

Otso Kortekangas

Globaalit ideat "Pohjan perillä"

KOHTI SAAMELAISEN KOULUTUSHISTORIAN
KANSAINVÄLISEMPÄÄ KONTEKSTIA

Katsausartikkelin näkökulmana on kansainvälisten ajatusvirtausten vaikutus Suomen saamelaisia koskevaan 1900-luvun alun koulutuspoliittiseen keskusteluun. Artikkelin kommentti Panu Pulman *Historiallisessa Aikakauskirjassa* (1/2014) esittämään haasteeseen kansainvälisemmän näkökulman soveltamisesta saamelaisten historiaan Suomessa.¹ Artikkelin luo yleisluontoisen katsauksen saamelaisten 1900-luvun alun koulutushistoriaa koskevaan kirjallisuuteen. Tämän ohella se hahmottelee, minkälaista kansainvälinen lähdeaineiston tasolla toimiva koulutuspoliittisen keskustelun vertailu voisi olla.

Otsikossa lainaan Lapin piirin kansakoulujen tarkastaja Kaarlo Kerkkosta, joka puhui 1900-luvun alussa Kouluhallitukselle kirjoittamissa raporteissaan Lapista jonkinlaisena periferiana, "Pohjan peränä"². Samanlaisia ajatuksia ilmaisivat Lapin kouluista vastaavat virkamiehet myös muissa Pohjoismaissa. Periferiaa Lappi on toki useimmiten ollutkin etelän keskuksista katsottuna.³ Saamelaisia koskeva koulutuspoliittinen keskustelu 1900-luvun alkupuolen Suomessa ja Pohjoismaissa ei kuitenkaan ollut mikään maailmasta eristäytynyt, kaukainen ilmiö. Päinvastoin, se oli osa tuon ajan kansainvälistä kulttuurillista ja ideologista kontekstia.

FM Otso Kortekangas työskentelee tohtorikoulutettavana Tukholman yliopiston historian laitoksella. Sähköposti: otso.kortekangas@historia.su.se

Tässä artikkelissa luon yleissilmäyksen tähänastiseen saamelaisten koulutuspolitiikkaa koskevaan tutkimuskirjallisuuteen ja sen linkeihin kansainväliseen koulutushistorialliseen kontekstiin. Pääpaino on 1900-luvun alkupuolen koulutuspolitiikkaa koskevassa kirjallisuudessa. Lisäksi hahmottelen kansainvälisen näkökulman soveltamisen mahdollisuuksia vertailemalla Suomen ja Norjan saamelaisten koulutusta koskevaa argumentointia perulaisten opettajien ja koulutuspoliitikkojen argumentteihin.

Saamelaisen koulutushistorian kentällä vertailua on perinteisesti tehty ennen kaikkea kansallisvaltioiden sisäisesti väestöryhmien välillä. Uraa uurtavana esimerkkinä voidaan mainita Norjasta Knut Einar Eriksenin ja Einar Niemen vähemmistötutkimuksen klassikkoteos *Den Finske Fare*, joka käsittelee saamelaisten koulutusta osana Norjan valtion assimilaatiopolitiikkaa.⁴ Myöhemmin muun muassa Bjørg Evjen on täydentänyt kuvaa vertaillen pienempien saamelaisten kieli- ja kulttuuriryhmien tilannetta paljon tutkittuun Finnmarkin saamelaisten tilanteeseen.⁵

Ruotsista valtion sisäistä vertailua löytyy esimerkiksi Lars Eleniuksen tutkimustyöstä. Elenius on vertaillut Ruotsin valtion politiikkaa koskien Ruotsin Länsipohjan suomenkielistä väes-

1. Panu Pulma, Saamelaistutkimus näyttää voimansa. *Historiallinen Aikakauskirja* 112:1 (2014), 109.

2. Kansallisarkisto (KA), Kouluhallituksen kansanopetusosaston I arkisto, Piiritarkastajien yleiskatsaukset 1908–1911 En 3, Piiritarkastajan yleiskatsaus 1909, K. Kerkkonen Kouluhallitukselle.

3. "Lappi" itessään viittaa lape-sanana kautta todennäköisesti nimenomaan periferiaan, erämaahan. Ks. esim. Erkki Itonen & Ulla-Maija Kulonen (toim.) *Suomen sanojen alkuperä* II. SKS ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 1995, 48.

4. Knut Einar Eriksen & Einar Niemi, *Den finske fare. Sikerhetsproblemer og minoritetspolitikk i Nord 1860–1940*. Universitetsforlaget 1981.

