saamenkielisten lasten lukutaidosta on vireillä tutkimus, jonka tavoitteena on kartoittaa saamenkielisten lasten lukutaitoa ja selvittää saamen kielen ortografian läpinäkyvyyttä ja sen yhteyttä lukutaitoon. Keskitalo ja Määttä (2011) toteavat, että saamenkielisen alkuopetuksen tilaa ja piirteitä tulisi tutkia kattavammin ja saamenkielisten lasten lukitaitoja tulisi kartoittaa perusteellisesti. Erityispedagogisesta näkökulmasta jatkotutkimuksissa olisi tärkeää saada lisätietoa

saamenkielisten lasten lukemisen haasteista ja kehittää materiaalia saamenkielisten lasten kieli- ja lukutaidon arviointiin ja kuntoutukseen. Tämän tutkimuksen pohjalta ilmeni tarve myös saamen kielen lukemaanopettamismenetelmien kehittämiselle siten, että menetelmät tukisivat heterogeenisten oppilaiden kielen kehitystä kohti tasapainoista kaksikielisyyttä.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T. Lerkkanen, M.-K., & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 22–39). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Aikio, A. (2009). Oahponeavvo- ja oahppoplánaoahpahus Sámi allaskuvllas. *Sámi dieddalaš áigečála*, 1-2, 7–23.
- Aikio, A. (2016). Näkökulma pohjoissaamen kieleen. Teoksessa M. Huhtanen, & M. Puukko (toim.), *Näkökulmia pohjoissaamen kieleen. Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.-9. vuosiluokilla 2015. Julkaisut 21*, (s. 33–36). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Aikio-Puoskari, U. (2006). *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa*. Inari: Saamelaisparlamentti/Saamelaiskäräjät.
- Aikio-Puoskari, U. (2016). *Gullos sámegiella! Sámeielaid ealáskahttima buoremus vuogit ja álbmotlaš politihka linjât Suomas, Ruotas ja Norggas*. Inari: Saamelaiskäräjät, Saamen kielen toimisto.
- Aikio-Puoskari, U., Pulska, U.-M. (2019). *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomen peruskouluissa ja lukioissa. Oppilasmäärät 2018-2019*. Julkaistu 23. 9 2019. Inari: Saamelaiskäräjät, Oppimateriaalitoimisto. Haettu osoitteesta <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FTilastoja%2FOpetustilastot>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. painos). Tampere: Vastapaino.
- Antonsen, L. (2013). Čállinmeattáhusaid guorran. *Sámi dieddalaš áigečála* 2, 7–32.
- Aro, M. (2004). *Learning to read : the effect of orthography*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13355>

- Aro, M. (2006). Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Lukivaikeudesta lukitaitoon* (s. 107–122). Helsinki: Yliopistopaino.
- Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, M., & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., & Poikkeus, A. (2010). Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia*, 46, 92–98.
- Arvonen, A., Katva, L., & Nurminen, A. (2012). *Maahanmuuttajien-oppimisvaikeuksien-tunnistaminen*. (2.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baal, L. & Wirkola, K. (2007). *Ávkin ja hávskin: Rávvagat mo álgo lohkan oahpahusain bargat*. Kárášjohka: Sámediggi.
- Bals, B. A. (2004). The acquisition of grade alternation in North Saami. *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Language Acquisition*, 32, 1– 27. doi: <https://doi.org/10.7557/12.56>
- Balto, A. (2008). *Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvorra boahhtevaš buolvvaide. Dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis*. Dieđut 4. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Balto, A., & Hirvonen, V. (2008). Samisk selvbestemmelse innen utdanningssektoren. Teoksessa J. Henriksen (toim.). *Gáldu čála – tidsskrift for urfolks rettigheter*, 2, 97–117.
- Barnehageloven. (2005). LOV-2005-06-17-64. Lov om barnehager. Haettu osoitteesta <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehagelov>
- Borgos, J. B. & Myrvang, F. (1999). *De er her ennå: samisk historie i Vesterålen*. Sortland: Vesterålen kulturvalg.

- Bøyesen, L. (2007). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *NOA norsk som andrespråk*, 23, 32–54.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dannemark, N. (2004). *Andrespråkslæring: Trekk ved samisk og norsk som andrespråk*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Dannemark, N. (2011). Tospråklegheit og metaspråkleg medvit. *NOA. Norsk som andrespråk*, 27, 47–66.
- Eira, K. I., & Gaup, I. E. (2008). *Ánin dánin: Mu lohkan girji*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Eira, K. I., & Gaup, I. E. (2009). *Ánin dánin: Oahpaheaddji neavagirji 1. ceahkkái*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Eklund, K., & Heikkilä, R. (2019). *Lukemisen ja kirjoittamisen sujuvuus*. Lukiloki-koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke, *A companion to qualitative research* (s. 178–183). London: Sage Publications.
- Gaup, S. (2010). *Táhppán Siun*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1–30. doi: 10.1023/A:1008017710115
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L. ja Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24, 235–247. DOI: 10.1017.S0142716403000134
- Grinevald, C., & Bert, B. (2011). Speakers and communities. Teoksessa P. Austin, & J. Sallabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (s. 45–66). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Guttorm, I. (2011). *Áppes: Min meahci máidnasat*. Saamelaiskäräjät. Vaasa: Arkmedia.

- Guttorm, S. (1987). *Oahpa giela 5: Oahppi girji*. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Hansson Myran, I. (2012). Oppdagende skriving - en vei opp til lesingen. *Bedre Skole*, 44, 147-159.
- Hansson-Omma, I. (1996). *Bustávvaigiisá*. Jokkmokk: Sameskolstyrelsen.
- Helander, N. Ø. (1997). State Languages as a Challenge to Ethnicity in the Sami Land. Northern Minority Languages. Problems of Survival. *Senri Ethnological Studies*, 44, 147-159.
- Helander, N. Ø. (2003). Sámegiela oahppoplána álgooahpahusa árvvoštallan. Teoksessa V. Hirvonen (toim.), *Sámi skuvla plánain ja pkahtihkas: Mo dustet O97S hástalusaid? Reformma 97 evalueren* (s. 87-106). Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Helander, N. Ø. (2004). Bargoseminára 16.-17.10.01 Deanus - Stávvaljuohkin. Teoksessa A. D. Biti Mikalsen (toim.), *Sámegiel álgooahpahus: II oasi árvvoštallan - dekodein* (s. 22-24). Sámediggi.
- Helander, N. Ø. (2005). Lese- og skriveopplæring på samisk. Teoksessa G. Alhaug, E. Mørck & A.-K. Pedersen (toim.), *Mot rikare mål å trå. Festschrift til Tove Bull* (s. 107-117). Oslo: Novus forlag.
- Helander, N. Ø. (2009). Samisk språk og samiske språkforhold - med særlig vekt på nordsamisk. Teoksessa T. Bull, & A.-R. Lindgren (toim.), *De mange språk i Norge: Flerspråklighet på norsk* (s. 125-140). Oslo: Novus forlag.
- Helander, N. Ø. (2012). Norgga beale oahppoplána doaibmi guovttegielatvuohta - mo dan meroštallat? *Sámi dieđálaš áigečála* 2, 57-83.
- Helander, N. Ø. (2016). *Ohppojuvvon ja sohppojuvvon giella; Gielladiđolašvuohta, čálamáhttu ja guovttegielatvuohta*. Dieđut 1/2016. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita* (22. painos). Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, V. (2003). *Mo sámáidahttit skuvlla? Reforma 97 evalueren*. Kárášjohka: ČálliidLágádus.

- Hoëm, A. (2009). Sámi dutkan. Teoksessa J. H. Keskitalo, K. Nystad, & T. Pettersen (toim.), *Sámi oahpahus: Sámi dutkan: Sámi ásahus: Sámi allaskuvla 20 jagi* (s. 53–58). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *NMI-Bulletin*, 22, 18–29.
- Huhta, A., Nieminen, L., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Oppiminen toisella kielellä. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 160–179). Otavan Kirjapaino Oy: Niilo Mäki Instituutti.
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (2016). *Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.-9. vuosiluokilla 2015*. Julkaisut 21. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Høier, J. (2007). *Lese for å lære: Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*. Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag.
- Ijäs, J. J. (2011). *Davvisámegiela fñihitta vearahámiid sojahanvuogádaga očcodeapmi vuollel golmmajáhkásaš máná gielas*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Jakola, K. (2019. 8. lokakuuta). Fylkesmannen i Troms og Finnmark. Luento 08.10.2019. Saamen kielen etäopetusseminaari, Kautokeino.
- Jernsletten, N. (1995). Sámi servodagaid giela birra. Teoksessa R. Erke, & A. Høgmo (toim.), *Identitehta ja eallin: Artihkkalčoakkáldat moanaálbmotlaš servodagain, mas sápmelaččaid dilli lea guovddázis* (s. 56–71). Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráđđi.
- Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori;& C. Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (s. 297-320). California, London and New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Halme, K., Kauber, A., Paatelma, A., Ryyänen-Ahvensalmi, A., & Venho, T., (2010). *Pienten kielireppu. Tasolta toiselle. Suomi toisena kielenä oppimisen*

seuranta. Espoo: Espoon Suomenkielinen opetustoimi ja varhaiskasvatus.

