



**TURUN
YLIOPISTO**

Saamelainen käsityökulttuuri peruskoulun käsityöopetuksessa

Katsaus aiheeseen käsityötä opettavien opettajien ja saamelaisten käsityöntekijöiden
näkökulmasta

Kasvatustieteiden tiedekunta/Käsityökasvatus

Pro gradu -tutkielma

Manno Rantanen

16.5.2026

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä: Manno Rantanen

Otsikko: Saamelainen käsityökulttuuri peruskoulun käsityöopetuksessa. Katsaus aiheeseen käsityötä opettavien opettajien ja saamelaisten käsityöntekijöiden näkökulmasta

Ohjaaja: Dosentti Marja-Leena Rönkkö

Sivumäärä: 59 sivua

Päivämäärä: 16.5.2026

Tämä tutkielma tarkasteli Suomen saamelaisalueen peruskoulujen käsityön- ja käsityötä opettavien opettajien sekä saamelaisten käsityöntekijöiden näkemyksiä saamelaisen käsityökulttuurin ja Suomen perusopetuksen käsityön/duodjin oppiaineen välisistä suhteista. Tutkimus toteutettiin kaksiosaisena kyselytutkimuksena. Tutkimuksen ensimmäisessä vuonna 2023 toteutetussa vaiheessa kysely lähetettiin Suomen saamelaisalueen peruskoulujen käsityöopettajille ja muille käsityötä opettaville opettajille. Tutkimuksen aineistonkeruun toinen, saamelaisille käsityöntekijöille suunnattu kysely, toteutettiin vuonna 2025.

Tulokset osoittivat, että sekä opettajat että käsityöntekijät pitivät peruskoulun käsityön/duodjin opetuksen roolia kriittisenä saamelaisten käsityötaitojen siirtämisessä tuleville sukupolville, sillä saamelainen käsityökulttuuri ei vastaajien mukaan enää siirry perinteisiä väyliä perheiden ja sukujen piirissä. Täten peruskoulun käsityön oppiaineen asema näyttäytyi merkittävänä institutionaalisen toimijana saamelaisen (käsityö)kulttuurin ja kulttuuriperinnön ylläpitäjänä. Vastaajien kesken vallitsi konsensus, jonka mukaan Suomen peruskoulun saamelainen käsityökasvatus oli pitkälti yksittäisten opettajien informaalin osaamisen ja harrastuneisuuden vastuulla.

Saamelaisesta käsityökulttuurista käytetään usein kansainväliseen käyttöön vakiintunutta pohjoissaamelaisista termiä *duodji*. Tutkimuskirjallisuuden piirissä duodji käsitetään usein kaiken saamelaisen käsityön institutionalisoituneena kattokäsitteenä, kieliryhmästä riippumatta. Myös Suomen saamelaisalueen kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa puhutaan duodjista, osassa jopa omana oppiaineenaan. Tämän tutkielman kyselyaineiston valossa duodji-termin käyttö universaalina saamelaisena käsitteenä vaikutti kuitenkin olevan Suomen saamelaisessa kontekstissa jokseenkin vakiintumaton, sillä osassa vastauksista tuotiin esiin näkemyksiä duodjista nimenomaan pohjoissaamelaisena ilmiönä. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus pitää duodjia usein muille kuin saamen kielille käntymättömänä ilmiönä. Myös tämän tutkielman vastaajat kokivat, että duodji ja käsityö eivät ole synonyymipareja, eikä duodji ole pelkästään tiettyjen käsityötekniikoiden kokoelma, vaan materiaalisesti ilmenevä kulttuurinen kokonaisuus, joka pitää sisällään esimerkiksi kielellisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia, ja jota ei voi tyhjentävästi opettaa ilman kulttuurisidonnaista ymmärrystä. Tämän vuoksi monet vastaajat pitivät ongelmallisena duodjin opetusta tilanteissa, joissa opettaja ei ole saamelainen tai ei hallitse paikallisia traditioita. Useissa vastauksissa korostettiin koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä laadukkaana opetuksen järjestämisen keinona.

Tämän tutkielman valossa näyttäytyi peruskoulun saamelainen käsityöopetus varsin heterogeenisenä, ja sen toteutumisen riippuvan merkittävästi paikallisista ratkaisuista sekä yksittäisten opettajien formaalin opettajankoulutuksen ulkopuolella kartuttamista kompetensseista. Toisaalta koululaitos nähtiin vastaajien keskuudessa potentiaalisena ja osittain jo toteuttavanakin tahona kulttuuriperinnön välittämisessä ja vahvistamisessa.

Toisaalta esiin nousi myös erityisesti menneiden aikojen koululaitosta kritisoivia näkemyksiä. Vastausaineistosta keskeisiksi saamelaisen koulukäsityön kehittämisalueiksi nousivat saamelaisen käsityökulttuurin tuntemuksen lisääminen opetuksen järjestäjien piirissä, opetuksen rahallisten resurssien lisääminen, duodjin sisällöllinen eriyttäminen yleisestä käsityöopetuksesta, saamelaisopettajien koulutusmahdollisuuksien vahvistaminen sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.

Tutkimus osoitti, että peruskoulun käsityön/duodjin oppiaineen koettiin olevan vastanneiden opettajien ja käsityöntekijöiden mukaan saamelaisen kulttuurisen jatkuvuuden kannalta keskeisessä asemassa, mutta sen vaikuttavuus riippuu pitkälti yksittäisistä opettajista. Tulokset korostivat tarvetta vahvistaa saamelaislähtöisiä pedagogisia ratkaisuja, yhtenäistää opetussuunnitelmallista perustaa sekä kasvattaa saamelaisen käsityön/duodjin tuntemusta Suomen koululaitoksen ja käsityökasvatuksen tieteenalan piirissä.

Avainsanat: duodji, käsityökasvatus, saamelainen käsityö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Saamelaisista	6
2.1	Yleistä	7
2.2	Saamelaiset Suomessa	9
2.3	Saamelaisten itsehallinnosta	11
2.4	Saamelaiset ja Suomen koulujärjestelmä	11
2.4.1	Taustaa	12
2.4.2	Kehitys kohti saamelaista pedagogiikkaa	15
3	Saamelaisesta käsityökulttuurista	18
3.1	Duodji käsitteenä	19
3.2	Saamelaisten esinekulttuuri	20
4	Käsityön oppiaineen opetussisältöjen ja yhteiskunnan tarpeiden kohtaaminen	21
4.1	Suomalaisen koulukäsityön taustaa	22
4.2	Suomen saamelaisalueen kuntakohtaisten opetussuunnitelmien duodjisisällöistä	23
5	Tutkielman kysymystenasettelu	26
5.1	Tutkielman tutkimusteoreettinen tausta	27
5.2	Tutkimuskysymykset	28
6	Tutkimuksen toteutus	28
6.1	Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat	29
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu	30
6.3	Aineiston analyysi	32
6.4	Eettiset lähtökohdat	33
7	Tulokset	33

7.1 Saamelaisalueen käsityötä opettavien opettajien kokemukset käsityön oppiaineen suhteesta saamelaiseen käsityökulttuuriin	34
7.1.1 Oman käsityökulttuurin ja peruskoulun käsityön oppiaineen merkitys saamelaiselle kulttuurille	34
7.1.2 Opettajien näkemyksiä peruskoulun Duodjisisältöjen eksklusiivisuudesta	35
7.1.3 Koulujärjestelmä ja saamelaisalueen erityistarpeet	37
7.2 Saamelaisten käsityöntekijöiden näkemyksiä koulukäsityön ja saamelaiseen käsityökulttuurin välisistä suhteista	39
7.2.1 Käsityöntekijöiden näkemyksiä koulukäsityön roolista saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä	39
7.2.2 Duodjin käsitteestä	41
7.2.3 Käsityöntekijöiden näkemyksiä peruskoulun saamelaisen käsityökasvatuksen sisällöistä	43
7.2.4 Käsityöntekijöiden käsityksiä peruskoulun duodjisisältöjen etnisestä eksklusiivisuudesta	43
8 Johtopäätökset ja pohdinta	44
8.1 Tulosten arviointia	45
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	47
8.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita	48
Lähteet	50
Liitteet	60
Liite 1. Saamelaisalueen käsityönopettajille ja käsityötä opettaville opettajille lähetetty kysely	61
Liite 2. Saamelaisille käsityöntekijöille lähetetty kysely	62

1 Johdanto

Tutkimuksen otsikon kaksi teemaa, saamelainen käsityökulttuuri ja peruskoulun käsityön oppiaine, muodostavat yhdessä kansainvälisesti tarkasteltuna verrattain erityislaatuisen parin. Suomalainen oppivelvollisuuskoulu sisältää käsityön oppiaineen osana peruskoulun pakollisia oppiaineita, ja vastaavia opetussisältöjä löytyy lähinnä vain Norjan, Ruotsin, Tanskan ja Viron koulujärjestelmien piirissä. Käsityön oppiaine onkin maailmanlaajuisessa kontekstissa harvinaislaatuinen oppiaine, jonka juuret juontuvat suomalaisen oppivelvollisuuden ensi askelille. Saamelaiset puolestaan muodostavat yhden Suomen kansallisista vähemmistöistä, mutta myös EU:n Euroopassa sijaitsevan alueen ainoan YK:n alkuperäiskansastatuksen omaavan kansan. YK:n alkuperäiskansojen sopimus takaa alkuperäiskansoille oikeuden järjestää omaan kulttuuriinsa ja koulutukseensa liittyviä asioita. (Yhdistyneet kansakunnat, 2007) Myös Suomen perustuslaki tunnustaa saamelaiset alkuperäiskansana. (Suomen perustuslaki 731/1999, 2:17.3 §) Saamelaisessa kulttuurissa omalla käsityöperinteellä on yhä tärkeä rooli osana nykyaikaista saamelaisuutta. Täten on olennaista selvittää, millainen on suomalaisen peruskoulun käsityön oppiaineen ja saamelaisen käsityökulttuurin välinen suhde.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on laajentaa kokonaiskuvaa suomalaisen koulujärjestelmän käsityön opetuksen ja saamelaisen käsityökulttuurin välisistä suhteista selvittämällä asiaa saamelaisalueen peruskoulujen käsityötä opettavien opettajien ja saamelaisten käsityöläisten näkökulmasta. Tutkielma painottuu nykyhetkeen ja tulevaisuuden näkyymiin, kuitenkin historiallista perspektiiviä unohtamatta. Tämän opinnäytetyön keskeisenä tavoitteena on tuottaa käsityökasvatuksen piiriin tietoa, jota voidaan hyödyntää peruskoulun käsityön oppiaineen alueellisessa kehittämisessä mahdollisimman hyvin saamelaisen yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi.

Käsityökasvatuksen tieteenalalla saamelaisen käsityökulttuurin tarkastelun tekee erityisen mielenkiintoiseksi se, että Suomen valtion järjestämän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät käsityön oppiaineen osana yleistä oppivelvollisuutta (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki 628/1998 4:14, 15 §). Suomen

laissa puolestaan on asetettu saamelaisille merkittäviä itsehallinnollisia erityisoikeuksia, kuten itsehallintoa koskien kieltä ja kulttuuria, ja Suomen valtio on sitoutunut turvaamaan saamelaisten oikeuksia alkuperäiskansana, ollen täten velvoitettu kunnioittamaan saamelaisten itsemääräämisoikeutta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että saamelaisilla tulisi olla oikeus päättää yhteiskunnallisista, poliittisista ja taloudellisista asioistaan. (Oikeusministeriö, 2024.) Keskeisiksi teemoiksi tämän tutkielman viitekehyksessä nousevat saamelaisen käsityökulttuurin suhde peruskoulun käsityön oppiaineen olemukseen ja näkemykseen käsityöstä sekä sen opetuksen järjestämisestä. Täten se osaltaan heijastelee valtaväestön ja saamelaisten käsityökulttuurien välistä suhdetta institutionaalisella tasolla. Jos alkuperäiskansan statuksen omaavan kansallisen ja alueellisesti merkittävän vähemmistön, kuten saamelaisten, kulttuurissa on keskeisessä osassa omalähtöinen käsityökulttuuri, on syytä pohtia, täyttävätkö Suomen koulutusjärjestelmän opetussuunnitelmassa käsityön oppiaineelle laaditut tavoitteet ja sisällöt saamelaisen yhteiskunnan tarpeet käsityön opetuksen osalta.

Tämä tutkielma liittyy pohjoismaiseen keskusteluun saamelaisen pedagogiikan kehittämisestä entistä omaehtoisempaan suuntaan, kohti pedagogiikkaa, joka pohjautuu saamelaisen kulttuurin erityistarpeisiin ja sen omalähtöisiin tietoteorioihin. Saamelaisen pedagogiikan kehittäminen puolestaan nivoutuu tiiviisti yhteen laajemman kansainvälisen alkuperäiskansapedagogiikan tutkimuksen ja kehityslinjojen kanssa. (Keskitalo & Määttä, 2012, s. 107–121.)

2 Saamelaisista

2.1 Yleistä

Saamelainen kansa muodostuu useista pienemmistä eri saamelaiskieliä puhuvista kansanryhmistä, joiden nykyinen kotialue kattaa Pohjois-Fennoskandian ja Skandinavian keskiosat. Saamelaisten kotiseutua kutsutaan Saamenmaaksi, josta on vakiintunut kansainväliseen käyttöön sen pohjoissaamelainen kutsumanimi Sápmi. Saamenmaa jakaantuu nykyään neljän valtion, Norjan, Ruotsin, Suomen ja Venäjän, alueille. Saamelaisten määrän arviot vaihtelevat lähteestä ja laskentatavasta riippuen huomattavasti, sillä saamelaisuuden, kuten etnisten identiteettien, määrittely yleensäkin on varsin monimuotoista ja liukuvaa. Myös saamelaismääritelmä vaihtelee valtioittain, eikä valtiokohtaisia virallisia ajantasaisia tilastoja saamelaisten lukumäärästä ole saatavilla lukuun ottamatta Suomen ja Ruotsin Saamelaiskäräjiä, jotka vuonna 2025 ilmoittivat internet-sivuillaan omat valtiokohtaiset lukumääräarvionsa. Saamenmaata jakavien valtioiden väestönlaskennassa ei kuitenkaan Venäjän federaatiota lukuun ottamatta rekisteröidä kansalaisten etnistä taustaa (Rosstat, 2021). Täten eri kansallisuuksien edustajien lukumäärän arviointi on hankalaa.

Nykyään saamelaisia arvioidaan olevan Yhdistyneiden kansakuntien mukaan yhteensä noin 70 000–135 000 henkeä (Yhdistyneet kansakunnat, 2025). Suomen Saamelaiskäräjät puolestaan arvioi saamelaisten kokonaismääräksi n. 75 000–100 000 henkeä (Saamelaiskäräjät, 2025a) ja vastaavasti Ruotsin Saamelaiskäräjät 80 000–100 000 henkeä (Saamelaiskäräjät (Ruotsi), 2025). Valtiokohtaisesti eniten saamelaisia on Norjassa n. 50 000–65 000 (Samiskt informationscentrum, 2025), toiseksi eniten Ruotsissa n. 20 000–40 000 (Saamelaiskäräjät (Ruotsi), 2025) ja kolmanneksi Suomessa n. 10 000 (Saamelaiskäräjät, 2025a), vähiten Venäjällä n. 2000 henkeä (Yhdistyneet kansakunnat, 2025).

Saamelaiskielet kuuluvat uralilaiseen (suomalais-ugrilaiseen) kielikuntaan, jonka sisällä niiden läheisimpänä sukulaiskieliryhmänä on perinteisesti pidetty itämerensuomalaisia kieliä. Aikaisemmin Itämerensuomella ja saamalla nähtiin olleen yhteinen kantamuoto

nk. varhaiskantasuomi. Uusimmat kielelliset rekonstruktiot varhaiskantasuomesta ovat kuitenkin osoittautuneet olevan niin lähellä uralilaista kantakieltä, että välikantakieliteoria on asetettu kyseenalaiseksi. Nykyinen käsitys uralilaisten kielten saapumisesta Fennoskandiaan ja Itämeren itärannoille ajoitetaan monitieteisesti hyödyntämällä kielitieteen, arkeologian ja genetiikan tuloksia, joiden pohjalta on tulkittu, että uralilaiset kielet saapuivat idästä levittäytyen Baltiaan ja Fennoskandiaan suunnilleen ajanlaskun (CE) alun tienoilla. (Grünthal et al., 2022, s. 490–524.) Uralilaisen kielten levittäytyminen voidaan yhdistää pohjoisaasian geeniperimän varhaismetallikautiseen leviämiseen itäisestä Siperiasta, pitkin pohjoista havumetsävyöhykettä länteen, aina Itämeren itäisille rantamille saakka. Kaikilla uralilaisia kieliä puhuvilla kansoilla on vaihtelevin osuuksin samaa taustaa olevaa Pohjois-Aasiaa perimää genomissaan, jonka osuus saamelaisten autosomaalisessa perimässä on noin 30 %:n luokkaa. (Tambets et al., 2018; Lamnidis et al., 2018.)

Vallitseva kielitieteellinen konsensus sijoittaa kantasaamen maantieteellisen alkukodin jonnekin nykyisen Etelä-Suomen ja Luoteis-Venäjän väliselle alueelle. (Aikio, 2012; Häkkinen, 2010.) On jokseenkin varmaa, että kantasaamea on puhuttu itämerensuomalaisten kielten yhteisen alkumuodon, kantasuomen puhumakeskuksen välittömässä naapuruudessa. Kantasuomen alkukodin on puolestaan tulkittu sijainneen alkujaan kantasaamen varhaisen puhuma-alueen eteläisessä naapuruudessa, todennäköisesti Suomenlahden etelä- ja/tai kaakkoispuolella, nykyisen Pohjois-Viron ja Leningradin alueen rannikolla (Inkerinmaa). (Lang, 2018.)

Saamelaiskielet jaetaan itä- ja länsiryhmään. Itäryhmän kieliä puhutaan nykyään Venäjällä ja Suomessa; vanhastaan myös Norjan Näätämössä. Länsiryhmän kieliä puhutaan puolestaan Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Nykyään saamelaiskieliä on jäljellä yhdeksän, jotka kaikki ovat elinvoimaisuusluokitukseltaan uhanalaisia. Moni saamelaiskieli on statukseltaan vakavasti tai kriittisesti vaarantunut. (UNESCO, 2024.) Esimerkiksi Norjassa ja Ruotsissa puhuttujen piitimen- ja uumajansaamen puhujien määrä on kumpaisenkin kohdalla mitattavissa enää vain joissain kymmenissä (Arktinen neuvosto (IPS), 2013). Perinteisesti Kuolan niemimaan itäosissa puhuttua turjansaamea puhui vuonna 2011 enää vain kaksi henkilöä (Scheller, 2011, s. 90–91).