5. Esim. Bjørg Evjen & Lars Ivar Hansen, *Kjørt barn – mange navn. Om forskjellige betegnelser på den samiske befolkningen i Nordland gjennom århundrene*. Pax Forlag 2008.

töä ja saamelaisia. Tutkimuskirjallisuuden tasolla Eleniuksen vertailu ulottuu myös Norjaan ja hyvin lyhyesti Suomeen.⁶ Sten Henrysson ja Johnny Flodin ovat kirjoittaneet mainion yleiskatsauksen Ruotsin saamelaisia koskevasta koulupolitiikasta.⁷ Ruotsissa valtio määritteli saamelaisuuden ennen kaikkea poronhoidon ja paimentolaisuuden kautta. Tämän politiikan seuraukset ovat valitettavasti näkyvissä myös tutkimuskirjallisuudessa, joka on vahvasti painottunut poronhoitoa harjoittaneiden saamelaisten lasten koulunkäyntiin. Tämän niin kutsutun nomadikoulujärjestelmän ulkopuolelle jääneet saamelaiset ovat lähes näkymättömiä tutkimuskirjallisuudessa.

Suomessa vertailua eri saamelaisryhmien välillä on tehnyt muun muassa Veli-Pekka Lehtola kattavassa yleisteoksessaan saamelaisten ja Suomen valtion suhteista 1900-luvun ensipuoliskolla.⁸ Jukka Nyssönen on todennut eri Pohjoismaiden tutkimuskirjallisuutta vertailtuaan, että Suomen koulutuspolitiikka oli äärimmilleen viedyin tasa-arvoista eikä erityistä saamelaisiin kohdistunutta koulutuspolitiikkaa ollut. Toisaalta politiikka oli myös tasapäistävä, sillä saamen kieltä ja saamelaista kulttuuria ei millään tavalla korostettu opetuksessa, pikemminkin päinvastoin.⁹ Ulla Aikio-Puoskari on toteuttanut pohjoismaista vertailua tutkiessaan saamelaisten oppilaiden kielellisten ihmisoikeuksien toteutumista eri Pohjoismaiden peruskouluissa ja lukioissa. Aikio-Puoskarin tutkimuksessa painottuvat 1900-luvun viimeiset vuosikymmenet.¹⁰

Edellä mainittujen tutkimusten pääasiallinen tutkimuskehys, kansallisvaltio, asettaa tiettyjä rajoituksia, kun tutkimuskohteena on niin selkeästi ylijäräinen väestö kuin saamelaiset. Avauksia vertailevemmän tutkimusotteen suuntaan on tehty niin pohjoismaisen kuin laajemmankin tutkimuskehysten osalta. Koko Pohjoiskalotin kattavan, käynnissä olevan Saamelainen kouluhistoria -hankkeen piirissä on julkaistu eri maiden koulutushistoriaa koskevia teoksia, viimeksi *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin*

historia Suomessa -teos joulukuussa 2014.¹¹ Projektin puitteissa saamelaisten tutkijoiden panos on päässyt laajalti esille.

Pohjoismaiden ulkopuolelle ulottuvasta vertailusta hyvä ja tuore esimerkki on ruotsalaisen Julia Nordbladin väitöskirja. Nordblad vertailee Ruotsin ja Ranskan vähemmistöihin kohdistunutta koulupolitiikkaa vuosien 1880 ja 1925 välisenä aikana. Ruotsin osalta tutkimuksen keskiössä ovat porotaloutta harjoittaneet saamelaiset ja Länsipohjan suomalaiset, Ranskan osalta bretoninkielinen vähemmistö ja Tunisian protektoraatin arabiankielinen väestö. Siinä missä Länsipohjan suomalaiset ja Ranskassa bretagnealaiset olivat assimiloivan koulutuspolitiikan piirissä, saamelaisten ja arabiankielisten osalta noudatettiin siirtomaavallalle tyypillistä eristävää ja kulttuurillista erilaisuutta korostavaa koulupolitiikkaa.¹² Nordbladin rohkea vertaileva näkökulma avaa yllättäviä yhteyksiä ja luo hedelmällistä alustaa jatkotutkimuksille pohjoismaisen saamelaispolitiikan kytköksistä kansainväliseen ideoiden ja ideologioiden kontekstiin. Aina-

6. Lars Elenius, *Nationalstat och minoritetspolitik. Samer och finskspråkiga minoriteter i ett jämförande nordiskt perspektiv*. Studentlitteratur 2006.