Haettu osoitteesta

https://peda.net/pori/perusopetus/opiskeluntuki/mmo/arviointi/nimet%C3%B6n4176/p:file/download/21adc25c4cbbad4d8e53621e33d0a824b165db73/Pienten_kielireppu.pdf

Järvinen, H. (1993). *LPP - Lukemaan puhumisen perusteella*. Helsinki: Otava.

Kelle, U. & Erzberge, C. (2004). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. Teoksessa U. Flick; E. Von Kardoff; & I. Steinke (toim.), *A companion to Qualitative Research* (s. 172-177). London: Sage Publications.

Kemi, K. (2009). Davvisámegiela čállinvuohkeváikkuhusat: The Implications of North-Sámi Orthography. Teoksessa J. H. Keskitalo, & K. Nystad (toim.), *Sámi oahpahus: Sámi dutkan: Sámi ásahus: Sámi allaskuvla 20 jagi* (s. 59-70). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.

Keskitalo, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Dieđut 1/2010. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.

Keskitalo, P. (2018). *Kultursensitiiva sámi skuvla*. Kárásjohka: Davvi Girji.

Keskitalo, P. (2019). *Saamen kielen opetustähti*. Lukiloki-koulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto,

Keskitalo, P. & Määttä, K. (2011). Sámeگیelat álgoahpahusa گielalaš iešvuodát. *Sámi dieđálaš áigečála*, 1, 67-95.

Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78, 99-104.

Kleemanna, C. (2015). *Lek på to språk. En studie av kodeveksling og språkalturnering i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet/UiT.

Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., O'Donovan, M., Williams, J., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Toth, D., Honbolygo, F., Csepe, V., Bogliotti, C., Ianuzzi, S., Chaix, Y.,

- Demonet, J.F. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 686–694.
- Lehtola, V.-P. (2012). *Saamelaiset suomalaiset – kohtaamisia 1896-1953*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Leirvaag, O. G. (1999). *Norsk på grunn av samisk*. Samisk utdanningsråd.
- Lerkkanen, M.-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1.-3.painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H. Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67–92.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 2, 116–128.
- Lindbach, H. O. (1997). *AÁBC*. Iđut.
- Linkola, I.-A. (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Enografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Dieđut 2/2014. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Linkola, I.-A. & Keskitalo, P. (2015). Sámegiela oinnolašvuohta sámi skuvllas. *Sámi dieđalaš áigečála*, 1, 7–28.
- Lohkanguovddáš. (n.d.) *Nationála geahččaleamit*. Haettu osoitteesta:
<http://lohkanguovddas.no/nb/node/97>
- Länsman, O. (2015). *Gea 1 - Gollemeahcci*. Inari: Saamelaiskäräjät Suomessa.
- Länsman, O. (2016). *Gea 2 - Gollemeahcci*. Inari: Saamelaiskäräjät Suomessa.
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Struktur i målspråk og morsmål. Teoksessa E. Selj, & E. Ryen (toim.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. painos) (s. 201–232). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Magga, O. H. (1994). Hvordan den nyeste nordsamiske rettskriving ble til. Teoksessa D. Storm, N. Jernsletten, B. Aarseth, P.K. Reymert (toim.)

- Festskrift til Ørnulv Vorren* (s. 269–281). Tromsø: Museum, Universitet i Tromsø.
- Magga, O. H. (2003). Sámeigiella vuosttašgiellan vuodđoskuvllas. Teoksessa V. Hirvonen (toim.), *Sámi skuvla plánain ja pkahtihkas: Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmma 97 evalueren* (s. 54–86). Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Magga, O. H. (2005). Vilkår for de samiske språk - utvikling eller død? Teoksessa G. Alhaug, E. Mørck & A.-K. Pedersen (toim.), *Mot rikare mål å trå: Festskrift til Tove Bull* (s. 127–140). Oslo: Novus forlag.
- Magga, T. (1994). Sámeigiella, gollegiella - muhto gean giella? Teoksessa V. Guttorm (toim.), *Čavčča 1994 sámeigiella ja sámi girjjálašvuoda dutkan- ja bagadansymposia: Symposiaraporta Nr.11* (s. 44–53). Guovdageaidnu: Sámi instituhta.
- Magga, T. (1999). Ortographic overloading and morphological cues in saami. Teoksessa T. Magga (toim.), *Ruong-seminára 20.11.1998. Dieđut 3/1999* (s. 13–25). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Magga, A., Tapiola, E., & Mäkinen, E. (2019). Saamen etäopetus. (2019). *Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pilottihanke*. Haettu osoitteesta <https://www.saamenetaopetus.com/>
- Marjomaa, M. (2013). *Terminfo*. Sámi Giellagáldu – kielenhuolto ja terminologista työtä viidellä saamen kielellä. Haettu osoitteesta: <http://www.terminfo.fi/sisalto/sami-giellagaldu--kielenhuolto-ja-terminologista-tyota-viidella-saamen-kielella-73.html>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–150). Jyväskylä: Gummerus Kirjapainos Oy.
- Mikaelsen Biti, A. D. (1997). *Davviriikkalaš oahpponeavvoprošeahta: Loahpparaporta*. Guovdageaidnu: Sámi giellaráđđi.
- Minde, H. (1995). Sámelihkadus ja almmolaš politihkka – historjjálaš ruovttogeahčastat. Teoksessa R. Erke & A. Høgmo (toim.), *Identitehta ja eallin: Artihkkalčoakkáldat moanaálbmotlaš servodagain, mas sápmelaččaid dilli lea guovddážiis* (s. 86–94). Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráđđi.

- Morottaja, M. (2006). *Siida: Anáraš*. Haettu osoitteesta <http://www.samimuseum.fi/anaras/kieli/kieli.html>
- Moseley, C. (2010) *Atlas of the World's Languages in Danger*. (3rd edn). Paris: UNESCO Publishing. Haettu osoitteesta <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Myrvoll, M. (2015). *Sámegiell álgoohpahus Evalueren*. Sámediggi. Alta: Bjørkmanns.
- Nickel, K. P. (1994). *Samisk grammatikk*. Kárášjohka: Davvi Girji O.S.
- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., & Alderson, C. (2011). Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi - Dialuki-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Teoksessa Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E., & Skog-Södersved, M. (toim). *AfinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3, s. 102-115. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/4470>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi* (s. 432-445). Tampere: Vastapaino.
- Nilssen, F. H. (2014, 25. kesäkuuta). *Grunnskolen*. Haettu osoitteesta Store norske leksikon: <https://snl.no/grunnskolen>
- Nissilä, L., & Sarlin, H.-M. (2009). Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Teoksessa L. Nissilä, & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Opetushallitus.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. [Special education in schools – obvious differences between ideas and reality] Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nuolijärvi, P. (2009). Kirjallistuminen kielisosiologisena ja sosiolingvivistisenä ilmiönä. Teoksessa K. Ruppel (toim.), *Omin sanoin: Kirjoituksia vähemmistökielten kirjallistumisesta* (s. 19–28). Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Nygaard, V. & Nylund, I. (2014). *Kartlegging av samisk spesialpedagogiske tilbud og behov*. Rapport (2014:5). Sametinget. Alta: Norut.