Puhujamäärältään ylivoimaisesti suurin on Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa puhuttu pohjoissaame n. 20 000–25 000 puhujallaan. (Saamelaiskäräjät, 2025b).

Puhujamäärältään pienin saamelaiskieli on puolestaan aikaisemmin mainittu, Kuolan niemimaalla puhuttu, kriittisesti vaarantunut turjansaame. Viimeisin sammunut saamelaiskieli oli Venäjällä, lähellä Suomen rajaa puhuttu akkalansaame, joka lakkasi olemasta elävä kieli sen viimeisen äidinkiellisen puhujan, Marja Serginan kuoltua vuonna 2003. (M.A Castrénin seura, 2024.)

2.2 Saamelaiset Suomessa

Saamelaisten nykyinen asuma-alue kattaa Suomessa Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat sekä Lapin paliskuntaan kuuluvat Sodankylän kunnan pohjoisosat, käytännössä Vuotson ja Purnumukan kylät (Laki saamelaiskäräjistä 1995/974 1:4 §). Suomessa saamelaisia on noin 10 000 henkeä, joista yli 60 % asuu kotiseutualueensa ulkopuolella. (Saamelaiskäräjät 2024; Saamelaiskäräjät 2025a.) Peruskoulun käsityön oppiainetta käsittelevän tutkielman viitekehysten valossa on huomionarvoista mainita, että vuonna 2009 yli 70 % alle 10-vuotiaista saamelaislapsista asui saamelaisalueen ulkopuolella (Aikio-Puoskari, 2009, s. 9). Suomen kunnista Helsingissä asuu lukumääräisesti eniten saamelaisia.

Suomen valtion alueella elää tänä päivänä kolmen eri saamelaisryhmän edustajia, joihin kuuluvat pohjoissaamelaiset, inarinsaamelaiset ja kolttasaamelaiset. Jokaisella näistä ryhmistä on omanlaisensa, paikoitellen huomattavasti toisistaan eroava kulttuuriperintö. (Lehtola, 2012, s. 22.) Näistä ryhmistä pohjoissaamelaiset ovat väkiluvultaan suurin. Heidän asuinalueensa kattaa Suomen saamelaisalueen kokonaisuudessaan. Pohjoissaamelaiset muodostavat kaksi kulttuurista pääryhmää, poronhoitoon painottuvan tunturisaamelaisuuden ja merikalastukseen ja pienimuotoiseen maatalouteen pohjautuvan merisaamelaisuuden. Suomessa pohjoissaamelaiset edustavat pääryhmistä ensin mainittua, alun perin nomadistista, jutaamiseen perustuvaa tunturisaamelaista poropaimentolaiskulttuuria, jonka harjoittaminen kuihtui pitkälti vuosien 1852 ja 1889 tsaarien, Nikolai I:n ja Aleksanteri III:n, määräyksistä toteutettuihin rajasulkuihin Norjan ja Ruotsin vastaisilla rajoilla. Sitä ennen jutaamista oli tapahtunut Norjan rannikolla sijainneiden kesälaitumien ja Ruotsin

sekä Suomen pohjoisimmilla metsäalueilla sijainneiden talvilaitumien välillä. (Lehtola, 2010, s. 125–144.) Pohjoissaamelaiset edustavat Suomessa tunturisaamelaisuuden lisäksi paikallisempaa, Tenon varrella sekä Suomen että Norjan puolella, pääasiassa jokikalastukseen, riekon ansapyyntiin ja pienimuotoiseen maatalouteen nojaavaa jokisaamelaista tapaa elää.

Toiseksi suurin saamelaisryhmä Suomessa on inarinsaamelaiset, joiden asuinalue kattaa Inarijärven ja muiden Inarin suurten järvien seudut. Inarinsaame on ainut kieli maailmassa, jota puhutaan perinteisesti vain nykyisen Suomen valtion alueella.

Inarinsaamelaisten keskeisin perinteinen elinkeino on ollut järvikalastus.

Inarinsaamelaisten perinteinen poronhoito oli entisaikaan varsin pienimuotoista, ja poro toimikin lähinnä vetojuhtana ja houkutuseläimenä villien peurojen pyynnissä ennen niiden häviämistä Lapista 1800-luvun loppupuoliskolla (Vuorela, 1975, s. 56–59). Inarinsaamelaiset alkoivat asua taloissa saamelaisittain varhain, 1700-luvulta lähtien (Siida & Anarâškielâ servi, 2006).

Kolmas ja väkiluvultaan pienin Suomen saamelaisryhmistä on kolttasaamelaiset.

Kolttien perinteinen asuma-alue kattaa Kuolan niemimaan luoteisosat nykyisen Venäjän federaation alueella sekä Suomen ja Norjan koillisimmat seudut. Nykyiset suomen koltat tulevat entisen Petsamon kunnan alueelta, josta he lähtivät evakkoon toisen maailmansodan seurauksena. Sotaa seuranneiden alueluovutusten myötä koltat menettivät kotinsa ja heidät sijoitettiin pääasiassa Pohjanmaalla vietetyn evakkoajan päätyttyä perinteisen asuma-alueensa länsilaidalle Inarin kunnan itäisimpiin osiin; erityisesti Sevettijärvelle, Näätämöön, Nellimiin ja Keväjärvelle. (Itkonen, 2021, s. 66.)

Kolttien perinteinen elämäntapa muodostui toiseen maailmansotaan asti kesä- ja talvikylien välillä tapahtuvan vuotuismuuton mukaan määrittyvästä kalastuksesta, metsästyksestä, poronhoidosta sekä pienimuotoisesta maataloudesta, erityisesti lampaidenpidosta. Muista Suomen saamelaisista poiketen, koltat ovat perinteisesti kristilliseltä vakaumukseltaan ortodokseja. Kolttakulttuurissa on paljon karjalaisia ja venäläisiä vaikutteita, jotka ovat havaittavissa esimerkiksi perinteisessä vaatetuksessa. Vaikutteita kolttakulttuuriin on tullut jonkin verran myös itäisemmiltä uralilaisilta kansoilta, erityisesti 1800- ja 1900-lukujen taitteessa Kuolaan muuttaneilta komeilta.

Sekä koltansaame että inarinsaame kuuluvat kumpainenkin pohjoissaamesta poiketen itäsaamelaisiin kieliin. (Sammallahti, 1998)

2.3 Saamelaisten itsehallinnosta

Vaikka saamelaisilla ei ole omaa valtiotaan, on Saamenmaata jakavien pohjoismaiden lainsäädännöissä kuitenkin varsin laajasti saamelaisille säädettyä autonomiaa.

Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa toimii kussakin maassa saamelaisten oma itsehallintoelin, Saamelaiskäräjät, joka on lailla säädetty saamelaisten itsehallintoelin (Saamelaiskäräjät, 2024). Venäjällä ei ole Pohjoismaiden saamelaiskäräjiä vastaavaa itsehallintoelintä, vaan Kuolan saamelaisten etujärjestönä on toiminut erilaisia järjestöjä, kuten saamelainen parlamentti, kiltinänsaameksi Куэллнэгк нэарк Сәмь Соббар, joka on toiminut ei-virallisena Venäjän saamelaisia edustavana tahona.

Saamelaisilla järjestöillä ei Venäjällä juurikaan ole käytännön valtaa eikä lain suoma erityisasemaa. Kumpikaan Venäjän federaation keskushallinto tai Murmanskin alueen hallinto ei tunnusta saamelaisjärjestöjä, eivätkä täten tee yhteistyötä niiden kanssa. Saamelaisjärjestöt ovat kohdanneet muiden vähemmistökansoja edustavien järjestöjen tapaan toiminnan vaikeuttamista ja syytöksiä separatistisesta toiminnasta. (Artieva, 2014; Euroopan Neuvosto, 2018.)

Suomen Saamelaiskäräjät toimii oikeusministeriön hallinnonalalla, mutta on itsehallinnollisen luonteensa vuoksi itsenäinen valtionhallinnosta (Oikeusministeriö, 2024). On huomionarvoista, että kolttsaamelaisia varten on erikseen säädetty erityinen kolttalaki, jonka tavoitteena on edistää kolttaväestön ja -alueen elinolosuhteita ja toimeentulomahdollisuuksia sekä ylläpitää ja edistää kolttakulttuuria. Kolttalaissa on myös säädetty erityinen koltta-alue, joka kattaa Inarin kunnan itäosat. (Kolttalaki 253/1995.) Norjan, Ruotsin ja Suomen Saamelaiskäräjien välisenä parlamentaarisenä yhteistyöelimenä toimii Saamelainen parlamentaarinen neuvosto (SPN). Venäjän saamelaisjärjestöt toimivat SPN:ssä tarkkailijajäseninä. (Saamelaiskäräjät, 2025c)

2.4 Saamelaiset ja Suomen koulujärjestelmä

2.4.1 Taustaa

Saamelaisten ja heidän asuttamiensa valtioiden koulujärjestelmien välinen suhde on historiallisesti ollut monimutkainen, ja sitä on leimannut assimilaatio Saamenmaata jakavien valtioiden valtakulttuureihin sekä tahattomasti että tietoisesti. Saamelaisiin kohdistunut assimilaatio on ollut paikoitellen hyvinkin vahvaa ja tarkoituksenmukaista (Keskitalo, 2010, s. 34–36). Institutionalisoituneen saamelaisten parissa toteutetun koulutuksen voidaan katsoa alkaneen samaan aikaan, kun saamelaisia alettiin käännättämään kristinuskoon pohjoisessa Fennoskandiassa. Moskovan suuruhtinaskunnan ortodoksisen kirkon toimesta n. 1500-luvulta lähtien sekä Tanska-Norjan ja Ruotsin kuningaskuntien luterilaisten kirkkojen toimesta n. 1600-luvulta lähtien. (Saarinen & Suhonen, 1995, s. 47–49.) Erityisesti luterilaisella kirkolla on ollut aikanaan keskeinen asema saamelaisten koulutuksessa ja assimiloinnissa valtakulttuureihin (Olsen & Keskitalo, 2021, s. 2).

Suomen koululaitoksen historia saamelaisalueella on monitulkintainen, ja se on saanut osakseen kovaakin kritiikkiä 1960–1970-luvuilla heränneen saamelaisen kansalaisaktiivisuuden myötä. Vastaisenäistyneen Suomen koululaitoksen alkuvuosia värittivät nationalistiset pyrkimykset, jotka pyrkivät yhtenäistämään maailmansotien välisenä aikana, 1920–1930-luvuilla, vastikään käydyn raa’an sisällissodan repimää Suomen kansaa. Nämä pyrkimykset eivät juurikaan ottaneet huomioon saamelaisia, heidän kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa; vaan pyrkivät yhtenäisen, suomalaisiksi koetuista kulttuuriaineksista muovattavan suomenkielisen Suomen luomiseen. Suomalaisen nationalismiin piirissä näkemykset saamelaisista vaihtelivat heimoaateen kannattajien, suomensukuisia kansoja yhdistävistä ajatuksista saamelaisia suomalaisia alempana ja kehittymättömämpänä kansana pitäviin näkemyksiin. Köyhän, vastikään itsenäistyneen Suomen valtion koululaitoksen kehitystä leimasi myös pitkään resurssipula, joka pakotti suuriin linjanvetoihin, jolloin saamelaiset vähemmistönä jäivät pimentoon. Täten heidän tarpeitaan ei juurikaan huomioitu koululaitoksen toimesta. Toisaalta saamenkielisellä opetuksella on Suomessa pitkät perinteet, ja se sai osakseen kannatusta ja tukea jo 1800-luvun viimeisinä vuosikymmeninä myös

muiden kuin saamelaisten keskuudesta. (Lehtola, 2012a, s. 82–99; Nyysönen, 2014, s. 64–86.)

Vielä 1800-luvun lopulla Suomen suurruhtinaskunnan saamelaisalueen opetustoiminta oli pitkälti kirkkoa edustavien kiertävien katekeettojen harteilla. Viimeinen katekeetta lopetti toimintansa vasta 1956. Alkujaan kansakoulu oli kuntien aktiivisuuden vastuulla, eivätkä ne saaneet suurta kannatusta maalaisväestön parissa, niin saamelaisten kuin muidenkaan suomalaisten keskuudessa. Kansa koki kiertokoulun ja katekeettojen tarjoavan riittävää opetusta ja kansakoulun vain kasvattavan lapsia laiskoiksi, ja pois ruumiillisesta työnteosta. Ensimmäinen pitkälti saamenkielistä opetusta järjestänyt kansakoulu oli Utsjoen Outakosken kansakoulu, jossa 1900-luvun alkuvuosista lähtien opetus oli ensimmäisen täyden seminaarikoulutuksen saaneen saamelaisen kansakoulunopettajan Josef Guttormin johdolla osaksi saamenkielistä, hänen soveltaessaan kansakoulun suomenkielistä opetusmateriaalia paikallisiin tarpeisiin ja saamelaisenemmistöisen oppilaiston äidinkieleen. (Parkkonen, 2008, s. 33–34, 96; Lehtola, 2012b, s. 44–47.)

Toisen maailmansodan jälkeisiä vuosia koulukoteineen esitetään usein Suomen koululaitoksen saamelaisia eniten assimiloineena aikana. Sodan jälkeinen koulu ei ottanut saamelaista kulttuuria erityisesti huomioon, jolloin moni saamelaislapsi alkoi vieraantua omasta kulttuuristaan ja erityisesti kielestään. Monet 1950–1970-luvuilla koulunsa käyneet saamelaiset unohtivat tai eivät oppineet äidinkieltään, ja saamelaisuudesta tuli monelle tämän ikäpolven ihmisistä häpeällinen asia. Asuntoloissa saamea ei saanut puhua ollenkaan, ja sen puhumisesta rangaistiin, tämä silti, vaikka moni lapsista ei osannut ennen kouluun tuloa juuri ollenkaan suomen kieltä. Myöskään opetuksen kulttuurinen tausta ei vastannut saamelaisten lasten todellisuutta. Osa suomalaiseen kulttuuriin kuuluvista asioista, esimerkiksi maatalouteen, erityisesti maanviljelyyn viittaavista asioista, oli saamelaislapsille täysin vieraita. Koululaitosta voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä Suomen saamelaiskulttuuria rappeuttaneista valtiojohtoisista instituutioista. Toisaalta se pakkosuomalaisesti saamelaisia lapsia, mutta antoi toisaalta myös valmiuksia toimia osana laajempaa kansalaisyhteiskuntaa. (Lehtola, 2012a, s. 82–99; Nyysönen, 2014, s. 64–86.)

On kuitenkin huomionarvoista, että historiallisesti vertailtaessa Suomen koululaitosta muiden Saamenmaata jakavien valtioiden koulujärjestelmiin ja niiden historiallisiin kehityslinjoihin –näyttäytyy niihin verrattuna Suomen koululaitoksen toiminta kuitenkin vähemmän segregoivana ja assimiloivana (Kortekangas & Nyyssönen, 2021, s. 390–394). Esimerkiksi Neuvostoliitossa toteutettiin systemaattista kansallisten identiteettien murentamista uuden Neuvosto-identiteetin tieltä, ja 1950-luvulta lähtien koulukodit toimivat merkittävinä lapsiväestön muovaamisen välineinä.

Vähemmistökansojen, kuten saamelaiden, venäläistäminen koettiin keskeiseksi tavoitteeksi, sillä neuvostoliittolainen “uusi identiteetti” pohjautui pitkälti venäläisyyteen ja venäjänkielisyyteen. (Andersen, 2022, s. 237–238.) Norjassa ja Ruotsissa pohjoisiin vähemmistökansoihin, saamelaisiin ja suomalaisiin (kveenit ja länsipohjalaiset) kohdistuva assimilaatiopolitiikka ja syrjintä olivat kouluissa esillä vielä 1950-luvulla, ja asia oli havaittavissa esimerkiksi Ruotsissa käytetyissä eugenistisissä oppimateriaaleissa, joissa saamelaisia ja suomalaisia esiteltiin skandinaaveja rodullisesti alemmina ja kulttuuriltaan kehittymättömämpinä kansoina. Germaanisen eugeniikan vaikutuksesta tai mahdollisesti sen näkemyksiltä puolustautumiselta oli vastaavanlaisia näkemyksiä esillä myös Suomessa, joiden mukaan saamelaiset olivat vastavuoroisesti suomalaisia alemmaa rotua. (Tamminen, 2015.)

Saamenmaata jakavien valtioiden koululaitosten toteuttaman assimiloinnin kontekstissa on syytä huomioida myös Pohjoiskalotin kahden viime vuosisadan turvallisuuspoliittinen historia ja Skandinavian maiden suhde Venäjän keisarikuntaan ja myöhemmin Neuvostoliittoon. Esimerkiksi Norjassa saamelaiset ja kveenit herättivät epäluuloja turvallisuuspoliittisesta näkökulmasta aluksi Venäjän keisarikunnan vaikutuksen takia. Suomen tasavallan itsenäistyttyä syrjäisiä pohjoisia rajaseutuja paikoitellen enemmistönä asuttavat suomensukuiset vähemmistökansat koettiin potentiaalisesti turvallisuushaksi, sillä niiden pelättiin innostuvan Suomen tuoreesta itsenäisyydestä ja lähtevän mukaan Suur-Suomi-aatteeseen. Samaan aikaan, mutta erityisesti toisen maailmansodan jälkeen kylmän sodan alettua, Finnmarkin läänin turvallisuus koettiin jälleen uhatuksi lähialueilla kasvavan sosialismin vaikutuksesta. Tuolloin kveenien ja saamelaiden pelättiin omaksuvan Neuvosto-Venäjän ja Neuvostoliiton vaikutuksesta kommunistisia ja separatistisia ajatuksia, ja niin ollen

linkittyvän osaksi Neuvostoliiton kasvavia leviämispyrkimyksiä. Myös Kveenien ja Saamelaisten keskuudessa vallinnut valtionkirkkoa kritisoinut lestadiolaisuus herätti epäilyksiä norjalaisten keskuudessa. Tästä mahdollisesti separatistisesta uhasta muodostui Norjassa oma käsitteensä: finske fare, suomalainen vaara, joka johti maalimansotien välisenä aikana suuriin kveenien ja saamelaisten norjalaistamistoimiin. (Larsen, 2009, s. 55–65; Rathe, 1936.) Vuosien 1860–1970 aikana Norjassa toteutettiin valtiojohtoista assimilaatiopolitiikkaa, jonka piirissä juuri koululaitos nähtiin keskeisenä toimijana. Sillä Norjan tarvitsi pystyä luottamaan strategisesti haavoittuvissa asemissa olevien alueiden väestöön: täten saamelaisalueen koulujen totaalinen valtiojohtoinen kontrolli koettiin erittäin tärkeäksi valtion rajojen turvaamisen kannalta. Vaikka turvallisuusnäkökulma oli tärkeä ja todellinen, pohjautui assimilaatiopolitiikka kuitenkin pitkälti sosiaalidarwinismiin ja Norjan haluun pysyä tuon ajan eurooppalaisten suurvaltojen ideologioiden perässä, joiden tavoitteena oli "sivistää takapajuisia" ryhmiä "korkeammalle" olemisen tasolle. (Eriksen & Niemi, 1981; Todal, 2003, s. 185–186.)