7. Sten Henrysson & Johnny Flodin, *Samernas skolgång till 1956*. Forskningsarkivet vid Umeå universitet 1992.

8. Veli-Pekka Lehtola, *Saamelaiset suomalaiset. Kohtamisia 1896–1953*. SKS 2012.

9. Jukka Nyssönen, *Principles and Practice in Finnish National Policies towards the Sámi People*. Teoksessa Günter Minnerup & Pia Solberg (toim.) *First World, First Nations. Internal Colonialism and Indigenous Self-Determination in Northern Europe and Australia*. Sussex Academic Press 2011, 84.

10. Ulla Aikio-Puoskari, *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa*. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti, Lapin yliopisto 2001, 3–4.

11. Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola & Merja Paksunieni (toim.) *Saamelaisten kansansivistyksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Siirtolaisuusinstituutti 2014.

12. Julia Nordblad, *Jämlikhetens villkor. Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken 1880–1925*. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet 2013, 330–334.

kin Tromssassa vuonna 2005 ja Sydneyssä vuonna 2007 pidetyt kansainväliset alkuperäiskansojen historiaa käsittelevät konferenssit ovat johtaneet antologijulkaisuihin, jotka pyrkivät sijoittamaan Pohjolan saamelais- ja valtaväestöjen suhteet kansainväliseen alkuperäiskansojen historian kontekstiin.¹³

Olisiko vertailevasta historiasta laajemmin uusien, kansainvälisten väylien avaaajiksi saamelaisten kouluhistoriaa tutkittaessa? Pyrin vastaamaan kysymykseen hahmotellen sitä, millaisia etuja kansainvälinen vertailu voisi tuoda saamelaisten kouluhistorian tutkimukseen. Vertailun kohteina on alkuperäisväestön koulunkäyntiä koskeva koulutuspoliittinen keskustelu 1900-luvun alun Norjassa, Suomessa ja Perussa.

Muun muassa Nancy L. Green ja Raymond Grew ovat kirjoittaneet vertailevan historiantutkimuksen metodologiasta. Green, joka kirjoittaa yleisesti vertailusta, peräänkuuluttaa kaksijakoista tutkimusotetta, joka sekä rinnastaa (etsii yhtäläisyyksiä) että kontrastoi (etsii eroavaisuuksia). Siinä missä rinnastus kytkee tutkimuskohteen laajempiin kokonaisuuksiin, kontrastointi voi kertoa tutkimuskohteen erityispiirteistä.¹⁴ Grew on kirjoittanut nimenomaan vähemmistöjen vertailusta. Grewin mukaan vähemmistöjen vertailu sinänsä ei ole mielekäästä, sillä vähemmistöt eivät ole mitään suljettuja, tyhjiössä leijuvia yksikköjä, vaan niiden määritelmät ja rajat ovat jatkuvassa liikkeessä. Mielenkiintoista onkin vertailla kuinka vähemmistöt on eri maissa leimattu tai ne ovat leimautuneet vähemmistöiksi, eli erilaisiksi valtaväestöstä.¹⁵

Norjan ja Suomen saamelaisia ja Perun alkuperäisväestöä vertailtaessa leimaaminen erilaiseksi valtaväestöstä on merkityksellinen tutkimuskohde jo kunkin maan väestöjen määrällisten suhteiden eroavaisuuksien vuoksi. Grew toteaa, että vähemmistö ja enemmistö eivät välttämättä ole numeraalisia käsitteitä. Ne määrittyvät ennemminkin vallankäytön ja sen rajojen kautta.¹⁶ Valtaväestö, kuten nimestäkin saattaa päätellä, on se osa väestöstä, jolla on pääasiallinen

määräysvalta asioista. Vähemmistö on tämän valtaväestön vastakohta, tai ainakin tälle alisteinen ryhmä. Saamelaiset olivat 1900-luvun alussa kaikissa pohjoismaissa määrällinen vähemmistö.¹⁷ Sen sijaan Perun alkuperäisväestö oli määrällisesti enemmistönä. Valtaväestön muodosti kuitenkin varsin harvalukuinen eurooppalaisperäinen yläluokka.¹⁸ Onkin mielenkiintoista tutkia, millä tavalla koulutusauktoriteetit perustelivat valtaväestön valta-asemaa ja sitä kautta vähemmistöjen assimilaation ja ”sivistämisen” tarvetta Perussa ja Pohjoismaissa.