- Olkkonen, S. (2009). Vieraskielinen opetus, kognitio ja oppiminen. *Virittäjä* 3, 424-432.
- Olkkonen, S. (2012). Suoritusnopeus vieraan kielen taitojen automaattistumisen mittarina. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (4), 36-46.
- Olkkonen, S. (2017). *Second and foreign language fluency from a cognitive perspective: Inefficiency and control of attention in lexical access*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53943>
- Lohkanguovddaš. (2019) *Nationála geahččaleamit - Nationála geahččaleamit sáme giela lohkamis*. Haettu osoitteesta <http://lohkanguovddas.no/se/proseavttat/nationala-geahccaleamit>
- Opplæringslova. (1998). LOV-1998-07-17-61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Haettu osoitteesta <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Outakoski, H. (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi : Contexts, complexity and writing in Sápmi*. Umeå : Umeå University.
- Ovttas. (n.d). *Sámi oahpponeavvut neahtas*. Haettu osoitteesta <https://ovttas.no/>
- Palismaa, M., & Gaup Eira, I. M. (2001). *Davvisáme giela suopmanat*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Panula, A.-M. (2013). *Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus : seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38160>
- Partanen, M. (1994). *Saamen kielen käyttö Suomen saamelaisalueella*. (Pro gradu - tutkielma, Oulun yliopisto).
- Pasanen, A. (2016, 25. marraskuuta). *Saamebarometri 2016: Selvitys saamenkielisistä palveluista saamelaisalueella*. Oikeusministeriön julkaisu 39/2016. Oikeusministeriö: Demokratia-, kieli- ja perusoikeusasioiden yksikkö.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousands Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.

- Peltomaa, K. (2014). *"Opinkohan mä lukemaan?" Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntoutus alkuopetuksessa.* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42887>
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten aineistojen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.
- Pops. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* . Opetushallitus 96:2014.
- Raes, A. (2015). *LYHTY: lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti. Akateeminen väitöskirja.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rahko-Ravantti, R. (2016). *Saamelaisopetus Suomessa : tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa.* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62576>
- Rasmussen, T. (2013). "Go ealáška, de lea váttis dápmat". *Davvisámegiela etnolingvísttalaš ceavzinnávccaid guorahallan guovtti gránnjágielddas Deanus ja Ohcejogas 2000-logu álggus.* Dieđut 5/2014. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Regjering. (7.6. 2016). *Innholdet i ny, femårig mastergrad for grunnskolelærere er fastsatt: Slik blir den nye lærerutdanningen.* Haettu osoitteesta <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Saamelaiskäräjälaki, 974/1995. Annettu Helsingissä 01.01.1996.
- Saamelaiskäräjät. (2019, 18. kesäkuuta). *Saamelaiskäräjien kertomus vuodelta 2018.* Haettu osoitteesta <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FKertomukset%2C%20ohjelmat%20ja%20suunnitelmat>
- Saamelaiskäräjät Suomessa. (n.d.-a). *Koulutus ja oppimateriaali.* Haettu osoitteesta <https://www.samediggi.fi/toiminta/koulutus-ja-oppimateriaali/>
- Saamelaiskäräjät Suomessa. (n.d.-b). *Saamelaiset Suomessa.* Haettu osoitteesta <https://www.samediggi.fi/saamelaiset-info/>

- Saamelaiskäräjät Suomessa. (n.d.-c). *Saamelaisopetus-ja-oppimateriaalityö*. Haettu osoitteesta <https://www.samediggi.fi/saamelaisopetus-ja-oppimateriaalityo/>
- Saamen kielilaki, 1086/2003. Annettu Helsingissä 15. päivänä joulukuuta 2003.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sámi allaskuvla. (2019). *Allaskuvlla birra*. Haettu osoitteesta <https://samas.no/se/oktavuohta>
- Sámediggi. (2000). *Lohkančehppodaga iskan. Gihpa 1 : 3. luohkká*. Guovdageaidnu: Sámediggi, Oahpahusossodat.
- Sámediggi. (2019, 17. tammikuuta). *Sametingets budsjett*. Haettu osoitteesta 2019: <https://www.sametinget.no/Politikk/Budsjett>
- Sameloven. (1989). LOV-1987-06-12-56. Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold. Haettu osoitteesta <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjoahpu 1.-7. ceahki mastera prográmmaplána (2016, 13. syyskuuta). *Sámi allaskuvla*. Haettu osoitteesta: https://samas.no/sites/default/files/study/attachments/sami_vuoddoskuvlaoahpaheaddjoahpu_1.-7._ceahki_mastera_programmaplana_dohk._21.06.18.pdf
- Sammallahti, P. (1994). *Saamelais-suomalais-saamelainen sanakirja*. Ohcejohka: Girjejiisá.
- Sammallahti, P. (1998). *The Saami Languages: An Introduction*. Kárášjohka: Davvi Girji o.s.
- Sammallahti, P. (2006). *Jietnadataohppa*. Julkaisematon käsikirjoitus. Giellagas-instituhtta. Oulun yliopisto.
- SEAD. (n.d). Samisk spesialpedagogisk tjeneste (SEAD). Haettu osoitteesta: <https://www.statped.no/sead>

- Seierstad, I. (2005). *Jeret*. Kárášjohka: Davvi Girji o.s.
- Seierstad, I. (2005). *Jokŋa*. Kárášjohka: Davvi Girji o.s.
- Seierstad, I. (2005). *Luomi*. Kárášjohka: Davvi Girji o.s.
- Seierstad, I. (2005). *Sarrit*. Kárášjohka: Davvi Girji o.s.
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. Teoksessa E. Selj & E. Ryen (toim.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. painos) (s. 11-39). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Seymour, P., Aro, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Siiskonen, T., Aro, M., & Holopainen, L. (2008). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin: kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (4. painos) (s. 58-80). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (toim.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (s. 9-44). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, 18, 36-67.
- Skutnabb-Kangas, T. (2011). *Álgoálbmotánáid oahpaheapmi gielalaš álbmotgoddin jarihkumin olmmošohkagotti vuostá?: Máilmmeviidosáš perspektiiva nr. 1/2010*. Guovdageaidnu: Gáldu - Álgoálbmotvuoigatvuođaid gelbbolašvuođaguovddáš.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Indigenousness, human rights, ethnicity, language and power. *International Journal of the Sociology of Language* 2012, 213, 87-104. doi: 10.1515/ijsl-2012-0008

- Sodankylän kunta. (2019). *Saamen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1-2*. Haettu osoitteesta <https://peda.net/sodankyla/koulujen-sivut/ol/13-luonnos/1ov1/1jk/jko/skjk2/skjkoov12l>
- Sorjonen, J. (2019). *Kuin ympäröivä luonto vai vieraaksi tehty insinöörikieli? Suomen saamelaiskielten kirjakieliä koskevista käsityksistä ja niiden roolistakielen elvytyksen kontekstissa*. (Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/301221>
- Statped. (n.d). Statlige spesialpedagogiske tjeneste. *Om Statped*. Haettu osoitteesta: <https://www.statped.no/om-statped/>
- Svonni, M. (1993). *Samiska skolbarns samiska: en undersökning av minoritetsspråksbehärskning i en språkbyteskontext: a study of minority language proficiency in a context of language change*. (Doktoravhandling, Umeå universitet, Humanistiska fakulteten).
- Svonni, M. (1996). *Skolor och språkundervisning för inhemsk minoritet - samerna*. Teoksessa K. Hyltenstam (toim.), *Tvåspråkighet med Förhinder? Invdanrar og Minoritetsundervisning i Sverige (149-162)*. Lund: Studentlitteratur.
- Svonni, M. (2004). *Samiske språk*. Teoksessa I. S. Sletten (toim.), *Nordiske språk i fortid og i nåtid. Nordens språk med røtter og føtter*. (s. 97-112). København: Nordisk ministerråd.
- Söderholm, E. (1998). *Kieli, murre, varieteetti vai oma kieli - Pohjoiskalotin kielet ja kielimuodot*. *Virittäjä*, 4, 571-592.
- Takala, M. (2006). *Lukemaan opettaminen*. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Lukivaikeudesta lukitaitoon* (s. 11-36). Helsinki: Yliopistopaino.
- Todal, J. (2002). *"...jos fal gáhttet gollegielat..." Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-tallet*. (Avhandling til dr.art.-graden. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø.) Haettu osoitteesta <https://munin.uit.no/handle/10037/12050>
- Torp, A. (2004). *Nordiske språk i fortid og nåtid*. In I. Stampe Sletten, *Nordiske språk i fortid og i nåtid. Nordens språk med røtter og føtter*. (s. 19-45). København: Nordisk Ministerråd.

- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Turi, J. (2010). Muitalus sámiid birra (alkuperäinen julkaisu 1910). H. Gaski, & M. Svonni (toim.). *SÁMIacademica* 3. Kárášjohka: ČálliidLágadus.
- Uljarević, M., Katsos, N., Hudry, K., & Gibson, J.L. (2016). Practitioner Review: Multilingualism and neurodevelopmental disorders - an overview of recent research and discussion of clinical implications. *J Child Psychol Psychiatry*, 57, 1205-1217.
- Utdanningsdirektoratet. *Samisk opplæring*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk/samisk-opplaring2/1-Retten-til-opplaring-i-og-pa-samisk-og-regelverket-knyttet-til-opplaring-i-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsloftet samisk*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (18. 3 2019). *Kartleggingsprøver*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartleggings/#formal-kven>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagfornyelsen*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet samisk*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet.(2004). *Læreplan i samisk som førstespråk (SFS1-04)*. Haettu osoitteesta <https://www.udir.no/kl06/SFS1-04/Hele/Hovedomraader>
- Utsi, M. B. (2003). Mitalus oahpponeavvuid birra... Oahpponeavvodilli O97S skuvllain. Teoksessa V. Hirvonen (toim.), *Sámi skuvla plánain ja praktihkas: Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpma 97 evalueren* (s. 139-158). Kárášjohka: ČálliidLágadus.

- Valkeapää, H. (1985). Muhtin dialeaktaerohusaid vuhtii váldin lohkan- ja čállinoahpahas. Teoksessa M.-L. Skalltje (toim.), *Giella dutkan, dikšun ja oahpaheapmi*. Dieđut nr. 2. (s. 75–94). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Valkeapää, H., Guttorm, S., & Ranttila, A. (1987). *Áppes 2: Giđđááppes*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valkeapää, H., Guttorm, S., & Ranttila, A. (1993). *Áppes 1*. Saamelaiskäräjät.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Annettu 01.08.2012.
- Wirkola, K. & Mikalsen Biti, A. D. (2007). *Sámevávvát*. Davvi Statped.
- Øzerk, K. (2009). Ii oidnosis, ii ge mielas - muhtin sápmái guoski bohtosat skuvlaodastusa "Máhttolokten" evalueremis. Out of sigt, out of mind? Some Sámi related findings in the evaluation of the school reform Knowledge Promotion. Teoksessa J. H. Keskitalo, & K. Nystad (toim.), *Sámi oahpahas: Sámi dutkan: Sámi ásahus: Sámi allaskuvla 20 jagi* (s. 135-143). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Øzerk, K. (2012). Samiske barns opplæring i perioden 1992-2012 - Utviklingen og utfordringer. *Bedre Skole*, 3, 88–89.
- Øzerk, K. (2014). Elevforutsetninger og tilpasset opplæring -kurssin luento. Kautokeino: Sámi allaskuvla.
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Teoksessa E. Selj, & E. Ryen (toim.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 279-296). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K., & Whitehead, D. (2012) The impact of national standards assessment in New Zealand, and national testing protocols in Norway on indigenous schooling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 545–561.

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoitu haastattelurunko

DUOGÁŠDIEĐUT/TAUSTATIEDOT

- Ahki - Ikä
- Skuvlejupmi - Koulutus
- Bargovásáhus - Työkokemus
- Leago sierra oahppu álgoahpahas - Erilliset opinnot alkuopetuksesta
- Dálá bargosadji - Nykyinen työpaikka (alue)
- Man gallii oahpahan álgoahpahusa - Kuinka monta vuotta opettanut alkuopetusta

LOHKANOAHPAHANMETODAT - LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄT

- Mot álggaha ja ovdána lohkanohpahasain? - Miten aloittaa ja etenee lukemaanopetuksessa?
- Makkár metodaválljejumit, manin? - Millaiset menetelmävalinnat, miksi?
- Mot dat metodat heivejit sámegillii? -Miten menetelmä soveltuu saameen?
- Heivejitgo suomagielas/dárogieala lohkanohpahasmetodat sámegieala lohkanohpahussii? - Toimivatko suomen/norjan lukemaanopettamismenetelmät saamen lukemaan opettamiseen?
- Makkár sámegieala iešvuodaid berre váldit vuhtii lohkanohpahas? - Minkälaisia saamen kielen piirteitä tulee huomioida lukemaan opettamisessa?
- Makkár luohkkádásis lohkanohpahas álggahuvvo? - Millä luokalla lukemaan opettaminen aloitetaan?
- Man ortnegis oahpaha bustávid? - Missä järjestyksessä kirjaimet opetetaan?
- Man olu deattuha sámiearenoamásbustávid oahpahusa? - Kuinka paljon painottaa saamen erityiskirjaimien opetusta?
- Mot oahpaha mánáide sániid, main gullojit eambbo/unnit jietnadagat go grafemat? omd. /giitu/ beatnagiid (/peatnagih? - Miten opetat sanat, joissa enemmän/vähemmän äänneitä kuin grafeemeja?
- Man guhká bargá ain ovttain bustávain/jietnadagain? Kuinka kauan käsittelet yhtä kirjainta/äännettä?
- Man olu deattuha jietnadat/bustávva oktavuodá? - Kuinka paljon painostat kirjain-äännevastaavuutta?
- Makkár bustávvamälle ja sturrodat go álggaha oahpahusa? -Millä kirjainmallilla ja koolla aloitat opetuksen?

- Geavahago stávvalastima? Heivego stávvalastin sámegillii? Man guhká geavaha stávvalastima? Käytätkö tavutusta? Sopiiko se saameen? Kuinka kauan käytät tavutusta?
- Geavahago pseudosániid ja stávvaliid oahpahusas? Käytätkä pseudosanoja ja -tavuja?
- Makkár eará metodaid geavaha lohkanohpahusa doarjjan? Millä tavoin tuet lukemaan oppimista?
- Oahpahuuvvogo eará gielain lohkat oktanagas? Opetetaanko lukemista yhtäaikaan muissa kielissä?
- Doarjugo suoma- dahje dárogiela lohkanohpahallan oktanagas sámegiela lohkanohpahusa? Tukeeko suomen/norjan lukemaan opettaminen saamen lukuopetusta?
- Makkár gillii eará fágat? Millä kielellä muut oppiaineet?
- Man olu oahpaheaddjiskuvlejumis lei (sámegiela) álgoohpahusa birra? Kuinka paljon opettajakoulutuksessasi oli (saamen) alkuopetuksesta?
- Jus dál livččet oahpaheaddjiskuvllas, makkár skuvlejumi sávašit oažžut (sámegiela) álgoohpahusas? Jos nyt olisit opettajakoulussa, mitä toivoisit opinnoiltasi (saamen) alkuopetuksen suhteen?

LOHKANOHPAHUSA MATERIÁLA - LUKEMAAN OPETTAMISEN MATERIAALI

- Makkár materiála geavaha? Mitä materiaalia käytät?
- Mii das lea buorre/heittot? Mikä siinä on hyvää/huonoa?
- Maid váillahivččii materiálain? Mitä toivoisit materiaalilta?
- Ráhkadatgo dahje heivehatgo ieš materiála? Manin? Ovdamearkkat? Teetkö tai sovellatko itse materiaalia? Miksi? Esimerkkejä?

OHPPIID DUOGÁŠ - OPPILAIDEN TAUSTA

- Gallis máhttet lohkat go bohtet skuvlii? Kuinka moni oppilaista osaa lukea kouluun alkaessaan?
- Makkár sámegiela giellamáhttu ohppiin dábálaččat lea? Minkälainen yleensä on oppilaiden saamen kielitaito?
- Naba sátnerádjju? Sanavarasto?
- Makkár gielladuogáš ohppiin dábálaččat lea? Kielitausta?
- Goas dábálaččat čovdet lohkanokoda? Milloin yleensä oppivat ratkaisevat lukukoodin?
- Makkár gillii gulahallet luohkkálanja olggobealde? Millä kielellä kommunikoivat opetuksen ulkopuolella?

-Dagahago ohppiid giellamáhttu hástalusaid lohkanohpahussii? Manin? -
Teettääkö oppilaiden kielitaito haasteita lukemaan opetukseen?

HÁSTALUSAT JA HEIVEHEAPMI - HAASTEET JA ERIYTTÄMINEN

-Jus muhtin juo máhtá lohkat ja nubbi ii, mot heivehat lohkanohpahusa? Miten eriytät lukuopetusta?

-Leatgo dus leamaš olu oahppit geain dáro- dahje suomagiella lea buoret? Mot heivehat oahpahusa dakkár mánáide? Miten eriytät opetusta oppilaille, joiden vahvempi kieli on suomi/norja?