Saamelaisen käsityön näkökulmasta on suomalaista koululaitosta, erityisesti juuri koulukotijärjestelmää, pidetty saamelaisten perinteistä kulttuuria, ja siihen kuuluvien tietojen ja taitojen omaksumista heikentäneenä tekijänä. Monet aikalaiset kokivat, että ollessaan koulukodeissa lapset jäivät paitsi kotona tarvittavien taitojen omaksumisesta, esimerkiksi poronhoitoon liittyvistä asioista. 1970-luvulla monet Länsi-Enontekiön saamelaiset kokivat, että erityisesti tyttöjen käsityötaidot olivat koulukodeissa vietetyn ajan myötä heikentyneet huomattavasti. (Rinno, 1987.)

2.4.2 Kehitys kohti saamelaista pedagogiikkaa

Myöhemmin Suomen koulujärjestelmä on pyrkinyt aktiivisesti elvyttämään saamelaiskieliä ja esimerkiksi aktiivinen kielipesätoiminta on tuottanut paikoin erittäin positiivisia tuloksia ja lähes sukupuuton partaalla olleet inarin- ja koltansaame ovat elpyneet jokseenkin elinvoimaisiksi (Pasanen, 2015). Vastoin kansakouluaikojen häpeää on saamelaisuudesta tullut virallisesti arvostettu ja ylpeyttä herättävä asia niin paikallistasolla kuin laajemminkin kontekstissa. Saamelaisuudesta on muodostunut myös yhteiskunnallisesti näkyvä ja merkittävä tekijä, joka vaikuttaa merkittävästi erityisesti saamelaisaluetta koskevaan politikointiin. Saamelaisten asemaa on

Suomessa ja muissa Pohjoismaissa pyritty tukemaan valtiolähtöisesti heitä koskevan lainsäädännön avulla. Suomen saamelaiskäräjälaissa on määritelty itsehallinto koskien kieli- ja kulttuuripolitiikkaa (Laki saamelaiskäräjistä 974/1995 1:1 §). Sekä viranomaisiin kohdistuva neuvotteluelvoite koskien saamenkielisen ja saamen kielen kouluopetuksen sekä sosiaali- ja terveystalvelujen kehittämistä (Laki saamelaiskäräjistä 974/1995 2:9 §). Myös Saamen kielilain (1086/2003) voi nähdä asettavan peruskoulutukselle epäsuorasti vaatimuksia, sillä kielitaidon edistämisessä on peruskoululla suuri vastuu. Saamelaisen koulutuksen kannalta merkittävä lainsäädännöllinen asia on myös vuonna 2010 voimaan tullut saamelaisalueen koulutuskeskuksesta säädetty laki. Otteena lakitekstistä:

Koulutuskeskuksen tarkoituksena on lisätä erityisesti saamelaisväestön ammatillista osaamista, järjestää saamelaisten kotiseutualueen elinkeinoelämän tarpeita vastaavaa koulutusta ja edistää alueen työllisyyttä sekä säilyttää ja kehittää saamelaiskulttuuria. (Laki saamelaisalueen koulutuskeskuksesta 252/2010 1:1 §)

Saamelaisalueen koulutuskeskus (SAKK) on Suomen valtion ylläpitämä toisen asteen ammatillinen oppilaitos, joka on erikoistunut saamenkäsityöhön, poronhoitoon ja saamen kieliin. Saamelaisalueen koulutuskeskus tarjoaa kolmea saamenkäsityön koulutuslinjaa: korukivi ja jalometalli, pehmeät materiaalit ja kovat materiaalit. (SOGSAKK, 2025.)

Tämän tutkielman teemat limittyvät pohjoismaiseen keskusteluun saamelaisen pedagogiikan kehittämisestä entistä omaehtoisempaan suuntaan, kehitykseen, joka nojautuu saamelaisen kulttuurin erityispiirteisiin. Huomionarvoista tässä keskustelussa on perinteinen saamelainen tapa hahmottaa maailmaa ja aikaa, jonka huomioimatta jättäminen saattaa heikentää saamelaisen kulttuurin elinvoimaisuutta. Valtakulttuurien luomat koulukäytännön piirteet paikkakäsityksineen, aikataulutuksineen ja tietoteorioineen eivät välttämättä kaikissa tilanteissa kohtaa saamelaisia käsityksiä, arvoja ja tarpeita. Kyse on siis syvälle kulttuurin rakenteisiin pureutuvasta, perustavanlaatuisesta koulutuksen uudelleenarvioinnista, sekä kulttuurisesta itsemääräämisoikeudesta. Tämä, kuten monet muutkin saamelaisiin liittyvät asiat, linkittyy tiiviisti kolonialismia ja alkuperäiskansoja koskevaan keskusteluun. (Keskitalo & Määttä, 2012, s. 107–121.) Saamelaisen kansan ja saamelaisalueen väestön

monimuotoisuuden takia saamelaisen pedagogiikan luominen on haasteellista. Suuri osa saamelaisista elää kotiseutualueensa ulkopuolella, osa ei puhu saamea, ja saamelaisalueella elää muitakin kuin saamelaisia. (Jannok-Nutti, 2018, s. 197.)

Saamelaisen pedagogiikan luomisessa on keskusteltu perustavanlaatuisista muutoksista koulun kokonaisvaltaiseen uudelleenjäsentämiseen. Keskustelua on syntynyt esimerkiksi siitä, millaiset ovat saamelaisen oppimisen ympäristö ja koulurakennuksien arkkitehtuuri ajankäytön sekä opettavien asioiden ja oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden kannalta. Norjan Koutokeinossa sijaitsevan Saamelaisen korkeakoulun (Sámi allaskuvlla) opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen piirissä on koulutuksen fyysistä tapahtumapaikkaa lähestytty muun muassa näkökulmasta Luohkkálanjas várrečohkkii – kirjaimellisesti suomennettuna, luokkahuoneesta vaaran huipulle. Koulurakennus ja luokkahuoneet eivät välttämättä ole kyseisen näkökulman mukaan sopivimpia paikkoja saamelaislähtöisten tietoteorioiden ja asiasisältöjen opetuksen järjestämiselle. Täten opetusympäristön laajentamista luokkahuoneen ulkopuolelle on pidetty suuntana kohti aikaisempaa kulttuurilähtöisempää opetusta. (Jannok-Nutti, 2018, s. 201.)

Maailmanlaajuisesti alkuperäiskansojen koulutukselliset oikeudet on kirjattu vuonna 2007 Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksessa säädettyn Yhdistyneiden kansakuntien julistuksessa alkuperäiskansojen oikeuksista (UNDRIP), jossa listataan artikla 14:sta kohdalla seuraavat alkuperäiskansojen koulutusta käsittelevät kohdat:

1. Alkuperäiskansoilla on oikeus perustaa omia koulujärjestelmiä ja -laitoksia, jotka antavat opetusta niiden omilla kielillä niiden kulttuurisiin opetus- ja oppimismenetelmiin soveltuvalla tavalla, sekä oikeus ohjata niitä.
2. Alkuperäiskansoihin kuuluvilla yksilöillä, erityisesti lapsilla, on oikeus saada kyseisen valtion koulutusta sen kaikilla tasoilla ja kaikissa muodoissa ilman syrjintää.
3. Valtiot toteuttavat yhdessä alkuperäiskansojen kanssa tehokkaat toimet, jotta alkuperäiskansoihin kuuluvat yksilöt, erityisesti lapset, myös niiden yhteisöjen ulkopuolella elävät lapset, voivat saada oman kulttuurinsa opetusta ja omakielistä opetusta mahdollisuuksien mukaan. (YK, Yhdistyneiden kansakuntien julistus alkuperäiskansojen oikeuksista (A/RES/61/295), 2007.)

Saamelainen pedagogiikka on vuorovaikutuksessa kansainvälisen alkuperäiskansapedagogiikan kehityslinjojen kanssa. Varsinkin Pohjois-Amerikassa ja Oseaniassa alkuperäiskansapedagogiikalla on vahva jalansija alkuperäiskansojen koulutuksen järjestämisessä ja tutkimuksessa. Alkuperäiskansapedagogiikan ja muun alkuperäiskansalähtöisen koulutuksen lähtökohdat ovat näiden kansojen omissa tietoteorioissa, malleissa, menetelmissä (May & Aikman, 2003, s. 139–143).

Alkuperäiskansapedagogiikka näkyy myös Suomen saamelaisalueen peruskoulujen saamelaisopetuksen järjestämisessä. Tämä on hyvin nähtävissä esimerkiksi Enontekiön saamelaisopetuksen opetussuunnitelmassa (Enontekiö, 2016).

3 Saamelaisesta käsityökulttuurista

3.1 Duodji käsitteenä

Saamelaisessa kulttuurissa omalla käsityökulttuurilla on yhä tänäkin päivänä merkittävä asema ja saamelainen käsityö onkin yksi tärkeimmistä saamelaisuuden tunnusmerkeistä. Saamelaista käsityötä kutsutaan nykyään usein sen pohjoissaamelaisella termillä *duodji* (suom. teko, tuote), riippumatta siitä, minkä saamelaisryhmän käsityöperinteestä on kyse. Alueelliset ja kulttuurisidonnaiset erot käsityön rajoissa voivat kuitenkin olla suuria. Duodjin käsitettä voidaan pitää tietyn saamelaisen väestöosan, pohjoissaamelaisten käsityökokemusten ja -näkemysten korostamisena (Harlin & Lehtola, 2020, s. 1; Magga, 2018). Duodji on kuitenkin vakiinnuttanut asemansa kansainvälisen kirjallisuuden ja tieteen piiriin kaiken saamelaisen käsityön kattavana kattokäsitteenä. (Magga, 2018, s. 24.) Sanalla on kuitenkin etymologiset vastineensa kaikissa saamelaiskielissä lukuun ottamatta eteläsaamea. Duodjia vastaavat inarinsaamessa *tyeiji*, koltansaamessa *tuaij*, kiltinäsaamessa *tujj*, turjansaamessa *tijje*, luulajansaamessa *duodje*, piitimensaamessa *duojje* ja uumajansaamessa *duöjjie*. Myös eteläsaamessa käytetään nykyisin sanaa *duedtie*, perinteisemmän *vätnoe*-termin rinnalla. (Guttorm, 2021; Ruotsin Saamelaiskäräjät, 2026.) Hansenin mukaan käsitettä duodji on lähes mahdotonta käntää muille kielille, sillä se on ilmiönä tiukasti sidoksissa saamelaiseen kokemusmaailmaan (Hansen, 2016, s. 4). Schilar ja Keskitalo (2018) näkevät kuitenkin duodjin etnisten rajojen olevan häilyviä ja vaikeasti hahmotettavia. Duodjin harjoittajia kutsutaan kansainvälisissäkin yhteyksissä usein pohjoissaamelaisittain termillä *duojár*.

Duodji jaetaan usein valmistusmateriaalien mukaan pehmeisiin ja koviin esineisiin. Pehmeisiin esineisiin kuuluvat esimerkiksi nahka- ja kangastuotteet, koviin puolestaan esimerkiksi puusta ja luusta valmistetut esineet. (Magga, 2012, s. 261.) Duodji on perinteisesti jaettu myös naisten ja miesten töihin, ja yhä tänäkin päivänä duodjin käyttö varsinkin pukeutumisen suhteen on tarkasti sukupuolittunutta, ja sukupuolikäytänteiden rikkomista pidetään yleisesti tabuna. (Magga, 2018a, s. 260–261.)

Taiteen tekemistä on kuvattu Pohjoissaamassa *dáidda*-käsitteellä. Se syntyi 1970-luvulla, jolloin saamelaisten taiteilijoiden keskuudessa koettiin tarvetta saamenkieliselle sanalle kuvaamaan ilmiöitä, jotka sopivat käsitteen art alle (Guttorm, 2014, s. 55). Duodji ja *dáidda* ovat osittain rinnasteisia, mutta toisaalta eivät suoraan sovi länsimaisten kategorioiden alle (Guttorm, 2012). Varsinkin 1970-luvulla Duodjin nähtiin edustavan saamelaisista lähtökohdista syntyvää tekemistä, kun taas *dáiddan* koettiin edustavan saamelaisuuden ulkopuolelta tulevia esineellisen kulttuurin luomisen ilmiöitä, kuten länsimaista taidetta (Hansen, 2016, s. 1–4).

Duodjia pidetään yhtenä keskeisimmistä saamelaisten itsemääräämisoikeuksiin kuuluvista osa-alueista (Henriksen, 2008, s. 31). Magga (2018b, s. 45) näkee duodjin hyväksikäytön vakavana ongelmana myös Suomessa. Saamelaisten käsityötuotteiden, erityisesti *gáktien*, väärinkäyttö on johtanut siihen, että monet kokevat saamelaisuuden tulleen loukatuksi (Nuorgam, 2017, s. 229–252). Duodjin sisältämiä perinteitä pidetään usein yhteisenä saamelaisena tietona, mutta vaikka jokin konsepti olisikin yhteinen tai kollektiivinen; ei tämä kuitenkaan tarkoita sitä, että jokainen duodjin tekijä ilmentäisi niitä työssään (Guttorm, 2015, s. 65). Käytettäessä duodjia kuvaamaan kaikkea saamelaista käsityötä, on huomioitavaa, että eri saamelaisten kieliryhmien niputtaminen yhdeksi, kattokäsitteen ”saamelainen” alle, on verrattain uusi, kansainväliseen alkuperäiskansojen emansipaatioon linkittyvä ilmiö.

3.2 Saamelaisten esinekulttuuri

Saamelainen esineellinen kulttuuri toimii oman etnisyyden fyysisenä ilmentäjänä. Se esitetään usein paikallisesti käsityönä tehtyinä tuotteina, jotka heijastelevat perinteisiä alueellisia ja eri saamelaisryhmien omintakeisia ilmaisumuotoja (Magga, 2018b). 1960-luvulla alkaneiden kansainvälisten identiteettipoliittisten virtausten myötä alkoi saamelainen käsityö politisoitua, jolloin siitä muodostui symboli, jolle luotiin uudenlaisia, identiteettipoliittikan pyrkimyksiä tukevia merkityksiä. 1970-luvun jälkeen duodjista on muodostunut institutionalisoitunut osa saamelaista kulttuuria (Magga, 2018b, s. 21).

Moderni saamelainen käsityö omaakin vahvasti poliittisesti latautuneen ulottuvuuden (Schilar & Keskitalo, 2018, s. 35–36). Tämä on havaittavissa esimerkiksi saamelaisten

takeissa, *gákteissa* (pohjoissaame), sillä ne ovat vahvasti sidoksissa maantieteellisiin kieliryhmiin ja sukuun. Lisäksi *gákti* on sidoksissa maankäyttöön ja saamelaiden oikeuksiin liittyviin kysymyksiin, saamelaiden suhteeseen valtaväestöön ja kolonialistisiin kysymyksiin. Saamelaiskäräjien vuonna 2010 antama lausunto kuvaa saamenpuvun asemaa saamelaisessa kulttuurissa seuraavasti:

Saamenpuvulla on erittäin suuri merkitys saamelaiskulttuurissa. Se viestii kantajastaan useilla eri tavoilla. Puvun käyttöä sääntelevät kirjoittamattomat säännökset, ns. saamelainen perinne. Perinne tarkoittaa käytäntöjä ja normeja, joita ei ole kirjoitettu lain tai säännösten muotoon, mutta joiden olemassaolo ja sisältö pohjautuvat sosiaaliseen hyväksyntään. (Saamelaiskäräjät, 2010, s. 2.)

Saamelaisen käsityön politisoitumista kuvaa se, että nykyään *gákti*en käyttö on tarkasti säännöstelty ja rajattu nimenomaan saamelaiden käyttöön. Ennen vanhaan nykyään saamelaisena tyylinä pidettävä pukeutuminen oli kuitenkin varsin yleistä saamenmaalla ja peräpohjolassa asuvien suomalaisten keskuudessa. Esimerkkinä tästä ovat laajasti käytössä olleet umpitakit. Verkakankaisesta umpitakista muodostui nimenomaan saamelainen etninen vaate 1800-luvun jälkeen. Sitä ennen umpitakki toimi kaiken väestön työvaatteena saamelaisalueen eteläpuolella vielä tuon kehityksen jälkeenkin. (Sammallahti, 2013).

Saamelainen käsityöperinne on vahvasti yhteydessä ympäröivään luontoon ja sen osana elämiseen. Aikojen saatossa tämä materiaallinen kulttuuri muovautui ympäristöönsä erittäin hyvin sopeutuneeksi. Luonnonympäristö on luonut duodjille sen tarkoituksenmukaisuuden, ominaisuudet ja materiaalsen pohjan saatavilla olevien raaka-aineiden muodossa. Kuten pohjoisten kansojen esineellinen kulttuuri yleensä, myös perinteinen saamelainen esineellinen kulttuuri on vahvasti sidoksissa entisaikojen käytännön elämään. (Magga, 2018b, s. 23–24.)

4 Käsityön oppiaineen opetussisältöjen ja yhteiskunnan tarpeiden kohtaaminen

4.1 Suomalaisen koulukäsityön taustaa

Käsityön oppiaine on ollut olemassa Suomessa vuonna 1866 kansakouluasetuksella perustetun kansakoulun alusta lähtien (Whitaker, 2014, s. 4). Kansakoulu syntyi köyhään, yhteiskunnalliselta rakenteeltaan ylivoimaisesti agraariseen Venäjän keisarikunnan alaiseen Suomen suurruhtinaskuntaan aikana, jolloin pitkälti käsityömenetelmin toteutetulla kotiteollisuudella oli keskeinen rooli arkipäiväisen maaseutukulttuurin esineellisen kulttuurin luomisessa (Kaukiainen, 1980, s. 484–487.) Myös lasten elämä oli tuolloin tiiviisti sidoksissa luontaistalouden parissa tehtäviin töihin. Osaltaan käsityön oppiaineella pyrittiin kuroma kiinni koulun tarjoamien teoreettisempien opetussisältöjen ja lasten kotiympäristöjen käytännön töiden täyttämän arkitodellisuuden välille, ja tarjoamaan maaseutuväestön lapsille oman elämänpiirinsä viitekehyyksessä olennaisia kädentaitoja. Tämä tuki lasten opiskelumotivaatiota, ja lisäsi myös kotien myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin. Käsityön oppitunneilla tehdyt työt olivat pitkälti arjessa tarvittavia käyttöesineitä, kuten esimerkiksi kirveenvarsia, kauhoja ja luutia (Marjanen, 2012, s. 93–94; Pöllänen & Urdziņa-Deruma, 2017, s. 117.)