Yllä esitettyjen demografisten syiden ohella Peru on valikoitunut vertailukohteeksi käytännön rajauksellisten syiden vuoksi. Hyviä vertailukohtia olisi toki ajan sallieissa monia muitakin, kuten Kanadan tai Yhdysvaltojen alkuperäisväestöjä koskeva koulutuspolitiikka, tai Iso-Britannian, Alankomaiden ja muiden siirtomaavalttojen epäsuoran hallinnon osana kehittyneet kolonialistiset koulutusjärjestelmät. Näillä koulutusjärjestelmillä saattoi olla assimiloivia tai toisaalta kulttuurillisesti varjelevia ja suorastaan museoivia ilmentymiä.¹⁹

13. Günter Minnerup & Pia Solberg (toim.) *First World, First Nations. Internal colonialism and indigenous self-determination in Northern Europe and Australia*. Sussex Academic Press 2011; Henry Minde (toim.) *Indigenous Peoples. Self-determination, knowledge, indigeneity*. Eburon 2008.

14. Nancy L. Green, Forms of Comparison. Teoksessa Deborah Cohen & Maura O'Connor (toim.) *Comparison and history. Europe in cross-national perspective* Routledge 2004, 44.

15. Raymond Grew, Introduction. Teoksessa André Burguière & Raymond Grew (toim.) *The Construction of Minorities. Cases of Comparison across Time and around the World*. University of Michigan Press 2001, 12–13.

16. Grew 2011, 3–4.

17. Saamelaiset olivat valtioiden ja koko Pohjolan mitta-kaavassa pieni vähemmistö. Lääni- ja kuntatasolla saamelaiset saattoivat paikoin olla enemmistönä.

18. Nelson Manrique, Democracia y Nación. La promesa pendiente. Teoksessa *La democracia en el Perú*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2006, 24–25.

19. A.G. Hopkins, Globalization with and without Empires. From Bali to Labrador. Teoksessa A.G. Hopkins (toim.) *Globalization in World History*. Pimlico 2002, 229–230; Frances Gouda, Teaching Indonesian girls in Java and Bali

Seuraavan hahmottelevan tutkimuksen keskiössä on ryhmä, jota kutsun nimellä koulutusauktoriteetit. Ryhmä sisältää koulutuspoliittiseen keskusteluun osallistuneita poliitikkoja, virkamiehiä, opettajia ja Pohjoismaiden osalta myös pappeja. Tutkimusajanjaksona on karkeasti ottaen 1900-luvun neljä ensimmäistä vuosikymmentä.

Perussa, Norjassa ja Suomessa monet koulutusauktoriteetit olivat sitä mieltä, että alkuperäiskansat voivat välttää sukupuuton vain mikäli ne hylkäävät kulttuurinsa ja omaksuvat valta-väestön kulttuurin. Alansa johtava seudullinen auktoriteetti, Finnmarkin *skoledirektør* (koulutoimen johtaja) Christen Brygfeldt ilmaisi asian vuonna 1923 saamelaisista puhuessaan seuraavasti: ”Vain niissä piireissä, missä he ovat sekoittuneet norjalaisten tai kveenien kanssa ja joissa rodun tunnusmerkki on niin sanotusti täysin huomaamaton ja on joko tyyppiä norjalainen tai kveeniläinen, on heillä mahdollisesti [tarpeeksi] selkärankaa selvitäkseen”²⁰. Perussa koulutuspoliitikko ja yliopistomies Manuel Vicente Villarán totesi ytimekkäästi, että avain alkuperäisväestön sivistämiseen oli yksinkertainen: ”eurooppalaisen ihmisen työskentely- ja elämäntavan päivittäinen esimerkki”²¹. Suomessa kansakoulutarkastaja (Norjan *skoledirektöriä* vastaava seututason auktoriteetti) Kaarlo Kerkkonen puolestaan julkisti vuosien 1906–1912 raportissaan saamelaisista deterministisen elegiseen sävyyn: ”Vuosikymmen, pari korkeintaan, tulee olemaan jonkinlaista kaksikielisyyden aikaa, murros-aikaa, ja kohoava kulttuuri tekee tehtävänsä, suomenkieli ylivoimaisena tukahduttaa sisarkielensä. Niin surkeata kuin se onkin, emme sille mitään voi.”²²