-Makkár hástalusat leat ohppiide dábálaččat sámegiela lohkanohpahusas? Minkälaisia haasteita oppilailla on saamen lukemaan oppimisessa?

-Makkár motivašuvdna ohppiin lea sámegiela lohkamii/čállimii? Minkäläinen motivaatio oppilailla on saamen kielen lukemiseen/kirjoittamiseen?

-Vuhttogo sámegiela lohkanohpahusas guovtti iešguđet čállonvuogádaga oahpahallan? mot? Vaikuttaako saamen kielen lukemaan oppimiseen kahden eri kielen ja kirjoitusjärjestelmän opetteleminen?

-Goas oahppit dábálaččat jokset njuovžilis lohkanmáhtu? Milloin oppilaat yleensä oppivat lukemaan sujuvasti?

-Leatgo váldogiela ja sámegiela lohkanjuovžilvuodas erohusat? Makkár? Manin? Onko oppilaiden valtakielen ja saamen kielen lukusujuvuudessa mielestäsi eroja? Miksi?

-Leatgo dus leamaš oahppit geain lohkan- ja čállinváttisvuodát? Onko sinulla ollut oppilaita, joilla on lukemisen haasteita?

-Ēaruhatgo lohkanváttisvuodá eará gielalaš hástalusain, omd. das ahte oahppi ii hálddaš giela doarvái bures? Mot?

Erotatko lukivaikkeuden muusta kielellisestä haasteesta? Miten?

-Makkár doaibmabijut leat dahkkon sámegielat ohppiiguin geain leat lohkanváttisvuodát? Millaisia toimenpiteitä lukivaikkeuden suhteen saamenkielisten oppilaiden kohdalla on tehty?

-Makkár veahki ožžon ohppiiguin geain lohkanváttisvuodát? Millaista apua/tukea sait oppilaan lukivaikkeuteen?

Liite 2. Kyselylomakekysymykset

DUOGÁŠDIEĐUT / TAUSTATIEDOT

1. Du sohkabealli - Sukupuoli
 - a) Dievdoolmmoš - Mies
 - b) Nissonolmmoš - Nainen
 - c) In hálit mitalit - En halua kertoa

2. Man boaris leat - Minkä ikäinen olet?
 - a) 20-29
 - b) 30-39
 - c) 40-49
 - d) 50-59
 - e) 60-69
 - f) Eambbo go 70 - Vanhempi kuin 70

3. Man galle jagi leat bargan oahpaheaddjin - Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
 - a) 1-3
 - b) 4-6
 - c) 7-10
 - d) 11-15
 - e) 15-20
 - f) Eambbo go 20 - Kauemmin kuin 20 vuotta

4. Makkár skuvlejupmi dus lea? Fuomáš! Ruođuid sisa lea merkejuvvon riika, vállje dan riikka gos leat vázzán oahpu - Minkälainen koulutus sinulla on? Huomio! Sulkumerkkien sisään merkitty maa, valitse maa jossa olet opiskellut.
 - a) Pedagogihka master/luohkkáoahpaheaddji - Kasvatustieteiden maisteri - luokanopettaja
 - b) Earenoamášpedagoga - Erityisopettaja
 - c) Mánáidgárdeoahpaheaddjeoahppu - Varhaiskasvatuksen opettaja
 - d) Dábálaš oahpaheaddjioahppu (Norga) - Luokanopettaja (vanhempi norjalainen koulutus)

- e) 1.-7. ceahki vuodđoskuvlaoahppu (Norga) - 1.-7. luokkien luokanopettaja (Norja)
 - f) 8.-10. ceahki vuodđoskuvlaoahppu (Norga) - 8.-10. luokkien luokanopettaja (Norja)
 - g) Sámegiella váldofágan + pedagogalaš oahput - Saamen kieli pääaineena + pedagogiset opinnot
 - h) Eará skuvlejupmi, mii? - Muu koulutus, mikä?
5. Makkár oahppolágádusas vázzet oahpaheaddjioahpu dahje pedagogalaš oahpuid - Missä oppilaitoksessa opiskelit? Minkälainen koulutus sinulla on? Huomio! Sulkumerkkien sisään merkitty maa, valitse maa jossa olet opiskellut.
- a) Sámi allaskuvllas - Saamelainen korkeakoulu
 - b) Suopmelaš universitehtas - Suomalainen yliopisto
 - c) Norgalaš allaskuvllas/universitehtas - Norjalainen korkeakoulu tai yliopisto
 - d) Eará oahppolágádusas, gos? Muu oppilaitos, mikä?
 - e) Mus ii leat oahpaheaddjioahppu - Minulla ei ole opettajakoulutusta eikä pedagogisia opintoja
6. Goas gerget oahpaheaddjioahpuin dahje pedagogalaš oahpuiguin? Milloin valmistuit opettajaksi?
7. Leago dus sierra oahppu álgoahpahusas? Onko sinulla erilliset esi- ja alkuopetuksen opinnot?
- a) Jua - Kyllä
 - b) Ii - Ei
8. Man galle jagi leat oahpahan álgoahpahusa? Kuinka monta vuotta olet opettanut alkuopetusta?
- a) 1-2
 - b) 3-4
 - c) 5-6
 - d) 7-8
 - e) Eambbo - Kauemmin
9. Skuvla, gos barggat oahpaheaddjin dahje gos leat bargan eanas, lea - Koulu, jossa työskentelet tai olet työskennellyt enimmäkseen, sijaitsee

- a) Suoma sámiid ruovttuguovllus - Suomen saamelaisalueella
 - b) Suomas sámiid ruovttuguovllu olggobealde - Suomen saamelaisalueen ulkopuolella
 - c) Norggas sámegiela hálddašanguovllus - Norjan saamen kielen hallintoalueella
 - d) Norggas sámegiela hálddašanguovllu olggobealde - Norjan saamen kielen hallintoalueen ulkopuolella
 - e) Eará sajis, gos? - Muualla, missä?
10. Makkár gillii leat eanas oahpahan álgoahpahusa? Millä kielellä olet enimmäkseen opettanut alkuopetusta?
- a) Dušše sámegillii - Saameksi
 - b) Dušše suomagillii - Suomeksi
 - c) Dušše dárogillii - Norjaksi
 - d) Sámegillii ja suomagillii - Saameksi ja suomeksi
 - e) Sámegillii ja dárogillii - Saameksi ja norjaksi
 - f) Muhtin eará gillii, makkár gillii? - Muulla kielellä, millä?

LOHKANOAHPAHANMETODAT -LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄT

11. Makkár metodain/metodaiguin oahpahat lohkat davvisámegiela? Millä menetelmällä/menetelmillä opetat lukemaan pohjoissaamea?
- a) Syntehtalaš metoda: bustávva-jietnadat-stávval-sátne - Synteettisellä menetelmällä: kirjain-ääne-tavu-sana (KÄTS)
 - b) LVH, lohkan hállama vuodul - LPP, Lukemaan puhumisen perusteella
 - c) Analyhtalaš metoda, sátnegovvametoda - Analyyttisellä menetelmällä, KPL, Kuuntelen - luen - puhun, kokosanamenetelmä
 - d) Heivehan mánga metoda lohcanoahpahasas. Makkár metodaid? - Sovellan montaa menetelmää. Mitä menetelmiä?
 - e) Geavahan eará metoda. Makkár? - Käytän eri menetelmää. Mitä?
12. Manin oahpahat metodain/metodaiguin, maid merkejit ovddit gažaldagas - Miksi opetat kyseisellä menetelmällä?