Suomi on kansa- ja peruskoulun käsityöoppiaineen olemassaolon aikana muuttunut ruumiillisen työn ja omavaraistalouden luonnehtimasta maatalousvaltaisesta kehityksensä jälkitekolliseksi hyvinvointivaltioksi ja palvelu- ja teknologiayhteiskunnaksi (Saaritsa, 2019, s. 33–50), joka ei enää suurelta osin valmista arjessa käyttämiään tuotteita itse, vaan hankkii tarve-esineensä kansainvälisen markkinatalouden piiristä. Agraarin ja kansainvälistyneen jälkitekollisen ajan väliin toki mahtuu kotoperäistäkin käsityöteollisuutta, esimerkiksi 1990-luvulle saakka kukoistanut kotimainen vaateteollisuus, jonka rooli kuitenkin tämän päivän markkinoilla on kutistunut häviävän pieneksi. Suomi alkoi toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä teollistumaan ja kaupungistumaan nopeaan tahtiin Neuvostoliitolle maksettavien sotakorvausten aikaansaaman mittavan sotakorvausteollisuuden

siivittämänä. Kuitenkin vielä 1950-luvun alussa suurin osa suomalaisista asui maaseudulla.

1950-luvulla alkunsa saaneen ripeän kaupungistumisen, laajan yhteiskuntarakenteen muutoksen ja globaalissa kentässä tapahtuneiden Suomen aseman muutosten takia muodostuu 2020-luvun suomalainen esineellinen kulttuuri pitkälti muualla teollisesti tuotetusta esineistöstä. Suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan muuttuessa, on käsityötaidon ja sen opetuksenkin merkitys täten muuttunut laajasti tarkasteltuna merkittävästi. Käsityöopetuksen painotuksia on pyritty muuttamaan ajan hengen mukana, ja oppiaineen kompetenssia ja sen tarjoamia kvalifikaatioita on pyritty ylläpitämään laajentamalla sen sisältöalueita alati muuttuvaan yhteiskuntaan sopiviksi. (Marjanen, 2012, s. 57–59.) Asian tarkastelu on tämän tutkielman viitekehyksessä aiheellista, sillä saamelainen kansa ja yhteiskunta omaavat omanlaisensa, suomalaisia verrokkejaan sivuavan, mutta niistä olennaisesti eroavan kehityslinjan. Täten saamelaisen kulttuurin ja yhteiskunnan tarpeet ja odotukset peruskoulun käsityökasvatukselle eivät välttämättä ole linjassa opetushallituksen käytössä olevien tietoteorioiden, arvojen ja sen käsityöopetukselle laatimiensa tavoitteiden kanssa.

4.2 Suomen saamelaisalueen kuntakohtaisten opetussuunnitelmien duodjisisällöistä

Suomessa saamelaisen käsityökasvatuksen sisältöjä ei ole sisällytetty kansalliseen opetussuunnitelmaan itsessään, vaan ne ovat kirjattuna saamelaisalueen kuntien paikallisiin opetussuunnitelmiin. Suomen saamelaisalueen kuntien opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on havaittavissa selviä kuntien välisiä eroja saamelaisen käsityökulttuurin aihealueeseen kuuluvien tavoitteiden sanallistamisessa.

Sodankylän opetussuunnitelmassa ei ollut omaa saamelaisen käsityön opetussuunnitelmaa, mutta saamelaisten opetuksen tavoitteisiin käsityön oppiaineen kohdalla oli kirjattu seuraavat aihealueet:

- Saamelainen värimaailma ja muotokieli.
- Paikallinen saamelaispukuperinne ja siihen liittyvät tekniikat sekä materiaalit.
- Sámi duodji. (Sodankylä, 2016)

On huomionarvoista, että kuvataiteen oppiaine jakoi käsityön kanssa sisällön: saamelainen värimaailma ja muotokieli. Sodankylä eroaa muista Suomen saamelaisten kotiseutualueen kunnista siten, että kotiseutualueeseen kuuluu ainoastaan kunnan pohjoisosa, jonka ainoana kouluna toimii Vuotson koulu. Koulussa toimivat Sodankylän ainoa saamenkielinen luokka ja saamenkielinen kielikylpyluokka. Kielikylpyopetusta on myös tarjolla Sodankylän kirkonkylällä Tähtikunnan koulussa. (Sodankylä, 2026)

Inarin kunnan opetussuunnitelmassa saamelainen käsityökulttuuri sisältyy useiden eri oppiaineiden sisältöihin. Esimerkiksi 7. luokan maantiedon kohdalla saamelainen käsityöperinne on osa S6 Kestävä elämäntapa ja luonnonvarojen kestävä käyttö - sisältölistauksesta. Lisäksi duodji ja duodjiperinne mainitaan useammassa kohdassa osana kielenopetuksen aihesisältöjä sekä yhtenä 4.–5. luokkalaisten yhteiskuntaopin sisällöistä. Inarin kunnassa saamelaisen käsityön opetuksen opetussuunnitelma on isolta osaltaan yhtenevä yleisemmän käsityöopetuksen opetussuunnitelman kanssa, mutta sisältää runsaasti saamelaisien painotuksien lisäyksiä.

Käsityön oppiaineen saamelaisissa sisällöissä ja tavoitteissa käsityön merkitys kuvataan olevan yleisemmän opetussuunnitelman kanssa jaetun pitkäjänteisen ja innovatiivisen työskentelyprosessin ja itsetuntoa vahvistavan kokemuksen lisäksi saamelaista kulttuuri-identiteettiä tukevassa kokemuksessa. Saamelaisen käsityöopetuksen ydintehtävänä mainitaan olevan erityisesti saamelaiseen käsityöperinteeseen liittyvät käsityötiedot ja -taidot. Tavoitteeksi oli listattu muun muassa saamenkäsitöihin tarvittavien materiaalien tunnistaminen ja käyttö, sekä erilaisten saamenkäsitöiden tunteminen ja epäaitojen myytävänä olevien tuotteiden arvioiminen kriittisesti. Käsityön oppiaineen kielelliseksi tehtäväksi mainittiin käsitöihin ja työtapoihin liittyvän sanaston laajentaminen ja ylläpito. Opetussuunnitelmassa mainittiin saamelaisen käsityöperinteen laajan ja laadukkaan opetuksen takaamiseksi mahdollisuuksien mukaan koulun ulkopuolisten tahojen ja asiantuntijoiden käytöstä. Tällaisina tahoin mainittiin esimerkiksi Saamelaisalueen koulutuskeskus ja Sámi duodji. On huomionarvoista, että Inarin kunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei käsityön oppiaineen kohdalla mainita kertaakaan duodji-termiä. Kontrastina duodjin asemaan kattokäsitteenä kaiken saamelaisen käsityön kattokäsitteenä ja Inarin

opetussuunnitelmassa käsityön kohdalla puhutaan moneen otteeseen saamelaisista kulttuureista monikossa. (Inari, 2016.)

Enontekiön perusopetuksen yleinen saamekielisen opetuksen opetussuunnitelma oli saamelaisalueen kuntien opetussuunnitelmista kattavimmin saamelaisista näkökulmista laadittu. Sen sisältö pohjautui monipuolisesti saamelaiseen ja alkuperäiskansapedagogiikkaan, korostaen saamelaislähtöisiä tietoteorioita. (Enontekiö, 2016.)

Utsjoen opetussuunnitelma sisälsi omat kokonaiset opetussuunnitelmat suomenkieliselle ja saamenkieliselle opetukselle. On mainittavaa, että Utsjoki on Suomen saamelaisin kunta, sillä noin puolet kunnan asukkaista on saamelaisia. (Utsjoki, 2016.)

Enontekiön ja Utsjoen kunnat jakoivat yhteisen, vuosiluokille 3–9 laaditun erillisen duodjin opetussuunnitelman, joka oli tämän tutkielman kannalta huomionarvoisin kunnallinen dokumentti saamelaisen käsityön opetuksesta peruskoulun piiristä. Tämä opetussuunnitelma käsitteli duodjia omana oppiaineenaan, ja sen sisältö oli laadittu hyvin yksityiskohtaisesti ja kattavasti, lähtökohtinaan huolellisesti esitetyt saamelaisesta maailmankuvasta ja pedagogisista näkemyksistä kumpuavat keinot ja päämäärät. Tämän opetussuunnitelman teoreettinen pohja poikkesi merkittävästi valtakunnallisen opetussuunnitelman käsityön oppiaineen teoria- ja arvopohjista. Alla katkelmia Enontekiön ja Utsjoen kuntien yhteisestä duodjin opetussuunnitelmasta:

Saamen käsityö eli duodji on saamelaisen aineellisen kulttuurin ydin. -- Duodji on yksi niistä oppiaineista, joiden kautta oppilas tutustuu saamelaiseen historiaan ja kulttuuriin sekä sen avulla vahvistaa omaa kulttuuritaustaansa ja -identiteettiään. Opetuksen perustana ovat saamelainen arvomaailma, saamelainen käsitys maailmasta, perinteinen osaaminen ja sen välittäminen. [--] Saamen käsityöprosessi on sosiaalista toimintaa, jonka avulla ihminen tuntee kuuluvansa johonkin. Perinteisen osaamisen välittäminen ja opettaminen edellyttävät luonnollisesti läheistä yhteistyötä koulun, kotien, sukujen ja saamen käsityöntekijöiden välillä. Sanat ”duodji” ja ”duddjon” kuvaavat saamelaista käsityötä ja muotoilua. [--] ”Duodji” ja ”duddjon” ei tarkoita pelkästään käsin tekemistä, vaan sen kautta välittyvät kulttuurin keskeiset arvot, kieli ja aineellisen kulttuurin ydin, työtavat ja materiaalien tunteminen sekä siihen liittyvä arvo- ja ajatusmaailma. Duodji ilmentää alkuperäiskansaidentiteettiä ja osoittaa

siihen kuulumista sekä peilaa ihmisen ja luonnon välistä vahvaa yhteyttä.
(Enontekiö; Utsjoki, 2016.)

Katkelmassa esiintyvä pohjoissaamelainen verbi *duddjon* tarkoittaa duodjin tekemistä/toteuttamista.

5 Tutkielman kysymystenasettelu

5.1 Tutkielman tutkimusteoreettinen tausta

Tämän tutkielman ytimessä ovat kansa, sen jäsenet ja kulttuuri. Tutkijalle ulkopuolisen kulttuurin ilmiöiden tutkiminen vaatii valppautta siinä, miten tutkija käsittelee käyttämäänsä lähdeaineistoa, mitä hän nostaa esille ja millaisiin arvojärjestelmiin hän perustaa näkemyksensä ja miten ne vuorostaan peilautuvat tutkimuksen kohteen piirissä. On tärkeää pohtia sellaisia seikkoja, kuten kenen äänellä tutkielma puhuu, mitä asioita ilmaistaan, mitä jätetään ilmaisematta ja miksi, kuinka syvä tietämys tutkittavan toiseuden piiriin kuuluvista asioista tutkijalla on, miten tutkijan identiteetti heijastelee tutkittavaa ilmiötä ja minkälainen vuorovaikutussuhde kulttuurisensitiivisyydellä ja objektiivisella, tieteellisesti vahvalla tutkimuksella on. Tutkimuksen toteuttajan ulkopuolisuus ei välttämättä ole huono asia, vaikka tutkijat usein ovatkin pyrkineet jonkinasteisen sisäpiiriläisstatuksen saavuttamiseen. Bucerius (2013) esittää, että tutkijan pysyessä sisäpiirin tietoa omaavana ulkopuolisena, hän saavuttaa erilaista dataa kuin sisäpiirin varsinainen jäsen, jolloin ulkopuolisuus ei välttämättä suinkaan ole huono asia. Tutkittaessa yhteisöä, johon tutkija itse kuuluu, altistaa tutkija itsensä toisaalta kokemusasiantuntijaksi, toisaalta paikoin yhteisöä liian läheltä ja subjektiivisesti tarkastelevaksi tarkkailijaksi.

Tässä tutkielmassani tavoitteenani on tuoda käsityökasvatuksen piiriin tietoa saamelaisesta kulttuurista sekä lähdekirjallisuuden että kohdejoukon edustajien aikalaisnäkemysten keinoin. Tutkielman tutkimustyön aineistona on lähdekirjallisuuden lisäksi tiettyjen kategorisointien sisälle sijoittuvat ihmiset ja heidän kokemuksensa ja näkemyksensä tutkittavaan ilmiöön liittyvistä aiheista, joiden rajaus on tapahtunut tutkielman laatijan oman subjektiivisen havaintomaailman kautta. Tässä tutkielmassa aineistonkeruun piiriin päätyneiden henkilöiden – saamelaisalueen peruskoulujen käsiyön- ja käsityötä opettavien opettajien sekä saamelaisten käsityöläisten – kategorisointi tapahtui saamelaisalueen peruskoulujen henkilöstölistojen, Suomessa saamelaisen käsityön etujärjestönä toimivan Sámi duodji ry:n jäsenyyden ja Saamelaismuseum Siidan myymälän käsityötarjonnan tarjoajien saatavilla olevien yhteystietojen kautta. Tutkimuksen empiria muodostuu

kvalitatiivisesti, ja sen piiriin tulevien asioiden tarkastelu tapahtuu pitkälti fenomenologisen laadullisen tutkimuksen menetelmien kautta. Laadullisen tutkimuksen raamit luovat puitteet tutkittavien sosiaalisten asioiden ja ilmiöiden tulkintaan ja tulosten ilmituomiseen ihmislähtöisellä tavalla, joka ei ole mahdollista naturalistisempia tietoteorioita omaaville tutkimusmenetelmille (Cohen et al. 2018, s. 287). Toisaalta kerättävän aineiston taustalla vaikuttavat erilaiset rakenteet ja premissit, joiden voidaan nähdä olevan välillisesti irrallaan tutkielman laatijan ja kyselytutkimukseen osallistuvien ihmisten havaintomaailmasta, joita kukin taho tulkitsee ja jäsenteele omalla yksilöllisellä tavallaan. Tällaisia ilmiöitä ovat esimerkiksi vallitseva kulttuuri, kieli, sosiaaliset rakenteet ja lähdekirjallisuus. Tällöin fenomenologinenkin tutkimusote sisältää eittämättä myös jonkinasteisia positivistisia oletuksia ympäröivästä maailmasta ja sen tulkinnasta. (Taylor et al., 2016, s. 14.)

5.2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa selvitettiin, minkälaiseksi saamelaiset opettajat ja käsityöntekijät kokevat peruskoulun käsityönoppiaineen suhteen saamelaiseen käsityökulttuuriin. Tutkielman pyrkimyksenä oli myös kartoittaa heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan perus- tai kansakoulun käsityöoppiaineesta saamelaisen käsityökulttuurin näkökulmasta. Saamelaisen käsityöopetuksen kehittämisen kannalta on tärkeää selvittää saamelaiseen yhteiskuntaan kuuluvia käsityökompetensseja ja niihin limittyviä ilmiöitä, joita peruskoulun käsityön oppiaineen tulisi välittää lapsille ja nuorille.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen, saamelaisalueen peruskoulujen käsityötä opettaville opettajille suunnatun kyselyn pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, millaisena he kokivat peruskoulun käsityön oppiaineen roolin olevan saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä. Saamelaisille käsityöntekijöille teetetyn kyselyn pyrkimyksenä puolestaan oli kartoittaa heidän näkemyksiään oppivelvollisuuskoulun käsityön oppiaineen suhteesta saamelaiseen käsityökulttuuriin. Kummankin kyselyn keskeisenä tavoitteena oli selvittää, miten vastaajat kokivat peruskoulun käsityön/duodjin opetuksen vastaavan saamelaisen yhteiskunnan tarpeisiin.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Tämän tutkielman menetelmällisenä lähtökohtana toimi laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on kattokäsite, joka sisältää ihmistieteissä käytettäviä lähestymistapoja ja metodeja, joiden avulla voidaan tutkia luonnollista sosiaalista elämää. Laadullisen tutkimuksen määritelmä ja raja-alue eivät ole täysin lukkiutuneita, mutta sen tietyistä piirteistä voidaan nähdä vallitsevan laajan konsensuksen. Sen mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on päästä käsiksi ihmisten kokemusmaailmaan, jolloin korostuvat tutkijan empaattiset taidot päämääriin pyrkimisessä. (Silverman, 2020, s. 3.)

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä, jotka ovat määrällisten, eli kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien ulottumattomissa. Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat laadullista ja määrällistä tutkimusta usein erottavien dikotomioiden, kuten fenomenologia – looginen positivismi, hermeneutiikka – positivismi tai teleologisuus – kausaalisuus sijasta laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi seuraavia tekijöitä: tietyyntyyppisiä aineistonkeruumenetelmiä, tutkittavien henkilöiden näkökulmien läsnäoloa tutkimuksessa, harkinnanvaraista teoreettista otantaa, aineiston laadullis-induktiivista analyysia, hypoteesittomuutta, tietynlaisia tutkimuksen tyyliä ja tulosten esitystapoja, tutkijan aseman merkityksen havaitsemista sekä tutkimuksen narratiivisuutta. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Laadullisen tutkimuksen piirissä informaatiota ja dataa kerätään pääasiassa epämäärälliseen tyyliin ja se voi koostua moninaisista ihmiskulttuurin tuottamista aineistoista, kuten esimerkiksi erilaisista tekstiaineistoista, artefakteista, valokuvista, äänitteistä tai filmeistä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteet ovat myös moninaisia, riippuen tutkimusprojektin tarkoituksesta, painotuksesta ja luonteesta. Laadullisen tutkimuksen tulokset muodostuvat usein aineistosta nostetuista keskeisistä havainnoista koostetuista representaatioista ja presentaatioista, ja voivat sisältää esimerkiksi kulttuuristen havaintojen dokumentointia, uusien näkökulmien ja ymmärryksien muodostumista, ohjelmien ja menettelytapojen vaikuttavuuden

arviointia, inhimillisen kokemuksen taiteellisten tulkintojen tai kritiikkiä olemassa olevia sosiaalisia järjestyksiä ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arviointia. (Saldaña, 2011, s. 9–10.)

Tämä tutkielma edustaa tutkimusotteeltaan fenomenologista tutkimusta.

Fenomenologia (kreik. φαινόμενον, fainomenon, ilmiö + λόγος, logos, puhe, oppi) on tieteenfilosofinen suuntaus, joka korostaa ihmisen havainnointiin ja kokemuksiin pohjautuvaa tiedon tuottamista. Suuntauksen ytimessä on luonnon ja asioiden tarkoituksen tarkastelu ja tutkiminen inhimillisen kokemusmaailman kautta.