Maiden väliltä löytyy myös tärkeitä eroja. Perussa suhteessa alkuperäisväestöön hyvin pieni eurooppalaisperäinen väestö otti oman kulttuurinsa koulutuksen lähtökohdaksi. Kuten opettaja ja koulutuspoliitikko José Antonio Encinas totesi esseessään vuonna 1932, todellinen kansakunta oli kuitenkin Perun alkuperäisväestö.²³ Encinaksen ja koko koulutuspoliittisen älymystön pää-

asiallinen johtopäätös tästä havainnosta ei kuitenkaan ollut alkuperäiskulttuurin esiin nostaminen tai tukeminen, päinvastoin. Encinas toteaa esseessään, että kansakunnan rakentamisen ydin on eroavaisuuksien harmonisointi. Alkuperäiskulttuuri, tai Encinaksen sanoin ”intiaani”, oli se elementti, joka eniten erosi kulttuurisesta normista, Perun eurooppalaisperäisestä väestöstä. Siksi kansakunnan parhaaksi oli tämän eroavaisuuden, siis alkuperäiskulttuurin, eliminoiminen.²⁴ Opettaja Encinaksen ei tarvinnut hakea ratkaisua kaukaa – länsimainen koulutus saattoi hänen mukaansa esimerkin voimalla sivistää alkuperäisväestön.²⁵

Siinä missä alkuperäisväestö Perussa oli Encinaksen sanoin ”todellinen kansakunta”, eli maan alkuperäinen väestö, näyttäytyi saamelaisväestö Norjan koulutuspoliittisessa diskurssissa vieraina kansana. Muun muassa pohjoisen Norjan koulutoimen johtajat, *skoledirektørit*, pitivät saamelaisia norjalaisiin verrattuna kehittymättömänä väestönä, jonka vaihtoehtoina oli assimiloituminen norjalaiseen kulttuuriin tai ”heikomman kansan” varma kohtalo, sukupuutto.²⁶

1900–1942. Dutch progressives, the infatuation with ‘Oriental’ refinement, and ‘Western’ ideas about proper womanhood. *Women’s History Review* 4:1 (1995).

20. Kirje 29.6.1923, lähettäjä skoledirektør Christian Brygfeldt, vastaanottaja Kirke- og Undervisningsdepartementet i Kristiania. Julkaistu teoksessa Svein Lund (toim.) *Samisk skolehistorie* 4. Davvi Girji 2010, <http://skuvla.info/skolehist/cb-fokstad1-tn.htm> (7.10.2014).

21. Manuel Vicente Villarán, *El factor económico en la educación nacional* (alunperin julkaistu 1908). Teoksessa Rodolfo Loayza Saavedra, *Pensadores peruanos del siglo XX frente a la problemática nacional*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2009, 74.

22. Kaarlo Kerkkonen, *Lapin piirin kansakoulut lukuvuosi-na 1906–1912*. Gummerus 1914, 15.

23. José Antonio Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Peru*, 1.nide. Primer Festival del Libro Puneño 1959 [1932], 91.

24. Encinas 1959, 91–92.

25. Encinas 1959, 91–92.

26. Brygfeldt 29.6.1923; Kirje 24.1.1917, lähettäjä Skoledirektør Bernt Thomassen, vastaanottaja Kirke- og Undervisningsdepartementet i Kristiania. Julkaistu teoksessa

Norjan luterilaisella kirkolla oli vielä 1800-luvun lopun isojen kansakoulu-uudistusten jälkeenkkin vissi merkitys koulupolitiikassa, paikallinen pappi oli muun muassa kansakoulujen johtokunnan itsestään selvä jäsen.²⁷ Kirkon piirissä asenne saamelaiskulttuuria kohtaan oli kansakoululaitoksen asennetta lievempi. Useat papit puolsivat saamelaisten oikeutta äidinkieliiseen uskonnonharjoittamiseen ja alkeisopetukseen, mikäli nämä käyttivät muissa yhteyksissä norjaa ja sopeutuivat norjalaiseen elämänmuotoon. Tämä käy ilmi muun muassa Norjan kansakoululaitoksen tiukkaa kielipolitiikkaa kritisoineesta luterilaissävytteisestä *Fornorsknigen i Finnmarken* -teoksesta, jonka kirjoittajat olivat pappeja ja opettajia.²⁸

Suomen koulutusauktoriteettien tapauksessa tietty kiinnostus ja sympatia sukulaiskansoja ja ”sisarkieltä”²⁹ kohtaan näyttää sallineen laajemat rajat saamelaisten määrittämiselle suhteessa valtaväestöön. Kuten valtion asettaman Lapin komitean mietinnössä vuodelta 1938 todetaan, tulisi saamelaisten ”omalaatuista kulttuurielämää” tukea. Tätä kulttuuria käsitellään kuitenkin osana yhteistä suomalaista kulttuuriperimää, lisäksi ”Suomen kansan yhteiseen kulttuuriperimään”.³⁰ Näin ollen suljettiin ovet suomalaisesta erillisen saamelaisen identiteetin ja kulttuurin kehittämiseksi.