13. Leatgo metođas/metodain maid geavahat sámegiela lohkanohpahas muhtin váilevašvuodát sámegiela iešvuodaid dáfus? Sáhtát dasa lassin čállit dása, makkár sámegiela iešvuodaid berre du mielas váldit vuhtii lohkanohpahas. - Onko käyttämässäsi lukemaanopettamismenetelmässä jotain puutteita saamen kielen piirteiden kannalta? Voit lisäksi kirjoittaa tähän, mitä saamen kielen piirteitä mielestäsi tulisi ottaa lukemaan opettamisessa huomioon.
14. Heivego du mielas geavahit sámegiela lohkanohpahas seamma metoda go suoma- dahje dárogielas. Jus heive, de meroštala man bures dat heive sámegiela lohkanohpahussii (1 = heive unnán, 5 = heive earenoamáš bures) - Voiko saamen kielen lukemaan opettamisessa hyödyntää samaa menetelmää kuin suomen tai norjan kielessä? Jos voi, missä määrin (1= vähän, 5 = erittäin paljon).
- Jua - Kyllä
 - Ii - Ei
 - In dieđe - En tiedä
15. Goas álggahat lohkanohpahusa? Fuomáš! Ruođuid sisa lea merkejuvvon riika, vállje dan riikka gos barggat dahje leat bargan eanemus álgooahpahasain. - Milloin aloitat lukemaan opettamisen? Huomio! Sulkumerkkien sisään merkitty maa, valitse maa jossa työskentelet tai olet työskennellyt eniten alkuopetuksen parissa.
1. Luohkás čakčat (Norga) / ovdaskuvllas čakčat (Suopma) - 1. Luokalla syksyllä (Norja) / esikoulussa syksyllä (Suomi)
 1. Luohkás giđđat (Norga) / ovdaskuvllas giđđat (Suopma) 1. Luokalla keväällä (Norja) / esikoulussa keväällä (Suomi)
 2. Luohkás čakčat (Norga) / 1. Luohkás čakčat (Suopma) - 2. Luokalla syksyllä (Norja) / 1. luokalla syksyllä (Suomi)
 2. Luohkás giđđat (Norga) / 1. Luohkás giđđat (Suopma) 2. Luokalla keväällä (Norja) / 1. luokalla keväällä (Suomi)
 - mañjeleappos - myöhemmin
 - in dieđe - en tiedä
16. Oahpahatgo bustávoid oahppogirjji ortnega mielde - Opetatko kirjaimet oppikirjan mukaisessa järjestyksessä?
- Jua - Kyllä
 - In. Mus lea iežan ordnet, mii? Sáhtát dan lassin čállit dása, manin leat válljen oahpahit iežat ortnega mielde. - En. Minulla on oma

järjestys, mikä? Voit lisäksi tarkentaa, miksi olet valinnut oman järjestyksen.

17. Jus oahpahat bustávoid oahppogirji ortnega mielde, de makkár oahppogirji? - Jos opetat kirjaimet oppikirjan mukaisessa järjestyksessä, niin minkä oppikirjan?

- a) Áppes – Min meahci máidnasat
- b) Táhppán Siun
- c) Ánin dánin
- d) Bustávvgiisa
- e) Áppes 1 ja 2
- f) Gea-raidu
- g) Gollegielaš
- h) Muhtin eará girji, mii? – Joku muu kirja, mikä?

18. Bijatgo eambbo áiggi sámegeiela earenoamášbustávoid (omd. č, ž, ŋ, ƚ. jna.) oahpaheapmái go eará bustávoid? - Käytätkö enemmän aikaa saamen erityiskirjainten (esim. č, ž, ŋ, ƚ. jne.) opettamiseen kuin muiden kirjainten?

- a) Jua - Kyllä
- b) In - En
- c) Geavahan seamma olu áiggi sihke earenoamášbustávoid ja eará bustávoid oahpaheapmái - Käytän yhtä paljon aikaa sekä erityiskirjainten, että muiden kirjainten opetukseen.
- d) In dieđe - En tiedä

19. Sámegeielas leat olu sánit, main leat jietnadagat mat eai gullo, muhto merkejuvvojit bustávain, omd. sániin geađgi (/geađegi/), ja loahppakonsonánttain dego čállit (/čaallih/), beatnagiid(/peatnagih/). Dan lassin sámegeielas leat jietnadagat mat gullojit, muhto eai merkejuvvo bustávain, omd. sátni giitu (jietnaduvvo /gihtu/), áiti (jietnaduvvo /aajhtii/). Oahpahatgo daid áššiid lohkanpahusas? Jus oahpahat, de mainnalágiin? - Saamen kielessä on paljon sanoja, joissa on äännteitä jotka eivät kuulu, mutta ne merkitään grafeemilla, esim. geađgi (/geađegi/), ja loppukonsonanteissa kuten čállit (/čaallih/), beatnagiid(/peatnagih/). Lisäksi saamessa on äännteitä, jotka kuuluvat mutta niitä ei merkitä grafeemilla, esim. sanoissa giitu (ääntyy /gihtu/),

áiti (ääntyy /aajhtii/). Opetatko näitä asioita lukemaan opetuksessa? Jos opetat, niin millä tavalla?

20 Man guhká barggat ohppiiguin ain ovttain bustávain ja jietnadagain?
Kuinka kauan aikaa käytät kunkin kirjaimen ja äänten esittelyyn?

- a) Vahku per bustávva/jietnadat - Viikko per kirjain/äänne
- b) 2-3 vahku per bustávva/jietnadat - 2-3 viikkoa per kirjain/äänne
- c) Mánnu per bustávva/jietnadat - kuukausi per kirjain/äänne
- d) Eambo go 1 mánu - kauemmin kuin 1 kuukausi
- e) Vuolga das makkár bustávva/jietnadat. Muhtin bustávaiguin/jietnadagaiguin bargat guhkkit go eará bustávaiguin/jietnadagaiguin. - Riippuu kirjaimesta/äänteestä. Joitakin kirjaimia/äänteitä harjoitellaan pitempään kuin toisia
- f) In dieđe - En tiedä.

21 Man olu deattuhat lohkanohpahas bustávva-jietnadat oktavuoda (omd. ahte a-bustáva jietnadat lea /a/). Arvioi, kuinka paljon painotat lukemaanopettamisessa kirjain-äännevastavuutta? (esim. että a-kirjaimen äänne on /a/)

- a) Hui olu - Erittäin paljon
- b) Olu - Paljon
- c) Muhtin muddui - Jonkin verran
- d) Unnán - Vähän
- e) In ollenge - En laisinkaan

22. Anatgo muhtin dihto bustávvamálla lohkanohpahas (omd. Suomas perusopetuksen mallikirjaimet)? - Käytätkö tiettyä mallikirjainta lukemaan opettaessasi? (esim. Suomas perusopetuksen mallikirjaimet?).

- a) Jua, makkár? - Kyllä, mitä?
- b) In - En.

23. Makkár bustávvasturrodagain álggáhat lohkanohpahas? Millä kirjainkoolla aloitat lukemaan opettamisen?

- a) Álggos oahpahan dušše stuorra bustávaiguin ja veháziid mielde válddán mielde unna bustávvažiid - Aluksi isoilla kirjaimilla ja vähitellen otan pienet kirjaimet isojen rinnalle

- b) Dušše stuorra bustávaiguin - Vain isoilla kirjaimilla
- c) Oahpahan stuorra ja unna bustávažiid oktanagas - Opetan isot ja pienet kirjaimet rinnakkain
- d) In dieđe - En tiedä

24. Geavahatgo lohkanohpahusas ovdamearkkan máhkášstávvaliid- ja sániid dahje pseudostávvaliid ja -sániid? Máhkášstávvalat sáhttet leat omd. -laš, -stuo, -lo ja sánit ges omd. navski, reanna ja muorrit. - Käytätkö lukemaan opettamisessa esimerkkinä epäsanuja/tavuja (pseudosanoja)? Epätavuja voivat olla esim. -laš, -stuo, -lo ja -sanoja esim. navski, reanna ja muorrit.

- a. Jua - Kyllä
- b. In - En

25. Man ávkkálaš lea geavahit pseudostávvaliid ja -sániid sámegeiela lohkanohpahusas?

- a) Hui ávkkálaš - Erittäin hyödyllistä
- b) Oalle ávkkálaš - Melko hyödyllistä
- c) Muhtin muddui ávkkálaš - Jonkin verran hyödyllistä
- d) Unnán ávkkálaš - Vähän hyödyllistä
- e) In oainne makkárga ávki - En näe hyötyä

26. Oahpahatgo ohppiid stávvalastit lohkanohpahusa oktavuodas? - Opetatko oppilaita tavuttamaan opettaessasi lukemaan?

- a) Jua - Kyllä
- b) In - En
- c) In dieđe - En tiedä

27. Heivego stávvalastin du mielas sámegeiela lohkanohpahussii? - Sopiiko tavutus mielestäsi saamen kielen lukemisen opettamiseen?

- a) Jua - Kyllä
- b) Ii - Ei
- c) In dieđe - En tiedä

28. Jus geavahat lohkanohpahusas stávvalastojuvvon teavsttaid, de man guhká? - Jos käytät opetuksessa tavutettuja tekstejä, niin kuinka kauan?