Fenomenologia modernissa merkityksessään on pitkälti 1900-luvun alun mannermaisen filosofian piiristä virinnyt ja jalostunut filosofinen tutkimussuuntaus ja menetelmä, jonka perusti saksanjuutalainen filosofi Edmund Husserl. (Lotz, 2007, s. 8–9). Fenomenologian piirissä ilmiöiden olemus ja niiden keskeiset asiat määrittävät sen, mitä ne ovat. Metodologiana fenomenologia on luonteeltaan laadullista, sillä se keskittyy aina pohjimmiltaan ihmisten havainnointiin maailmasta tai asioista niiden ilmaantumisessaan (Langdridge, 2007, s. 11). Fenomenologisen analyysin harjoittaminen ei vaadi spesifejä datankeruumenetelmiä, vaan esimerkiksi haastattelut, osallistuva havainnointi taikka fiktiivinen kirjallisuus tarjoavat siihen sopivia aineistoja. Fenomenologisen tutkimuksen kannalta ensisijaista on tutkijan reflektio käsiteltävästä datasta, jonka tavoitteena on tutkittavien asioiden olemuksen ja keskeisten asioiden saavuttaminen. (Saldaña, 2011, s. 13–14).

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kaksivaiheisena kyselytutkimuksena.

Kyselytutkimus hyödyntää vastaajien itseraportoitua sanallista informaatiota heidän omista kokemuksistaan. Kyselytutkimuksen perimmäisenä päämääränä on saattaa tutkija tiedon piiriin, jonka avulla hän pystyy tekemään perusteltuja yleistyksiä suurista joukoista tuon joukon pientä osaa tutkimalla. Oikeellisten yleistysten ehtona on tieteellisen kyselytutkimuksen muodostavien asianmukaisten järjestelmällisten toimintatapojen käyttäminen. Nämä toimenpiteet määrittävät sen, millaista informaatiota saadaan, keneltä ja miten sitä kerätään ja miten sitä analysoidaan. (Rea & Parker, 2014, s. 21–22.)

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (2022–2023) selvitettiin saamelaisalueen peruskoulujen käsityön ja käsityötä opettavien opettajien näkemyksiä peruskoulun käsityön oppiaineen roolista saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä. Kysely koostui 12 kysymyksestä, joista seitsemän oli avoimia. Sähköisesti vastattava kysely välitettiin kohdejoukolle sähköpostin välityksellä. Kysely lähetettiin kaikkiin Suomen saamelaisalueen peruskouluihin lukuun ottamatta Enontekiön kunnassa sijaitsevaa Kilpisjärven koulua, sillä siellä aineistonkeruun aikana ei ollut yhtään saamelaista oppilasta. Kohdejoukon yhteystiedot olivat saatavilla koulujen Peda.net- tai kuntien internetsivuilta. Duodjin ja etnisyyden suhdetta tutkineet Schilar ja Keskitalo korostivat 2018 artikkelissaan tämänkaltaiseen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden etnisen itseidentifioinnin tärkeyttä keskeisenä metodologisena lähestymistapana. Tällöin vältetään ennakkoon luoduilta kategorisoinneilta ja jätetään tilaa monenlaisille olemassa oleville identiteeteille. (Schilar & Keskitalo, 2018, s. 45.) Kyselyn lähettämisessä ei tehty eroa saamelaisten ja ei-saamelaisten opettajien välille eikä saamenluokkia ja tavallisia luokkia opettavien opettajien välille, vaan kysely lähetettiin kaikille saamelaisalueella mahdollisesti saamelaista käsityötä opettaville opettajille kansallisuudesta riippumatta.

Kyselyyn vastasi seitsemän opettajaa, joista kaksi ilmoittautui käsityönopettajaksi, neljä luokanopettajaksi ja yksi ilmoitti itsensä kategoriaan: ”muu”. Kysymykseen, ”Mille vuosiluokille opetat käsityötä?” vuosiluokille 1–2 käsityötä ilmoitti opettavansa neljä vastaajaa. Vuosiluokille 3–4, 5–6 ja 7 ilmoittivat käsityötä jokaiselle ikäluokalle opettavansa kolme henkilöä. Vuosiluokille 8–9 käsityötä vastasi opettavansa kaksi vastaajaa. Yksi vastaajista ei enää opettanut käsityötä, mutta oli aikaisemmin toiminut duodjin opettajana edellisessä työpaikassaan.

Tutkielman vuonna 2025 toteutetun toisen vaiheen aineistonkeruu kohdistui koululaitoksen ulkopuolella saamelaiseen yhteiskuntaan ja sen piirissä vallitseviin näkemyksiin koulukäsityöstä. Vastaajien kohdejoukoksi valikoituivat saamenkäsítőitä valmistavat käsityöläiset. Vastaajien löytämistä ja otannan rajaamista ohjaamaan valikoitui Suomen saamelaisten käsityöläisten ja saamenkäsityön etujärjestönä toimiva Sámi duodji ry (Sámi duodji, 2025), jonka jäsenistö muodosti kyselytutkimukselle optimaalisen perusjoukon. Tutkimuksen toisen vaiheen kysely koostui seitsemästä

avoimesta kysymyksestä, ja linkki sähköiseen kyselyyn välitettiin Sámi duodjille, jonka jäsenille sitä välitettiin sisäisesti sähköpostitse. Lisäksi kyselykutsu lähetettiin Saamelaismuseo Siidan myyntiin tarkoitettujen käsityötuotteiden tarjonnasta vastaaville käsityöläisille. Toisen vaiheen kyselyyn vastaajia kertyi lopulta yhteensä kuusi. Yhden vastaajan vastaukset olivat kuitenkin aineistoksi kelpaamattomia lyhyitä kirjainyhdistelmiä, joten aineistoon hyväksyttiin viisi vastausta. Kyselyssä selvitettiin, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia saamelaisilla käsityöntekijöillä on suomalaisen oppivelvollisuuskoulun piirissä järjestettävän käsityökasvatuksen ja saamelaisen käsityökulttuurin välisistä suhteista.

Molempiin kyselyihin osallistuneet vastaajat koodattiin opettajiksi (O1 – O7) ja käsityöläisiksi (K1 – K5). Kyselyvastauksista poimittiin alkuperäisilmaisuja tukemaan tutkimustuloksia.

6.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Laadullisen aineistonanalyysia käsittelevä tutkimuskirjallisuus pitää aineiston koodausta eli luokittelua usein läsnä olevana osana analyysiprosessia. Harding (2018) kuvailee sisällön analyysia Dawsonin (2009) näkemystä mukaillen analyysiksi, jossa tutkija läpikäy systemaattisesti kunkin transkription, havaitakseen, kuinka usein tietyt (luokitellut/koodatut) asiat nousevat esiin aineistosta. Aineiston koodauksen hyödyllisyys korostuu kuitenkin lähinnä suurissa aineistoissa, joiden hallinta saattaa niiden koon vuoksi olla hyvinkin kömpelöä. Harding nostaa esiin myös Yinin (2011) näkemyksen, jonka mukaan koodusrutiinit voivat myös luoda omanlaisiaan häiriötekijöitä, kuten huomion siirtymistä itse datasta koodausprosessin sisäiseen mekaniikkaan. Jos käsiteltävänä on suhteellisen pieni aineisto, saattaa koodaus rajoittaa saatavan tiedon määrää ja aiheuttaa sekavuutta koodien merkitysten suhteen. (Harding, 2018, s. 104–107).

Teemoittelussa puolestaan aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistolähtöisessä analyysissa ei tutkittavan ilmiön piiristä aikaisemmin tehdyillä teorioilla, tiedoilla ja havainnoilla tulisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, sillä

analysoitavan aineiston oletetaan muodostuneen aineistolähtöisesti. Mikäli aineistolähtöisessä analyysissä halutaan korostaa analyysissä käytettyä päättelyn logiikkaa, voidaan sitä tällöin varauksellisesti nimittää induktiiviseksi analyysiksi. (Tuomi, Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi esittävät Milesin ja Hubermanin (1994) kuvauksen aineistolähtöisen laadullisen analyysin eli induktiivisen aineiston analyysin karkeasti kolmivaiheisena prosessina, joka muodostuu aineiston redusoinnista, eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. (Tuomi, Sarajärvi, 2018).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin ja teemoiteltiin suuntaa antavasti tutkimuskysymysten pohjalta. Tämän tutkielman kohdalla teemoittelu toteutettiin vastausten tutkimuskysymyksiin vastaavuuden perusteella sekä sen perusteella, mitä tutkimuskysymysten ulkopuolista, niiden ympärille sijoittuvaa uutta informaatiota vastaukset toivat tutkimuksen piiriin.

6.4 Eettiset lähtökohdat

Kyselyihin osallistuminen ja vastaaminen olivat anonyymejä, eikä kysymyksiin vastaaminen edellyttänyt sellaisten henkilökohtaisten tietojen julkituomista, joista vastaajan henkilöllisyys saattaisi paljastua. Kyselyssä oli erikseen kohta, jossa pyydettiin tutkimuslupaa tutkimukseen osallistumiseen. Lisäksi tutkimuksen tiedotteisiin oli linkitetty tietosuojailmoitukset, joista kävi ilmi kyselyihin osallistuvien vastaajien henkilötietojen käsittely tutkielman piirissä.

Tutkimustyön eettisen ulottuvuuden sisällä vaikuttavat tutkijan oma etiikka, arvot ja reflektiivisyys. Erityisesti laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkimustyön eettinen ulottuvuus korostuu, sillä ilmiöiden jäsentäminen ja arviointi pohjautuvat pitkälti inhimilliseen kokemuksellisuuteen. (Leavy, 2020, s. 1–20.) Otettaessa huomioon tämän tutkielman eräs pintapuolinen asetelma – saamelaisyhteisön asiat ulkopuolisen, suomalaisen havainnoitsijan tarkastelemana –, on tutkielman eettinen ulottuvuus keskeisesti korostunut. Tutkimusetiikan kohdalla on tässä tutkimuksessa syytä nostaa esille erityisesti kulttuurisensitiivisyys sekä tutkittavien asioiden ja niihin liittyvien käsitteiden mahdollisimman hyvä tunteminen.

7 Tulokset

7.1 Saamelaisalueen käsityötä opettavien opettajien kokemukset käsityön oppiaineen suhteesta saamelaiseen käsityökulttuuriin

7.1.1 Oman käsityökulttuurin ja peruskoulun käsityön oppiaineen merkitys saamelaiselle kulttuurille

Opettajien vastauksista muodostui varsin selkeä konsensus siitä, että omalähtöinen käsityökulttuuri koettiin erittäin merkittäväksi osaksi kokonaisvaltaista saamelaista kulttuuria. Vastauksista nousi esille saamelaisen käsityökulttuurin luonne laajempaan saamelaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan moniulotteisesti sidostuneena ilmiönä. Vastaajat kokivat käsityökulttuurin omaavan keskeisen aseman saamelaiskulttuurissa, ja toimineen osaltaan sen elävöittäjänä, kehittäjänä ja vahvistajana. Opettajat kokivat käsityökulttuurilla olevan keskeisen aseman myös kulttuuriperinnön ja -tiedon ylläpitäjänä. Esimerkkinä tästä vastauksissa nostettiin esille käsityökulttuurin rooli saamelaisen luontosuhteen ylläpitäjänä sekä kielen hallinnan ja oman kansallisen identiteetin vahvistajana ja välittäjänä. Vastaajat toivat myös esiin näkemyksiä, joiden mukaan omalähtöisen käsityökulttuurin merkitys ja tärkeys ovat aiempaa suuremmalla tasolla saamelaisen kulttuurin piirissä, sillä käsityötaidot ovat vähenemässä eikä perinteisten käsitöiden taitajia ole entiseen verrattuna enää paljoa jäljellä. Enemmistö vastaajista toikin esille juuri perinteisten materiaalien ja tekniikoiden hallinnan sekä käyttöesineiden, eritoten vaatteiden, kuten saamenpukujen, lakkien ja karvakenkien valmistamisen taitamisen erityisen merkityksellisenä asiana.

Vastanneet opettajat pitivät koulun roolia lähes ratkaisevan tärkeänä saamelaisten käsityötaitojen sekä yleisemminkin saamelaisen kulttuurin välittämisessä tuleville sukupolville. Koulun aseman käsityökulttuurin välittäjänä kuvailtiin kasvaneen verrattuna menneisyyteen, sillä perheiden piirissä laaja-alainen perinteisten käsityötaitojen osaaminen on vähentynyt huomattavasti. Vastanneiden opettajien kesken vallitsi konsensus siitä, että lapset eivät enää saa riittävästi käsityöllistä opetusta kotiensa piirissä, sillä vanhemmillakin ikäpolvilla osaaminen on heikkoa, ja mikäli sitä on, rajautuu se usein jonkin yksittäisen osa-alueen piiriin. Vastaajien parissa vallitsi

myös laajasti näkemys, jonka mukaan monipuolisen ja kokonaisvaltaisen duodjin tuntemuksen ja käsityötaitovalmiuden kannalta peruskoulun duodjin- ja käsityöopetuksella on keskeinen, jopa elintärkeä rooli. Useamman kyselyyn vastanneen opettajan mukaan peruskoulun duodjiopetuksella ja saamelaisopettajilla on hartioillaan suuri vastuu perinteen siirtämisessä jälkipolville. Useammasta vastauksesta nousi esiin myös näkemys, jonka mukaan saamelaiset opettajat toimivat duodjin portinvartijoina, etenkin saamelaisalueen ulkopuolella. Saamelaisalueen sisällä toteutettavan peruskoulutuksen piirissä vastaajat korostivat oman duodjin oppiaineen ja sille laaditun opetussuunnitelman tärkeyttä osana paitsi omalähtöisen käsityökulttuurin myös kokonaisvaltaisen saamelaisen elämänmuodon välittymisessä lapsille ja nuorille. Eräs vastaaja kuvaili koulun keskeistä asemaa duodjin välittymisessä tuleville sukupolville seuraavasti:

Koska duodjiperinne on suuremmissa määrin katoamassa. On pidettävä huoli siitä, että lapset ja nuoret löytäisivät duodjin pariin edes koulun kautta.
(O2)

Kuten luvussa 3 selvitettiin, on pohjoissaamelainen termi duodji vakiinnuttanut paikkansa kansainvälisessä käytössä merkitsemään yleisesti kaikkien saamelaisten käsityötä kieliryhmästä riippumatta. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta duodjin käsite kattaa toisaalta vieraiden kulttuurien ja kielten, kuten suomen- tai englanninkielisten, käsityö-, craft- ja art-käsitteiden kattamiin ilmiöihin rinnastettavia saamelaisia verrokkeja, mutta on myös selkeästi itsenäinen, nimenomaan saamelainen kulttuurinen ilmiö. Suomalaisen peruskoulun parissa tarjottavan käsityökasvatuksen kontekstissa on olennaista se, että osassa saamelaisalueen kuntien opetussuunnitelmia puhuttiin duodjista omana oppiaineenaan. Selvitettäessä, millaiseksi kyselyyn vastanneet opettajat kokivat duodjin ja käsityön termien semanttisen suhteen, heidän vastauksensa oli linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa. Kukaan heistä ei pitänyt duodjia ja käsityötä samaa ilmiötä kuvaavana synonyymiparina, vaan ne koettiin erillisiksi asioiksi. Vastaajilla vallitsi myös laaja yksimielisyys siitä, että saamelaisalueen peruskouluissa opetetaan koulusta, oppilaista ja erityisesti osaavista opettajista riippuen kumpaakin oppiainetta sekä duodjia että käsityötä.

7.1.2 Opettajien näkemyksiä peruskoulun Duodjisältöjen eksklusiivisuudesta

Saamelainen käsityökulttuuri sisältää asioita, joita saamelaisen kulttuurin ulkopuolinen tarkastelija ei välttämättä ymmärrä. Monet duodji-ilmaisuun liittyvät seikat voivat olla hyvinkin henkilökohtaisia, sillä duodji sisältää esimerkiksi sukuun ja maantieteellisiin alueisiin sidottuja ominaisuuksia. Kuten luvussa 3 selvitettiin, on saamelainen käsityö ja siitä käytävä keskustelu moniulotteisesti latautunutta. Aihe oli tekohetkellä ajankohtainen identiteettipolitiikan ollessa vahvasti esillä saamelaisiin liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Schilar ja Keskitalo peräänkuuluttavat 2018 artikkelissaan duodjiin liittyvien etnisten rajanvetojen tarkastelua siihen vaikuttavien, mutta siitä ulkopuolisten käsityöinstituutioiden parissa (Schilar & Keskitalo, 2018, s. 45).

Täten oli aiheellista tiedustella saamelaisalueen peruskoulujen opettajien näkemyksiä mahdollisesti muiden kuin saamelaisten opettajien toimesta toteutetusta duodjin opetuksesta. Vastaajilla ei ollut asiasta aivan yhteneväistä näkemystä, mutta tarkasteltaessa vastauksia kokonaisuutena, kallistui vallitseva kanta siihen suuntaan, että asia koettaisiin jokseenkin problemaattiseksi. Vastauksista välittyi keskeisenä se, että ei-saamelaisen opettajan olisi vaikea välittää kunnollista kokonaiskuvaa duodjista sen kulttuurisidonnaisuudesta johtuen. Erityisesti sukujen ja alueellisten erojen eri käytänteiden ja ominaispiirteiden osaamista pidettiin tärkeänä opettajan taitona. Täytyy tuntea ”oman alueen tapa tehdä”, kuten eräs vastaajista asiaa kuvaili. Mikäli opettajan taidot eivät välttämättä yksinään riittäisi kunnollisen duodjiopetuksen järjestämiseen, voisi opetuksessa mahdollisesti käyttää koulun ulkopuolisia duodjin osaajia. Yksi vastaajista oli toteuttanut duodjiopetusta duodjimestarien kanssa, minkä ansiosta tarjottavan opetuksen taso oli hänen mukaansa noussut huomattavasti. Hän korosti duodjimestarien käyttöä opetuksessa sekä saamelaisten että ei-saamelaisten opettajien, mikäli opettaja ei itse ole sellainen. Eräs ei-saamelaiseksi ilmoittautunut opettaja piti asiaa omalla kohdallaan ongelmallisena. Hänen mukaansa saamelainen käsityökulttuuri pitää sisällään myös koko muun kulttuurin ymmärtämisen; mihin vedoten hän kuvaili voivansa opettaa jonkin käsityötekniikan vain tekniikkana, mutta ei sen kulttuurisia ulottuvuuksia. Kuitenkin myös toisenlaisia näkemyksiä opettajan ei-saamelaisuudesta ilmeni. Yksi vastaajista toivoi, että duodjin opetus muiden kuin

toimesta ei olisi niin ongelmallista, sillä hänen mukaansa opetus on pitkälti materiaalilähtöistä; ja oppilaat saisivat omien sukujensa mallit, arvot ja säännöt kotoa.