Kirkon rooli opetuksen järjestämisessä jatkuu Suomessa pidempään ja vahvempana kuin muissa pohjoismaissa (ja Perussa). Kirkon kiertävä katekeetikoulu antoi 1900-luvun ensi vuosikymmeninä vielä suuren osan Lapin lasten alkeisopetuksesta.³¹ Tämän koulumuodon piirissä saamen kielen taito katsottiin eduksi opettajia rekrytoitaessa, kuten Oulun hiippakunnan pöytäkirjat kertovat.³² Suomessa, kuten Norjassakin, kirkonmiesten asenne saamenkieltä kohtaan oli valtiollisia kouluauktoriteetteja myönteisempi.

Kaikissa tutkimuskohteissa esiintyi ajatus siitä, että alkuperäisväestön sivistäminen oli yhteiskunnan kokonaisedun kannalta välttämätöntä. Koulutuksen katsottiin olevan palvelus

itse alkuperäisväestölle, joka täten nostettaisiin pinnalle sivistymättömyyden syvyyksistä. Tämän tyylinen kaksoisargumentti löytyi joka maasta, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Skoledirektør (Koulujohtaja) Bernt Thomasen vuonna 1917:

Norjalaistamista – ja sen toteuttamista mitä pikimmin – en näe ainoastaan kansallisena välttämättömyytenä, vaan myös hyvinvointikysymyksenä suurimmalle osalle Pohjois-Norjan lappalaista ja kveeniläistä väestöä. Norjalaistamisen kautta vieheidänkin tiensä kehitykseen ja menestykseen.³³

Lapinmaan piirin kansakoulujen tarkastaja Kaarlo Kerkkonen 1914:

Lapin kansa sortuu, sammuu, väistyessään väkevämpien tieltä tuntureille. [...] miksi kieltää lappalaisparikain lapsilta se hyvä, mikä kansakoulujen kautta Suomen muille lapsille tarjotaan.³⁴

Svein Lund (toim.) *Samisk skolehistorie* 4. Kárášjohka 2010, <http://skuvla.info/skolehist/thomas-tn.htm> (19.6.2014).

27. Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Gyldendal Norsk Forlag 1992, 53.

28. Johannes Hidle & Jens Otterbech (toim.) *Fornorsknigen i Finnmarken*. Lutherstiftelsens boghandel 1917.

29. Kerkkonen 1914, 15.

30. *Lapin taloudelliset olot ja niiden kehittäminen*. Lapin komitean mietintö. Komiteamietintö 1938:8. Valtioneuvosto 1938, 169.

31. Esko I. Kähkönen, *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta*. Lapin korkeakoulu 1988, 35–37.

32. Oulun maakunta-arkisto, Oulun hiippakunnan tuomiokapitulin pöytäkirjat Ca:70 ja Ca:79, pöytäkirjat 28.9.1920 ja 28.11.1929.

33. Kirje 24.1.1917, lähettäjä Skoledirektør Bernt Thomasen, vastaanottaja Kirke- ja Undervisningsdepartementet i Kristiania. Julkaistu teoksessa Svein Lund (toim.) *Samisk skolehistorie* 4. Kárášjohka 2010, <http://skuvla.info/skolehist/thomas-tn.htm> (19.6.2014).

34. Kerkkonen 1914, 14.

Yliopistomies, diplomaatti ja opettaja Alejandro Deústua 1904:

Ainoa tapa, jolla intiaaneja voidaan sivistää ja tehdä heistä vähemmän onnettomia on heidän käyttöksensä korjaaminen esimerkin avulla.³⁵

Mikäli koulutuksen tavoitteena on ihmisessä olevan voiman jalostaminen, se ei pääse tähän tavoitteeseen muuta kautta kun saavuttamalla tilan, jossa yksilön onnellisuus vastaa mahdollisimman suurissa määrin yhteisön onnellisuutta.³⁶