- a) Vuosttaš jahkebeali - Ensimmäiset puolivuotta
- b) Olles skuvlajagi - Koko lukukauden
- c) Beannot jagi - Puolitoista lukukautta
- d) Guokte skuvlajagi - Kaksi kouluvuotta
- e) Eambbo - Kauemmin
- f) In ane stávvalastojuvvon teavsttaid - En käytä tavutettuja tekstejä

29. Makkár eará metodaiddat anan lohkanohpahusas oahppogirjii lassin? Sáhtát válljet mánnga molssaeavttu.
- Mitä muita menetelmiä käytät lukemaanopettamisessa tukena oppikirjan lisäksi? Voit valita monta vaihtehtoa.

- a. Diktáhta - Sanelu
- b. Giellastohkosiid - Kielileikkejä
- c. Giellaspealuid - Kielipelejä
- d. Doaimmálašvuolta, omd. omd. lihkadeami bakte oahpahallat bustávaiddat. - Toiminnallisuus, esim. liikunnan kautta kirjainten opettelu
- e. Girjjiid lohkan ja ságastallan daiddat vuodul - Kirjojen lukeminen ja niistä keskustelu
- f. Čálmmustahttan oahppiidet iešguđetlágan teavsttaid birraš ja servodagas- Erilaisten ympäristössä esiintyvien tekstien lukeminen ja niihin huomion kiinnittäminen
- g. Hoahkamiid ja riimmaid - Lorut ja riimit
- h. In maidege eará - En mitään muuta
- i. Juoidá eará, maid? - Jotain muuta, mitä?
- j. In dieđe - En tiedä

30. Oahpahuvvojitgo mánát lohkat oktanagas mánngga gillii? Opetetaanko lapsia lukemaan yhtä aikaa toisella tai useammalla kielellä?

- a. Jua. Makkár gillii? - Kyllä. Millä kielellä?
- b. Ii. - Ei.

31. Makkár gillii oahpahuvvojit eará fágat? Millä kielellä muut oppiaineet opetetaan?

- a) Eanas sámegillii (eambo go 50%) - Enimmäkseen saameksi (yli 50%)
- b) Suomagillii - Suomeksi
- c) Dárogillii - Norjaksi
- d) Suomagillii ja sámegillii - Suomeksi ja saameksi
- e) Dárogillii ja sámegillii - Norjaksi ja saameksi

LOHKANOAHPAHUSA OAHPPOMATERIÁLA - LUKEMAAN OPETTAMISEN OPPIMATERIAALI

32. Geavahatgo ovtta oahppogirjii/-materiála vai heivehatgo mánga oahppogirjii/-materiála? - Käytätkö yhtä oppikirjaa/materiaalia vai sovellatko montaa eri oppimateriaalia?

- a) Geavahan dušše ovtta oahppomateriála/-girjii - Käytän vain yhtä oppimateriaalia
- b) Heivehan mánga oahppomateriála - Sovellan montaa eri oppimateriaalia
- c) In dieđe - En tiedä

33. Makkár oahppogirjii/-materiála geavahat lohkanpahusas? - Mitä materiaalia/oppikirjaa käytät lukemaanopetuksessa?

- a) Áppes - Min meahci máidnasat
- b) Táhppán Siun
- c) Ánin dánin
- d) Bustávvgiisa
- e) Áppes 1 ja 2
- f) Gea-raidu
- g) Gollegielaš
- h) Juoga eará, mii? - Joku muu, mikä?

34. Gullágo oahppomateriálai bargogirji dahje leago girjii sierra oassi, gos leat bargobihtát? - Kuuluuko oppimateriaaliin tehtäväkirja - tai kirjaan sisälletetty tehtäväosio?

- a. Jua - Kyllä

- b. Ii - Ei
- c. In dieđe - En tiedä

35. Leago oahppomateriálas maid geavahat juoga mii doaibmá du mielas earenoamáš bures?- Onko käyttämässäsi oppimateriaalissa jotain erityisen toimivaa?
36. Leago oahppomateriálas maid geavahat juoga váilevašvuodaid? - Onko käyttämässäsi oppimateriaaleissa jotakin puutteita?
37. Leago sámegiela lohkanohpahanmateriálas juoga maid rievdadivččet dahje maid sávašit eambo? Meroštala man olu sávašit čuovvovaš áššiid (1 = unnimus, 5 = eanemus). - Onko oppikirjoissa jotain mitä muuttaisit tai toivoisit lisää. Arvioi 1-5 -asteikolla missä määrin (1 vähiten ja 5 eniten)

- Sámi kultuvrralaš sisdoallu - Saamelainen kulttuurillinen sisältö
- Bargogirji - Tehtäväkirja
- Digitála lassimateriála - Digitaalinen lisämateriaali
- Eambo bargobihtát - Enemmän tehtäviä
- Stávvalastojuvvon teavsttat - Tavutetut tekstit
- Oahppogirjiid árvomáilbmái lea giddejuvvon fuomášupmi (omd. sohkaabeallerollat) - Oppikirjojen arvomaailmaan kiinnitetty huomiota
- Modearna lohkamuš ja temát, mat heivejit otnábeavvi mánáide - Modernia, nykylapsille sopivaa luettavaa
- Teavsttat iešguđet dásiin - Eri tasoisia tekstejä
- Teavsttat, mat váldet vuhtii suopmanerohusaid - Murreneutraalit tekstit
- Oahppogirji olgguldas hápmi - Oppikirjan ulkomuoto
- Oahppomateriála sátnerádju - Oppimateriaalin sanasto
- Juoga eará, mii? - Jotakin muuta, mitä?

38. Makkár gillii eará fágaid/oahppoávdnasiid oahppomateriála lea? - Minkäkielistä oppimateriaalia muissa oppiaineissa on?
- a. Eanas sámegillii, (eambo go 50%)
Enimmäkseen saameksi (yli 50 %)
 - b. Sámegillii ja dárogillii - Saamenkielistä ja norjankielistä
 - c. Sámegillii ja suomagillii - Saamenkielistä ja suomenkielistä
 - d. Dušše dárogillii - Pelkästään norjan kielistä

- e. Duššesuomagillii - Pelkästään suomen kielistä
- f. In dieđe - En osaa sanoa

OHPPIID DUOGÁŠ - OPPILAIKEN TAUSTAT

39. Man olusat ohppiin dábálaččat máhttet juo lohkat go bohtet skuvlii? -
Kuinka moni oppilaista yleensä osaa jo lukea kouluun alkaessaan?

- a) 0
- b) 1-2
- c) 3-4
- d) 5-6
- e) 7-8
- f) useampi
- g) en tiedä

40. Goas oahppit dábálaččat ohppet tehnikkalaš lohkanmáhtu/čovdet lohkanhokoda? - Milloin oppilaat yleensä saavuttavat teknisen lukutaidon?

- a) 1. Luohkás juovllaide (Norga)/ ovdaskuvllas juovllaide (Suopma) - 1. Luokalla joulun mennessä (Norja)/ esikoulussa joulun mennessä (Suomi)
- b) 1. Luohkás gidđat (Norga) / ovdaskuvllas gidđat (Suopma) - 1. Luokalla keväällä (Norja) / esikoulussa keväällä (Suomi)
- c) 2. Luohkás juovllaide (Norga) / 1. Luohkás juovllaide (Suopma) - 2. Luokalla joulun mennessä (Norja) / 1. Luokalla joulun mennessä (Suomi)
- d) 2. Luohkás gidđat (Norga) / 1. Luohkás gidđat (Suopma) - 2. Luokalla keväällä (Norja) / 1. Luokalla keväällä (Suomi)
- e) Mañjeleappos - myöhemmin
- f) In dieđe - en tiedä

41. Man galle bustávva oahppi du mielas berre hálddašit ovdalgo bastá lohkat? Kuinka monta kirjainta oppilaan tulee mielestäsi hallita, jotta oppilas kykenee lukemaan?

- a) 1-5

- b) 6-10
- c) 11-15
- d) In dieđe - En tiedä.

42. Makkár lea eanas mánáid sámegielmáhttu go álget skuvlii? - Minkäläinen on useimpien lasten saamen kielen taito on kouluun tullessa?

- a) earenoamáš buorre - erinomainen
- b) b) buorre - hyvä
- c) c) dohkkálaš - tyydyttävä
- d) d) heittot - heikko
- e) e) ii giellamáhttu obage - ei kielitaitoa laisinkaan

43. Makkár lea eanas mánáid sámegiela sátnerádju go álget skuvlii? - Minkäläinen saamen kielen sanavarasto useimmilla lapsilla on kouluun tullessa?