Kysyttäessä, millaisena opettajat näkivät duodjisisältöjen opettamisen muille kuin saamelaisille tai saamelaistaustaa omaaville oppilaille, olivat vastaajat varsin yksimielisiä siitä, että duodjia voi opettaa myös muille. Esille nousi näkemyksiä, joiden mukaan muiden kuin saamelaisten oppilaiden duodjiopetuksen saaminen olisi heidän maailmaansa rikastuttavaa ja lisäisi saamelaiskulttuurin tunnettavuutta sekä empatiaa ja ymmärrystä sitä kohtaan. Opetuksen kuvailtiin voivan toimia myös siltana kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Kolme vastaajista piti tätä jopa erittäin tärkeänä seikkana. Yhden opettajan mukaan duodji on oppiaine siinä missä muutkin, jolloin sitä voi opettaa kaikille. Hän korosti kotien olennaista roolia syvempien kulttuuristen merkitysten välittäjinä. Myös toisenlaisia näkemyksiä tuli ilmi. Eräs vastaaja oli varauksellisempi, ja kertoi, että ei-saamelaisille voisi kyllä opettaa joitakin asioita. Vastauksien joukossa oli myös suoran kielteisiä näkemyksiä duodjiopetuksen etniseen inklusiivisuuteen; eräs vastaaja koki, että ei koe, että muille kuin saamelaisille olisi tarpeellista oppia duodjia. Eräs vastaaja ilmoitti itsensä olevan suomalaisena jäävi vastaamaan saamelaista käsityötä koskeviin kysymyksiin, mutta kuitenkin toi esiin sen, että suomalaisillekin lapsille olisi mielekästä tutustua duodjissa käytettäviin materiaaleihin.

7.1.3 Koulujärjestelmä ja saamelaisalueen erityistarpeet

Kyselyn vastaukset vahvistivat tutkimuskirjallisuuden piirissä esitettyä kuvaa duodjista ja sen opetuksesta moniulotteisesti ympäröivään saamelaiseen kulttuuriin sidostuneina ilmiöinä. Kyselyssä tiedusteltiin opettajilta, kuinka tärkeäksi he kokivat oppiainerajat ylittävän yhteistyön saamelaisen käsityöopetuksen kannalta. Neljä seitsemästä vastaajasta koki tämän erittäin tärkeäksi, yksi jokseenkin tärkeäksi ja kahdelle asia oli neutraali. Useammasta kyselyn vastauksesta tuli esiin erityisesti duodjin ja kielenopetuksen välinen suhde.

Kysyttäessä palvelevatko käsityön oppiaineelle kansallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) laaditut säädökset ja tavoitteet saamelaisalueen koulujen tarpeita, välittyi vastauksista käsitys, että valtakunnallisen opetussuunnitelman

tavoitteita pidettiin varsin löyhinä ja helposti muovailtavina paikallisiin tarpeisiin sopiviksi. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että kansallinen opetussuunnitelma palveli saamelaisia tarpeita osittain. Toinen korosti oman saamenkielisen opetussuunnitelman tärkeyttä.

Kysyttäessä kokivatko opettajat, että käsityön oppiainetta tulisi eriyttää entistä enemmän alueellisesti sopivammaksi palvelemaan saamelaista kulttuuria ja saamelaisen yhteisön tarpeita. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että oppiainetta tulisi eriyttää vielä nykyistä enemmän saamelaisalueen tarpeisiin. Eräässä vastauksessa esitettiin näkemys, jonka mukaan saamelaisilla opettajilla pitäisi olla mahdollisuus kouluttautua palkallisena saamelaiskäsityöhön.

Useampi kyselyyn osallistujista toi vastauksissaan esiin erilaisten resurssien, ja niiden oikeanlaisen kohdentamisen laadukkaan duodjiopetuksen järjestämisessä. Yksi vastaajista korosti duodjimestarien ja muiden koulun ulkopuolisten osaajien hyödyntämistä duodjiopetuksen rakentumisessa. Hän oli opetuksessaan hyödyntänyt duodjimestarien lisäksi saamelaista rakennusalan ammattilaista, ja saamelaista lastenkulttuurikeskusta (Mánnu). Mánnun toimintaa kuvaillaan Saamelaiskäräjien internetsivuilla seuraavasti:

Mánnu pyrkii toiminnallaan vahvistamaan saamelaisnuorten kulttuuri-identiteettiä, lisäämään saamelaisen perinteisen tiedon ja -taidon arvostamista, omaksumista ja tallentamista, mahdollistamaan sukupolvien välisiä yhteisöllisiä toimintamalleja. [--] Yhteistyökumppaneina toimivat koulut, päiväkodit ja kielipesät, joiden kautta kohderyhmä eli saamelaisalueen alle 18-vuotiaat saamelaislapset ja nuoret tavoitetaan laajasti. [--] Saamelainen lastenkulttuuri perustuu yhteisöllisyyteen, suullisen perimätiedon kautta oppimiseen, kulttuurin, taiteen ja duodjin omaksumiseen. (Saamelaiskäräjät, 2023.)

Vastauksista nousi esiin myös muuallakin Suomessa käsityönopetuksen piirissä varsin usein esillä oleva asia, raha. Usein sitä tarvitaan, jotta yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa olisi hedelmällistä. Myös esiintuotu kouluttautuminen palkallisena saamelaiseen käsityöhön/duodjiin vaatisi lisää taloudellisia resursseja. Lisäksi käsityömateriaaleihin tarvittaisiin enemmän rahaa. Esimerkiksi yksi vastaajista nosti esiin hopeatöiden opetukseen tarvittavat materiaalit.

Kyselyssä tiedusteltiin opettajilta, millainen olisi heidän mielestään oppilaiden mielenkiinnon herättävä 2020-luvun saamelainen koulukäsityöprojekti. Vastausten kantava teema oli, että tehtävän tuotteen tulisi olla päivittäiseen käyttöön soveltuva duodjituote, joka hyödyntää perinteitä, mutta toimii nykyajassa. Eräs opettaja esitti tällaisiksi tuotteiksi esimerkiksi 3D-printatun kielan (suopungissa käytettävä, perinteisesti sarvesta vuoltu kaksireikäinen kappale, jonka läpi köysi juoksee muodostaen silmukan) tai riskun (naisten rintakoru). Hän mainitsi myös 3D-mallinnuksen osana perinteisten tarvikkeiden suunnittelua. Tehdyistä töistä annettiin myös muita esimerkkejä, kuten alakoululaisen valmistaman vaateen ja lumiaitalaudoista valmistetun niliitan. Jälkimmäisen esimerkin esittänyt opettaja korosti duodji-mestarien hyödyntämistä mielekkään kouluduodji-projektin suunnittelussa ja toteutuksessa.

7.2 Saamelaisten käsityöntekijöiden näkemyksiä koulukäsityön ja saamelaiseen käsityökulttuurin välisistä suhteista

7.2.1 Käsityöntekijöiden näkemyksiä koulukäsityön roolista saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä

Käsityöntekijöiden vastauksista välittyi yhtenevä linja siitä, että peruskoulun käsityöopetukselle asettuu vastaajien mukaan saamelaisesta kulttuurista ja yhteiskunnasta kumpuavia tarpeita. Erityisesti esille nousi aikaisemmin saamelaisen käsityökulttuurin elinvoimaisuuden kannalta keskeisen, kodin ja suvun piiristä saadun informaation koulutuksen vähenemisestä aiheutuva tyhjiö, joka paljastui käsityöntekijöiden vastauksista kysyttäessä heidän näkemystään siitä, saavatko lapset ja nuoret kotoaan riittävästi saamelaisen käsityökulttuuriin liittyvää kasvatusta. Heidän vastauksensa olivat hyvinkin yhdenmukaisia, sillä Vastaajat olivat yksimielisiä siitä, että perinteinen käsityöllinen osaaminen on heikentynyt huomattavasti jo vanhemmillakin ikäpolvilla, jolloin saamelaiseen käsityökulttuuriin kuuluvat tiedot ja taidot eivät enää välity entisellä tavalla perhe- ja sukuyhteisön sisällä lapsille ja nuorille.

Koulukäsityön ja saamelaisen käsityökulttuurin suhteesta käsityöntekijöiden näkemykset olivat vaihtelevia. Suurin osa vastaajista kuitenkin suhtautui varovaisen

myönteisesti koulun rooliin saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä lapsille ja nuorille. Muutamissa vastauksissa tuotiin esiin näkemyksiä, joissa koululaitoksella koettiin olevan, tai potentiaalisesti voivan olevan merkittävä rooli saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä tuleville sukupolville. Koulua kuvailtiin keskeiseksi ja monien lasten ja nuorten kohdalla jopa ainoaksi väyläksi oppia saamelaisen käsityökulttuurin perusteita ja ajattelutapaa. Esille nostettiin myös koulun rooli yleisesti saamelaisen käsityökulttuurin katoamattomuuden tukemisessa. Kuten useammassa opettajille suunnatun kyselyn vastauksissa, tämänkin kyselyn piirissä tuotiin esiin duodjin- ja kielenopetuksen tiivis yhteen nivoutuneisuus.

Koulu muodollisen oppimisen areenana ja varsinkin saamenkielisen opetuksen suhteen on avainasemassa siinä, kuinka oppilaat samaistuvat tähän materiaalisen kulttuurin ytimeen, omaksuvat sen ja jopa vievät sitä eteenpäin. (K4).

Vaikka pääsääntöisesti käsityöntekijät suhtautuivat myönteisesti koululaitoksen tarjoamiin mahdollisuuksiin, nousi pinnalle toisaalta myös koululaitosta kritisoivia näkemyksiä. Osassa vastauksia koulun suhdetta saamelaiseen käsityökulttuuriin kuvailtiin huonoksi, ja koululaitosta osaltaan saamelaista käsityökulttuuria rapauttavaksi instituutioksi, joka on ollut modernin elämäntyylin kanssa irrottamassa lapsia pois perheen ja perinteiden piiristä. Koulutuksen järjestäjillä mainittiin myös olevan asennevamma opetuksen järjestämisessä ja kokonaisvaltaisen tietämyksen duodjista olevan heikoissa kantimissa. Kuten luvussa 2.3 selvitettiin, on tämänkaltainen kouluun kohdistuva kritiikki ollut kiinteä osa saamelaisen yhteiskunnan ja Suomen koululaitoksen välisen kanssakäymisen arviointia saamelaiselta näkökannalta jo pitkään. Erityisesti takavuosien oppivelvollisuuskoulun käsityönopetusta käsityöläiset kuvasivat saamelaisen käsityön kannalta olemattomaksi. Kyselyssä selvitettiin käsityöläisiltä heidän omien kouluaikojensa kokemuksia käsityön oppiaineen ja saamelaisen käsityökulttuurin välisistä suhteista. Vastaajilta ei kuitenkaan tiedusteltu heidän oppivelvollisuuskoulunsa suorituksen ajankohtaa, joten aikahaitari kokemusten välillä saattaa olla hyvinkin laaja. Siitä huolimatta avatessaan omia kokemuksiaan asiasta, olivat nämä jälleen hyvinkin yhteneväisiä keskenään. Vastaajat kuvasivat lähes yksimielisesti saamelaisen käsityökulttuurin läsnäoloa melko lailla olemattomaksi heidän kouluaikojensa käsityön opetuksessa. Yhden vastaajan kohdalla tämä oli

ymmärrettävää, sillä hän kertoi käyneensä peruskoulunsa saamelaisalueen ulkopuolella. Vain yksi vastaajista mainitsi saaneensa hieman saamenkäsitöiden opetusta kouluun vähäksi aikaa tulleen, saamenkäsitöitä taitaneen opettajan alaisuudessa. Loput vastaajat kertoivat, että heidän aikanaan koulussa ei ole opetettu saamelaista käsityötä. Sen sijaan muutamissa vastauksissa käsityöntekijät korostivat omien kouluaikojensa oppivelvollisuuskoulun olemattomaan duodjiopetukseen verraten kotiensa piireistä saamiensa oppeja entisenä pääasiallisena duodjin oppimisen väylänä.

Kyselyaineistosta nousi esiin myös koulukäsityön kulttuuriset ja etniset vaikuttimet, sillä kaksi vastaajista nosti esiin omien kouluaikojensa koululaitoksen suomalaisuuden. Toinen vastaajista mainitsi, että suomalainen koulu ei ollut hänen kouluaikoinaan kiinnostunut saamelaisesta käsityökulttuurista. Toinen puolestaan kertoi, että suomalaiset opettivat kouluissa nimenomaan suomalaista käsityötä 1970–1980-luvuilla. Saamelaisen ja suomalaisen käsityön välille tehdyn rajanvedon lisäksi vastauksista tuli ilmi myös eriäviä ja pohdiskelevia näkemyksiä duodji-käsitteen saamelaisesta universaaliudesta ja olemuksesta.

7.2.2 Duodjin käsitteestä

Luvussa 3.1 tarkasteltiin duodjin käsitettä kansainväliseen käyttöön vakiintuneena, institutionalisoituneena, kaiken saamelaisen käsityön kattavana kattokäsitteenä, joka eroaa muista rinnastettavista kulttuurisista ilmiöistä nimenomaan yhteiseksi koetun saamelaisuuden pohjalta. Kyselyssä ei varsinaisesti tiedusteltu käsityöntekijöiden käsityksiä duodjin käsitteestä tai sen suhteista muihin rinnastettaviin kulttuurisiin ilmiöihin, mutta kyselyn kysymyksissä saamelaista käsityökulttuuria sanallistettiin termein, duodji ja saamelainen käsityökulttuuri. Tutkimuskirjallisuudessa sen laajan vakiintuneisuuden ja osassa Suomen saamelaisalueen kuntien opetussuunnitelmissa mainitun duodjin oppiaineen pohjalta, oli duodji-termin käyttö tietyin varauksin perusteltua kuvaamaan kaikkien Suomen saamelaisten käsityökulttuureita. Tämä duodji-termin käyttö toi vastauksissa kuitenkin esiin yllättävän paljon huomautuksia ja ajatuksia. Esimerkiksi juuri sen kaikenkattavuudesta kaiken saamelaisen käsityön kattokäsitteenä ja pohjoissaamelaisena ilmiönä.

Duodji on pohjoissaamea, inarinsaameksi tyeji ja koltansaameksi jotain muuta. Oliko tässä vain Pohjois-Saamen käsityöstä kyse? (K3).

Käsiteltävästä ilmiöstä vastaajat käyttivät itse termejä duodji, saamen käsityö, perinteinen käsityö ja tyeji. Vastauksissa esiintyi myös duodjin määrittelyn ja olemuksen pohdintaa. Pohdinnan alla oli esimerkiksi se, mikä lasketaan duodjiksi ja miten ja millä ehdoin sitä määritellään; yksi vastaaja tuumi duodjin käsitettä seuraavasti:

Mikä on duodji? Nykyinen valtavirtainen käsitys duodjista on mm. muodostunut tarpeesta näyttää kuka on ja saada visuaalista kulttuurituotteita myytyä hemslöjd-ajatuksen pohjalta. (K2).

Institutionalisoitunut duodji-käsite oli vastauksissa kuitenkin vahvasti edustettuna. Vastaajat kirjoittivat duodjitietämyksestä, ja peruskoulun kontekstissa itsenäisestä duodjin oppiaineesta. Lisäksi akateemisen kirjallisuuden piirissä vallalla oleva näkemys duodjin omalaatuisuudesta, ja sen muihin kieliin kääntymättömästä olemuksesta välittyi myös vastausten joukosta:

En käännä sanaa duodji, koska se käännettynä ei koskaan vastaa alkuperäistä merkitystä. (K4).

Edellä mainittu duodjin oppiaine mainittiin yhtenä keskeisenä asiana peruskoulun saamelaisen yhteiskunnan tarpeita palvelevan käsityöopetuksen järjestämiselle. Duodjiopetuksen järjestäminen koettiin kuitenkin haastavaksi. Käsityöläiset kokivat opettajien roolin olevan keskeinen duodjiopetuksen kannalta, sillä useampi vastaaja ilmaisi opetuksen järjestämisen, onnistumisen ja laadun olevan pitkälti yksittäisten opettajien osaamisen, tietämyksen ja harrastuneisuuden varassa. Vastaajien joukosta löytyi omakohtaista kokemusta aiheesta, sillä kaksi heistä mainitsi opettaneensa duodjia aiemmin peruskoulussa. Toinen heistä mainitsi opettaneensa sitä, työskennelleensä saamelaisena luokanopettajana. Toinen puolestaan kertoi aiemmin opettaneensa sitä peruskoulussa ja toimivansa kyselyn vastaushetkellä duodjin aikuisopettajana ja duodjin tutkijana korkeakoulutasolla Norjassa. Osaavien opettajien lisäksi muutamissa vastauksissa korostettiin oman duodjille laaditun opetussuunnitelman olemassaolon tärkeyttä. Makrotasolla saamelaisia tarpeita palvelevan käsityöopetuksen järjestämisen keskeisenä kompastuskivenä eräs vastaaja mainitsi suomalaisen koulujärjestelmän piirissä vallitsevan huonon

tietämyksen duodjista, sen olemassaolosta ja olemuksesta. Eräässä vastauksessa mainittiin duodjin oppiaineen olevan paremmin edustettuna Norjassa ja Ruotsissa, ja asian olevan vaiettu Suomessa.

7.2.3 Käsityöntekijöiden näkemyksiä peruskoulun saamelaisen käsityökasvatuksen sisällöistä

Tiedusteltaessa, mitä käsityöläiset kokivat tärkeäksi opettaa peruskoulun duodjin/käsityön oppiaineen parissa, olivat vastaukset varsin moninaisia. Esille nostettiin paitsi aineettomia, käsitteellisempiä asioita, kuten ihmisoikeudet, saamelainen kollektiivinen immateriaalioikeus ja alkuperäiskansasopimukset, myös konkreettisempia materiaalilähtöisempiä asioita, kuten erilaisia perinteisiä käsityötuotteita, -tekniikoita ja -materiaaleja. Pehmeät käsityötuotteet ja niiden materiaalit olivat vastauksissa laajasti edustettuna. Niiden piiristä mainittiin poron- ja kalannahkojen käsittely ja niistä tehtävät turkis- ja nahkatyöt, erilaiset lankatekniikat, kuten tiuhtatyöt, sekä erilaiset tekstiilityöt, kuten asusteiden teko. Pehmeiden materiaalien lisäksi myös puun, sarven ja luun käsittelyä pidettiin tärkeinä opetettavina asioina.