Sitaateissa esiintyvä kaksoisargumentti toteaa, että alkuperäisväestön sivistäminen on sekä kansallinen välttämättömyys että alkuperäisväestön hyvinvointiin myötävaikuttava tekijä. Tämän argumentin läheisempi tutkiskelu osoittaa tärkeän yhteyden Perun ja Pohjoismaiden välillä. Alejandro Deústua viittaa nimittäin kaksoisargumenttia selittäessään tanskalaiseen, Pohjolassa hyvin vaikutusvaltaiseen filosofi Harald Høffdingiin.³⁷ Tupla-argumentti on itse asiassa lähes identtinen niin sanotun Høffdingin hyvinvointiperiaatteen kanssa. Tämän hyvinvointiperiaatteen mukaan yksilö voi vaikuttaa myönteisesti yhteiskunnan kehitykseen, mutta onnistuakseen hänen tulee ensin omaksua yhteiskunnan ehdot ja perinteet.³⁸ Høffdingin hyvinvointiperiaate ei toki ollut mikään ajastaan eristäytynyt idea. Myös esimerkiksi Hegelillä, jonka filosofialla on ollut suuria vaikutuksia pohjoismaiseen koulupolitiikkaan, oli samantyyppinen ajatusmalli yhteiskunnan ja yksilön ehdollisesta symbioosista. Suomessa J. V. Snellman, joka tunnetusti oli ajattelussaan varsin hegeliläinen, ilmaisi saman periaatteen toteamalla että henkilökohtaisen vapauden vaatimus tuli suhteuttaa siihen, että ”yksilön tulee alistua yleiseen”.³⁹

Ajatuksia herättävä on myös kaksoisargumentin yhteys Pohjoismaiden koulutuspolitiikassa tärkeään asemaan nousseeseen, saksalaisesta uushumanismista periytyneeseen *Bildung*-käsitteeseen. Pohjoismaisittain sovellettuna

tämä koulutuskäsitys yhdistyi länsieurooppalaiseen valituskäsitteeseen ja korosti yhtäläisen ja tasa-arvoisen koulutuksen tärkeyttä kaikille, sosiaaliseen taustaan katsomatta.⁴⁰ Kuten Pohjoismaiden koulujärjestelmän historiaa luotaavan *Nordic Lights* -antologian kirjoittajat toteavat, tasa-arvoisen koulutuksen käsite oli keskiössä kun pohjoismaisia kansallisvaltioita ja niiden koulujärjestelmiä rakennettiin. Kansan koulutus oli koulutusälymystön puheissa vapauttava käsite, koko väestön matkalippu tasa-arvoiseen kansalaisuuteen.⁴¹ Sillä oli kuitenkin varjopuolensa, kuten saamelainen kouluhistoria osaltaan havainnollistaa.

Saamelaisten assimilaatioon tähdäntynyt koulutuspolitiikka ei ollut mitenkään erityisen suomalaista, norjalaista tai pohjoismaista. Suomen, Norjan ja Perun koulutusauktoriteettien diskurssin tutkiminen antaa osviittaa siitä, että samantyyppisiä koulutusfilosofisia argumentteja käytettiin vastakkaisilla puolilla maapalloa alkuperäisväestön kouluttamisesta keskusteltaessa. Samalla voidaan todeta, että alkuperäisväestöjen ”sivistämistä” puoltavat argumentit olivat tiettyssä määrin nimenomaan valtaväestön keinoja vähemmistöjen erilaiseksi leimaamiseen. Toisaalta ne rinnastuvat yleiseen 1900-luvun alun koulutusfilosofiseen ajatteluun kansan sivistä-

35. Alejandro Deústua, *El problema pedagógico nacional* (alunperin julkaistu 1904). Teoksessa Alejandro Deústua *La cultura nacional*. Perú 1937, 7.

36. Deústua 1937, 14.

37. Deústua 1937, 7.

38. Harald Høffding, *Etik. En fremstilling af de etiske principer og deres anvendelse på de vigtigste livsforhold*. Philippsen 1887, 162.

39. Vesa Oittinen, *Snellman ja Hegel*. Esitelmä symposiumissa J.V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut, Helsinki 30.1.2006, <http://filosofia.fi/tallennearkisto/tekstit/2738> (19.6.2014).

40. Sirkka Ahonen & Jukka Rantala, Introduction. Norden's Present to the World. Teoksessa Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (toim.) *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Tammer-Paino Oy 2001, 9.