- a) earenoamáš buorre - erinomainen
- b) buorre - hyvä
- c) dohkkálaš - tyydyttävä
- d) heittot - heikko
- e) heittot - ei sanavarastoa laisinkaan

44. Makkár gillii mánát eanas gulahallet luohkkálanja olggobealde? - Mikä on lasten pääasiallinen kommunikointikieli luokkahuoneen ulkopuolella?

- a) Sámegiella - saame
- b) Suomagiella - suomi
- c) Dárogiella - norja
- d) juoga eará, mii? - joku muu, mikä?

45. Dagahago mánáid sámegiela giellamáhttu hástalusaid lohkanohpahussii? - Tuottaako lasten saamen kielitaito haasteita lukemaanopettamiseen?

- a) Jua. Mot? - Kyllä. Miten?
- b) Ii. - Ei
- c) In dieđe - en tiedä

LOHKANOAHPAHUSA HEIVEHEAPMI JA HÁSTALUSAT LOHKANOAHPAHUSAS – LUKEMAAN OPETTAMISEN ERITYTTÄMINEN JA HAASTEET

46. Mot seamma ahkeluohká mánáid lohkanpahusa heivehuvvo, omd. jus muhtin mánná máhtta juo lohkat ja nubbi ges ii. - Miten saman ikäluokan oppilaiden lukemaanopettelu tasoeroja eritytetään?

- a) Ohppiid juhket joavkkuide lohkanmáhtu mielde - Oppilaat jaetaan ryhmiin lukutaidon mukaan
- b) Luohkás lea veahkkeoahpaheaddji, guhte veahkkin bargá lohkanpahusain- - Luokassa on toinen opettaja, joka auttaa lukuopetuksessa.
- c) Eará vugiin, mot? - Muulla tavalla, miten?
- d) Ii motge - Ei mitenkään

47. Válđojuvvogo mánáid sámegielmáhttu vuhtii lohkanpahusas? - Huomioidaanko lasten saamen kielen taso lukemaan opettamisessa?

- a) Jua, mot. Kyllä, miten?
- b) Ii - Ei

48. Makkár hástalusat leat ohppiide dábálaččat sámegiela lohkanpahusas? Meroštala man olu hástalusaid áššit, mat leat merkejuvvon molssaeaktun, dagahit (1 = unnán, 5 = olu). - Minkälaiset haasteet ovat oppilaille yleisiä saamen kielen lukemaan opettamisessa? Arvioi missä määrin (1 = vähän, 5 = paljon)

- a) Heittot sámegielmáhttu - Heikko saamen kielen taito
- b) váilevaš sátnerádju - heikko sanavarasto

- b) oahppi suopman spiehkkaša čállingielas – oppilaan murre poikkeaa kirjakiielestä
- c) diftonggat - diftongit
- d) guhkes ja oanehis jietnadagaid earuheapmi – lyhyiden ja pitkien äänteiden erottaminen
- e) sámegiela earenoamášbustávat ja -jietnadagat – saamen kielen erikoiskirjaimet ja -äänteet
- f) dásemolsun - astevaihtelu
- h) konsonánttaguovddážiid guhkkodat- ja kvalitehtamolsun – konsonanttikeskusten pituus- ja laatu vaihtelut
- i) sámegiela oidnotmeahttunvuolta servodagas – saamen kielen näkymättömyys yhteiskunnassa
- j) oahppit seaguhit dárogiela ja sámegiela jietnadagaid (omd. o-u) – oppilaat sekoittavat saamen ja norjan äänteet (esim. o-u)
- k) oahppit seaguhit suomagiela ja sámegiela jietnadagaid (omd. d-t) - oppilaat sekoittavat saamen ja suomen äänteet (esim. d-t)
- l) guhkes sánit – pitkät sanat
- m) goallossánit - yhdyssanat
- n) <á> ja <a> earuheapmi - <á> ja <a> erottaminen
- o) váldogiela (go oahppi eatnigiella eará go sámegiella) váikkuhus – valtakielen vaikutus
- p) saniid sojaheapmi – sanojen taivuttaminen
- q) jietnadagat, mat eai gullo muhto merkejuvvojit čállingielas grafemain – äänteet, jotka eivät kuulu mutta merkitään grafeemilla
- q) jietnadagat, mat gullojit muhto eai merkejuvvo čállingielas grafemain (omd. sátni giitu /giihtu/) – äänteet, jotka kuuluvat, mutta joita ei merkitä grafeemilla (esim. giitu /giihtu/)
- r) gemináhtat - geminaatit
- s) juoga eará, mii? – joku muu, mikä?

49. Vuhttogo ohppiin guovtti iešguđet čállinvuogádaga oahpahallan oktanagas sámegiela lohkanohpahusas? - Näkyykö kahden eri kirjoitusjärjestelmän opetteleminen yhtäaikaan lukemaan opettelussa?

- a) Jua. Mot? Kyllä. Miten?
- b) Ii – Ei
- c) In dieđe – En tiedä

50. Goas oahppit dábálaččat jokset njuovžilis lohkanmáhtu, nappo lohket nu ahte eai šat dárbbat čohkket stávvaliid ja sániid ovttaskas jietnadagain? Fuomáš! Ruođuid sisa lea merkejuvvon riika, vällje dan riikka gos barggat dahje leat bargan eanemus álgooahpahusain.- Milloin oppilaiden lukeminen yleensä automatisoituu?

- a) 1. Luohkás juovllaide (Norga)/ ovdaskuvllas juovllaide (Suopma) - 1. Luokalla joulun mennessä (Norja)/ esikoulussa joulun mennessä (Suomi)
- b) 1. Luohkás giđđat (Norga) / ovdaskuvllas giđđat (Suopma) - 1. Luokalla keväällä (Norja) / esikoulussa keväällä (Suomi)
- c) 2. Luohkás juovllaide (Norga) / 1. Luohkás juovllaide (Suopma) - 2. Luokalla joulun mennessä (Norja) / 1. Luokalla joulun mennessä (Suomi)
- d) 2. Luohkás giđđat (Norga) / 1. Luohkás giđđat (Suopma) - 2. Luokalla keväällä (Norja) / 1. Luokalla keväällä (Suomi)
- e) Manjeleappos - myöhemmin
- f) In dieđe - en tiedä

51. Leago du mielas ohppiid sáme giela ja váldogiela lohkanjuovžilvuodas erohusat? - Onko oppilaiden saamen- ja valtakielen lukusujuvuudessa mielestäsi eroja?

- a) Leat. Man sivas? On. Mistä luulet sen johtuvan
- b) Ii. Ei.
- c) c) In dieđe. En tiedä.

52. Leatgo dus leamaš sáme gielat oahppit, gain leat lohkanválttisvuodát? - Onko sinulla ollut saamenkielisiä oppilaita, joilla on lukivaikeutta?

- a) Leat. Mot lohkanválttisvuodta oidnui/bođii ovdan? On. Miten lukivaikeus ilmeni?
- b) Eai leat- Ei ole
- c) In dieđe - En tiedä

53. Earuhatgo lohkanválttisvuoda eará gielalaš hástalusain, omd. das ahte oahppi ii hálddaš giela doarvái bures. Erotatko lukivaikeuden muusta mahdollisesta vaikeudesta?

- a) Jua. Mot? - Kyllä. Miten?
- b) In. En.
- c) In dieđe. En tiedä.

54. Makkár doaimbajuid ohppiiguin geain leat lohkanválttisvuodát, lea dahkkon? - Minkälaisia tukitoimia lukivaikeuksisen oppilaan kohdalla on tehty?

55. Makkár veahki leat ožžon ohppiiguin geain leat lohkanválttisvuodát? - Minkälaista apua olet saanut lukivaikeuksisen oppilaan tukemiseen?

- a) Earenoamašoahpaheadđi veahki - erityisopettajan apua
- b) PPB (Norga) - PPT (Norja)
- c) Assistentta dahje liigeveahki oahpahussii - assistentti tai koulun käynnin avustaja
- d) Juoga eará liigeresursa - joku muu lisäresurssi
- e) In leat ožžon makkárge veahki - En ole saanut apua

56. Leatgo dus eará fuomášumit dán jearahallanskovi temáide? - Onko sinulla muita huomiota tämän kyselyn teemoihin liittyen?