Dikotomian, aineellinen-aineeton, alle niputettujen seikkojen lisäksi vastauksista välittyi myös kuva duodjiopetuksen vaatimasta laajasta kulttuurisesta sidosteisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Yksi osallistuja ilmaisi kaiken duodjiin liittyvän olevan yhtä tärkeää opetettavaa, ja sen aineenhallinnan kattavan olennaisesti niin teknisiä, kuin henkisiäkin kulttuurisidonnaisia asioita. Lisäksi duodjiopetusta ja -osaamista linkitettiin, kuten opettajienkin vastauksissa, kielenhallinnan ja -opetuksen kanssa yhdessä kulkeväksi asiaksi. Erään vastaajan mukaan tärkeää duodjiopetuksen tavoitteena tulisi olla myös tehtävä omaehtoisen kulttuurin edistämiseksi materiaalisen kulttuurin keinoin. Vaikka kaikki osallistujat ilmaisivatkin, että heillä oli näkemyksiä duodjiopetuksen kehittämistä, olisi asia vaatinut jatkokysymyksiä tai parempaa kysymyksenasettelua kehitysideoiden avaamiseksi, sillä osa vastaajista ei juurikaan tarkentanut, millaisia nämä asiat käytännössä olisivat.

7.2.4 Käsityöntekijöiden käsityksiä peruskoulun duodjisisältöjen etnisestä eksklusiivisuudesta

Luvussa 3 käsiteltiin saamelaisen käsityön identiteettipoliittista latautuneisuutta ja sen piirissä tehtäviä etnisiä rajanvetoja, jotka koskevat saamelaisen käsityön soveliaaksi ja korrektiksi koettua käyttöä. Koulumaailma ei ole asiasta käytävän keskustelun ulkopuolella, ja asiat kuten immateriaalioikeudet, kulttuurinen itsemääräämisoikeus ja kulttuurinen appropriaatio, ovat yleisesti esillä saamelaisen identiteettipoliittikan kentällä. Tiedusteltaessa käsityöntekijöiltä heidän näkemyksiään peruskoulun duodjiopetuksen etnisestä eksklusiivisuudesta, olivat vastaukset vaihtelevia. Yhdellä vastaajista tämä herätti pohdintaa duodjin määritelmästä ja olemuksesta. Kaksi vastaajaa suhtautui kielteisen epäilevästi duodjin opetuksen tarjoamiseen muille kuin saamelaisille lapsille ja nuorille. Loput kaksi vastaajaa puolestaan suhtautuivat myönteisemmin mahdollisuuteen, että duodjiopetukseen osallistuisi muitakin kuin saamelaisia saamelaisalueen lapsia. Toinen vastaaja ilmaisi, että vapaaehtoisena duodjiopetukseen osallistuminen voisi olla mahdollista muillekin kuin saamelaisille lapsille. Toinen puolestaan korosti, että duodjiopetus olisi ensisijaisesti saamelaisille, mutta ei haittaisi, jos muutkin osallistuisivat siihen. Samaan aikaan hän kuitenkin painotti, että jos lapsilla ei ole samaistumispintaa saamelaiseen kulttuuriin, jää duodjin oppiminen vain tekniselle tasolle, jolloin sen laajemmat merkitykset eivät avaudu henkisellä tai kulttuurisella tasolla.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

8.1 Tulosten arviointia

Tutkimuskirjallisuuden, opetussuunnitelmien ja tähän tutkielmaan kerätyn kyselyaineiston pohjalta on selvää, että omasta kulttuuritaustasta kumpuavalla käsityöperinteellä on keskeinen rooli saamelaisessa kulttuurissa. Tutkielman tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan peruskoulun piirissä toteutetun saamenkäsitöiden opetuksen rooli koetaan saamelaisalueen käsityötä opettavien opettajien ja saamelaisten käsityöntekijöiden toimesta lähes elintärkeäksi saamelaisten käsityöperinteiden välittämisessä tuleville sukupolville, sillä perinteisen käsityöllisen osaamisen taidot ja tiedot ovat perheissä hävinneet lähes kokonaan. Useamman kyselyyn vastanneen opettajan mukaan peruskoulun piirissä toteutettavalla käsityökasvatuksella ja saamelaisopettajilla on hartioillaan suuri vastuu perinteen siirtämisessä jälkipolville. Esiin nousi näkemys, jonka mukaan peruskoulun saamenkäsitöiden/duodjin opettajat toimivat saamelaisen käsityökulttuurin portinvartijoina. Formaalin peruskoulun saamenkäsitöiden/duodjin opetukseen tähtäävän opettajankoulutuksen puutteessa korostuvat yksittäisten opettajien osaaminen ja harrastuneisuus. Erityisesti kyselyyn osallistuneet saamelaiset käsityöntekijät tähdensivät vastauksissaan asianmukaisen ja laadukkaan opetuksen ja täten saamelaisen käsityökulttuurin jatkuvuuden lepäävän pitkälti yksittäisten opettajien vastuulla.

Saamelaisalueen kuntien opetussuunnitelmien saamelaisen käsityön opetuksen osuudet vaihtelivat keskenään huomattavasti. On huomionarvoista, että duodji mainitaan omana oppiaineenaan Enontekiön ja Utsjoen kuntien yhteisessä duodjin-opetussuunnitelmassa (Enontekiö, Utsjoki, 2016). Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät kunnallisia opetussuunnitelmia pääsääntöisesti löyhinä, paljon liikkumavaraa antavina dokumentteina, joiden soveltaminen on helppoa. Suurimmiksi kompastuskiviksi peruskoulun saamelaiselle käsityön opetukselle muodostuivat heidän vastaustensa pohjalta resurssien niukkuus, kuten rahoituksen puute ja pula asiantuntevista opettajista. Kyselyyn vastanneet saamelaiset käsityöntekijät, joista kaksi oli aikaisemmin opettanut duodjia peruskoulussa, peräänkuuluttivat opettajia enemmän

spesifien saamelaisten opetussuunnitelmien tärkeyttä. Suurimmiksi vikapaikoiksi peruskoulun duodjiopetuksessa käsityöläiset mainitsivat osaavien opettajien vähyyden ja Suomen koululaitoksen tietämättömyyden saamelaisesta käsityökulttuurista.

Sekä opettajien että käsityöntekijöiden vastauksien joukosta nousi esiin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävä yhteistyö ja opettajien koulutusmahdollisuuksien lisääminen saamelaisia tarpeita paremmin vastaavan opetuksen mahdollistamiseksi.

Niin opettajien kuin käsityöntekijöiden vastauksissa vallalla ollut näkemys peruskoulun käsityön/duodjin oppiaineen roolin keskeisyydestä saamelaisen käsityökulttuurin jatkuvuuden kannalta luo kontrastia aikaisemmin tässä tutkielmassa esille tuotuihin näkemyksiin saamelaisten piiristä, joiden mukaan saamelaislasten koulunkäynti on ollut köyhdyttämässä saamelaista kulttuuria. On kuitenkin huomattava, että tämänkin tutkielmankyselyaineistosta nousi esiin näkemyksiä, joiden mukaan Suomen koululaitoksella on ollut roolinsa lasten ja nuorten vieraantumisessa omasta kulttuuristaan.

Kyselyyn vastanneiden keskuudessa vallitsi konsensus siitä, että käsityö ja duodji ovat erillisiä asioita, eivätkä vain saman ilmiön erikielisiä synonyymejä. Tutkielmassa tarkasteltiin saamelaista käsityötä duodjin käsitteen kautta. Lähtöpremissinä toimi duodji kansainväliseen käyttöön vakiintuneena, institutionalisoituneena, kaiken saamelaisen käsityön kattavana kattokäsitteenä, joka eroaa muista rinnastettavista kulttuurisista ilmiöistä nimenomaan yhteiseksi koetun saamelaisuuden pohjalta. Duodji-termin käyttö kysymyksissä toi vastaajien, erityisesti saamelaisten käsityöntekijöiden, taholta kuitenkin esiin yllättävän paljon huomautuksia ja ajatuksia. Huomiot kiinnittyivät termin pohjoissaamelaisuuteen ja nykyisen duodjin määritelmän taustavaikuttimiin. Toisaalta myös tutkimuskirjallisuuden kanssa linjassa oleva näkemys duodjin olemuksesta oli selvästi esillä useissa vastauksissa, ja opetussuunnitelmista erityisesti Enontekiön ja Utsjoen yhteisessä opetussuunnitelmassa. Asiaa tarkastellessa on syytä huomioida se, että Suomen saamelaisalueen kunnista Enontekiön, Sodankylän ja Utsjoen saamelainen väestö on lähes yksinomaan pohjoissaamelaista. Inarissa saamelainen väestö muodostuu pohjoissaamelaisten lisäksi inarinsaamelaisista ja kolttasaamelaisista. Tämän

tutkielman kyselyvastausten perusteella duodji ei ole Suomen saamelaisyhteisön sisällä täysin vakiintunut yhteiseksi käsitteeksi.

Identiteettipolitiikalla on keskeinen asema saamelaisessa yhteiskunnallisessa diskurssissa, ja usein käsityökulttuuri näyttelee merkittävää osaa siihen liittyvien asioiden ilmentämisessä. Käsityöllä ja etnisillä rajanvedoilla oli myös keskeinen rooli tutkielman tekohetkellä ajankohtaisessa keskustelussa saamelaisten immateriaalioikeuksista ja kulttuurisesta omimisesta. Tämän tutkielman kyselytutkimukseen vastanneiden näkemykset duodjin/saamelaisen käsityön etnisestä eksklusiivisuudesta vaihtelivat. Toisaalta erityisesti opettajien puolelta tuli esille kaikille oppilaille järjestetyn duodjiopetuksen saamelaisuutta laajemmin yhteiskunnallisena entiteettinä korostava ulottuvuus, jolloin se olisi saamelaisalueen koulutuksessa saamelaisuutta paikallisesti korostava tekijä. Toisaalta taas ilmeni myös paljon saamelaisen käsityön ja duodji-instituution (Magga, 2018, s. 26, 49–52) etnistä eksklusiivisuutta korostavia näkemyksiä. Asia on problemaattinen. Tilanteesta ja katsantokannasta riippuen tällaisten rajanvetojen ja segregaaation tekeminen voidaan toisaalta nähdä kulttuuria suojelevana; toisaalta taas syrjivänä toimintana.

Peruskoulun käsityön oppiaineen rooli saamelaisen käsityökulttuurin välittäjänä näyttäytyy tämän tutkielman valossa keskeisenä, ja sen asema valtiovetoisena, institutionaalisen toimijana saamelaisen kulttuurin elinvoimaisuuden ylläpitämisessä on tärkeä. Pohjaten kyselyn vastauksiin ja tutkimuskirjallisuuteen, voidaan päätellä, että peruskoulun käsityön oppiaine on kasvattanut tässä merkitystään, ja tulee sitä todennäköisesti yhä kasvattamaan saamelaisen yhteiskunnan muuttuessa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

On selvää, että tähän tutkielmaan saadun kyselyaineiston koko oli pieni, mutta ottaen huomioon Suomen saamelaisten ja saamelaisten kotiseutualueen koulujen lukumäärän, kuitenkin suuntaa antava. Saamelaisalueen peruskoulujen saamenkäsitöitä opettavien opettajien suhteen vastaajien lukumäärä oli melko kattava, mikä osaltaan kertoo, kuinka pienellä joukolla ihmisiä on suuri pedagoginen vastuu saamelaisen käsityökulttuurin välittämisessä jälkipolville. Saamelaisten

käsityöntekijöiden vastaukset jäivät tutkielmassa suhteessa vähäisemmiksi, mutta kuitenkin osviittaa antavaksi.

Tätä tutkielmaa tehdessä oli syytä tunnistaa tutkijan ulkopuolisuuden ja kulttuuritaustan suhde tutkittaviin ilmiöihin, ja pyrkiä lähestymään käsiteltäviä asioita mahdollisimman objektiivisesti. Keskeisiksi tutkimuseettisiksi seikoiksi nousivat kulttuurisensitiivisyys ja pienilukuisen vastaajakunnan asettamat vaatimukset osallistumisen ja vastausten säilyttämisen anonymiteetille.

Vaikka suuri osa vastaajista vaikutti myötämielisiltä aihealueen tutkimusta kohtaan, nousi joukosta myös soraääniä. Eräänä tämän tutkielman pintapuolisena asetelmana oleva suomalaisen tutkijan saamelaiseen kulttuuriin kohdistuva tutkimustyö saattaa joillakin herättää kielteisiä tunteita. Tämänkaltaisten asetelmien läsnäolosta on tutkijan oltava perillä, vaikka karkeiden yksinkertaistuksien ei kuitenkaan saa antaa olla totuuteen ja tietoon pyrkimisen tiellä.

8.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Tutkielman kirjallisuuskatsausta kartoitettaessa oli yllättävä huomata, että duodjin ja suomalaisen peruskoulun käsityön oppiaineen välisiä suhteita ei juurikaan ollut käsitelty suomalaisen tutkimuksen parissa. Aiheen jatkotutkiminen kasvatustieteiden, erityisesti käsityökasvatuksen, piirissä näyttäytyy tämän tutkielman tulosten valossa tarpeelliselta, sillä peruskoulun käsityökasvatuksella vaikuttaa olevan kasvava rooli saamelaisen käsityökulttuurin jatkuvuuden kannalta. Aiheen käsitteleminen käsityökasvatuksen tieteenalan piirissä avaisi potentiaalisesti hedelmällisiä kansainvälisiä yhteyksiä, sillä tutkimusalue olisi hyvin laajennettavissa Suomea laajemmin Saamenmaata jakavien Pohjoismaiden koululaitosten kontekstiin. Sekä Ruotsin, että Norjan koululaitosten opetussuunnitelmat sisältävät käsityökasvatuksen oppimääriä, ja kummankin valtion opetussuunnitelmat sisältävät erikseen saamelaiset opetussuunnitelmat, joissa korostetaan saamelaisia arvoja ja näkemyksiä. Esimerkkinä katkelma Norjan perusopetuksen opetussuunnitelmasta saamelaisten koulujen kohdalla, jossa saamelainen käsityö mainitaan yhtenä keskeisenä koulun välittämänä asiana:

The Sami school shall ensure that the pupils receive education and training based on Sami values and the Sami languages, culture and societal life. The values in the objectives clause are also Sami values and apply in the Sami school. It is important to have a holistic- Sami perspective and an indigenous-people's perspective in the Sami school, and to focus on material and immaterial cultural heritage, such as traditional knowledge, *duodji/duodje/duedtie* and the importance of familial relations. (Skolverket, 2022/Utdannings direktoratet, 2022.)

Korkeakoulutason koulutusta tarkasteltaessa on huomionarvoista, että *duodji* on oma maisteritasoinen koulutusohjelmansa saamelaisessa korkeakoulussa (Sámi allaskuvla, 2026) Norjan Koutokeinossa. Lisäksi saamen kielen ja kulttuurin opintoja on monissa pohjoismaisissa yliopistoissa, kuten Oulun yliopiston Giellagas-instituutti, jonka erityisenä valtakunnallisena tehtävänä tiedekunnassa on saamen kielen ja kulttuurin opetus ja tutkimus. Giellagas-instituutti kouluttaa myös yhteistyössä Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan kanssa saamenkielisiä opettajia. (Oulun yliopisto, 2026.) Myös Murmanskin yliopisto Venäjällä on tarjonnut saamen kielen opetusta (MASU, 2023), ja ainakin aikaisemmin Murmanskin opettajakorkeakoulussa on opetettu *duodji*säältäjä.

Tutkimuksen aihepiiriä ja sen tuloksia voidaan vertailla myös laajemmin kansainvälisen alkuperäiskansapedagogiikan ja -koulutuksen diskurssin piiristä löytyvien ja eri valtioiden koulutusjärjestelmien ja alkuperäiskansojen omista tietoteoreettisista käytänteistä kumpuavien tiedonvälitystapojen ja -käytänteiden kohtaamia käsittelevän tutkimuskirjallisuuden kanssa. Erityisesti tarkastelua voisi laajentaa valtiovetoisten oppivelvollisuuskoulutuksien ja alkuperäiskansastatuksen omaavien kansojen omien käsityökulttuurien välisten suhteiden tarkasteluun.

Myös kansainväliseen käyttöön kaikkea saamelaista käsityötä kuvaamaan vakiintuneen *duodji*-termin käytön tarkastelu voisi tämän tutkielman tulosten perusteella olla aiheellista. Kysymyksiä herää termin pohjoissaamelaisuuden suhteesta muiden saamelaisryhmien vastaaviin käsillä tuottamisen kulttuuriin käsitteisiin. Missä määrin pohjoissaamelainen kulttuuri on määrittämässä saamelaisuutta kokonaisuutena.

Kyselyyn (liitteet 1 ja 2) vastanneet opettajat ja käsityöntekijät korostivat yksittäisten opettajien olevan vastuussa perinteen siirtämisestä tuleville sukupolville. Suomessa

käsityökasvatusta opettavat ja tutkivat yliopistot voisivat olla enemmän yhteydessä saamelaisen peruskoulun käsityökasvatuksen kenttään, toimien osaltaan sen tukijoina ja kehittäjinä. Näin tekemällä ne osallistuvat korvaamattoman arvokkaan inhimillisen pääoman turvaamiseen, joka ilman aktiivista työtä ja tarvittavia resursseja on vaarassa kadota ajan hämärään.

Lähteet

Aikio, A. (2012). Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia = Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 266. Helsinki 2012. 63–117.

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

Andersen, A. (2022). Residential Schooling of the Sámi in the Soviet Union: Historical development and impacts. Teoksessa Valkonen S., Aikio Á., Alakorva S., & Magga S.-M. (Eds.), *The Sámi World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025511-17>

Arktinen neuvosto, alkuperäiskansojen sihteeristö (IPS).
<https://www.arcticpeoples.com/sagstallamin-the-saami-languages> Viitattu 22.9.2025

Artieva, A. (2014). "Sami Parliament of Kola Peninsula: fight for right to self-determination". *Barents Observer*.
<https://web.archive.org/web/20150811132511/http://barentsobserver.com/en/opinion/2014/11/sami-parliament-kola-peninsula-fight-right-self-determination-20-11>

Bucerius, S. M. (2013). Becoming a "Trusted Outsider": Gender, Ethnicity, and Inequality in Ethnographic Research. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(6), 690–721. <https://doi.org/10.1177/0891241613497747>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Eighth edition., Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Dawson, C. (2009) Introduction to Research Methods. Oxford: How To Books.

[Enontekiö \(2016\) Perusopetuksen saamenkielinen opetussuunnitelma OPS 2016 \(2.12.2019\)](#)
<https://peda.net/enontekio/tiedostoja/wlt/ekpso22p:file/download/0e258708b1bb03bc021b3e38e347c6269cac856e/Enonteki%C3%B6n%20kunnan%20perusopetuksen%20saamenkielinen%20OPS%202016%20%282.12.2019%29.pdf> Viitattu 6.5.2024

Enontekiön ja Utsjoen kuntien perusopetuksen duodjin opetussuunnitelma suomeksi.