41. Ahonen & Rantala 2001, 10–12.

misestä, sen kielestä tai kulttuurista riippumatta.⁴²

Sekä Perun, Norjan että Suomen koulutuspoliittisessa keskustelussa on 1900-luvun alussa nähtävissä myös tietty determinismi sen suhteen, että alkuperäisväestö joka tapauksessa taipuu valtakulttuurin tieltä.⁴³ Tämä argumentti on esillä myös kansainvälisissä 1800-luvun ja 1900-luvun alun ideologioissa, jotka pyrkivät oikeuttamaan sekä kolonialismin että nationalismin. Kuten muun muassa Patrick Brantlinger ja Siep Stuurman ovat kirjoittaneet, alkuperäisväestö oli valtaväestön silmissä kuollut jo valmiiksi sukupuuttoon. Eurooppalainen sivistynyt ihminen oli tulevaisuuden ihminen, ”jälkeenjäänyt” ei-eurooppalainen sen sijaan menneisyyden olento.⁴⁴ Tämä ”alkukantaisten rotujen sukupuuton diskurssi” oli Brantlingerin mukaan läsnä kaikkialla, missä eurooppalaiset kohtasivat alkuperäisväestöjä.⁴⁵ Diskurssin taustalta löytyy muun muassa Carl von Linnén ihmisrotujen luokitus sekä Herbert Spencerin Charles Darwinin tutkimuksen pohjalta kehittämä sosiaalievolutionismi.⁴⁶ Jo useasti mainittu Harald Høffdingkin oli omassa tieteellisessä työssään hyvin kiinnostunut sosiaalievolutionismista.⁴⁷ Artikkelin tavoitteena ei ole ottaa suoranaisesti kantaa siihen, oliko saamelaisia koskeva koulutuspoliittinen keskustelu nimenomaan kolonialistista. Voidaan kuitenkin todeta, että useat artikkelissa referoidun keskustelun argumentit olivat samoja tai ainakin muistuttivat kovasti niitä argumentteja, joita esimerkiksi juuri Brantlingin kuvaama kolonialistinen diskurssi alkuperäisväestöjen kohtelusta ja kohtalosta sisälsi.

Perussa, Norjassa ja Suomessa koulutusauktoriteetit argumentoivat alkuperäisväestön assimilaation puolesta osin hyvinkin erilaisin perustein. Norjan ja Suomen luterilaisen kirkon osavastuu koulutuspolitiikasta, sekä Suomessa sukukansoille myötämielinen ideologinen tausta vaikuttivat siihen, että saamelaisten koulutusta koskeva keskustelu salli useampia ja joustavampia argumentointimahdollisuuksia kuin koulu-

tuspoliittinen keskustelu Perussa. Johtopäätös oli kuitenkin kaikkialla sama: valtakulttuurin omaksuminen oli paras ja oikeastaan ainoa vaihtoehto kulttuuriselle tai fyysiselle katoamiselle. Tätä prosessia voi kuvata käsitteellä *including through excluding*. Käsitettä on vaikea kääntää suomeksi (sen merkitys on suunnilleen ”sisällyttää sulkemalla pois”), mutta idea on selkeä: alkuperäisväestöille tarjottiin kansallisvaltion täysjäsenyyttä sillä ehdolla, että väestö luopuisi alkuperäiskulttuuristaan ja omaksuisi valtaväestön kulttuurin. Tällaisten (kielellisten) rakenteiden löytäminen on yksi vertailevan tutkimuksen hyödyistä. Tässä artikkelissa kuvatun tutkimuksen perusteella ei voi ilman muuta väittää, että tällaiset rakenteet pätsivät aina ja kaikissa kansallisvaltion ja vähemmistön välisissä suhteissa, mutta tutkimustulos viittaa siihen, että kansallisvaltion assimilaatiopolitiikka sisältää tällaisen ehdollisen jäsenyys- tai kansalaisuustarjouksen vähemmistöille.

”Pohjan perillä” saamelaisten koulutuksesta 1900-luvun alussa käytetyt argumentit näyttävät liittyneen kiinteästi kansalliseen koulutuspolitiikkaan, mutta myös nationalismin ja kolonialismin samanaikaisiin kansainvälisiin käsitteistöihin. Lisää rohkeasti rajoja ylittävää tutkimusta tarvitaan 1900-luvun kansallisvaltioajattelusta värittyneeseen koulutuspoliittiseen keskusteluun kätkeytyvien kansainvälisten yhteyksien kartoittamiseksi.

42. Leena Koski, Sivistystyön ihmiskäsitys. Villi-ihmisenä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS 2011, 164.

43. Esim. Kerkkonen 1914, 15; Brygfeldt 29.6.1923; Deustua 1937 [1904], 14.

44. Patrick Brantlinger, *Dark Vanishings. Discourse on the Extinction of Primitive Races*. Cornell University Press 2003, 1–4; Siep Stuurman, *Global Equality and Inequality in Enlightenment Thought*. Felix Meritis 2010, 31.

45. Brantlinger 2003, 1.

46. Brantlinger 2003, 1; Kortekangas 2012, 68.

47. Ola Fransson, *Harald Høffding. Försoningens filosof*. Göteborgs universitet 2001, 59, 112–113.