Enontekiön kunnan perusopetuksen saamenkielinen OPS 2016 (2.12.2019)

<https://peda.net/enontekio/tiedostoja/wlt/duodji-suomeksi-pdf> Viitattu 6.5.2024

Eriksen, K. E., & Niemi, E. (1981). *Den finske fare : sikkerhetsproblemer og minoritetspolitik i nord 1860–1940*. Universitetsforlaget.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Euroopan neuvosto. (2018). “Fourth Opinion on the Russian Federation”. Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities, Council of Europe, 20 February 2018 item 141.

Guttorm, G. (2015). Contemporary Duodji—A personal experience in understanding traditions. *Relate North: Art, heritage and identity*, 60–77.

Guttorm, G. (2021) Duodji, käsityö. Saamelaiskulttuurin ensyklopedia.

https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Duodji%2C_k%C3%A4sity%C3%B6.html Viitattu 9.3.2026

Grunthal, R., Heyd, V., Holopainen, S., Janhunen, J. A., Khanina, O., Miestamo, M., Sinnemaki, K. (2022). Drastic demographic events triggered the Uralic spread. *Diachronica*, 39(4), 490–524. <https://doi.org/10.1075/dia.20038.gru>

Hansen, H. H. (2016). Constructing Sami National Heritage: Encounters Between Tradition and Modernity in Sami Art. *Konsthistorisk Tidskrift*, 85(3), 240–255. <https://doi.org/10.1080/00233609.2016.1207701>

Harding, J. (2018). *Qualitative data analysis. From start to finish* (2nd edition.). SAGE Publications.

Henriksen, J. (2008). Sami self-determination. Scope and implementation. *Gáldu Cala*, 2.

Häkkinen, J. (2010) Jatkuvuusperustelut ja saamelaisen kielen leviäminen (osa 2). – Muinaistutkija 2/2010: 51–64.

Inari. (2016) Inarin kunnan saamenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma. (OPS 2016) <https://www.inari.fi/media/inarin-kunnan-saamenkielisen-perusopetuksen-opetussuunnitelma-taydennetty-siv.ltk.-14.6.2023-muutokset-5-2025-versio-12.6.2025.pdf> Viitattu 11.3.2026

Itkonen, P. (2021). SKOLT SAMI and INDUSTRIALIZATION: STATE-DIRECTED TERRITORIALIZATION and COMMODIFICATION in the ARCTIC BORDERLANDS. *Suomen Antropologi: Suomen Antropologisen Seuran Julkaisu = Antropologi i Finland: Antropologiska Sällskapet i Finland*, 46(1), 59–76.
<https://doi.org/10.30676/jfas.v46i1.99917>

Jannok-Nutti, Y. (2018). Connecting Sami Education To Land and Lived Experience. Teoksessa Mitchell, R., & Petrovic, J. (toim.), *Indigenous philosophies of education around the world (First edition.)* s.197–201. London: Taylor and Francis.

Junka-Aikio, L., Nyysönen, J., & Lehtola, V.-P. (2022). *Sámi research in transition: knowledge, politics and social change*. Abingdon: Routledge.

Kaukiainen, Y. (1980) Teoksessa Jutikkala, E., Kaukiainen, Y., & Åström, S.-E. (1980). *Suomen taloushistoria. 1, Agraarinen Suomi*. Helsinki: Tammi.

Keskitalo, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Sámi allaskuvla.

Keskitalo, P., Määttä, K. (2012) Teoksessa Lauriala, Anneli. (toim.), *Koulu ja pohjoisen pojat*. s.105–125. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Keskitalo, P. P. K., & Olsen, T. A. (2021). Indigenizing Education: Historical Perspectives and Present Challenges in Sámi Education. *Arctic Yearbook*. Akureyri: Arctic Portal.

Kolttalaki (1995). 1.5.1995/253

Kortekangas, O., & Nyysönen, J. (2021). Saamelaislasten koulutushistoria kertoo maiden yhtäläisyydestä ja erityisyydestä. *Kasvatus & Aika*, 15 (3–4), 390–398.

Laki saamelaisalueen koulutuskeskuksesta [SakkL]. (2010) 9.4.2010/252.

Laki saamelaiskäräjistä [SaK]. (1995) 17.7.1995/974.

Lamnidis, T. C., Majander, K., Jeong, C., Salmela, E., Wessman, A., Moiseyev, V., ... Schiffels, S. (2018). Ancient Fennoscandian genomes reveal origin and spread of Siberian ancestry in Europe. *Nature Communications*, 9(1), 5018–12.

<https://doi.org/10.1038/s41467-018-07483-5>

Lang, V. (2018). *Läänemeresoome tulemised*. Muinaisaja teadus 28. Tartto: Tartu ülikooli kirjastus.

Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Pearson Education Ltd, Harlow.

Larsen, R. I. (2009). Reconciliation or Power Struggle? On the Consecration of the Chapel in Skibotn in 1931. *Journal of Northern Studies*, 3(1), 55-68.

Lehtola, V.-P. (2010). *Porojen kansallisuus? Suomen ja Norjan kiista rajaseudun poronhoidosta 1900-luvun alkupuoliskolla*. Tornio: Faravid 34, Pohjois-Suomen Historiallisen Yhdistyksen vuosikirja, 125-144, Pohjois-Suomen Historiallinen Yhdistys.

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

Lehtola, V.-P. (2012b). *Katekeetikouluista kansakouluihin – saamelaisten kouluhistoriaa 1900-luvun alkupuoliskolla*. Teoksessa Keskitalo, Lehtola, V.-P. & Paksuniemi, M. (toim)., *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa* (s. 44–62). Siirtolaisuusinstituutti.

Leavy, P. (Ed.). (2020). *The Oxford handbook of qualitative research* (Second edition.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.9>

M.A Castrénin seura. Saame Venäjällä. (2024):

<https://www.ugri.net/kielet/saamelaiskielet/saame-venajalla/> Viitattu 1.4.2024

Lotz, C. (2007). *From Affectivity to Subjectivity: Husserl's Phenomenology Revisited* (1st ed. 2007.). London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230589582>

- Magga, S.-M. (2012). Saamelainen käsityö duodji kansallisen identiteetin rakentajana. Teoksessa Lehtola, V.-P., Piela, U. & Snellman, H. (toim.), *Saamenmaa: kulttuuritieteellisiä näkökulmia*, 216–225, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Magga, S.-M. (2018a). Nurinpäin käännetty gákti saamelaisen vastarinnan muotona. *Politiikka*, 60(3), 260–264.
- Magga, S.-M. (2018b). Saamelainen käsityö yhtenäisyyden rakentajana: duodjin normit ja brändit. Oulun yliopisto.
- Marjanen, P. (2012). *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja*. *Annales Universitatis Turkuensis C* 344.
- May, S., & Aikman, S. (2003). Indigenous education: addressing current issues and developments. *Comparative Education*, 39(2), 139–145.
<https://doi.org/10.1080/03050060302549>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2.ed.) California: Sage.
- Murmanskin yliopisto (Мурманский арктический государственный университет), saamen opetus (2023): <https://www.masu.edu.ru/en/news/33128-masu-opens-the-second-federal-innovation-platform-to-revitalize-the-sami-language> Viitattu 13.3.2026
- Norjan opetushallitus (2022): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=eng>. Viitattu 13.3.2026
- Nuorgam, P. (2017). Wider Use of Traditional Sámi Dress in Finland: Discrimination against the Sámi? In *Indigenous Peoples' Cultural Heritage: Rights, Debates and Challenges* (pp. 229–252). https://doi.org/10.1163/9789004342194_012
- Nyysönen, J. (2014). Saamelaisten kouluolot 1900-luvulla. Teoksessa Keskitalo, Lehtola, V.-P. & Paksuniemi, M. (toim.), *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa* (s. 64–86). Siirtolaisuusinstituutti.
- Oikeusministeriö. (2024): <https://oikeusministerio.fi/saamelaiskarajat> Viitattu 28.2.2024

Oikeusministeriö. (2024): <https://oikeusministerio.fi/-/saamelaisten-oikeudet>. Viitattu 26.2.2024

Opetushallitus. (2024): <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. Viitattu.26.2.2024

Oulun yliopisto, Giellagas instituutti: <https://www.oulu.fi/fi/yliopisto/tiedekunnat-ja-yksikot/humanistinen-tiedekunta/giellagas-instituutti> Viitattu 13.3.2026

Parkkonen, T (2008). *Kansakoululaitoksen perustaminen 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun loppuun*. (Suomen historian pro gradututkielma) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Historian ja etnologian laitos, 2008.

Pasanen, A. (2015). *Kuávsui já peeivičuova = “Sarastus ja päivänvalo” : inarinsaamen kielen revitalisaatio*. Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Perusopetuslaki [POL]. (1998) 21.8.1998/628

Pöllänen, S., & Urdziņa-Deruma, M. (2017). Future-Oriented Reform of Craft Education: The Cases of Finland and Latvia. In *Reforming Teaching and Teacher Education* (pp. 117–144). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-917-1_5

Ratche, A. (1936). *Finsk fare for Finnmark*. Gyldendal.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007011501058 Viitattu 2.10.2025

Rinno, S. (1987). *Länsi-Enontekiön saamelaisväestön puvuissa ja niiden käytössä tapahtuneita muutoksia vuosina 1939–1969*. Rovaniemi: Lapin maakuntamuseo.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and Conducting Survey Research : A Comprehensive Guide*. (4th ed.). John Wiley & Sons, Incorporated.

Ruotsin Saamelaiskäräjät. <https://sametinget.se/samer> Viitattu 24.9.2025

Saamelaiskäräjät. (2024): <https://www.samediggi.fi/saamelaiset-info/> Viitattu 28.2.2024

Saamelaiskäräjät. (2025a): <https://samediggi.fi/tietoa-meista/> Viitattu 23.9.2025

Saamelaiskäräjät. (2025b): <https://samediggi.fi/vastuualueet/saamen-kielet/viranomaisille-saamelaisten-kielellisista-oikeuksista/kielelliset-oikeudet-ovat-perusoikeuksia/saamelaiset-ja-saamen-kielet/> Viitattu 22.9.2025

Saamelaiskäräjät. (2025c): <https://samediggi.fi/vastuualueet/kansainvalintyo/saamelainen-parlamentaarinen-neuvosto/> Viitattu 1.10.2025

Saamen kielilaki. (2003) 15.12.2003/1086

Suomen perustuslaki [PeL]. (1999) 11.6.1999/731

Saarinen-Härkönen, T., & Suhonen, S. (1995). *Koltat, karjalaiset ja setukaiset: pienet kansat maailmojen rajoilla*. Kuopio: Snellman-instituutti.

Saarikivi, J. (2006). *Substrata Uralica : studies on Finno-Ugrian substrate in northern Russian dialects*. Tartu University Press.

Saaritsa, S. (2019). Teoksessa: Koponen, J. & Saaritsa, S. (2019). *Nälkämaasta hyvinvointivaltioksi: Suomi kehityksen kiinniottajana*. Helsinki: Gaudeamus.

Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research* (1st ed.). Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=665394>.

Samiskt informationscentrum, Sametinget i Sverige. (2025): <https://www.samer.se/samernaisifror> Viitattu 23.9.2025

Sammallahti, P. (1998). *The Saami languages: an introduction*. Davvi girji.

Sammallahti, P. (2013). Emeritusprofessori: Kaikki saamenpuvuntapaiset eivät ole saamelaisten heimovaatteita. Yle. <https://yle.fi/a/3-6699940> Viitattu 4.2.2025

Sámi duodji. (2025). <https://www.samiduodji.com/yhdistys> Viitattu 2.10.2025

Sámi allaskuvla. (2026) <https://samas.no/en/a/oahput/min-oahppofalaldagat> Viitattu 13.3.2026

Scheller, E. (2011) The Sámi language situation in Russia. Teoksessa Grünthal, R., Kovács, M., *Ethnic and linguistic context of identity: Finno-Ugric minorities*. University of Helsinki, Department of Finnish, Finno-Ugrian, and Scandinavian Studies.

Schilar, H., & Keskitalo, E. C. H. (2018). Ethnic boundaries and boundary-making in handicrafts: examples from northern Norway, Sweden and Finland. *Acta Borealia*, 35(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/08003831.2018.1456073>

Seurujärvi-Kari, I. (2011) “We Took Our Language Back” – The Formation of a Sámi Identity within the Sámi Movement and the Role of the Sámi Language from the 1960s until 2008. Teoksessa Grünthal, R., Kovács, M., Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, & Suomalais-Ugrilainen Seura, kustantaja. (2011). *Ethnic and linguistic context of identity: Finno-Ugric minorities*. University of Helsinki, Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies.
<https://www.sgr.fi/uudetsivut/files/original/7d1d17af5f44977792645323e2215bab.pdf#page=19>

Siida & Anarâškielâ servi. (2006) Anarâš-Inarinsaamelaiset
<https://www.samimuseum.fi/anaras/anaraskiela/yleistietoa/yleistietoa.html> Viitattu 22.9.2025

Silverman, D. (2020). *Qualitative research* (5th edition). SAGE Publications.

Sodankylä. (2016) Sodankylän perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2016)
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/27967294/perusopetus/tiedot> Viitattu 10.3.2026

Sodankylä. (2026) Saamen kielten ja saamenkielinen opetus.
<https://www.sodankyla.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/perusopetus-2/saamenopetus/> Viitattu 10.3.2026

(SOGSAKK) Saamelaisalueen koulutuskeskus. (2025):
<https://www.sogsakk.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/saamenkasityo> Viitattu 2.12.2025

Suomen perustuslaki 731/1999

Tambets, K., Yunusbayev, B., Hudjashov, G., Ilumäe, A. M., Rootsi, S., Honkola, T., Metspalu, M. (2018). Genes reveal traces of common recent demographic history for

most of the Uralic-speaking populations. *Genome Biology*, 19(1), 139–139.

<https://doi.org/10.1186/s13059-018-1522-1>

Tamminen, T. (2015). *Kansankodin pimeämpi puoli*. Atena.

Taylor, S. J., Bogdan, R. C., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource* (Fourth edition.). Wiley.

Todal, J. (2003). The Sámi school system in Norway and international cooperation. *Comparative Education*, 39(2), 185–192. <https://doi.org/10.1080/03050060302550>

Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>

UNESCO. World Atlas of Languages. (2024): <https://en.wal.unesco.org/> Viitattu 1.4.2024

Yhdistyneet kansakunnat. (2007) United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (A/RES/61/295) <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html> Viitattu 6.5.2024

Utsjoki. (2016) Ohcjoga - Utsjoen OPS 2016 (OPS 2016) <https://peda.net/utsjoki/ol> Viitattu 11.3.2026

ROSSTAT. (2021). Всероссийская перепись населения: Федеральная служба государственной статистики, ROSSTAT.

Vuorela, T., & Werner Söderström osakeyhtiö, kustantaja. (1975). *Suomalainen kansankulttuuri*. WSOY.

Whitaker, D. J. (2014). Teoksessa Whittaker, D. J., Thorsteinsson, G., Olafsson, B., Rasinen, A., & Järvinen, E.-M. (2014). *The Impact and Legacy of Educational Sloyd: Head and hands in harness* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203066829>

Yhdistyneet kansakunnat. (2025): <https://unric.org/sv/samerna-ett-folk-fyra-laender/> Viitattu 23.9.2025

Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

Liitteet

Liite 1. Saamelaisalueen käsityöopettajille ja käsityötä opettaville opettajille lähetetty kysely

1. Valitse sinua kuvaavat vaihtoehdot. (Voit valita useamman vaihtoehdon.)

Käsityöopettaja.

Luokanopettaja.

Muu

2. Mille vuosiluokille opetat käsityötä? (Voit valita useamman vaihtoehdon.)

1–3 lk.

4–6 lk.

7 lk.

8–9 lk.

3. Millaisena koet käsityötaitojen merkityksen nykypäivän saamelaiselle kulttuurille?
4. Millaisena koet peruskoulun käsityön oppiaineen roolin saamelaisen käsityökulttuuriin välittämisessä saamelaisalueen lapsille ja nuorille?
5. Opetetaanko koulun käsityötunneilla ”duodjia” vai ”käsityötä” vai kumpaakin? (Voit valita useamman vaihtoehdon.)

Opetetaan duodjia.

Opetetaan käsityötä.

En koe duodjin ja käsityön välillä merkittävää eroa.

6. Koetko mahdollisten duodji-sisältöjen toteutuksen muiden kuin saamelaisten opettajien toimesta ongelmallisena?
7. Millaisena koet mahdollisten duodji-sisältöjen opetuksen toteuttamisen muille kuin saamelaisille, tai saamelaistaustaa omaaville oppilaille?
8. Kuinka tärkeänä koet oppiainerajat ylittävän yhteistyön saamelaisen käsityökulttuurin opetuksen kannalta?

Ei ollenkaan tärkeää.

Ei kovinkaan tärkeää.

Neutraali.

Jokseenkin tärkeää.

Hyvin tärkeää.

9. Palvelevatko käsityön oppiaineelle kansallisessa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) laaditut säädökset ja tavoitteet saamelaisalueen koulujen tarpeita?

Ei ollenkaan tärkeää.

Ei kovinkaan tärkeää.

Neutraali.

Jokseenkin tärkeää.

Hyvin tärkeä

10. Tulisiko käsityön oppiainetta eriyttää mielestäsi alueellisesti sopivammaksi palvelemaan saamelaista kulttuuria ja saamelaisen yhteisön tarpeita?

Nykyinen tilanne on hyvä.

Neutraali.

Tulisi eriyttää nykyistä enemmän.

11. Millainen on mielestäsi oppilaiden mielenkiinnon herättävä 2020-luvun saamelainen koulukäsityöprojekti?

12. Heräsikö sinulle ajatuksia, joita haluaisit jakaa?

Liite 2. Saamelaisille käsityöntekijöille lähetetty kysely

1. Millainen on mielestäsi peruskoulun käsityön oppiaineen rooli saamelaisen käsityökulttuurin välittämisessä saamelaisille lapsille ja nuorille?
2. Millaisiksi koet saamelaisen yhteiskunnan tarpeet käsityön opetukselle, mitä taitoja koulussa tulisi erityisesti opettaa?
3. Koetko, että lapset ja nuoret oppivat nykyään perinteistä käsityötä riittävästi kotonaan?
4. Tuleeko saamenkäsittäjiä opettaa saamelaisalueen peruskouluissa muille kuin saamelaisille lapsille?
5. Onko sinulla joitakin kehitysehdotuksia koskien peruskoulun käsityöopetusta?
6. Millaisena muistat omien kouluajojesi käsityön oppiaineen, Millainen käsityön oppiaineen ja saamelaisen käsityökulttuurin välinen suhde mielestäsi tuolloin oli? Opetettiinkö saamelaista käsityötä?
7. Tuleeko mieleesi jotakin muuta mitä haluaisit aihealueen tiimoilta mainita?